

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada
NUMERO NOVENTA Y CINCO

95

POSICIONES/CONTROVERSIAS

S. N. Eisenstadt



CUADERNO :

Integración y segregación de los jóvenes
en un mundo en mutación:
las repercusiones en la educación

René Bendit y Wolfgang Gaiser



TENDENCIAS/CASOS

El monoculturalismo finlandés en transición
La financiación de la enseñanza secundaria
en Zimbabwe



PERFILES DE EDUCADORES

Malcolm Adiseshiah (1910-1994)



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXV, nº 3, septiembre 1995

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

revista trimestral de educación comparada

Redactor jefe: Juan Carlos Tedesco

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

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

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, Bélgica.

NUMERO NOVENTA Y CINCO

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXV, n° 3, septiembre 1995

Editorial

Juan Carlos Tedesco 379

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Modernización y evolución de las ideas sobre la juventud
y las generaciones

S. N. Eisenstadt 383

CUADERNO: INTEGRACION Y SEGREGACION DE LOS JOVENES EN UN MUNDO EN MUTACION: LAS REPERCUSIONES EN LA EDUCACION

Introducción

René Bendit y Wolfgang Gaiser 397

Una ojeada a las nuevas tendencias

del aprendizaje en los Estados Unidos de América

Dennie Briggs 417

¿Separados, desiguales y diversos? Pluralismo e integración
en el sistema educativo alemán

Ingo Richter 439

La descalificación social en los no diplomados

Françoise Battagliola 457

Enseñanza técnica y profesional: promover el cambio
e influir en las ideas de los jóvenes sobre
el empleo en la China moderna

Su Songxing 473

¿Se podrá integrar a la juventud

Sergei Aleshenok,

en una sociedad en transformación?

Vladimir Chuprov y Julia Zubok 491

¿Rechazados o expulsados de la escuela?

La contextualización de la "juventud no escolarizada"
en la nueva Suráfrica

David Everatt 503

Exclusión e integración en los países del Magreb:

la función de la educación

Ahmed Chabchoub y El Mostafa Haddiya 523

Inclusión y exclusión

de los jóvenes en el sistema educativo

argentino

Guillermina Tiramonti, Inés Dussel y Javier Hermo 535

TENDENCIAS/CASOS

El monoculturalismo en transición: incidencias
y oportunidades educativas

de la internacionalización finlandesa

Glyn Hughes 551

El logro de los objetivos y la equidad en la financiación

del sistema de enseñanza secundaria en Zimbabwe:

el caso de Harare

Glyn Edwards y John Fisher 577

PERFILES DE EDUCADORES

Malcolm Adiseshiah (1910-1994)

Eric Prabhakar 595

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

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

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

Publicado en 1996 por
la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75700 París 07 SP, Francia.

Integrado por ITALIQ, Bourg-en-Bresse, Francia.

Impreso por SADAG, Bellegarde, Francia.

ISSN: 0304-3053

© UNESCO:OIE 1995

EDITORIAL

Juventud y educación son dos dimensiones sociales cada vez más estrechamente asociadas. La expansión de la escolaridad — uno de los fenómenos sociales más característicos de nuestro tiempo y con más amplias repercusiones — ha permitido escolarizar a un número creciente de niños y jóvenes durante períodos cada vez más prolongados. Esta escolarización, sin embargo, no tiene actualmente el mismo significado que en el pasado, cuando la educación estaba reservada a minorías provenientes de los sectores económicamente más favorecidos. En este sentido, las indicaciones empíricas disponibles muestran que la masificación de la escuela ha ido acompañada de una pérdida progresiva de su capacidad socializadora e integradora. Los mecanismos tradicionales con los cuales la escuela intentó compensar este déficit fueron, entre otros, el aumento del número de años de estudio para adquirir los mismos conocimientos, la devaluación de los títulos y diplomas en el mercado de trabajo y la segmentación interna de la oferta educativa.

Los rápidos cambios sociales, culturales y económicos que vive la sociedad moderna han provocado el agotamiento de estos mecanismos. La crisis actual ya no radica sólo en el bajo nivel de los objetivos socialmente aceptables. El problema se relaciona, ante todo, con la dificultad de identificar los objetivos que se pretenden alcanzar. Esta nueva situación afecta directamente a las instituciones educativas, ya que ellas trabajan a partir de una definición clara de lo que se quiere transmitir a las nuevas generaciones.

Este número de *Perspectivas* se dedica a analizar la manera en que, en diferentes contextos sociales, culturales y económicos, los cambios culturales, las modificaciones profundas en el proceso productivo, las mutaciones en el seno de la familia y las nuevas pautas de organización política, están modificando el papel socializador e integrador de la educación. La exclusión se ha convertido en el fenómeno social más importante de esta fase del desarrollo histórico. En ese contexto, la función socializadora e integradora de la educación asume un significado distinto al que tuvo en el pasado. Simplificando los términos del problema, cabe sostener que si en las etapas anteriores del desarrollo social la integración a través de

la socialización escolar tenía una función conservadora, en esta nueva etapa tiene, al contrario, un fuerte contenido progresista. Cuando la exclusión es el fenómeno dominante, promover la integración y los procesos destinados a reforzar las posibilidades de vivir juntos y evitar la ruptura de la cohesión social no sólo constituye una exigencia ética, sino además una de las condiciones para que el desarrollo social tenga un carácter duradero.

Introducir esta dimensión global en el análisis de las políticas y las prácticas pedagógicas es una tarea impostergable. El conjunto de artículos que componen este número de *Perspectivas* ofrece, por consiguiente, desde un análisis teórico de alcance general efectuado por S. N. Eisenstadt, hasta estudios empíricos referidos a contextos sociales, políticos y económicos bien diferentes. La introducción de René Bendit y Wolfgang Gaiser, editores invitados de este número de *Perspectivas*, explica con claridad y precisión la orientación general de los artículos y la lógica interna que existe en su selección. Queremos expresarles aquí, a ellos y al Deutsches Jugendinstitut, nuestro agradecimiento por esta contribución tan importante. Completan este número dos artículos, uno sobre el problema de la transición del monoculturalismo al multiculturalismo en Finlandia y el otro acerca de la igualdad de oportunidades educativas que se ofrecen a los jóvenes de Zimbabwe. Ambos ilustran tendencias y casos que, a pesar de su especificidad, tienen una importancia que trasciende el contexto puramente nacional en el que se inscriben.

JUAN CARLOS TEDESCO

POSICIONES/CONTROVERSIAS

MODERNIZACION Y EVOLUCION

DE LA IDEAS SOBRE LA JUVENTUD

Y LAS GENERACIONES

S. N. Eisenstadt

Introducción

El concepto de modernidad tiene dos connotaciones estrechamente vinculadas, pero no idénticas. La primera es estructural u organizativa, plenamente simbolizada por una creciente diferenciación estructural y por la tendencia concomitante a limitar el cambio estructural e institucional. La segunda connotación es la de un programa o programas culturales específicos — en los que generalmente se confiere también una gran importancia al cambio — sintetizada en significados como progreso o “evolución”¹.

En todas las sociedades modernas, la combinación de estas connotaciones del concepto de modernidad no sólo ha dado lugar a un cambio estructural permanente, sino que ha generado asimismo posibilidades de cambio en la definición cultural de las diferentes esferas de la vida y categorías sociales, como queda ilustrado en los cambios que se han producido en las ideas sobre la juventud y sobre sus relaciones con otras generaciones, que han evolucionado al mismo tiempo que las sociedades modernas.

S.N. Eisenstadt (Israel)

Profesor emérito de sociología de la Cátedra Rose Isaacs en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Miembro de la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, miembro honorario extranjero de la American Academy of Arts and Sciences, miembro extranjero de la American Philosophical Society, miembro extranjero de la National Academy of Sciences y profesor honorario del London School of Economics. Ha recibido títulos honoríficos de las Universidades de Helsinki y Harvard y ha sido galardonado con numerosos y prestigiosos premios. Entre sus publicaciones recientes figuran: *Patterns of modernity, vols. I y II* [Pautas de la modernidad] (1987), *Order and transcendence: the role of utopias in the dynamics of civilizations* [Orden y transcendencia: el papel de las utopías en la dinámica de las civilizaciones] (1988) y *Power, trust and meaning* [Poder, confianza y significación] (1995).

Estos cambios institucionales y estructurales permanentes han intensificado la tendencia a los enfrentamientos generacionales. Por otra parte, esta situación, unida a los cambios culturales, podría dar lugar también a nuevas maneras de concebir la juventud y las generaciones en tanto que categorías culturales.

En las páginas que siguen, analizaré algunos de estos cambios.

La formación de la juventud en las sociedades modernas

LA DIVISIÓN DEL TRABAJO

En mi análisis, parto del hecho de que en los últimos veinte años, tras la gran revuelta estudiantil de finales de los años sesenta, surgieron varias tendencias en relación con lo que podría denominarse, utilizando un lenguaje antiguo, el “problema de la juventud” en las sociedades modernas. Una característica muy interesante de esta nueva situación es que en la actualidad se tiende a utilizar mucho menos esta expresión. Hay problemas concretos que afectan a distintos grupos o sectores de jóvenes: los problemas de socialización, la adolescencia, la orientación profesional, etc. Pero ha perdido vigor el debate sobre “el problema de la juventud”, que ocupó un lugar bastante destacado durante el período de entre guerras y después de la Segunda Guerra mundial en las ciencias sociales y en el discurso del público en general. Esto está relacionado con el hecho de que los dramáticos enfrentamientos entre las generaciones, tan frecuentes durante los siglos XIX y XX y hasta la revuelta estudiantil, tienden ahora a disminuir en muchos sentidos. Es cierto que podrían resurgir, pero por el momento han menguado. Sería interesante entender las razones de esta situación.

Con objeto de presentar una primera hipótesis de trabajo sobre las razones de esta evolución, quisiera inscribir estos fenómenos en un contexto más amplio, a saber, el de los diferentes modos de formación de la juventud en las sociedades modernas, y analizar qué fuerzas sociales han influido de manera constante sobre las constelaciones de problemas con que se enfrentan los jóvenes en estas sociedades. También analizaré los cambios que se han producido en dichas fuerzas y de qué forma afectan a la escena contemporánea. Por la naturaleza de mi presentación pondré de relieve, por lo menos al final, la nueva situación. Pero esto no significa que las fuerzas anteriormente predominantes hayan desaparecido, sino tan sólo que, por alguna razón, ocupan ahora otro lugar en el contexto general.

¿Cuáles son las principales fuerzas sociales y culturales que influyeron sobre las diversas formaciones de los jóvenes — puesto que siempre ha habido una multiplicidad de formaciones y de problemas específicos de los jóvenes — en las sociedades modernas? La primera y más evidente (así como la que parece prestarse en cierto modo con mayor facilidad al análisis) es la división del trabajo tal como se ha producido en las sociedades modernas y las consecuencias de este fenómeno. Entre ellas, las más importantes son la creciente especialización de los diferentes sectores institucionales (profesional, económico y educativo), una diferenciación

cada vez mayor de los diversos roles sociales, una disminución de la importancia de la familia en el ámbito profesional, la expansión de la educación formal y la multiplicación de los períodos de transición en los que los jóvenes ya no están dentro del núcleo familiar pero tampoco se han incorporado plenamente a la sociedad. Estos procesos se inscriben en un marco de continuidad, evolucionando en sus constelaciones concretas y volviéndose cada vez más complejos y diversificados. Esta diversificación es un aspecto fundamental de la escena contemporánea. Los resultados de esos procesos vienen estudiándose desde hace muchos años. Ya puse de relieve este problema hace varios años en mi libro *From generation to generation* [De generación en generación]². En él explicaba de qué manera, debido a la creciente complejidad de la división del trabajo, a la menor importancia que se asigna al lugar que ocupa la familia y a otros factores, han surgido en las sociedades modernas múltiples culturas o subculturas juveniles. Algunas de ellas han sido organizadas por los propios grupos de jóvenes, otras por diferentes organismos de socialización y un tercer grupo por una muy variada combinación de ambos. La gran diversidad de culturas y subculturas juveniles ha sido un fenómeno permanente en las sociedades modernas y seguirá siéndolo salvo que la sociedad moderna (o como se denomina ahora, posmoderna) evolucione de manera tan radical que desaparezcan las razones que provocaron el surgimiento de estas subculturas, generadas por la división social del trabajo. Personalmente, considero esta hipótesis poco probable.

ROLES SOCIALES

El segundo proceso social se manifiesta a través de los contrastes en la definición cultural de los roles sociales y de las relaciones entre éstos y los diferentes espacios de vida social, tal como se desarrollaron en las sociedades modernas. A mi parecer, esto no ha sido suficientemente destacado en la literatura en tanto que fuerza modeladora de los diversos tipos de subculturas de jóvenes propias de la juventud en las sociedades modernas.

Entre los aspectos más importantes de la sociedad contemporánea, tal como se desarrollaron hasta los decenios de 1960 y 1970, hubo una pronunciada tendencia a establecer una demarcación muy precisa entre las diferentes categorías sociales y una categorización clara de los distintos espacios de vida.

De hecho, una de las características básicas de las denominadas sociedades “modernas” (diferenciadas explícitamente de las sociedades “posmodernas”) fue una combinación muy peculiar de distinciones semánticas e ideológicas entre los diferentes ámbitos de vida, acompañada del desarrollo de vínculos simbólicos, institucionales y organizativos muy específicos entre ellas. Entre estas importantes distinciones semánticas figuraban las establecidas entre familia y medio profesional, trabajo y cultura, espacios públicos y privados, distintos períodos de la vida, diferencias entre los sexos y entre las clases sociales. A su vez, dentro de cada clase social estas distinciones se declinaban de diferentes maneras.

Al mismo tiempo, los diversos ámbitos estaban relacionados a nivel simbólico, organizativo e institucional de varias maneras. En el plano personal, estaban conectados mediante una estructuración muy clara de los diversos períodos de la vida y modelos de carrera de los diferentes estamentos de la población y de los diversos sectores dentro de cada estamento.

A nivel macrosocial, esta serie de esferas semánticas estaba estrechamente relacionada por la conexión entre, por un lado, la importancia conferida al desarrollo económico e industrial y a la creatividad en el plano tecnológico y económico; y por otro, la creación de nuevos tipos de centros sociopolíticos importantes, como principales ámbitos en los que debería aplicarse la dimensión carismática de la concepción ontológica y social prevaleciente en estas sociedades.

Si bien, huelga decirlo, no todos los sectores de las sociedades modernas aceptaban esta visión de una sociedad moderna e industrial, reflejada tanto en la literatura académica como en un discurso más general, es indudable que durante mucho tiempo fue predominante y hasta hegemónica. Incluso quienes se opusieron a ella — los románticos, los profetas del *Entzauberung* [Desencanto] como Nietzsche o Max Weber, que hablaba de la modernidad como una jaula de hierro — estaban en contra de esta estructura específica de la sociedad moderna y sólo pueden ser comprendidos por referencia a ella.

La categoría misma de “juventud” es una ilustración de esta clasificación. Lo que importa aquí es la categoría específica de “juventud”, no sólo el reconocimiento de que hay jóvenes ni de que existen diferencias de edad o grupos de edad, sino el desarrollo de la categoría misma de “juventud” como categoría social distinta. Esta consideración se ha planteado probablemente por primera vez en la sociedad moderna. Es posible que sus comienzos se remonten a la antigua Grecia y a Roma, ya que, en efecto, hay esbozos de este concepto en otras civilizaciones. Pero como categoría diferenciada y abarcadora sólo surgió en las sociedades modernas³.

Lo que resulta interesante es que, hasta hace poco tiempo, ésta fue la única categoría dentro de las sociedades modernas basada en las diferencias de edad. Sólo recientemente se ha comenzado a hablar en los mismos términos de las personas de edad. Sin embargo, el “adulto” no es la contrapartida del “joven”. Se trata de una dimensión o categoría diferente. Nunca se ha desarrollado un “movimiento de adultos” en las sociedades modernas. Desde comienzos del siglo XIX, la juventud constituye una categoría social claramente diferenciada que ocupa un lugar central en las sociedades modernas. Considero que esta categorización formal de la juventud tiende ahora a ser menos pronunciada. Pero, por supuesto, la juventud no era la única categoría de este tipo. Todos los roles importantes — en el plano profesional, sexual y político — en los principales espacios de vida han sido claramente definidos, con límites bastante fijos.

Esta manera de definir los distintos espacios de vida, roles e interconexiones mutuas no está forzosamente relacionada con un alto nivel de diferenciación o de división social del trabajo. Por ejemplo, en la sociedad japonesa hay una división social del trabajo extremadamente compleja, que no está relacionada con el mismo

modo de caracterización de los espacios de vida. Éstos se organizan de maneras diferentes, con fronteras poco rígidas y transiciones no tan definidas como en las sociedades occidentales modernas. En estas últimas, algunas de las transiciones se han realizado bajo el signo del enfrentamiento. Si bien otras pueden ser no conflictivas, la categorización clara de límites denota un modo de transición bastante definido entre las respectivas categorías.

Estas definiciones han determinado muchos de los modelos de comportamiento, autopercepción y autodefinición de importantes sectores de las sociedades occidentales modernas. Esta demarcación se convirtió en sinónimo de lo que se denominó más tarde la “revolución burguesa”, pero no está forzosamente relacionada con el concepto de “burgués” en el sentido económico de clase, puesto que influyó en las vidas de otros estamentos sociales. Por ejemplo, fue muy pronunciada en otros sectores de la población, como la clase trabajadora. Siguió siendo incluso más vigorosa en, por ejemplo, los regímenes comunistas de Europa oriental — al menos hasta hace poco tiempo — y hasta cierto grado en las etapas maduras del *kibutz* israelí.

Un aspecto esencial de esta distinción fue, por supuesto, la establecida entre los estratos o clases sociales. Cada clase tenía su propio espacio social, definido con mayor o menor exactitud, y la transición entre ellos no se operaba fácilmente. Incluso los movimientos sociales como el socialismo — cuyo objetivo era mejorar el lugar relativo de una categoría social determinada dentro de la vida social en general, así como su condición política y económica — no tendieron forzosamente a borrar los límites bien establecidos entre las diferentes categorías sociales. No obstante, dichos movimientos sociales no negaron de manera sistemática la existencia de esos límites.

La educación moderna y el sistema escolar contemporáneo constituyeron uno de los principales vectores en este modo de definir el espacio de vida. Este hecho influyó considerablemente en la percepción y la definición de los problemas de la juventud en las sociedades modernas.

Uno de los aspectos más interesante de este proceso fue el hecho de que la juventud —jóvenes, adolescentes, adultos nostálgicos de la adolescencia y, en cierta medida, otros grupos— se percibía a sí misma como un posible vector de las virtudes carismáticas y puras que fueron perdiéndose durante el desarrollo de la división moderna del trabajo. Esto se debió a que, al parecer, la juventud era la principal categoría situada *fuera* del esquema de división del trabajo. Por supuesto, se vio profundamente afectada y limitada por la división del trabajo, pero fundamentalmente estaba al margen de ella. Dado que una gran parte de las aspiraciones de los movimientos sociales e ideologías modernos se orientaba contra los aspectos alienantes de la división social del trabajo y tenía por objeto superarlos, resultaba fácil para la juventud convertirse en el vector de estas virtudes prístinas y carismáticas que se desearía ver “recristalizadas” en un mundo moderno demasiado mecanizado. Por consiguiente, la juventud se ha convertido no sólo en una categoría bien definida basada en las diferencias de edad, sino también a causa del potencial de oposición, confrontación y diferenciación que se la atribuía.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

El impacto de este potencial sólo puede entenderse en relación con el tercer factor principal que influyó considerablemente sobre la formación de la juventud en las sociedades modernas: las características básicas de los principales movimientos sociales. La característica principal de los movimientos sociales modernos “clásicos” fue el intento de reconstruir los centros de la sociedad. Éstos, los nuevos centros nacionales, los centros de las nuevas naciones-Estado y de las sociedades de clase se convirtieron en el polo central de los movimientos sociales clásicos, como los movimientos nacionales o los basados en una estructura de clases.

En las etapas iniciales del desarrollo de las sociedades modernas e industriales, la mayoría de los movimientos de protesta social procedían de una visión revolucionaria: se trataba de ampliar el margen de participación y los canales de acceso a los centros, de modificar o reconstruir su contenido cultural y social, de solucionar el problema de la desigualdad en la participación y de hallar formas de atenuar o superar, a través de políticas orquestadas por el centro, los principales problemas derivados de la industrialización. Así, en el primer período de la modernidad, la reconstrucción de los centros de cada sociedad se convirtió en uno de los objetivos principales de casi todos los movimientos sociales y nacionales, y estos centros se percibían como la encarnación de la dimensión carismática más importante del orden sociocultural moderno. En otras palabras, fue la construcción del centro sociopolítico, la búsqueda de un acceso al mismo y de una participación en él, unidas a la visión del progreso económico, lo que concentró las fuerzas de los movimientos de protesta a comienzos de la modernidad. Esto se ve plenamente ilustrado en los intentos de estos movimientos de protesta de construir “naciones-Estado” y en la ideología de la “lucha de clases”, según la concepción que tenían de ella los diversos movimientos nacionalistas y la mayoría de las sociedades revolucionarias y reformistas.

Dentro de estos movimientos sociales surgieron movimientos juveniles ideológicos, revolucionarios y conflictivos. Estos movimientos participaron también en la reconstrucción carismática del centro, especialmente en períodos de considerable cambio histórico.

En las situaciones de intenso cambio que abundaron en el siglo XIX y a comienzos del siglo XX, los movimientos juveniles se convirtieron, al menos en algunos países de Europa continental, en un elemento extremadamente importante de los múltiples movimientos sociales que intentaron, a menudo mediante la confrontación, presentar una visión nueva y carismática del centro.

El movimiento juvenil radical, carismático y de oposición — con sus componentes de conflicto generacional basado en una sólida conciencia de generación, una conciencia de la distancia y la diferencia que separan a las generaciones, una distancia expresada en los símbolos de la juventud, que constituyen una imagen muy espectacular y fuerte dentro de la realidad social — se convirtió también en una imagen extremadamente influyente en el estudio de los jóvenes. Un segmento

importante de la literatura sobre movimientos juveniles y problemas de la juventud se vio considerablemente influido por los movimientos mencionados.

Modificación de los roles sociales y de los espacios de vida

Los últimos movimientos de este tipo fueron los movimientos estudiantiles de fines de los años sesenta, que presentaron características muy específicas. En primer lugar, fueron mucho más difundidos e internacionales que cualquier otro movimiento juvenil anterior. En segundo término, se vieron caracterizados por una pronunciada combinación de antinomia intelectual y de conflicto intergeneracional. Al parecer, sus objetivos estaban orientados hacia la transformación del centro o la creación de un nuevo centro, de una sociedad radicalmente nueva. Pero se planteaba aquí una situación bastante compleja. Estos movimientos fracasaron, ya que no consiguieron modificar el centro de la sociedad. Los centros se habían vuelto muy resistentes y los regímenes políticos no cambiaron. Al contrario, lograron hacer frente con bastante eficacia a estos movimientos. Las protestas de los jóvenes no consiguieron derrocar ningún régimen político, si bien vastos sectores del público estimaban que tenían considerables posibilidades revolucionarias. Pero hay que reconocer que los movimientos estudiantiles tuvieron una influencia trascendente o, por lo menos, señalaron algunos cambios de largo alcance en la estructura de las sociedades en las que se desarrollaron. Así, como mínimo, anunciaron cambios trascendentes en la manera de definir los roles y los espacios de vida dentro de las sociedades contemporáneas, así como un gran cambio en la definición y el lugar del centro político dentro de una visión carismática de la sociedad.

El primer cambio importante concierne las antiguas distinciones semánticas e ideológicas entre los diferentes ámbitos de la vida social. Se desarrollaron pronunciadas tendencias a borrar o recombinar al menos algunos de esos ámbitos y a cristalizar múltiples vínculos semántico-ideológicos entre ámbitos, por ejemplo público y privado, palabra y cultura, profesión y residencia. También surgieron nuevos tipos de definición de los diversos estilos de vida, vistos desde la óptica de los vínculos mencionados.

Se desarrolló también una marcada tendencia a disociar la mayoría de los roles principales de los marcos sociales, simbólicos e institucionales generales. Los roles laborales, familiares, sexuales y los relativos al lugar de residencia tienden a disociarse cada vez más de los marcos que determinaron las clases sociales y los partidos políticos regionales. Gradualmente, los diversos roles fueron cristalizando en grupos en permanente cambio con vínculos poco definidos en relación con contextos amplios, en general, y con los centros sociales, en particular.

En tercer lugar, se redefinieron muchos roles y grupos de roles, en particular en la esfera profesional. Cada vez más, se incluyen componentes comunitarios o de "servicios" en actividades exclusivamente profesionales y ocupacionales. Asimismo, tendió a desarrollarse una creciente disociación entre estratos con un

alto nivel profesional y actitudes políticas y sociales “conservadoras”, creándose generaciones de ejecutivos y profesionales con opiniones políticas y culturales “de izquierda” y orientados a participar en algunos de estos nuevos “enclaves permisivos” o subculturas. En la esfera política, se observaron tendencias a redefinir los límites de las colectividades, a disociar cada vez más los centros políticos de las principales colectividades sociales y culturales y a desarrollar nuevos núcleos de identidades culturales y sociales que trascienden los límites políticos y culturales existentes y, por consiguiente, redefinen el rol de la ciudadanía.

En cuarto lugar, uno de los cambios institucionales más importantes relacionados con esas tendencias fue el desarrollo de varios enclaves estructurales y semi-liminares dentro de los cuales evolucionaron nuevas orientaciones culturales (nuevas formas de búsqueda de significados). Estas orientaciones, a menudo expuestas en términos transcendentales, tienden a desarrollarse y sustentarse en parte como contracultura y en parte como elemento de una nueva cultura.

Los enclaves mencionados, en cuya vida algunos participan plenamente, mientras que otros lo hacen de manera más transitoria, pueden actuar en determinadas situaciones como reservas de actividades y grupos revolucionarios. Pero en general tienden a servir como lugares o puntos de partida de cambios trascendentales en las funciones y las orientaciones culturales.

Estilos de vida y luchas

DIFICULTADES

La combinación de estos cambios en la definición semántica de los diferentes ámbitos de la vida social y de los cambios estructurales generó una creciente diversificación del proceso de formación de estratos, así como del desarrollo de diversas formaciones políticas, sectoriales y profesionales. Así, en vez de la situación característica de la sociedad “moderna” e “industrial”, en la que los diferentes estratos poseían tradiciones culturales relativamente separadas con símbolos políticos comunes, fue desarrollándose una mayor disociación entre las esferas profesional, cultural y política de la vida. Los diferentes estratos ya no tienen “culturas” separadas y totalmente diferentes, sino que tienden a participar cada vez más en aspectos comunes, centros y ámbitos de cultura en general y en la cultura de masas, en particular.

Esta evolución generó diferencias muy complejas en los estilos de vida de los diferentes grupos de categorías sociales; nuevos conjuntos de status, en nuevos esquemas de status o conflictos y luchas de clases; nuevos tipos de status o conciencia de clase; y el debilitamiento de cualquier orientación general (en particular de clase o de ideología social) en la cristalización de esta toma de conciencia.

Paralelamente, se desarrolló un nuevo y característico tipo de lucha de status en torno a los diversos beneficios sociales que distribuye el Estado. Estas luchas se cristalizaron principalmente en torno al Estado como organismo distribuidor y, en menor medida, como organismo regulador. Esto se manifiesta en la frecuencia de

las huelgas y en la lucha en torno a las prestaciones de bienestar social que, en gran medida, tienden a incidir sobre los diferentes derechos, en forma de beneficios sociales y de otro tipo. Por su naturaleza misma, esta lucha abarcó una multiplicidad de profesiones, pero tenía una débil orientación ideológica o política.

Mientras que los polos “económicos” concretos de dicho status o luchas de clases se dispersaron entre los diferentes tipos de demanda que plantean al Estado los diversos grupos profesionales, las expresiones políticas e ideológicas de la conciencia del propio status tienden a centrarse menos en los problemas económicos y mucho más en torno al desarrollo de estilos y modelos de vida característicos, si bien este proceso se desarrolla en general de manera poco definida.

LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES: TENDENCIAS Y REPERCUSIONES

Por supuesto, esta evolución repercutió considerablemente sobre la naturaleza de los nuevos movimientos de protesta que se desarrollaron a partir del decenio de 1960, comenzando por las revueltas estudiantiles para llegar a los movimientos más recientes de mujeres, los movimientos ecológicos o los que privilegian una mayor participación en los lugares de trabajo, en diferentes orientaciones comunitarias o en otros aspectos. En vez de la pronunciada concentración conflictivo-ideológica en el centro y su reconstrucción — características de los movimientos sociales clásicos anteriores de las sociedades modernas e industriales — los nuevos movimientos tendieron a ampliar el alcance sistémico de la vida social y la participación, el acceso a los recursos e incluso a veces a los símbolos del centro, pero sin hacer ningún intento serio de reconstruirlos⁴.

Quizá la manifestación más sencilla del cambio de estas orientaciones ha sido el abandono de la preocupación por mejorar el “nivel de vida” (tan característica del decenio de 1950, como epítome de un progreso tecnológico y económico permanente) en favor del mejoramiento de la “calidad de vida”, un cambio designado en el decenio de 1970 como un paso de los valores materialistas a los postmaterialistas.

Por consiguiente, una de las características principales de estos nuevos movimientos sociales que los diferencia de los movimientos juveniles y socialistas clásicos es que no intentan reconstruir el centro. En cambio, su objetivo es obtener de ese mismo centro suficientes recursos para crear su propios espacios de vida de una manera diferente.

Estas dos tendencias, en primer lugar la desaparición de los límites claros entre los roles y grupos de roles, así como una mayor diversificación de los distintos grupos y, en segundo término, el desarrollo de tendencias a buscar una satisfacción semicarismática dentro de los diferentes enclaves de calidad de los estilos de vida en movimientos que piden un lugar y un espacio de vida, pero no una total reconstrucción del centro, ocupan un lugar dominante en las sociedades contemporáneas.

Esos cambios en la naturaleza de las luchas políticas y de clase se relacionaron muy estrechamente con una tendencia más general, que puede denominarse la descarismatización de la política y del centro administrativo y político. Contrariamente al período moderno anterior cuando, como hemos visto, la nación-Estado y los centros de clases se concebían como polos principales de la dimensión carismática del orden social, como lugares de lo sagrado, y su construcción y reconstrucción según una visión carismática constituían el núcleo principal de la lucha política, los centros políticos contemporáneos en particular en Europa, no se perciben de la misma forma. La búsqueda de lo sagrado, de alguna visión carismática, ha pasado a otros espacios sociales, sobre todo a los diversos enclaves estructurales antes mencionados y a los diferentes modelos de calidad de vida.

Esta descarismatización del centro estuvo también relacionada con un importante cambio en la naturaleza de la conciencia histórica prevaleciente en la sociedad contemporánea, en comparación con las sociedades modernas clásicas. Por cierto, se producen importantes cambios históricos en las sociedades occidentales, pero éstas tienden a perder su conciencia histórica en un proceso que se acelera. En general, hay una conciencia mucho menor de la concepción de la historia entendida como el movimiento hacia el logro de un objetivo final.

Conclusiones

Estos procesos — la reestructuración de los límites de los roles y los espacios de vida como resultado de la descarismatización del centro político y administrativo y el debilitamiento de la conciencia histórica como un componente básico de la autoidentidad occidental — están produciendo cambios trascendentes en la génesis de los problemas de la juventud en las sociedades modernas. Esta evolución de la situación, por cierto, no prescinde de los diversos efectos de la creciente especialización y diferenciación de la división del trabajo y de la educación, así como del relativo eclipsamiento de la familia en el ámbito profesional.

Seguirán desarrollándose diferentes grupos y formaciones de jóvenes, espontáneos u organizados por terceros. Estas formaciones serán mucho más diversificadas que en el pasado, puesto que la división misma del trabajo es cada vez más compleja y, también, debido a que tienden a desaparecer las antiguas diferencias claramente establecidas entre las clases, las ocupaciones, las profesiones y los diferentes estadios de la educación. Esto, unido a la creciente diversificación de las formaciones de jóvenes, llevará también a nuevos modos de enfrentamiento generacional.

Un indicador importante de estos cambios es que — como hemos dicho al comienzo de este artículo — se habla actualmente mucho menos del “problema de la juventud”. En efecto, ya no se la percibe como una categoría homogénea ni tiene siempre una actitud de enfrentamiento, como sucedía en el pasado. Tampoco es un polo o vector de calidades carismáticas virtuales. En mi opinión, estamos asistiendo a un fascinante e importante cambio difícil de comprender — e incluso a la descomposición — de la categoría general de juventud. Nuevamente, esto no

quiere decir que en el futuro no exista un “problema de la juventud”. Tampoco significa que van a desaparecer los enfrentamientos familiares ni los conflictos generacionales. Pero incluso éstos serán distintos, debido al gran cambio que se ha producido en la conciencia histórica y en la conciencia de la transición histórica que he evocado más arriba.

Sin duda, éstos son signos precursores y constituyen tan sólo uno de los importantes desafíos que se plantean a los estudiosos de la juventud y de las relaciones entre los jóvenes, las generaciones y la modernidad que implica la modernización. Quienes intenten analizar el mundo contemporáneo, deberán tomar en consideración, al menos en cierta medida, algunas de las fuerzas a las que me he referido aquí.

Notas

1. S.N. Eisenstadt, A reappraisal of theories of social change and modernization [Reevaluación de las teorías del cambio social y de la modernización], en: H. Haferkamp y N.J. Smelser (comps.), *Social change and modernity* [Cambio social y modernidad], Berkeley, California, University of California Press, 1992, págs. 412-429.
2. S.N. Eisenstadt, *From generation to generation* [De generación en generación], Glencoe, Illinois, The Free Press, 1956, pág. 19.
3. Para más detalles, véase *From generation to generation*, *op. cit.*
4. Algunas observaciones sobre la sociedad “posmoderna” se encontrarán en Volker Bornschier *et al.* (comps.), *Diskontinuität des sozialen Wandels* [La discontinuidad del cambio social], Frankfurt, Campus Verlag, 1990, págs. 287-296.

C U A D E R N O

INTEGRACION Y SEGREGACION
DE LOS JOVENES
EN UN MUNDO EN MUTACION:
LAS REPERCUSIONES
EN LA EDUCACION

INTRODUCCION

René Bendit y Wolfgang Gaiser

Han transcurrido cincuenta años desde la fundación de la Organización de las Naciones Unidas y diez años desde que se celebró el Año Internacional de la Juventud. Durante este período, se han establecido objetivos políticos ambiciosos, al mismo tiempo que en el mundo se han visto frustradas numerosas esperanzas de coexistencia pacífica, mayor justicia social y una distribución más equitativa de la riqueza. No obstante, se han dejado sentir ciertas repercusiones innegables, especialmente con respecto a la función que la juventud puede desempeñar en el porvenir y a las posibilidades que ofrecen la educación y la formación para preparar a los jóvenes a participar en la instauración de un mundo mejor. Sobre la base de un cierto número de ejemplos regionales y/o nacionales, trataremos de estudiar en este cuaderno en qué medida esto se está produciendo — o puede producirse — en el contexto de la rápida mutación de nuestro mundo.

René Bendit (Alemania)

Director de investigaciones del Deutsches Jugendinstitut de Munich. Coordinador técnico del noveno informe sobre la juventud alemana (*Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*, Bonn, 1990). Sus campos de investigación han sido las teorías educativas y la educación de adultos en América Latina y en Europa, las migraciones de trabajadores, la formación profesional y el trabajo con jóvenes de grupos minoritarios. Esto le ha conducido a interesarse especialmente por la “juventud en Europa” (*Diskurs*, vol. 2, 1992, en colaboración con W. Gaiser) y a efectuar con W. Gaiser, en 1993, la compilación y publicación de *Jugend und Gesellschaft: Deutsch-Französisch Forschungsperspektiven* [Juventud y sociedad: perspectivas de investigación en Alemania y Francia].

Wolfgang Gaiser (Alemania)

Es doctor en ciencias sociales y director de investigaciones del Deutsches Jugendinstitut de Munich. Se ha interesado especialmente por el desempleo y el trabajo de los jóvenes y por la ecología social. Compilador (con R. Bendit) de *Diskurs*, vol. 2, 1992, sobre la “juventud en Europa”. También ha prestado particular interés a las conexiones sociales y a la política de la juventud, y ha redactado el capítulo consagrado a la “importancia de las relaciones entre personas de la misma edad al llegar a la edad adulta” en la obra titulada *Jugend und Gesellschaft: Deutsch-Französisch Forschungsperspektiven* (1993). También ha colaborado en algunas publicaciones periódicas como *The journal of education policy*, *The journal of critical analysis*, *Cuaderno do Instituto de Ciências Sociais* y *Jeugd en samenleving*.

Partiendo del ámbito de estudio mencionado, la cuestión central de este tema particular implica examinar en qué medida los procesos educativos organizados pueden o no ejercer un efecto integrador en un mundo caracterizado por la contradicción entre la creciente mundialización engendrada por la dependencia económica internacional y la expansión de las tecnologías de comunicación y de los medios de información, por un lado, y las nuevas tendencias hacia el aislamiento, la formación de bloques y el integrismo, por otro lado.

Desde el punto de vista de la educación, la perspectiva de integración es muy amplia. Podemos mencionar los aspectos estructurales y los problemas relacionados con la juventud y la comunidad, así como el contexto social de la escuela y su entorno. También podemos referirnos a conceptos esenciales como el papel de la educación en la configuración cambiante de la juventud en las diferentes sociedades y épocas; o a su importancia en el desarrollo de la igualdad de oportunidades, independientemente del sexo, clase y origen étnico; o también a su importancia en la promoción de la culturización recíproca, como medio de fomentar la tolerancia entre etnias o la igualdad racial. Todos estos elementos llevan directa o indirectamente a reflexionar no sólo sobre los currículos, los métodos específicos de enseñanza y las distintas vías de acceso al mundo del trabajo, sino también sobre los modos de aprendizaje no institucionales e informales, como la participación de los jóvenes en trabajos de interés colectivo.

Los artículos recopilados en este cuaderno de *Perspectivas* tratan, cada uno desde un punto de vista diferente, estas cuestiones y problemas.

Todos se caracterizan por la base sociológica de su argumentación. La evolución y la descripción de la situación actual de la juventud y de la educación se presentan detalladamente, a partir de datos y estadísticas empíricas y de estudios a gran escala. Sus conclusiones pueden resumirse provisionalmente ya en pocas palabras: el primer aspecto positivo es que los niveles de participación en la educación han aumentado a lo largo de los últimos diez años en todos los países, excepto en la Federación de Rusia, que está sufriendo un profundo trastorno social.

La integración mediante la participación ha mejorado por consiguiente. Pero, al mismo tiempo, subsisten las diferencias sociales tradicionales en las que se manifiesta la segregación: distintos orígenes sociales y divisiones en clases y estratos sociales, junto con una creciente disparidad entre los extremos opuestos de ricos y pobres, a pesar de una cierta transparencia general. Una de las preocupaciones constantes de la política educativa ha sido mejorar el nivel de participación de las niñas y los jóvenes en la educación y apoyarlas en este ámbito, sobre todo en las zonas rurales. Aunque todavía se registran casos concretos de discriminación en función del sexo, se han logrado éxitos en estos dos ámbitos, pese a la escasez crónica de servicios educativos, especialmente en las zonas rurales de ciertos países en desarrollo. Estas conclusiones tienden a manifestarse en todas las contribuciones de este cuaderno. Los análisis relativos a diversos países ilustran algunas tendencias alentadoras que se están desarrollando y los correspondientes problemas.

No obstante, antes de presentar los informes de los distintos países, es preciso esbozar las líneas generales de las tendencias mundiales macrosociales, a fin de dis-

poner de un marco en el que las situaciones nacionales y regionales relativas a la juventud y a la educación puedan catalogarse mejor dentro del contexto de los fenómenos contradictorios de integración y exclusión.

Problemas de integración y segregación en el contexto de la mundialización y la dualización a escala internacional

Como hemos dicho, los fenómenos de integración y exclusión, así como sus implicaciones en la educación, han de interpretarse teniendo en cuenta una serie de factores muy complejos e interrelacionados que suscitan la aparición de dos tendencias mundiales contradictorias: la “mundialización” y la “dualización”. Esta evolución mundial puede interpretarse como la expresión de la encarnizada competencia internacional que se da en el mercado mundial neoliberal, el cual, por un lado, abre paso por la fuerza a procesos de modernización en todas las sociedades y, por otro, excluye al mismo tiempo, parcial o totalmente, de la participación y del aprovechamiento de esa evolución a amplios grupos sociales.

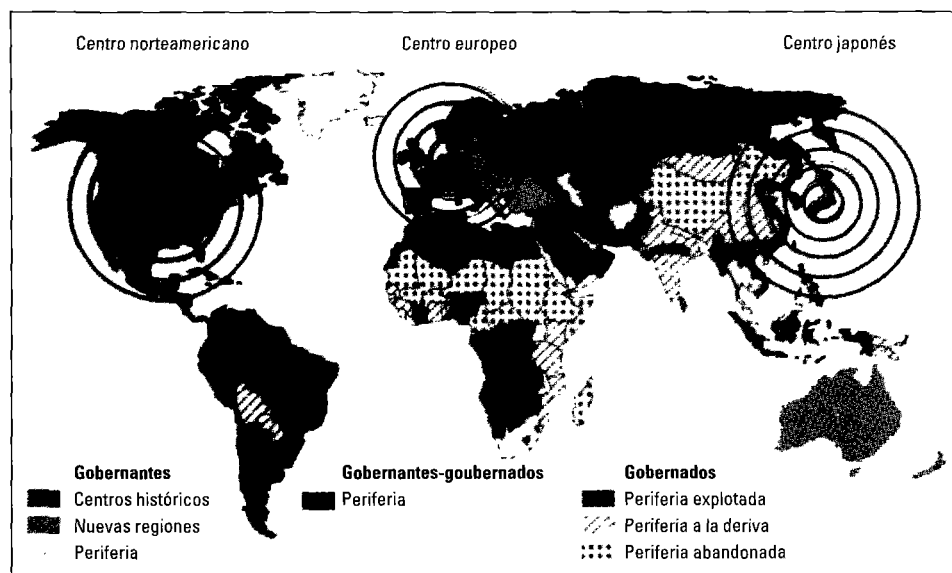
La mundialización se deriva tanto de las condiciones materiales de una organización mundial de la producción, basada en la división del trabajo y de los correspondientes mercados comerciales, como de la necesidad de reconocer que los recursos naturales son limitados. La mundialización también se deriva de la influencia de los medios de comunicación y del consumo a gran escala, que estimulan el desarrollo de una “sociedad mundial” orientada hacia modos de consumo, estructuras mentales y modelos de interpretación comunes. Por ejemplo, el rápido aumento del consumo de televisores y radios en los países en desarrollo (entre 1970 y 1990, se ha pasado de 50 a 150 radios y de 0 a 50 televisores por cada 1.000 habitantes) ilustra la expansión de la “industria cultural”, para utilizar la expresión de Horkheimer y Adorno (1984). El número de comunicaciones por minuto en las redes telefónicas internacionales ha pasado de un índice de 100, en 1985, a un índice superior a 300 en 1993. El número de aparatos de telefax vendidos en 1992 alcanzó los 15 millones, y en 1993 había dos millones de ordenadores conectados a Internet. Esto muestra claramente no sólo hasta qué punto se ha desarrollado la interdependencia del mundo mediante las comunicaciones electrónicas y por satélite, sino también cómo las tecnologías y los conocimientos están proporcionando ya medios para que amplios grupos de personas de los países industrializados y desarrollados rindan más en su trabajo, administren su tiempo libre y organicen sus relaciones personales.

La revolución tecnológica, la apertura de los mercados y la interconexión mundial de las comunicaciones han hecho que las fronteras sean más permeables y transparentes. Esto ha producido movilidad, pero también ha aumentado la toma de conciencia de las diferencias existentes entre ganadores y perdedores de la carrera a la modernización, así como entre las orientaciones tradicionalistas y los sistemas de valor postmodernos de Occidente, generándose así las condiciones de

nuevos conflictos culturales y un cierre selectivo de las fronteras, tanto desde el punto de vista físico como ideológico.

Las tendencias a la dualización — tales como el desarrollo de una dinámica de polarización y de segregación —, se derivan de las desigualdades estructurales amplificadas por el mercado, que no sólo se dan entre macrorregiones o países desarrollados y subdesarrollados, sino que también aparecen en el interior de algunas regiones (Figura 1). Esta tendencias a la dualización se manifiestan no sólo en la diferenciación basada, por ejemplo, en la pertenencia a un estrato, clase social, sexo, grupo étnico o religión, sino también en la existencia o inexistencia de posibilidades de participación en los procesos de trabajo, así como de acceso a sistemas sociales, sanitarios y educativos.

FIGURA 1. El mundo visto por el periódico francés *Libération*: dominantes y dominados en el sistema internacional



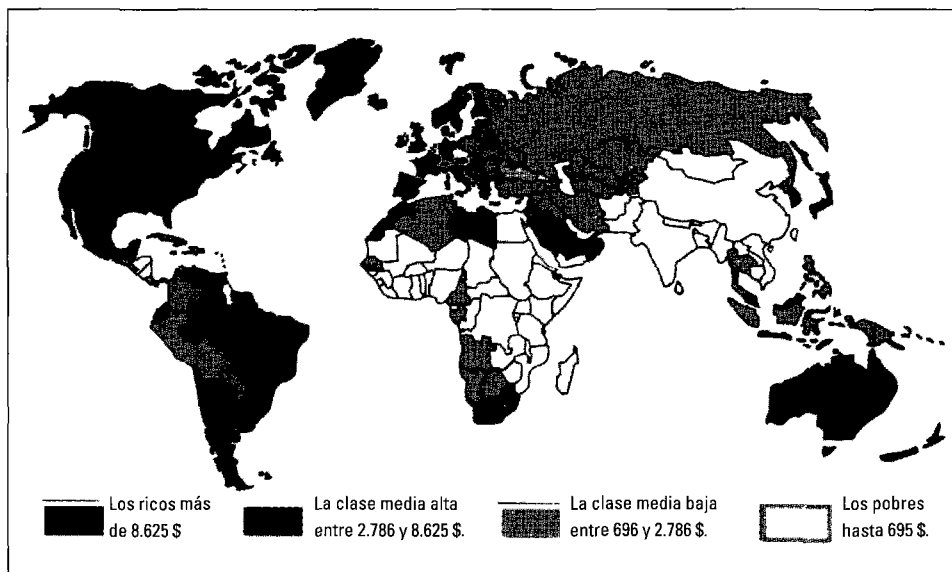
Fuente: *Libération*, *World-Media-Report* (Edición para Alemania; número del 24 de diciembre de 1990)

El aumento del desempleo en el “mercado mundial del trabajo” —120 millones de desempleados y seis veces más de subempleados (los pobres que trabajan) (Terre des Hommes, 1993) — parece ser uno de los efectos más problemáticos de los mencionados procesos de modernización. Para las nuevas generaciones de muchas regiones esto significa, entre otras cosas, comenzar a trabajar desde una infancia cada vez más temprana y que no encontrarán un trabajo que les permita asegurar su sustento cuando sean jóvenes adultos. Las personas, familias y comunidades no son las únicas en sufrir los estragos del desempleo. Con respecto al vínculo entre el desarrollo social y las nuevas generaciones, debemos examinar las repercusiones que el desempleo tiene sobre las economías de los países ricos y pobres, al dejar una parte de su potencial humano subdesarrollada y sin utilizar.

Según los datos proporcionados en 1995 por la Comisión del Gobierno Mundial de las Naciones Unidas, Europa Occidental, por ejemplo, ha perdido lo que podía producir una décima parte de su fuerza de trabajo, sobre todo adultos jóvenes. Al mismo tiempo, la ayuda a los desempleados ejerce una gran presión sobre los presupuestos nacionales, generándose así nuevos déficits y problemas.

Desde los años noventa, en algunas regiones de África y América Latina, y también de Europa del Este, las políticas de mercados abiertos, orientación fiscal y privatización, han llevado a una limitación del papel del Estado y a reducciones de fondos públicos para asuntos sociales y educación. Esto está afectando en particular a los niños y jóvenes de los estratos pobres de la población, que en su camino hacia la edad adulta cuentan con escasas posibilidades en materia de alimentación adecuada, servicios de salud, educación general, aptitud profesional, trabajo y vivienda. El incremento de la disparidad entre el crecimiento de la población y los recursos afecta muchísimo a este grupo y genera situaciones de extrema pobreza (Figura 2).

FIGURA 2. Un mundo con cuatro clases: escala de prosperidad calculada mediante la producción por habitante en 1993



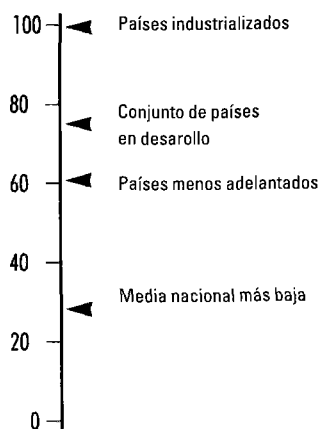
Más de 1.000 millones de personas viven en la pobreza absoluta y carecen de alimentos, agua potable, atención sanitaria y educación. Al mismo tiempo, la disparidad entre pobres y ricos se ha hecho mayor. La proporción entre los ingresos del 20% más rico de la población mundial y del 20% más pobre subió de 1:30 en 1960 a 1:61 en 1991 (Asociación Alemana para las Naciones Unidas, 1994). La pobreza y los fenómenos sociales que la definen pueden diferenciarse según las regiones y la composición por sexo y edad. Por ejemplo, a finales de la década de

los ochenta la subalimentación crónica descendió a un 19% en algunas regiones de Asia, pero actualmente afecta a una tercera parte de la población en rápido crecimiento del África Subsahariana y de Asia del Sur.

El fenómeno de la extrema pobreza, que afecta sobre todo a mujeres y niños, está extendido por amplias regiones del mundo. Entre los subalimentados, los analfabetos y los desempleados, se encuentran mayores proporciones de mujeres que de hombres, y las que se incorporan al mercado de trabajo (en general, para desempeñar tareas de inferior categoría) suelen recibir menor remuneración que los hombres por un trabajo igual, mientras que sigue sin reconocerse el trabajo no remunerado que realizan en el hogar y en el campo. Las dos terceras partes de los analfabetos son mujeres (es decir, un tercio de la población adulta del conjunto de los países en desarrollo) y, en la mayoría de las sociedades, las niñas van a la zaga de los niños en cuanto a acceso a la enseñanza secundaria. En 1990, por ejemplo, en los países menos adelantados, el número de niñas matriculadas en la enseñanza secundaria representaba el 60% con respecto al número de alumnos de sexo masculino, y en los países en desarrollo el 80%. Un cierto grado de igualdad educativa en función del sexo sólo podía observarse en los países occidentales industrializados (Comisión del Gobierno Mundial, 1995) (Figura 3).

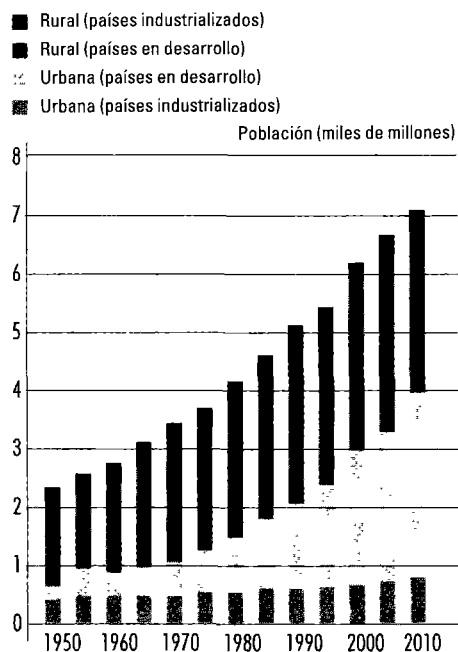
Debido a que la pobreza está mucho más vinculada a la composición por edad, podemos hablar también de reproducción material, social y cultural de las

FIGURA 3. Porcentaje de niñas matriculadas en la escuela secundaria con respecto al número de alumnos de sexo masculino



Fuente : Comisión del Gobierno Mundial, 1995.

FIGURA 4. La urbanización de la humanidad



Fuente : Naciones Unidas, 1994.

privaciones de una generación a otra. Las culturas de la pobreza y la marginación se están desarrollando en todo el mundo, tanto en los países ricos como en los pobres. En los casos extremos, se caracterizan por altos índices de mortalidad infantil (diez veces mayores en los países menos adelantados que en los ricos: 73 de cada 1.000 niños nacidos mueren durante el primer año de su existencia) y por amplias proporciones de niños que no reciben educación formal alguna, o que tienen que abandonar la escuela a muy temprana edad, mientras que sólo asiste a la escuela secundaria el 40% de los niños que tienen derecho a ir a ella. El desarrollo de estrategias de supervivencia, bajo la forma de “culturas de la calle” y de bandas juveniles, también se ha convertido en un fenómeno muy extendido de la pobreza urbana en los países en desarrollo y en los desarrollados (Figura 4). Como ha señalado la Comisión del Gobierno Mundial de las Naciones Unidas, la extrema pobreza no permite mantener ni reproducir la sociedad tradicional, ni tampoco cualquier forma de desarrollo.

Pero ¿en qué contextos macroeconómicos, políticos y sociales ha de contemplarse esta evolución? ¿Existen posibilidades de contrarrestarla mediante la educación?

Los determinantes macroeconómicos y políticos de la integración y de la exclusión

En las sociedades modernas, más que en las tradicionales, la integración no se lleva a cabo exclusiva o primordialmente mediante un consenso cultural basado en valores comunes, sino que se asienta también en un grado relativamente elevado de participación de la mayoría de la población en una “cultura material” común. El punto de partida de esta cultura material es la participación de una gran diversidad de estratos de la población, con convicciones y orígenes étnicos y culturales diferentes, en un sistema complejo cuya legitimación reposa en su eficacia para incrementar la riqueza (Brock, 1993). La producción industrial masiva de bienes y servicios fundada en la división del trabajo, que ha ampliado el acceso a la riqueza material, constituye la base de cohesión de la sociedad moderna. A medida que las posibilidades de acceso a la cultura material se restringen, en especial para la nueva generación, estas sociedades pierden su poder de integración. Las diferencias entre ganadores y perdedores aumentan. La relación entre el crecimiento económico y la justa distribución de los frutos de la prosperidad se desequilibra más y más, volviendo más problemática la esperanza de lograr la igualdad de oportunidades mediante la educación.

Se puede explicar a grandes rasgos y a escala mundial esta evolución, así como las tendencias aleatorias correspondientes de la manera siguiente:

- El colapso y la privatización de las denominadas economías planificadas del antiguo “bloque del Este” han abierto muchas fronteras tanto al capital como a bienes, servicios y personas. A pesar de las repercusiones positivas de este proceso de liberalización en los planos económico, político y cultural, la pobreza en

esos países y la “línea divisoria de prosperidad” entre el este y el oeste están incitando a muchos europeos del este a emigrar hacia las regiones del oeste que gozan de mejor situación, desde el punto de vista económico y de las infraestructuras. Esto está suscitando el temor a una nueva “fuente” de peligro entre algunos habitantes de las regiones occidentales “atractivas”, que se ven amenazados por los procesos de modernización al tener menos aptitudes profesionales. Estas personas reaccionan encerrándose en sí mismas o bien creando las llamadas constelaciones de poder basadas en la distinción entre “nativos” y “foráneos” (Elias y Scotson, 1965).

- El establecimiento de una economía mundial de base neoliberal está conduciendo también a la exportación de capital y puestos de trabajo a los países de bajos salarios. Esto está impulsando un nuevo desarrollo en las regiones receptoras y poniendo en peligro al mismo tiempo las condiciones de vida materiales en los países industrializados, especialmente las de aquellas personas que se hallan más directamente expuestas a esta competición, es decir, los estratos e individuos catalogados por debajo del “umbral de competencia”. Los debates en todos los países de la Unión Europea sobre lo atractiva que puede ser para la instalación de industrias una determinada nación o región, o la propia Europa en su conjunto, y los conflictos suscitados durante las negociaciones del GATT en torno a la cuestión de hasta qué punto el mercado interno europeo puede encerrarse en sí mismo y aislarse del mundo exterior, constituyen manifestaciones “externas” del nuevo espíritu de competición encarnizada y de la lucha por conquistar nuevas porciones de mercado.
- La calidad de la vida y las oportunidades que los jóvenes tengan en el futuro son algo que no depende exclusivamente de las condiciones económicas básicas, sino también de un aumento de las garantías del Estado de bienestar, de la cobertura de riesgos y de las opciones en materia de educación (Bendit y Gaiser, 1992). La crítica neoconservadora del Estado de bienestar está provocando cambios en la dirección de la política social en numerosos lugares y no tan sólo allí donde se están llevando a cabo programas de reconversión. Se considera que es mejor ayudar al fuerte que dar subsidios al débil a expensas de aquél, porque los débiles se beneficiarían indirectamente con ello. Desde este punto de vista, la política social se convierte en un apéndice de la política económica. Según una hipótesis emitida por Galbraith (1992), la existencia de una mayoría acomodada y satisfecha está haciendo posible la evolución neoconservadora de la política social en los países industrializados. Por consiguiente, se está produciendo un proceso de dualización debido a la involución que se registra en el ámbito de la política social. La política neoliberal se centra en unos impuestos y en una inflación bajos, pero no en una baja tasa de desempleo. Esto quiere decir que el principal riesgo que corren los pobres no es la explotación — como se decía en la crítica marxista del capitalismo — sino la exclusión del mercado de trabajo.
- Los altos riesgos ecológicos que entraña la producción y el consumo a gran escala representan una especial amenaza para el futuro de los jóvenes, y exigen medidas restrictivas para la protección del medio ambiente, tales como la

subida de los precios del petróleo, la creación de impuestos sobre la energía o la repercusión sobre los consumidores los costos de la eliminación de desechos. Pero este tipo de medidas afecta en mayor grado a los estratos sociales con bajos ingresos que a los demás. La política del medio ambiente, que va encaminada indudablemente a servir un objetivo común, puede tener un efecto divisorio en algunos casos, en vez de prestar una contribución integradora a un equilibrio justo entre costos y beneficios.

- Por último, la incapacidad de las economías de muchos países en desarrollo para integrar a amplios sectores de su población en rápido crecimiento, en especial a los más jóvenes, y también las inestabilidades políticas y los conflictos armados, están creando las condiciones para las migraciones de la pobreza (Sur-Norte) (Figura 5). Esto también está provocando, en los países industriales, nuevos procesos de segregación y reacciones racistas que se creían superados. Estos procesos se derivan en parte de la expectativa de una mayor presión competitiva en los mercados de trabajo y de la vivienda, que ya se encuentran merdados, y en los que anteriormente podían encontrar un lugar los estratos inferiores de la población de “nativos”. Así, están surgiendo nuevas formas de diferenciación étnica y social, aparece una subclase y se está produciendo la exclusión. En Europa Occidental y en América del Norte, la ausencia de convenios internacionales desemboca a veces en la explotación de trabajadores migrantes y de refugiados políticos, a los que se dispensa un tratamiento restrictivo, burocrático y discriminatorio, permitido y fomentado por gobiernos que simultáneamente postulan la necesidad de abrir los mercados, incluidos los de trabajo. Mientras que los temores y las reacciones de algunos sectores de la población de los países industriales y de sus gobiernos pueden reforzar un planteamiento económico de repliegue sobre sí mismos, la opinión pública no se percata de la existencia del movimiento migratorio, provocado por motivos políticos y económicos, que se está produciendo a gran escala en los países en

FIGURA 5. Sur pobre y Norte rico: la distribución del mundo (datos de 1993)



FIGURA 6. Migraciones

En 1993, hubo en el mundo más de 16 millones de personas que abandonaron sus países natales

Países (en miles de personas) :

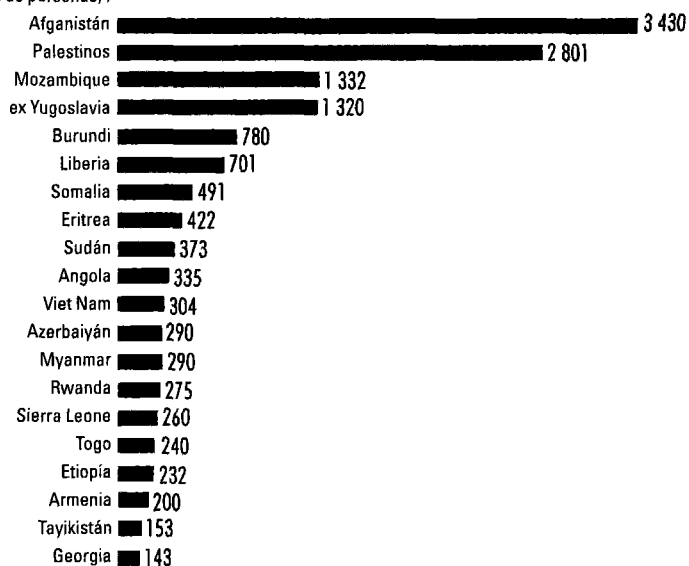
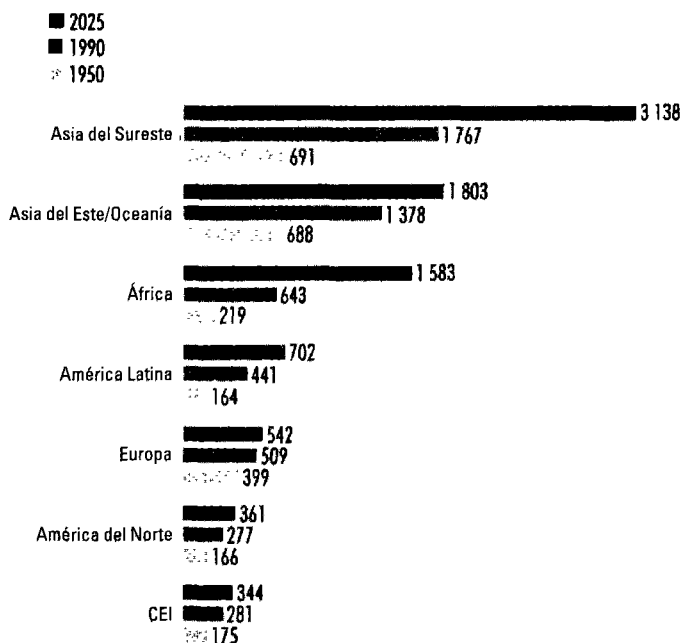


FIGURA 7. Crecimiento de la población mundial (en millones)



desarrollo (migración del Sur) y que está causando graves problemas económicos y sociales (Figura 6). Los datos proporcionados en 1993 por las Naciones Unidas muestran que África y Europa (excepto la ex URSS y ex Yugoslavia) son las dos regiones del mundo que cuentan con el mayor número de extranjeros instalados en el interior de las fronteras de sus países respectivos (unos 20 millones en cada región, de los cuales entre 7 y 8 son económicamente activos). Vienen después los Estados Unidos de América (con 17 millones), América Latina (12 millones), Asia del Sureste (9 millones) y los Estados árabes (7 millones) (Figura 7).

Retos para los jóvenes y educación en un mundo en mutación

La mencionada evolución en las esferas sociopolítica y económica está poniendo en peligro el poder de integración de diferentes tipos de sociedad, especialmente allí donde la integración ya no se basa en un consenso de valores tradicionales, sino en la participación en la cultura material. Las antiguas y nuevas estructuras de desigualdad relativas al estrato social, el sexo, la educación, el grupo étnico, la edad y la región, tienen un efecto desintegrador y acumulativo que agrava la desventajas. Los adolescentes y los adultos jóvenes son las principales víctimas de esto. El origen familiar está adquiriendo de nuevo cada vez más importancia en la estructuración de la biografía del individuo. La atribución de papeles específicos en función del sexo obstaculiza los proyectos de vida personal. La educación se está volviendo cada vez más compleja y cara. Aumenta la competencia por obtener los escasos empleos disponibles. La falta de oportunidades de disponer de una vivienda impide considerar la vida con una perspectiva independiente. Como tienen escasas posibilidades de sacar provecho de la cultura material, los jóvenes cifran todas sus esperanzas en la educación. Pero ¿pueden satisfacer los sistemas educativos estas expectativas? ¿Cómo pueden resolver la contradicción entre integración y selección? ¿Qué modelos antiguos o nuevos han demostrado ser útiles?

Es obvio que la educación, como la “juventud”, exige un tratamiento específico según las regiones. En los países industrializados, la educación tiene un significado distinto al que se le da en los países del Tercer Mundo, tanto por lo que se refiere a las prioridades como a las posibilidades de realizarlas.

Para el modelo occidental, podemos evocar la necesidad de una capacidad reflexiva que permita la supervivencia gracias a la autolimitación: humanitarismo, tolerancia, fiabilidad, paz y solidaridad con los seres humanos y la naturaleza. Aunque se solía considerar automáticamente a la educación como un motor del progreso, en la actualidad hay que examinar críticamente el contenido y las formas específicas de éste. Los nuevos objetivos para el futuro son: “preservar antes que consumir” y “ser antes que tener”. Es habitual transferir el viejo modelo occidental a los países en desarrollo, pero esto es algo cada vez más discutible. Si faltan “tra-

bajos normales”, la educación y la formación sólo pueden contribuir a la integración de manera limitada.

Quizás tengan incluso el efecto contrario. En efecto, la desintegración puede ser acelerada por procesos de alienación debidos a la aplicación de conocimientos que no corresponden a la cultura propia ni a las circunstancias económicas y los objetivos de desarrollo. Por consiguiente, la educación se encuentra una vez más ante la contradicción entre impartir nuevos conocimientos y modos de comportamiento y preservar, al mismo tiempo, los elementos válidos de la cultura material e inmaterial.

Se plantea la cuestión de cómo abordar la regionalización de la educación, la descentralización de las decisiones y la adaptación de los programas educativos a grupos específicos, sin perder el vínculo con el interculturalismo y el los intercambios a escala mundial. Seguramente se han alcanzado los límites allí donde la regionalización de la educación perpetúa o intensifica la reproducción de las desigualdades regionales y sociales, así como las líneas de conflicto.

Con respecto al tema educativo, en muchas regiones y sociedades está surgiendo una contradicción entre el fin de las viejas ideologías y el auge simultáneo de las utopías religiosas y políticas. No obstante, la “memoria” de los valores tradicionales debería asociarse claramente con modelos de integración multicultural. La tendencia a la individualización, procedente de las sociedades occidentales, puede estar reñida con los mecanismos de integración tradicionales, más colectivos. La nueva ideología de mercado y empresa privada, como simple mecanismo de regulación, puede conducir a la falta de solidaridad.

Aunque en las distintas regiones del mundo difieren mucho los problemas actuales y futuros en materia de integración social de niños, adolescentes y adultos jóvenes, así como los retos planteados a las instituciones educativas, ninguna problemática puede ser objeto de reflexión ni de solución en su contexto exclusivamente nacional.

En este cuaderno de *Perspectivas* trataremos de abordar esta cuestión compleja. Reúne artículos sobre la situación de los jóvenes y la función de la educación formal e informal en el contexto de las tendencias a la mundialización, la polarización, la integración y la exclusión que se están produciendo en regiones del mundo y en sociedades tan diferentes como los Estados Unidos de América y algunos países de la Unión Europea como Alemania y Francia, (escogidos por ser ejemplos característicos de las sociedades postindustriales occidentales); China y la Federación de Rusia, que constituyen ejemplos de diferentes formas de transición de sistemas planificados y cerrados a economías de mercado abiertas; África del Sur, que es un caso especial de transición de una sociedad de segregación a otra de integración; dos países del Magreb y uno de América Latina, en los que el proceso de modernización acelerada de las últimas décadas ha transformado sociedades tradicionales. Con respecto a estas regiones del mundo, también se exponen al mismo tiempo algunos planteamientos específicos relacionados con las soluciones que la política de educación ha intentado aportar a distintos problemas.

En el contexto de la evolución de la era moderna a la posmoderna que se está produciendo en los Estados Unidos de América y en los países de la Unión Europea, por ejemplo, es preciso reinterpretar el proceso de constitución de “la juventud” y “los problemas de los jóvenes”, así como las relaciones entre las generaciones y entre los jóvenes y la sociedad.

El artículo de D. Briggs se centra en el sistema de educación vigente en los Estados Unidos, que no consigue hacer frente satisfactoriamente a los retos actuales de la sociedad. Las crecientes dificultades de los jóvenes — la dificultad de acceso al mundo del trabajo, el incremento de su pobreza, los embarazos de adolescentes, el uso indebido de drogas, la intolerancia con las minorías, la delincuencia juvenil y la violencia — muestran que los centros escolares ya no tienen conexión alguna con la vida real. No obstante, el artículo también examina los signos y aspectos positivos que pueden observarse en los jóvenes de hoy (por ejemplo, su interés por una participación social y política), así como las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de organización y las recientes tecnologías, y los efectos positivos que éstas pueden tener sobre la educación formal e informal.

En el artículo de Ingo Richter, que describe la evolución del sistema de educación en Alemania a lo largo de los siglos XIX y XX, se analizan las estrategias que se han aplicado en las distintas épocas para tratar los problemas de integración y segregación de los grupos marginados (por ejemplo, los constituidos por personas de religiones u orígenes sociales diferentes, niñas, mujeres, discapacitados y extranjeros que cursan estudios). La pregunta principal que se plantea es saber cómo evoluciona el objetivo de alcanzar un determinado grado de igualdad de oportunidades educativas y cómo llega a ser operativo en el transcurso del tiempo con respecto a los cambios sociales, legales y políticos, que se producen en Alemania durante el proceso de transformación de una sociedad premoderna, segregada en función de la religión, el sexo, la clase y el origen, en un tipo de sociedad moderna, donde los conceptos de comunidad, democracia, perfeccionamiento y calidad se convierten en las ideas principales en que se fundamenta el modo de organización del sistema educativo. En este análisis, reviste un interés esencial la observación del cambio de las tendencias a la integración a finales de este siglo, es decir, en el contexto de la sociedad postindustrial: nuevos movimientos religiosos reivindican escuelas propias, las feministas están poniendo en tela de juicio el carácter progresista de la educación mixta y algunos defensores del multiculturalismo reclaman escuelas separadas, como medio de afirmar la identidad cultural. Richter se pregunta: ¿Pluralidad en vez de igualdad: separación, desigualdad y diversidad? ¿Acaso son éstas las principales concomitancias educativas de las tendencias de pluralización e individualización en la sociedad?

El ejemplo de Francia, expuesto por F. Battagliola, pone de manifiesto que la proporción de abandonos escolares ha permanecido constante, a pesar de que la escolarización de los jóvenes se ha generalizado y prolongado más. El deterioro de la situación del mercado de trabajo y el correspondiente aumento de la importancia de los títulos para obtener un empleo están generando procesos de exclusión que afectan a los jóvenes procedentes de medios marginados, y en particular a las

niñas y a las mujeres jóvenes. En este país, donde la emancipación de las mujeres parece estar más adelantada que en cualquier otro, desde el punto de vista personal y de las normas estatales, se puede contemplar un proceso de selección bastante discriminatorio cuando se trata de las vías de acceso al dinero y al poder que el sistema educativo abre o cierra. La difícil transición de estos grupos al mundo del trabajo también tiene efectos determinantes (con variaciones en función del sexo) en la manera de efectuar la transición al mundo de los adultos, por ejemplo con respecto a la salida del hogar familiar y la constitución de una familia propia.

En contraste con estos problemas y temas que se presentan en las naciones industrializadas occidentales, los procesos de transformación social en curso en China y en la Federación de Rusia proporcionan un contexto completamente diferente para el análisis de los vínculos entre los jóvenes y la sociedad, o de la función desempeñada por la educación en la integración social de los jóvenes. Los artículos de S. Su, S. Aleshenok y V. Chuprov nos permiten discernir mejor los múltiples problemas a superar y tareas a realizar por parte de los jóvenes y el sistema de educación, considerado como institución, en el contexto de tendencias discrepantes que se dan en los procesos de transformación social.

Los retos con que tienen que enfrentarse los jóvenes y las instituciones educativas varían en alguna medida en un país tan vasto y de tan gran población como China, que se caracteriza por un rápido despegue del desarrollo económico y por la existencia de gigantescas líneas de división entre la producción preindustrial y las fábricas con tecnología avanzada, así como entre las regiones centrales y las periféricas. El artículo de S. Su se centra ante todo en la integración en el mundo profesional en este país, que ha conocido un profundo trastorno social recientemente. La investigación educativa y sociológica se orienta cada vez más a las necesidades globales, a las futuras demandas y a las exigencias de la modernización. La situación de los jóvenes en China es difícil y se necesitará algún tiempo para el establecimiento de nuevas normas sociales y de un sistema educativo orientado hacia el porvenir. Se han desplegado grandes esfuerzos en el ámbito de la educación profesional y técnica, y parece ser que los jóvenes se están adaptando a la nueva situación económica y social. La juventud china está manifestando una visión más diferenciada de la evaluación y selección del trabajo, de la movilidad laboral y de la flexibilidad profesional. La educación profesional y técnica está proporcionando a los jóvenes más posibilidades de adaptación a nuevos trabajos, así como de ascenso profesional y adquisición de competencias especializadas, lo que a su vez ha aumentado su conciencia profesional.

Los jóvenes de Rusia tienen que arrostrar no sólo el proceso de transformación de una economía planificada en otra de índole neoliberal, sino también el proceso de liberalización y democratización impuesto desde arriba, que no siempre cumple los objetivos del programa que postula. En el contexto de las poderosas tendencias centrífugas que ponen en peligro de desmantelamiento la unidad de la Federación de Rusia, los jóvenes y la educación también tienen que afrontar los estallidos del nacionalismo, los conflictos étnicos y las reacciones represivas que los acompañan. Además, hoy en día, los jóvenes pueden y deben estructurar sus

biografías por sí solos, en vez de constituir las según los modelos que promueve el Estado. Por consiguiente, están experimentando las contradicciones sociales entre nuevos ricos y víctimas de la pauperización y deben hacer frente a la escasa oferta de prestaciones sociales. En este contexto, el autor muestra cómo el trastorno social que padece Rusia ha socavado la educación tradicional, y que el acceso al dinero y al poder ya no se efectúa mediante títulos y aptitudes. Asistimos actualmente a una marginación de la escuela como institución. Todavía no se sabe si se trata de un fenómeno a corto plazo, es decir, un resultado del difícil proceso de transición hacia un nuevo orden, o de la emergencia de un modelo a largo plazo.

En Suráfrica, donde se desarrolla un proceso de transición de una sociedad con segregación étnica a una sociedad de orientación igualitaria, los objetivos importantes para la juventud y la educación son la calificación, la participación en la educación y la definición de perspectivas para el futuro. En este país, es también esencial superar los conflictos, así como las enfermedades y la desnutrición.

El artículo de David Everatt sobre Suráfrica ilustra bien las dificultades y los problemas de exclusión que se plantean a los jóvenes que abandonan el sistema educativo. Puede extraerse una conclusión aplicable a otros países: además de una política educativa que establezca una estructura favorable a la igualdad de oportunidades, habría que intentar reducir los obstáculos no sólo brindando a los alumnos que abandonan una ayuda educativa específica, sino fomentando también el aprendizaje permanente. En este sentido, la cuestión de la educación ya no concierne a los jóvenes como grupo carismático en una sociedad nueva y mejor, sino que suscita cuestiones relacionadas con su supervivencia práctica en tanto que individuos y con la supervivencia de la sociedad mundial en el próximo milenio en forma de coexistencia pacífica o, al menos, de gestión de conflictos.

La contradicción entre modernidad y tradición, así como el conflicto entre valores occidentales o educación de tipo occidental, por un lado, y orientación tradicional y auge de corrientes internistas, por otro, constituyen el marco para el examen de los procesos de integración y exclusión en el Magreb. A este respecto, los artículos de A. Chabchoub (Túnez) y Haddiya el Mostafa (Marruecos) ilustran la dificultad de una campaña educativa que ha debido enfrentarse con múltiples problemas a la vez: conflictos entre campo y ciudad, entre sexos, y entre antiguas y nuevas culturas.

Por último, la política neoliberal de modernización y de ajuste, e incluso en ocasiones la evolución de un modelo de Estado proteccionista y populista a otro liberal y capitalista, constituyen el marco de examen de los procesos de integración y marginación de los jóvenes en la sociedad actual de América Latina, así como de las reformas educativas emprendidas o llevadas a cabo en esta región. En el artículo de Tiramonti, Dussel y Herms se toma el ejemplo de Argentina para poner de relieve las tendencias que están surgiendo. A pesar de los claros progresos en materia de participación de los jóvenes en la educación, las escuelas han dejado de ser en la práctica instituciones educativas para convertirse en instituciones de prestaciones sociales, en la medida en que tienen que hacer frente a la angustia social de los alumnos que han provocado los procesos de crisis económica y ajuste. Los

autores recalcan además que, a pesar de las tentativas de modernización, dentro del sistema educativo falta una conciencia de la necesidad de incorporar en los currículos tanto los problemas cotidianos de los jóvenes como sus centros de interés y los fenómenos subculturales. Esto no sólo constituye una barrera para el aprendizaje social de los jóvenes que acuden a las instituciones escolares, sino que también tiene el efecto de desmotivarlos y excluirlos.

El lector de los diferentes artículos recopilados en este cuaderno puede esperar encontrar respuestas, al menos parciales, a algunas de las cuestiones esenciales que se plantean a los jóvenes y las sociedades, en general, y a las políticas educativas, en particular. Algunos de los interrogantes planteados pueden sintetizarse así:

- A lo largo de la historia, los pueblos siempre han cifrado grandes esperanzas en un mundo mejor para las generaciones futuras. Pero hoy en día, más que nunca en el pasado, parece ser que sobre las nuevas generaciones pesa la amenaza de un conjunto de factores como la destrucción del medio ambiente, el desempleo y la exclusión social en el plano internacional, en muchas regiones tienen que padecer pobreza, hambre, condiciones de vida insalubres, intensos conflictos sociales y étnicos, y guerras. ¿Dónde vemos que la educación suscite cambios que puedan justificar la esperanza de que la humanidad viva en un mundo cada vez mejor de una generación a otra?
- Teniendo en cuenta que, desde los años ochenta, los resultados de las investigaciones revelan sistemáticamente que instituciones como el trabajo han perdido su poder de integración en diversos tipos de sociedad, ¿podemos esperar un renacimiento de los valores familiares o debemos pronosticar, por el contrario, que la institución de la familia seguirá perdiendo su importancia funcional?
- Observamos que en el plano mundial se están produciendo complejos procesos de modernización tecnológica y social, como la transformación de las tecnologías del trabajo y la modernización de las estructuras sociales, que provoca cambios en las relaciones interfamiliares y con respecto al sexo, creando nuevas concepciones de la vida entre las jóvenes que han recibido educación, etc. Si tomamos en consideración estas mutaciones y el impacto de la interrelación de los medios de comunicación a escala mundial, ¿acaso no resulta necesario reconsiderar las relaciones entre generaciones?
- Los movimientos sociales y la cultura juvenil han desempeñado una función importante en la construcción social de la juventud moderna. ¿Cuál es la importancia de estos factores hoy día en los diferentes tipos de sociedades?
- La desigualdad entre los sexos desempeña una función importante en la segregación y en la discriminación. Las sociedades occidentales se enorgullecen de haber dado grandes pasos hacia una mayor igualdad con respecto al sexo gracias a la educación, e incluso han exportado este modelo por todo el mundo. Si tomamos en consideración la escasez de empleos y el auge considerable de las ideologías integristas ¿es posible que incluso en las sociedades industriales occidentales se produzca un brusco retroceso en este ámbito? ¿Cómo deberían reaccionar las instituciones educativas a este respecto?

- Se observan tendencias al etnocentrismo y a la exclusión social. Los grupos que pueden ser víctimas de la xenofobia son los que ven amenazada su posición socioeconómica y cultural a causa de las repercusiones de la modernización y de la mundialización, es decir, por el incremento de la competencia económica y de la inseguridad, la pobreza, etc. Estas tendencias desembocan en la intolerancia de la diversidad étnica y cultural, la creación de nuevas configuraciones sociales del tipo “nativo-extranjero”; el radicalismo y el integrismo políticos, y la discriminación formal e institucionalizada contra las minorías. En casos extremos, estos conflictos económicos y étnicos han conducido a matanzas y guerras de exterminación en distintos tipos de sociedades, lo que parecía inconcebible que pudiera ocurrir en nuestra época. ¿Qué función puede desempeñar en este contexto la educación formal? ¿Cómo pueden los diferentes tipos de sociedades organizar la educación para enseñar no sólo conocimientos instrumentales y “capacidades estratégicas”, sino también los valores universales de la civilización humana?
- Si consideramos a los jóvenes como un grupo estratégico para el desarrollo de la sociedad, no deberíamos contemplar tan sólo su educación y sus posibilidades de capacitación. Deberíamos examinar también sus condiciones de vida y su comportamiento responsable y dictado por la propia reflexión ante un mundo en mutación, un mundo de azares y riesgos que es ambivalente, complejo y contradictorio. Para un tipo de educación orientado a la consecución de futuros objetivos pertinentes que comprendan aspectos y valores globales como el crecimiento económico compatible con el medio ambiente; la extensión de la libertad, la justicia y la igualdad; el aprendizaje y la práctica del respeto recíproco, la tolerancia y la aceptación interculturales; el sentido de responsabilidad ante problemas como la explosión demográfica, la extrema pobreza y el creciente desarrollo urbano, etc., cabe preguntarse: ¿Qué nuevas formas, posibilidades y estrategias pueden contemplarse?

Al responder a todas estas preguntas, hemos de pensar en las nuevas prioridades de desarrollo de los sistemas de educación, es decir, de la educación como acción organizada e institucionalizada en el plano social. ¿Han de centrarse esas prioridades en nuevos modos de formación y capacitación de los docentes, por ejemplo? ¿En la formación de administradores? ¿En el fomento de escuelas innovadoras, “comunitarias” o “productivas”, por ejemplo? ¿En el desarrollo de currículos orientados hacia las condiciones de existencia y necesidades específicas de los alumnos? ¿Qué importancia debe concederse a las formas de educación que impliquen estrategias de descentralización y regionalización, y a los proyectos de integración de materias?

Antes se suponía que el crecimiento económico, la mundialización de los mercados y de las comunicaciones, así como la apertura de las fronteras, deberían beneficiar a todos los pueblos. Pero la carencia de trabajo productivo y satisfactorio para las aspiraciones individuales junto con el desempleo, que afecta especialmente a los jóvenes, han conducido no sólo a un escepticismo con respecto a la educación, sino también a la desintegración social, los conflictos y las migraciones.

Estos fenómenos exigen una reflexión crítica sobre las potencialidades actuales de la educación en un mundo en rápida mutación. ¿Es todavía posible establecer objetivos educativos para proporcionar a los jóvenes orientaciones que les preparen a identificarse con las sociedades nacionales e integrarse socialmente en ellas, en el contexto de un mundo que se está volviendo cada vez más y más complejo? Un mundo en el que las interdependencias del mercado se intensifican al mismo tiempo que aumentan la desigualdad y la segregación.

Referencias y bibliografía

- Bell, D. 1976. *The cultural contradictions of capitalism* [Las contradicciones culturales del capitalismo]. Nueva York, Basic Books.
- Bendit, R. y Gaiser, W. 1992. Europa und sein Nachwuchs [Europa y su nueva generación]. *Diskurs* (Munich), volumen 2, n° 2, págs. 2-10.
- Boff, L. 1992. Markt statt Entwicklung [Mercado en lugar de desarrollo]. *Academia* (Viena), n° 6, diciembre, págs. 21-24.
- Brock, D. 1993. Rückkehr der Klassen. Die neuen Trennungslinien in einer materialistischen Kultur [El retorno de las clases: las nuevas fronteras de la cultura materialista]. *Süddeutsche Zeitung*, 13/14 de marzo, pág. 15.
- Comisión del Gobierno Mundial. 1995. *Nuestro vecindario mundial: informe de la Comisión del Gobierno Mundial*. Nueva York, Oxford University Press.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague, Dinamarca, 6-12 de marzo de 1995. *Proyecto de Declaración y Proyecto de Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Ginebra, Naciones Unidas.
- . *Jobless growth and the right to work* [Aumento del desempleo y derecho al trabajo]. Ginebra, Naciones Unidas.
- . *Population and social development* [Población y desarrollo social]. Ginebra, Naciones Unidas.
- . *Shelter, employment and the urban poor* [Alojamiento, empleo y los desahuciados urbanos]. Ginebra, Naciones Unidas.
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen. 1992. *Mega-Städte - Zeitbombe mit globalen Folgen* [Megápolis: bombas de relojería con repercusiones mundiales]. Bonn. (Blaue Reihe, Infomationen, Meinungen, Dokumentationen, n° 44.)
- . 1994. *Bericht über die menschliche Entwicklung* [Informe sobre el desarrollo humano]. Bonn.
- Elias, N.; Scotson, J.L. 1965. *The established and the outsiders: a sociological enquiry of intra-community problems* [Los afincados y los foráneos: encuesta sociológica sobre los problemas intercomunitarios]. Londres, Frank Cass.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. 1992. *The state of world rural poverty* [El estado de la pobreza rural en el mundo]. Roma, FIDA.
- Galbraith, J.K. 1992. Herrschaft der Zufriedene: Die Kapitulation der Demokratie vor der Armut [La hegemonía de los satisfechos: la capitulación de la democracia frente a la pobreza]. *Der Spiegel* (Hamburgo), 31 de agosto, pág. 136.
- Horkheimer, M.; Adorno, T.W. 1984. *Dialektik der Aufklärung* [Dialéctica de la razón]. 11ª edición. Frankfurt del Meno, Fischer.

- Hornstein, W; Mutz, G. 1993. *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Transformation* [La unificación europea como proceso social: problemas sociales diversos, participación y transformación cultural]. Baden-Baden, Nomos Verlag. 275 págs.
- Koch, C. 1995. *Die Gier des Marktes. Die Ohnmacht des Staates im Kampf der Weltwirtschaft* [La codicia de los mercados: la incapacidad del Estado en la lucha económica mundial]. Munich, Carl Hanser Verlag.
- Meadows, D.; Meadows, D.; Randers, J. 1993. *Die neuen Grenzen des Wachstums* [Nuevas fronteras del crecimiento]. Reinbek.
- Organización de las Naciones Unidas. 1990. *Informe sobre el desarrollo mundial*. Nueva York, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.
- Organización de las Naciones Unidas. 1993. *Statistical chart on world families* [Mapa estadístico sobre las familias en el mundo]. Nueva York. (ST/ESA/STAT/SER/Y/7)
- Organización Mundial de la Salud. 1994. *World health statistics annual* [Anuario de las estadísticas mundiales de salud]. Ginebra.
- Tedesco, J.C. 1994. *Conocimientos o valores. Innovación e información en materia de educación*. (Ginebra), n° 78.
- Terre des Hommes, República Federal de Alemania. 1993. *Schuften statt Spielen, Kinderarbeit weltweit* [Trabajar como esclavos y no jugar: el trabajo infantil en el mundo]. Osnabrück.
- Worldwatch Institute Report. 1994. *Zur Lage der Welt 1994: Daten für das Überleben unseres Planeten* [El estado del mundo, 1994: la supervivencia de nuestro planeta]. Frankfurt del Meno.

UNA OJEADA A LAS TENDENCIAS

DEL APRENDIZAJE

EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Dennie Briggs

En los próximos diez años, ingresarán en las escuelas de los Estados Unidos siete millones de niños más, al tiempo que aumentará en un 20% el número de jóvenes de 14 a 17 años. Quizás sea éste el momento de preguntarnos qué cambios podemos prever en materia de educación, a fin de preparar mejor a nuestros niños y jóvenes para la entrada en el próximo milenio.

Cuesta creer que, en este próspero país, uno de cada cuatro niños vive en la pobreza y una de cada cuatro personas sin hogar es un joven menor de 18 años. Una encuesta del *New York Times*/CBS ha puesto de manifiesto que la mitad de los adolescentes entrevistados han conocido a alguien que ha sido víctima de armas de fuego en los cinco últimos años y que uno de cada cinco ha llevado un arma de ese tipo a la escuela para protegerse. En este contexto, nos preocupa saber cuáles son los resultados de las pruebas de examen, qué personas va a la universidad y qué reservas existen en el mercado de trabajo.

Hemos podido contemplar cambios sorprendentes en cuanto al acceso a la enseñanza superior. El estudiante medio americano que cursa estudios superiores tiene más edad (24 años), vive fuera de los campus universitarios y, tanto si es varón como mujer, se paga los estudios sin ayuda de sus padres mediante préstamos y becas principalmente.

Por su parte, los empresarios dan muestras de una creciente animosidad con respecto a los jóvenes en general. A la hora de contratarlos, dan mayor importancia a la actitud personal del individuo que a su nivel de instrucción, conceden mayor interés a su capacidad para la comunicación que al número de años de estu-

Dennie Briggs (Estados Unidos de América)

Ha ejercido una larga carrera como profesor en escuelas y universidades y ha trabajado con jóvenes perturbados y delincuentes. Es consultor para cuestiones relacionadas con el desarrollo de los jóvenes, la justicia penal y el uso indebido de drogas. Autor de *Fermer les prisons* [Cerrar las cárceles] (1977); coautor de *Dealing with deviants* [Ocuparse de los descarriados] (1972) y compilador de *An open life: Michael Toms in conversation with Joseph Campbell* [Una vida abierta: Michael Toms dialoga con Joseph Campbell] (1990).

dio, y más consideración a su experiencia profesional anterior que a la recomendación de un profesor. Los empresarios e industriales ya no albergan ilusión alguna sobre lo que la educación formal puede ofrecer en materia de capacitación para el razonamiento y los conocimientos prácticos; además, cuando buscan asesoramiento, recurren con mayor frecuencia a consultores y a otras empresas que a profesores universitarios. Al mismo tiempo, a pesar del conservadurismo político, las dos terceras partes del público son partidarias de un aumento de los gastos de educación. Los crecientes costos de la educación y lo incierto de las fuentes de financiación constituyen un motivo constante de irritación para los administradores encargados de la educación.

Sin embargo, en todos los niveles de la educación están apareciendo iniciativas apasionantes. En la actualidad, forman parte de la corriente educativa dominante algunos métodos experimentales que antes estaban marginados, como la enseñanza mutua o la formación para resolver conflictos. La tecnología sigue desempeñando una función destacada en la enseñanza y las últimas innovaciones asocian los aspectos mecánicos con los humanos. Es impresionante el movimiento en favor de las escuelas abiertas y alternativas. La aceptación cada vez mayor del sistema de justificantes (*vouchers*) para financiar la educación permite a padres y alumnos una amplia elección de escuelas, al mismo tiempo que anima a los innovadores a efectuar experimentos.

Por último, independientemente de la forma que revistan las “escuelas”, todo nuevo programa de enseñanza debe tomar en cuenta la manera en que niños y jóvenes pueden vivir y prosperar en un mundo en paz.

Las dificultades de los jóvenes

Los problemas sociales hacen cada vez más difícil llegar a ser adulto y encontrar un puesto en la sociedad. Niños y jóvenes se ven diariamente enfrentados con situaciones que las generaciones anteriores no tuvieron que enfrentar. Tradicionalmente, los jóvenes del centro de las ciudades tenían que hacer frente a las mil consecuencias del deterioro de las infraestructuras, mientras que las áreas rurales y suburbanas eran un remanso de paz alejado de toda agitación social y política. Hoy en día los problemas de pobreza, hambre, violencia, drogadicción, enfermedades sexualmente transmisibles, tensiones raciales e indiferencia han invadido estos santuarios seguros, de manera que ya no hay áreas geográficas inmunes. Los responsables políticos, los trabajadores sociales y los educadores se ven en la misma dificultad para encontrar soluciones a los problemas creados por estos cambios. Por otra parte, numerosos organismos tropiezan con dificultades financieras cuando se trata de llevar a la práctica estas soluciones.

Para la opinión pública, la criminalidad encabeza la lista de los problemas de la juventud. Mientras que el porcentaje global de infracciones a la ley ha ido disminuyendo, los delitos con violencia entre los jóvenes han aumentado y un número cada vez mayor de éstos son víctimas de este tipo de criminalidad. Los políticos, los legisladores y los padres reciben quejas constantes por problemas de delincuencia

juvenil. La actividad de las pandillas, los tiroteos y la destrucción de bienes escolares se han convertido en algo corriente en determinadas comunidades urbanas y suburbanas. Las áreas rurales ya no se libran tampoco de esto.

No parece que descienda sensiblemente la delincuencia juvenil, a pesar de las medidas que se han tomado, como la imposición de uniformes escolares, los toques de queda, los dispositivos de vigilancia, la disminución de la edad a la que los menores pueden ser juzgados como si fueran adultos (13 años) y las condenas que se cumplen en prisiones de adultos para los autores de algunos delitos que hayan alcanzado los 18 años. Lo más inquietante es que la población adolescente va a aumentar en un 23% en los Estados Unidos en los próximos diez años. El FBI (Federal Bureau of Investigation) pronostica que si los delitos cometidos por adolescentes siguen al nivel actual, la tasa de delincuencia juvenil se multiplicará por dos.

La sexualidad, por supuesto, también figura entre los primeros problemas de los jóvenes. Junto a fenómenos como las experiencias sexuales precoces y el elevado número de embarazos de adolescentes (la cifra se mantiene estable en torno a un millón anual en los Estados Unidos), la epidemia del SIDA sigue constituyendo un peligro. En la actualidad, el SIDA es la causa principal de mortalidad entre los adultos jóvenes. El temor a que los jóvenes contraigan el SIDA y otras enfermedades sexualmente transmisibles ha llevado a los adultos a tomar conciencia de la importancia de las prácticas sexuales en general. No obstante, muchos estudios demuestran cómo una proporción considerable de jóvenes es activa en el plano sexual. No es sorprendente que la famosa “solución” de promover la abstinencia resulte inoperante. Por otra parte, los jóvenes no aceptan de buen grado los métodos anticonceptivos, a pesar de los esfuerzos desplegados a gran escala en materia de educación sexual.

Aunque existe una cierta aceptación de las diferentes tendencias sexuales, los educadores son reacios a hablar de formas de sexualidad y prácticas sexuales distintas. Sin embargo, es cada vez más frecuente que los jóvenes homosexuales y bisexuales de ambos sexos declaren públicamente su orientación y constituyan sus propios grupos de apoyo.

Por lo que respecta a la drogadicción, existen pruebas de que aumenta el consumo de algunas como la marihuana. Un estudio realizado sobre un largo periodo que inició en 1975 la Universidad de Michigan, ha mostrado un constante aumento del uso de drogas ilícitas a lo largo de las dos últimas décadas en todos los grados escolares, desde el octavo al duodécimo. En 1994, aproximadamente la mitad de los estudiantes de último año de la enseñanza secundaria habían probado drogas.

El alcoholismo entre los adolescentes no ha disminuido, a pesar de que la edad legal para su consumo ya no es 18 años, sino 21. Está muy extendido en los campus universitarios la costumbre del *binge drinking*, que consiste en tomar cuatro o cinco vasos sin parar. Según una encuesta, el 43% de los estudiantes entrevistados había participado al menos una vez durante las dos semanas precedentes en una de esas reuniones. La Escuela de Salud Pública de Harvard ha revelado que sólo un 16% de los estudiantes universitarios encuestados no consume alcohol.

Más de una cuarta parte de los varones (28%) y un 19% de las mujeres se habían embriagado durante el mes anterior a la encuesta.

Los adolescentes son profundamente conscientes de que la opinión pública intenta mantener una moral doble, calificando de abominables algunos hábitos (uso de drogas ilícitas y relaciones sexuales, por ejemplo) y de aceptables, e incluso gratificantes, otros (consumo de tabaco, alcohol y medicamentos).

En materia de prevención, apenas si se ha rozado la superficie de lo que puede y debe hacerse. La prevención se ha limitado casi exclusivamente a acciones pedagógicas, a fin de incrementar la toma de conciencia de los jóvenes acerca de los efectos nocivos de las drogas o el alcohol, reforzar su autoestima y aprender técnicas para resistir la presión ejercida por los compañeros.

Los suicidios de adolescentes están en constante aumento. Cada año es mayor el porcentaje de jóvenes que acaba con su vida prematuramente; el número es mayor todavía entre los homosexuales y los bisexuales de ambos sexos. La sociedad suele correr un tupido velo sobre este asunto, aunque existen respuestas nacionales esporádicas a este problema, como las asistencia telefónica permanente y los grupos de apoyo.

Como en el resto del mundo, el malestar social en los Estados Unidos se ha focalizado en el aumento de las tensiones raciales. En algunas regiones, la tolerancia de las diferencias ha disminuido a causa de la gran afluencia de distintas culturas y religiones, así como del desarrollo de diversos movimientos de liberación. Los políticos se han apresurado a capitalizar los estallidos de violencia étnica y religiosa para reforzar los temas de sus programas, pero ignorando las causas subyacentes de problemas sociales más vastos como el desempleo, la recesión económica y los cambios de mentalidades.

Es evidente que lo que ocurre en la escuela no puede ni debe disociarse de lo que sucede fuera de ella. Nunca ha sido mayor la violencia y la indiferencia en las aulas. La presencia de dispositivos de vigilancia y de personal de seguridad es corriente en muchas escuelas. Los intentos de resolución mutua de conflictos se están generalizando, pero el consenso a nivel nacional para incorporar en el programa de estudios materias como la formación para la resolución de conflictos, el voluntariado o el trabajo social es aún muy limitado.

Los recursos consagrados a la educación sexual y a la educación para prevenir el uso indebido de drogas son enormes, lo que suscita la oposición de los integristas religiosos y de los grupos políticos conservadores, así como de los propios padres interesados.

La palabra "prevención" se ha convertido en un lema, por no decir en una consigna. El número creciente de jóvenes que llegan heridos por bala a los servicios de urgencia ha llevado a los médicos a declarar que la violencia es un asunto de salud pública¹. Muchos programas de prevención, e incluso de defensa de derechos, constituyen tentativas apenas disimuladas de adopción de medidas de control de conductas. Hay quien considera que la proliferación de trabajadores sociales en diversos sectores públicos y privados sirve principalmente para crear necesidades a satisfacer con los servicios que ellos prestan. La prevención real des-

cansa en la creación de infraestructuras más dinámicas y apropiadas². En las puertas del nuevo milenio, apenas hemos empezado a enfrentarnos con uno de los temas más cruciales de nuestra época: la redefinición del trabajo.

Signos alentadores

El aspecto positivo lo constituyen las pruebas de que existe una gran toma de conciencia social entre los jóvenes. El porcentaje de estudiantes de último año de secundaria que participó en manifestaciones políticas en 1994 fue más numeroso (50%) que en el momento culminante del movimiento estudiantil de los años sesenta (16% en 1967). También en 1994, dos tercios de dichos estudiantes participaron en algún tipo de actividades voluntarias.

Un estudio sobre los estudiantes que ingresaron en la enseñanza superior en 1994 reveló que la cuarta parte deseaba participar en programas de acción comunitaria como parte integrante de su formación. Algunos estudios ponen de relieve un interés creciente por las profesiones relacionadas con la salud y un descenso significativo de los estudios empresariales, lo que hasta cierto punto refleja las perspectivas en materia de empleo. Un amplio número de estudiantes de enseñanza secundaria y superior participan en cuestiones sociales como los derechos de los homosexuales, la libertad de procreación, la igualdad racial y el medio ambiente.

La reactivación por parte de la administración Clinton de un servicio militar en forma de “cuerpo para la paz” interior (AmeriCorps) ha sido tan bien acogida por la juventud como criticada por los políticos conservadores. La primera petición de voluntarios para cubrir 20.000 puestos ha atraído a más de 100.000 candidatos. No cabe duda de que algunos respondieron a la convocatoria para escapar a la perspectiva de un desempleo prolongado. La remuneración es modesta y el trabajo duro, pero ofrece a la gente joven oportunidades de prestar su concurso a la sociedad, aprender la práctica laboral y acumular fondos al mismo tiempo, lo cual les permitirá proseguir su educación formal.

Tras el desmoronamiento del bloque soviético, no hemos comprendido aún todas las repercusiones del súbito paso de una cultura de guerra a una cultura de paz. La metáfora de la guerra se había ido infiltrando en nuestra conciencia cotidiana hasta el punto de dominar toda forma de movilización o de acción colectiva; de ahí expresiones como guerra a la pobreza, guerra a la droga, etc. Desde hace varios decenios, es la primera vez que se elige a un presidente que no ha prestado el servicio militar y ha participado activamente en la protesta contra la guerra de Vietnam. Asimismo, tras las elecciones de 1994 a la Cámara de Representantes se supo que menos del 25% de sus nuevos miembros había cumplido su servicio militar. Todo esto ha impulsado considerablemente el cambio de actitud de los jóvenes.

Actualmente, éstos son sumamente conscientes de la hipocresía que encierra el calificar de problemática su conducta (sexo, embarazos prematuros, drogas, alcohol, etc.). Al mismo tiempo que los medios de información preconizan un determinado modo de conducta, los grupos de presión y las instituciones conservadoras promueven otro completamente opuesto. Ya ha pasado la época de la cam-

pañá “Diga simplemente no”, que era la panacea de la anterior administración. Un adolescente ha dicho al respecto: “Ya hemos visto todos los carteles. ¿Qué otra cosa hay de nuevo?”. Una de las primeras encuestas de opinión realizadas hasta ahora entre los más jóvenes pone de manifiesto que los chicos y chicas de 10 a 16 años opinan que la televisión “fomenta la falta de respeto a los padres, las relaciones sexuales antes del matrimonio, los puñetazos en vez de la solución razonada de los conflictos y el engaño en vez de la responsabilidad”³.

Tendencias para el futuro

TRANSFORMACION EN EL EMPLEO

En la popular revista juvenil *Rolling Stone*, Robert Reich, Secretario de Trabajo de los Estados Unidos, ha descrito lo que espera a los jóvenes con respecto al trabajo. Reich dice que uno de los cambios más importantes que se presentan en el horizonte es el paso de la competencia y la explotación, predominantes en la era industrial, a la colaboración y la flexibilidad. En la era tecnológica, la juventud ha de estar preparada para cambiar a menudo de trabajo y desplazarse no sólo dentro de las empresas, sino también de una empresa a otra.

El trabajo en equipo es una estrategia naciente que traspasa los límites tradicionales de las empresas e incluso de las naciones. La gente trabajará por equipos, que se dispersarán al concluir un proyecto y se reagruparán para realizar otros nuevos, como ocurre ya en el ámbito de la investigación espacial y en la industria japonesa.

Se adaptarán más los bienes y servicios a las exigencias de los clientes, lo que exigirá especialistas con nuevos tipos de educación y formación (como el aprendizaje) escasamente ofrecidos hoy en día. La competencia profesional se está extendiendo a ámbitos como los servicios humanos y la atención sanitaria.

Los cambios revolucionarios que ha provocado la tecnología en el comercio y la industria, la estabilidad política y la reducción de dimensiones de las empresas entrañarán un incremento de las pequeñas sociedades de servicios autónomas. Capital inicial y préstamos de interés reducido permitirán la expansión de estas actividades. Incluso en las grandes empresas está aumentando la participación de los trabajadores. Por ejemplo, United Airlines se ha convertido en la primera gran empresa norteamericana que es propiedad de sus empleados.

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS

Se calcula que en 1994 había en los Estados Unidos entre 25 y 30 millones de personas conectadas con Internet y que el número de nuevos usuarios crece a un ritmo de 2,5 millones por mes. La tecnología ya permite a los jóvenes tener acceso directo a la red y ponerse en contacto con otros a través de los tableros de anuncios informatizados. Gracias a Internet y otras redes, surgirán alianzas que permitirán a los jóvenes no sólo crear sus propias empresas y acceder una información ilimitada,

sino también establecer alianzas que tendrán influencia política mediante los partidos tradicionales y los nuevos que ellos mismos creen.

Pero el aspecto más importante de las nuevas tecnologías quizás sea que proporcionan a los jóvenes una mayor independencia con respecto a las estructuras económicas y políticas tradicionales, junto con la oportunidad de desarrollar su creatividad. Gracias al acceso a la Biblioteca del Congreso, a las asambleas legislativas de los Estados y a numerosos bancos de datos, los jóvenes pueden mantenerse al corriente de una vasta selección de información. La tecnología ampliamente disponible, como los discos CD-ROM, ofrece innumerables fuentes de información exhaustiva. Los que no dispongan del equipo informático necesario pueden tener acceso a estas tecnologías en muchas bibliotecas locales, basta con poseer una simple tarjeta de lector.

Las “autopistas de la información” no sólo permiten una comunicación instantánea, sino que proporcionan gran cantidad de información de uso práctico. El acceso a la información permite a los jóvenes crear nuevos servicios y hacer funcionar empresas de creación propia. Jeff Cornathan, un muchacho de 14 años que es alumno de noveno grado en la escuela secundaria de Terra Linda, cerca de San Francisco, ya hace funcionar su propio tablero de anuncios electrónicos, denominado “Terminal Velocity”, que permite a quienes lo consultan transvasar gratuitamente los archivos de dicho tablero a sus propios ordenadores. Jeff acepta contribuciones⁴.

También se puede citar el caso de John Mc Graw, estudiante de primer año en una universidad de California, que mediante contribuciones de unos 50 dólares mensuales financia su tablero especializado en animación japonesa y logra atraer a corresponsales del mundo entero⁵. Algunos estudiantes declaran ganar entre 1.000 y 5.000 dólares mensuales a cambio de una inversión mensual inferior a 100 dólares. Tras haber escogido un ámbito de interés, los jóvenes deben localizar un mercado, saber cómo y dónde anunciarse, llevar las cuentas, evaluar los servicios y crear otros nuevos. La mayor parte de estos conocimientos prácticos los adquieren por sí solos o gracias a otros compañeros creadores de tableros. Por desgracia, las escuelas secundarias no dispensan ninguna o casi ninguna formación en estos ámbitos.

Las innovaciones en materia de telecomunicaciones han permitido a los jóvenes tener contacto directo con científicos y participar con ellos en el análisis, recopilación e interpretación de datos. Ya no tienen que esperar a que los profesores les proporcionen poco a poco información fragmentaria cuando hallan el momento y lugar propicios para disponer de ella bajo formas tradicionales, por ejemplo mediante cursos o libros de texto.

Los jóvenes se han puesto recientemente en contacto directo con los astrónomos que pusieron en funcionamiento el nuevo telescopio de Hawai. Y no sólo pudieron participar en las exploraciones a través de un satélite, sino que los científicos les invitaron a formular preguntas a las que debían encontrar una respuesta, convirtiéndose así en colegas unos y otros.

Niños californianos de 10 y 11 años han tenido la oportunidad de dirigir el robot Marsokhod de la operación conjunta llevada a cabo por científicos de Estados Unidos y Rusia, mediante un mando de control a distancia situado en el volcán Kilauea de Hawai, a 2.400 millas de distancia del Centro de Investigación Ames perteneciente a la Administración Nacional de la Aeronáutica y el Espacio (NASA). El robot itinerante, de 135 kilos de peso, transmite imágenes a una pantalla, de manera que los jóvenes pueden observar los adelantos de su aprendizaje. Para el año 2001, los científicos esperan enviar un robot similar a Marte.

En marzo de 1995, la NASA permitió al público seguir el lanzamiento y el vuelo espacial de quince días y medio de la nave Endeavor. Una buena parte de los 350.000 usuarios de Internet y de World Wide Web que aprovecharon esta oportunidad estaba compuesta por niños y jóvenes, que no sólo recibieron imágenes y grabaciones sonoras del acontecimiento, sino que incluso pudieron hablar con los siete astronautas que tripulaban la nave.

Este tipo de experiencias va a modificar esencialmente las funciones de profesores y alumnos, así como sus relaciones recíprocas. Los jóvenes pueden ahora convertirse en asociados y colaboradores pedagógicos, intercambiando con especialistas los resultados de sus estudios e interpretaciones. Un cambio semejante exige transformar radicalmente la formación del personal docente y definir el estatuto y las funciones de los profesores.

La tecnología está acortando la distancia existente entre la educación formal y el hogar. El aprendizaje de la utilización de un ordenador es un ejemplo de cómo pueden participar más los padres en la educación de sus hijos, al mismo tiempo que actúan para aprender en beneficio propio.

En la nueva escuela secundaria Thurgood Marshall de San Francisco, todos los estudiantes y maestros pueden utilizar un ordenador personal. Además, la escuela proporciona a cada alumno un ordenador y un modem. Así, los alumnos efectúan una parte importante de los deberes en sus ordenadores y pueden conectarlos con los de otros compañeros; también los padres pueden dialogar con los profesores por medio del correo electrónico. Los centenares de computadoras de esta escuela han sido donados o recuperados de organismos militares o administrativos. Los chicos y chicas proceden de barrios pobres en los que es poco probable que muchos de ellos tengan acceso a un ordenador.

En la cercana ciudad de Oakland hay asimismo una escuela que incita a los padres a tomar prestado un ordenador personal, con la misma facilidad que un libro en una biblioteca, para probarlo durante un mes entero. Los padres e incluso los abuelos aprenden su manejo, y a menudo son los niños quienes se lo enseñan; así se forja un nuevo tipo de relación y una nueva imagen de los jóvenes.

La forma tradicional propia de la educación formal consistente en impartir la instrucción en el aula está evolucionando hacia una forma de adquisición independiente de los conocimientos. El alumno empieza su aprendizaje práctico para aprender por sí solo con medios auxiliares (manuales informatizados, videocintas, disquetes y casetes), que permiten a los que estudian aprender a su ritmo y cuando disponen de tiempo.

EDUCACION Y FORMACION

Nuestro nuevo mundo feliz exige también nuevas formas de educación y formación. Al mismo tiempo que se venera la escuela secundaria y que un título universitario permite obtener el doble de ingresos, el Sr. Reich, Secretario de Trabajo, señala que 30 millones de los ciudadanos norteamericanos mejor pagados carecen de títulos universitarios. El más representativo de éstos quizás sea Bill Gates, que abandonó sus estudios universitarios y fundó la gigantesca empresa de programas informáticos Microsoft, convirtiéndose en una de las personas más ricas del país sin haber cumplido aún cuarenta años. El presentador de televisión con mayor audiencia en los estados Unidos, Peter Jennings, es también un desertor de las aulas universitarias. Estos dos éxitos profesionales son representativos de la “nueva frontera” económica que abre el acceso tecnológico a la información.

La enseñanza superior corre el riesgo de distanciarse de la mayoría de los jóvenes, aunque por ahora siga predominando en la educación formal. Además, muchas universidades se aferran a los planes de estudio y métodos de enseñanza tradicionales, sin evolucionar con la suficiente rapidez para satisfacer las necesidades en materia de puestos y lugares de trabajo o sin suscitar el interés de la gente joven. En cambio, para formar a sus empleados muchas empresas e industrias ven con mejores ojos los centros de educación popular con un ciclo de dos años, los cursos televisados y otros medios de autoaprendizaje. En una conclusión de un estudio de la Oficina del Censo de los Estados Unidos se señala que los patronos piensan que una quinta parte de sus trabajadores no son plenamente competentes en su trabajo. También manifiestan “carecer de confianza en la capacidad de la enseñanza secundaria y universitaria para preparar a los jóvenes al trabajo”⁶.

Como ya he dicho, el progreso técnico y sus aplicaciones están cambiando radicalmente nuestros conceptos del aprendizaje y del sitio donde éste ha de adquirirse. A medida que la “aldeas planetaria” de Marshall McLuhan se va haciendo realidad, vamos abandonando rápidamente las aulas. Tendremos que contar cada vez más con docentes que sean científicos, artistas y expertos asentados en sus lugares de trabajo. Además de la tecnología, se necesitarán nuevas estructuras y conceptos. Aprender mediante períodos de prácticas y aprendizajes, empresas comerciales de creación propia y escuelas alternativas, proporciona competencia técnica y flexibilidad, así como la oportunidad de cambiar los métodos de adquisición de conocimientos y de ampliar el aprendizaje, a fin de que se convierta en que una actividad permanente.

La innovación de los cursos televisados permite que los estudiantes los graben para verlos una o varias veces en el momento que les convenga. Gracias a la enseñanza a distancia, los estudiantes no tienen que interrumpir su trabajo remunerado, lo que significa, por consiguiente, abrir las puertas a mucha gente que de otro modo no estaría en condiciones de recibir una educación superior o especializada. Un número considerable de detenidos y de miembros de las fuerzas armadas puede educarse aprovechando plenamente la enseñanza a distancia. Los cursos televisados pueden utilizarse solos o asociados a una instrucción impartida en centros uni-

versitarios durante fines de semana o vacaciones, como se hace en el programa promovido por la Open University del Reino Unido. Hay muchas áreas metropolitanas que cuentan con canales de televisión completamente consagrados a la educación, lo cual permite a sus espectadores cumplir las exigencias para la obtención de títulos universitarios.

Este tipo de aprendizaje no se limita al hogar o al lugar de trabajo. En Nueva York, los trabajadores pueden aprender cuando se desplazan. Algunos trenes de la periferia de Nueva York cuentan con un vagón provisto de un monitor de televisión que difunde programas en las primeras horas de la mañana, lo que permite que los viajeros de los alrededores se matriculen para obtener créditos académicos.

En una intervención efectuada en 1991 ante la American Psychological Association, Morton Deutsch expuso su visión de la “Educación para un mundo en paz” y se centró en el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo programado y la interdependencia (de objetivos, tareas, recursos y recompensas) como medios esenciales para enseñar a los niños a ser menos competitivos⁷. Propugnó sesiones de trabajo en que los niños, distribuidos en pequeños grupos heterogéneos, se encontrasen en situaciones de aprendizaje presencial. En estas situaciones aprenden que a cada uno de ellos le conviene que todos salgan airoso y que ninguno fracase. Desarrollan capacidades interpersonales y de grupo, así como la responsabilidad personal. Entre las actividades de aprendizaje que propuso figuraba la “formación para la controversia constructiva”, mediante la cual los alumnos simulan cuestiones y situaciones polémicas; y a continuación idean métodos para resolverlas sin recurrir a estrategias que sean primordialmente competitivas.

Se puede organizar la escenificación de situaciones por los alumnos, llevar a cabo críticas de grupo y estudiar alternativas, tomando ejemplos sacados de sus vidas cotidianas como material de aprendizaje y estableciendo, por consiguiente, un vínculo entre la escuela y la comunidad. Grabar una videocinta de las sesiones y volverla a poner debería consolidar lo aprendido y mantener el interés de los alumnos⁸.

Bill Burrell, nombrado “maestro del año” en 1993, nos ha proporcionado un ejemplo de integración de la tecnología con un curso de estudio para aprendizaje cooperativo. En el marco de su asignatura sobre problemas sociales, tomó las disposiciones necesarias para que sus alumnos de primer ciclo de secundaria se comunicaran anónimamente con detenidos de un penal de alta seguridad mediante correo electrónico⁹.

No es menester contar con tecnología cara y compleja para que los niños tengan la oportunidad de participar en actividades sociales. La profesora de una clase de segundo grado de una escuela pública de Springfield (Oregón) tuvo la idea de hacer estudiar a los niños la violencia en la televisión. Les dio una sencilla tarea para hacer en casa: ver durante media hora los programas infantiles y contar las veces que se producían incidentes violentos, se usaban armas de fuego, etc. En doce horas de programación, los niños contaron 649 actos de violencia, es decir casi uno por minuto. Una niña dijo: “No sabía que en la televisión hubiera tanta violencia. Antes ni siquiera sabía lo que era la violencia”.

A partir de esta sencilla tarea en casa, los niños redactaron una “Declaración de independencia” de la violencia y no solamente prometieron no ver los programas infantiles que muestran actos de violencia, sino que también pidieron a sus padres que boicotearan a las empresas que los patrocinaban. Luego presentaron su declaración al conjunto de los alumnos para obtener un mayor respaldo. Ahora, cuando Jeremiah Allen, que tiene ocho años, va de compras con su abuela lleva consigo una lista de los patrocinadores de programas y busca con ella productos de otras marcas. Jeremiah ha declarado al canal de televisión ABC News: “He descubierto que hay otras empresas que producen el mismo tipo de alimentos y por eso ya no tengo más problemas”.

El boicoteo, aunque de por sí constituye una acción social digna de admiración, fue una lección secundaria. La profesora explicó que, al haber reunido información de primera mano, los niños habían podido hacer opciones que de otro modo hubieran sido incapaces de efectuar.

No es nada nueva la idea de que podemos aprender de nuestras propias experiencias, especialmente observándonos a nosotros mismos en una situación diferente. También se sabe que todos tenemos siempre algo que ofrecer a los demás. Ambos conceptos están penetrando en el ámbito de la educación y del desarrollo de los jóvenes.

Estos conceptos han evolucionado considerablemente a partir del trabajo efectuado por el psiquiatra social británico Maxwell Jones en las comunidades terapéuticas que fundó durante la Segunda Guerra mundial. Creó una estructura social especial que estaba desprovista de las restricciones usuales que se hace pesar sobre las personas para que se ajusten a las normas y que, por lo tanto, permitía que su verdadero yo se revelase en sus relaciones con los demás. En esta situación, las personas se veían constantemente frente a su comportamiento y los efectos de éste sobre la comunidad, acrecentando así su conciencia de la propia identidad y aprendiendo medios de relación alternativos, más constructivos.

En vez de concebir al profesor/líder como alguien que transmite información, Jones cambió su función creando un proceso en el que las propias capacidades podían demostrarse en situaciones de aprendizaje vividas. Por lo tanto, los estudiantes podían observar al profesor en acción (como en un laboratorio), entablar un debate abierto y luego participar juntos en tareas comunes. La intimidad de las situaciones y la nueva estructura permitían a los estudiantes poner en tela de juicio la autoridad, proponer alternativas y colaborar en intentos de aprendizaje mutuo. Así se aceleró el proceso de aprendizaje de los alumnos y del profesor. Jones también fomentó el aprendizaje por medio de crisis consideradas como “momentos pedagógicos”. Los participantes podían aprovechar la oportunidad de examinar los aspectos del comportamiento en el momento en que estaban más disponibles para ser observados¹⁰.

La relación entre este aprendizaje y el comportamiento es clara. Jones escribió que si el sistema escolar prestase al aprendizaje, entendido como proceso social, la misma atención que al contenido de la materia enseñada, se podrían evi-

tar posteriormente muchos problemas de la vida de las personas. La última vez que le vi, le pedí que me explicase esta observación.

Los niños [dijo] deberían llegar a ser tan expertos en resolver los problemas de la vida como lo son en matemáticas o en lengua. Cuando se hacen mayores no deberían haber acumulado modos destructivos de relacionarse con los demás y deberían poseer recursos diferentes para tratar los conflictos y aprender de ellos. En realidad, gran parte del trabajo psiquiátrico y social podría desaparecer pura y simplemente¹¹.

El movimiento New Careers (Nuevas carreras) de la década de los sesenta se basaba en la creencia de que todo el mundo tiene capacidad potencial de prestar ayuda. Miles de personas “desfavorecidas” (pobres, delincuentes, drogadictos, enfermos mentales, beneficiarios de servicios sociales, analfabetos, etc.) fueron empleadas en trabajos diversos para ayudar a otras y se les proporcionó formación laboral y asistencia.

Posteriormente surgieron numerosos proyectos comunitarios, sobre todo en las zonas urbanas deprimidas, y se contrató a habitantes de éstas desempleados (algunos de los cuales recibían ayuda de los servicios sociales) para que ayudasen a otras personas, combinándose así rehabilitación y empleo. Se les proporcionó educación complementaria que les permitió alcanzar niveles de competencia más elevados y progresar profesionalmente merced a oportunidades de ascenso¹².

En uno de los proyectos, el psicólogo J. Douglas Grant, tomó a 18 delincuentes reincidentes y les impartió una formación de agentes de transformación social cuando todavía estaban en prisión. Un decenio después, diez de ellos habían efectuado estudios superiores y tres habían obtenido un doctorado. Uno de ellos llegó a ser profesor en la universidad, otro jefe de servicio en el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos y un tercero también jefe en la Oficina de Desarrollo de la Juventud de dicho departamento. El hecho es que todos estos muchachos jóvenes habían sido catalogados como “fracasados” en función de su precoz inadaptación a la educación formal y sus actividades delictivas¹³.

Cuando hablé con Doug Grant de este proyecto, me dijo:

Los verdaderos estudiantes no aprenden de memoria. Los verdaderos estudiantes abordan directamente los problemas y los estudian, y ahí está el meollo del asunto. Creamos New Careers porque queríamos aplicar a la enseñanza el principio del aprendizaje vivido de Max Jones, pero también queríamos evaluar el método científico, aplicarlo a la vida real y a su significación.

Se trata de un modelo muy potente en el que se mezclan educación y prestación de servicios, porque el estudiante puede emprender un proyecto y nosotros no le vamos a dar un curso, sino proporcionarle colegas y especialistas.

Ellos definen las hipótesis. Empiezan a debatir sobre lo que se espera como resultado de una intervención. Y luego empiezan a discutir sobre cómo se puede saber si lo que se espera que ocurra va a ocurrir efectivamente o no. Así se proyecta un estudio apropiado. Y se realiza. Se reciben contribuciones continuas relacionadas con la meta educativa que se tenga.

Luego está el desarrollo de la carrera, el sentido político, la toma de conciencia cultural, lo que siempre había estado presente en la educación: en la conceptualización, en el conocimiento del arte, de la literatura, de la historia, etc. — un cierto sentimiento de que la propia cultura es rica y del camino que ha habido que recorrer para llegar a adquirir esa riqueza que hoy se posee.

Además, me interesa muchísimo saber hasta dónde podemos ir con una persona corriente, para que anticipe un poco y para aguzar su conciencia en función de lo que espera que suceda. Y, si es un grupo, hacer debatir a los que lo formen cuáles son sus objetivos de grupo en función de lo que esperan llevar a cabo, incitándoles a hablar tanto como quieran para que formulen sus necesidades. A continuación, tratar de definir esto en función de algo que sea efectivamente observable, algo que ellos esperan que suceda si se encuentran en el buen camino. Esto forma parte del método científico: nosotros ponemos a prueba las hipótesis.

Las implicaciones para la liberación del individuo gracias a los métodos tradicionales de educación y desarrollo, al tiempo que contribuyen al cambio social, son enormes.

Resolver las disputas entre niños se ha convertido en un asunto de importancia cada vez mayor. Vamos a ver algunos ejemplos de jóvenes que han recibido una formación de tutores para servir de árbitros, conciliadores y mediadores, a fin de efectuar un trabajo con niños con vistas a la solución de conflictos entre personas. Los alumnos se seleccionan o se presentan voluntarios para participar, se les imparte una formación breve y a continuación van a trabajar. Dan muestras de su eficacia en los patios de recreo, en el aula y en situaciones fuera de la escuela con sus compañeros (por ejemplo, en las pandillas de delincuentes juveniles).

A partir de 1987, en la Escuela Elemental Palolo de Honolulu (Hawái) se puso en funcionamiento un programa ejemplar de mediación en una escuela frecuentada por niños de familias inmigrantes y con escasos ingresos. En dicho programa, los alumnos escogen a los compañeros que respetan por ser dignos de confianza, justos y atentos a los demás. A los niños seleccionados se les imparte una formación que va de seis horas a dos días de duración y trabajan por parejas. Cada mediador tiene una entrevista con una de las partes adversas en una disputa y luego todos juntos se ponen a encontrar una solución. Las dos partes que se han disputado firman luego un contrato, poniéndose de acuerdo sobre los medios de resolver su conflicto pacíficamente. Más de la mitad de las escuelas públicas de Hawái han adoptado voluntariamente este programa; los profesores dicen que la gran mayoría de las disputas se tratan actualmente sin intervención de los adultos. Susan Chang, que forma a niños de todo el Estado de Hawái para estos programas, afirma que “aprender a mantener las relaciones es tan importante como aprender a leer”¹⁴.

Es de esperar que la resolución de conflictos junto con una formación sobre las relaciones entre personas se abra paso en los programas de estudio a todos los niveles. Estos métodos son acelerados por la formación social — una práctica que se está desarrollando con fondos federales y estatales para incitar a organismos público y privados a llevar a cabo proyectos relacionados con la educación formal.

La Escuela Secundaria Feinstein de Providence (Rhode Island) es la primera de su categoría en los Estados Unidos que está plenamente dedicada al servicio público. Los alumnos participan en una amplia gama de actividades voluntarias, no tienen ni exámenes ni notas, se les denomina “exploradores” (en vez de darles los nombres tradicionales de “sophomores” y “juniors” atribuidos a los estudiantes de 2º y 3º año) y efectúan ellos mismos la evaluación de su progreso escolar. A diferencia de la mayoría de las escuelas secundarias norteamericanas, Feinstein no tiene equipo de fútbol ni animadoras de encuentros deportivos; tampoco tiene pandillas de violadores ni detectores de metales¹⁵.

Escuelas de todos los Estados Unidos se están percatando de la importancia que tiene mejorar el proceso de transición de la escuela al trabajo. Muchos niños y jóvenes practican modos de aprendizaje activos que se pasan por alto en las clases tradicionales. Con frecuencia, manifiestan problemas de comportamiento y abandonan la educación formal a una edad temprana, porque sus modos de aprendizaje no se adaptan a los empleados en clase. Los niños buscan y necesitan oportunidades de aprender actuando. No obstante, gran parte de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela se centran en oficios artesanales. Una ampliación de las prácticas profesionales y el aprendizaje a ámbitos que rebasen las competencias y conocimientos prácticos de tipo artesanal permite que un mayor número de jóvenes aprenda qué es la “realidad”, al mismo tiempo que obtiene ingresos.

Los valores y las actitudes relativos al trabajo, que están transformándose a gran escala, forman parte también de la experiencia directa y se pueden empezar a enseñar a una edad temprana. En abril de 1993, la Ms Foundation promovió por primera vez una jornada nacional con el lema “lleve a sus hijas al trabajo”, invitando a las madres trabajadoras con hijas (a las que no tenían hijas se les proponía que invitaran a la hija de otra persona) a que diesen a las niñas de 9 a 15 años una mejor noción de lo que es el trabajo para las mujeres, y a que las permitiesen observar a las mujeres desempeñando otras funciones diferentes de las tareas domésticas¹⁶.

El fomento de las oportunidades para que los jóvenes creen sus propias empresas y lleguen a ser trabajadores independientes a una edad temprana exige el desarrollo de competencias de gestión e independencia financiera. En este campo, los únicos límites son los de la imaginación de cada uno.

Jorge Martínez, un muchacho de 13 años de San Francisco, creó su propia empresa de camisetas con un préstamo de 50 dólares de la Fundación Nacional para la Enseñanza de la Actividad Empresarial (NFTE). Margaret March, instructora de este organismo, ha declarado: “cuando tratamos a la gente para que se convierta en fiel cliente, le mostramos lo importante que es desarrollar la confianza”. El objetivo de la fundación es formar y prestar apoyo anualmente a 1.000 alumnos que cuentan con empresas propias.

Cuando Sam Sorokin era todavía estudiante de la Universidad de California, fundó una agencia para ayudar a los estudiantes a encontrar vivienda fuera del campus universitario. Empleó a compañeros de clase y en el año 1994 su volumen

de negocios superó los 100.000 dólares. En la actualidad, está planeando abrir sucursales cerca de otros campus universitarios.

Después de haberse graduado en Harvard, John Noonan creó su propio “cuerpo de paz” local que cada año admite a 24 jóvenes, formándoles y dándoles empleo en diversos proyectos comunitarios. Noonan, que tiene solamente 24 años, obtuvo 400.000 dólares de fundaciones privadas para poner en marcha su operación, que posteriormente ha servido de modelo al Presidente Clinton para su “cuerpo” de servicio nacional.

En el ámbito de la moneda alternativa, los niños y los jóvenes pueden prestar una importante contribución social. En vez de realizar actividades escolares con bancos y dinero ficticios, pueden tener oportunidades efectivas de crear localmente sistemas económicos alternativos en los que les resulte posible participar realmente. Existen varios programas que han creado una moneda local consistente en horas obtenidas a cambio de bienes y servicios¹⁷.

En una entrevista a la National Public Radio, la economista autodidacta Hazel Henderson dio detalles sobre una nueva ley de su Estado de Florida:

El Departamento de Salud y Servicios Humanos creará un banco de crédito informatizado para que todos los que deseen prestarse voluntariamente a ayudar a sus vecinos, cuidar a los que estén enfermos, guardar niños, efectuar trabajos a domicilio o suministrar cualquier otro servicio, puedan consignar estos servicios como créditos a su favor en dicho banco, de modo que cuando a su vez necesiten servicios puedan cobrar las horas que consagraron a esos servicios voluntarios. Esperamos que esto conducirá a la gente a poder contabilizar realmente su trabajo voluntario y así podremos expedir tarjetas de crédito para que puedan utilizarlas en los autobuses públicos locales y en los parques estatales. Esto es un medio de aunar economía y servicios voluntarios, que nos muestra cuántas cosas se pueden hacer sin dinero, que actualmente sólo es una serie de trozos de papel verde, y nos enseña que todos podemos hacer algo para ayudar a los demás sin dinero. Necesitamos que ideas de este tipo se plasmen en la ley para que ésta reconozca la economía del voluntariado¹⁸.

Existen incluso disposiciones que permiten a la gente pagar sus multas de estacionamiento con horas de servicio prestadas a organizaciones sin fines lucrativos, como en el caso del Proyecto 20 de San Francisco. Este sistema de trueque puede ponerse en práctica en el plano local en cualquier comunidad, y debería permitir que los niños participasen con los adultos en formas completamente nuevas de servicios de asistencia mutua.

Las escuelas alternativas se hicieron muy populares en los años sesenta, cuando la experimentación social estaba omnipresente. Los experimentos se centraron en los programas escolares, el tamaño de las clases (muchas actividades de aprendizaje se creaban fuera de la escuela), la experiencia previa de los profesores y la participación de los padres. Desde entonces, muchas de estas escuelas se han ido quedando por el camino, pero mucho de lo que se aprendió entonces se ha seguido practicando en las escuelas experimentales, mientras que otros componentes se han incorporado en la educación ordinaria.

Durante dos decenios, la Escuela Abierta St. Paul de Minnesota ha constituido un modelo para la innovación educativa. Desde el parvulario hasta la enseñanza secundaria, 500 alumnos centran su aprendizaje en diversas disciplinas como temas relacionados con el medio ambiente y defensa de los consumidores. Aprenden a estudiar su entorno y a actuar. Una de sus realizaciones más importantes fue desafiar a la poderosa empresa Procter and Gamble, que infringía las normas sobre contaminación atmosférica. La totalidad del alumnado participó en el estudio del asunto y en el litigio judicial durante más de dos años. Los alumnos ganaron. Uno de los estudiantes fue luego a la facultad de derecho, llegó a ser abogado de gran éxito en los tribunales y se especializó en asuntos relacionados con el medio ambiente. Los estudiantes dirigen un “servicio de acción del consumidor” y esto forma parte de un curso de la escuela denominado “protege tus derechos y tu dinero”. Algunas personas de la comunidad les presentan problemas de la vida real causados por abusos de terratenientes, parientes o comerciantes. Los jóvenes asisten a sus “clientes” haciendo una evaluación de la situación y ayudándoles a tomar las medidas necesarias para obtener indemnizaciones. El porcentaje de casos resueltos a su favor alcanza el 70%, afirman¹⁹.

Actualmente, las escuelas con contrato suscitan interés porque constituyen un medio para que las escuelas públicas se liberen de muchas normas y reglamentos federales y estatales. Las escuelas con contrato tienen libertad para establecer sus propios programas de estudio y métodos de enseñanza. Los padres participan en la concepción y aplicación de los programas. En 1993, había 44 centros de este tipo en California y la mayoría de ellos eran escuelas primarias situadas en áreas urbanas²⁰.

En los años sesenta, el tradicionalismo de la enseñanza formal y la falta de imaginación de los educadores habían llegado a decepcionar a un número cada vez mayor de padres. Algunos de éstos empezaron a asumir la responsabilidad de educar a sus propios hijos. Desde sus comienzos, el movimiento norteamericano de la escuela en el hogar ha ido creciendo hasta superar el medio millón de niños y jóvenes educados exclusivamente en sus casas. El célebre matrimonio Colfax de la California rural compró un terreno inexplorado y construyó su hogar de arriba abajo, en el estricto sentido de la palabra. Deseaban que esta experiencia formase parte de la educación de sus hijos en el hogar y que éstos la viviesen. Ninguno de sus cuatro hijos ha asistido jamás a la escuela formal y, sin embargo, tres de ellos han ingresado en Harvard²¹. Lejos de representar una ventaja accesoria, la escolaridad en el hogar crea una nueva relación entre padres e hijos, que aprenden juntos.

Aunque no se trata de una idea nueva, en los años sesenta y setenta se emprendió un cierto número de proyectos para utilizar a niños mayores como tutores de otros de menor edad en las escuelas públicas. Peggy y Ronald Lippitt fueron quienes llevaron a cabo los estudios innovadores en la Universidad de Michigan²². En general, cada tutor se ocupaba de un alumno, aunque algunos se ocupaban de dos niños, e incluso de un grupo. Algunos maestros seleccionaban en sus clases a los niños que necesitaban asistencia, pero otros permitían a los alum-

nos que ejercían de maestros recorrer la clase ofreciendo sus servicios y localizar a los niños que, en su opinión, necesitaban ayuda complementaria para sus estudios. El más interesante de estos proyectos incluía la enseñanza mutua a varios niveles, permitiendo a los niños ser tutores y tutelados a la vez.

En mi propia experiencia pedagógica, he visto a un joven tutor de 10 años de edad concebir un “conjunto de ayuda educativa” destinado a los dos niños de siete años de los que estaba encargado. Los llevó consigo a efectuar “paseos pedagógicos” por el barrio para buscar sustantivos. Todo fue bien hasta que un día el entusiasmo de los alumnos decayó; empezaron a interesarse por otras cosas y uno de ellos trató de abandonar al tutor. Éste recurrió a la coacción física y volvió a clase culpabilizado y desilusionado. No obstante, el incidente le abrió paso a una nueva fase de aprendizaje social en la que tomó conciencia de las circunstancias atenuantes que todos los maestros encuentran, de modo que tuvo que buscar medios de aprender de ellas e integrarlas en la situación de aprendizaje²³.

Mientras que los organismos docentes profesionales siguen estableciendo normas académicas para certificar la competencia, los empresarios admiten con mayor frecuencia otro tipo de medidas para evaluarla. El *curriculum vitae* académico se está complementando cada vez más con una “carpeta” que contiene cassetes, videocintas, fotografías, diapositivas, disquetes informáticos y otros elementos que ilustran lo que el empleado potencial ha realizado. Éste debe dar pruebas de ingeniosidad para presentar lo que se ha aprendido mediante una serie de experiencias. He evaluado “carpetas” de muchos detenidos matriculados por correspondencia en una universidad experimental, a fin de determinar lo que habían aprendido de su anterior actividad delictiva y de su encarcelamiento. No es sorprendente que la mayoría de ellos poseyeran una mejor comprensión de los conceptos básicos del derecho penal que los estudiantes ya graduados a los que yo estaba enseñando. Negociamos con los reclusos la organización de un curso que complementase su aprendizaje empírico. Algunas universidades de los Estados Unidos, del Reino Unido y de otros países poseen una prolongada práctica de combinar las clases con la experiencia adquirida, en el domicilio y fuera de él.

Conclusión

Estamos viviendo lo que los griegos denominaban Kairos que es, como escribió Carl Jung, “el momento apropiado para la metamorfosis de los dioses”. Jung se refería concretamente a los cambios trascendentales que se desarrollan en la psiquis, las mutaciones que se producen en el modo en que obtenemos y utilizamos la información, que son fundamentales en nuestra época. Es el momento apropiado, efectivamente, con tal de saber cómo utilizarlo.

He empezado mi artículo señalando algunos de los aspectos socioeconómicos con los que tienen que enfrentarse los niños y jóvenes norteamericanos, dentro de una sociedad sometida a un cambio rápido y catastrófico. No obstante, hay muchos más motivos para sentirse optimista con respecto al futuro que de hundirse en el pesimismo. El papel fundamental del aprendizaje sigue siendo el ele-

mento estable en la manera que tiene la sociedad de forjarse. Estamos ante una plétora de ideas y tendencias educativas nuevas aceleradas por la tecnología y ante un descontento creador con respecto a la situación anterior. Nuestros anticuados sistemas educativos deben cambiar. Qué es la educación, quiénes son los profesores, dónde se educa: todas estas cuestiones están siendo objeto de transformaciones que democratizarán las prácticas elitistas, por las que tan tenazmente hemos conservado nuestro aprecio en las naciones industrializadas y que tanto nos han envidiado otros.

Durante demasiado tiempo, la educación formal ha concedido excesiva importancia a la adquisición de la información, despreocupándose al mismo tiempo del criterio y de la aplicación. El docente ha tenido el papel nada envidiable de servir ordenadamente pequeñas porciones de información y la responsabilidad de que los alumnos recordasen su contenido. Como las formas de aprendizaje individual se reconocen escasamente, era inevitable que los maestros se convirtieran también en los detentadores de la disciplina. La actitud destructiva que la gente joven tiene con sus escuelas, maestros y compañeros de clase, constituye una ilustración tanto del carácter obsoleto de la institución y de sus prácticas como de cualquier fenómeno de crecimiento, evolución o situación económica.

Dicho todo esto, podemos congratularnos de las tendencias que se están produciendo silenciosa y marginalmente. La tecnología y el aprendizaje fuera del ámbito escolar están permitiendo a alumnos de todas las edades adquirir más información de la que pudieron obtener antes en todas las aulas.

A este respecto, una gran parte de la función tradicional del profesor es superflua. O, como mis propios estudiantes me han dicho alguna vez: "Ahora tiene usted la posibilidad de aprender con nosotros". Así debería ser. Hoy en día, los profesores ayudan a los jóvenes que aprenden a saber utilizar la enorme cantidad de información disponible. Esto implica poseer capacidades para evaluar, interpretar y, sobre todo, aplicar. Por consiguiente, las funciones de profesor y alumno se están transformando en la función única de colegas, basada en el intercambio de información. Al mismo tiempo, están surgiendo en la educación modelos de conducta, ídolos y estrategias nuevos.

A medida que los padres aprenden en común con los niños y les prestan ayuda, sus relaciones con éstos cambian también de modo similar a las relaciones entre alumnos y profesor. La inversión de papeles que se produce cuando los niños enseñan nuevos conocimientos prácticos a sus padres, no sólo cambiará la imagen de los jóvenes, sino también la de los padres, en la medida en que éstos van a responsabilizarse más y a adquirir más competencias para la educación de sus hijos.

Muchos de los proyectos que tratan de paliar los comportamientos difíciles se fundamentan más en carencias que en valores positivos y, por consiguiente, gastamos cantidades astronómicas de dinero para "corregir los comportamientos anormales". Tal vez métodos educativos más pertinentes podrían atenuar muchas de estas situaciones, o incluso hacerlas desaparecer, como ha dicho Maxwell Jones.

Esto nos lleva a la prevención básica. He observado varios casos de transformaciones en escuelas donde la enseñanza mutua se aplicaba a gran escala. La con-

ducta destructiva se modificaba simplemente cuando se planteaba la siguiente pregunta: ¿Qué respeto puede merecer, como docente de la escuela, el/la profesor(a)-tutor(a) que maltrata a su alumno y adquiere así una imagen de persona aterradoradora?

Lo que está ocurriendo actualmente nos conduce en última instancia a la cuestión de la creación de puestos de trabajo. ¿Cómo hemos de adaptarnos a la nueva sociedad? Un medio consiste en extender la práctica de la adquisición de conocimientos para los servicios sociales junto con la creación de nuevas empresas. Bajo todas estas tendencias, hay un desplazamiento de la simulación educativa hacia lo real. Hemos excluido a niños y jóvenes de la participación directa durante demasiado tiempo, negándoles oportunidades de aprender asumiendo posiciones de responsabilidad y sin recompensarles por sus logros.

El acceso instantáneo a la información permitirá en última instancia que la gente joven se involucre en el proceso democrático. Pueden, por ejemplo, examinar día a día la actividad legislativa e influir en la adopción de leyes. Con una mayor independencia y un pensamiento creador, los jóvenes pueden democratizar la propia información mediante la adopción documentada de decisiones.

Cuando aprendamos el modo de utilizar la información para perfeccionar nuestra democracia, no sólo atenuaremos muchas de nuestras situaciones difíciles en el plano social y económico, sino que les tomaremos la delantera. Como decía Ralph Nader, el defensor de los consumidores, “cuando centenares, miles o incluso centenares de miles de personas se organicen por sí solas en asambleas para debatir cuestiones políticas importantes de interés público, reunirán cantidades ingentes de conocimientos e información especializados, creando sinergias más poderosas y útiles que los sistemas informatizados más perfeccionados”.

Notas

1. C. Everett Koop *et al.*, *Surgeon general's workshop on violence and public health: source book* [Taller del Ministerio de la Salud sobre la violencia y la salud pública: libro de referencia], 1986; Mark L. Rosenberg y Mary Ann Fenley (comps.), *Violence in America: a public health approach* [Violencia en América: un enfoque basado en la salud pública], 1991; John Lagone, *Violence! Our fastest-growing public health problem* [¡Violencia! Nuestro problema de salud pública con mayor crecimiento], 1984.
2. Barbara Long, A model for elementary school behavioral science as an agent of primary prevention [Un modelo para la ciencia de la conducta en la escuela elemental como agente de prevención primaria], *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 25, págs. 571-573, junio de 1970; John Coie *et al.*, The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program [La ciencia de la prevención: marco conceptual y algunas orientaciones para un programa de investigación nacional], *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 48, págs. 1013-1022, octubre de 1993; Ronald Kessler y Richard Price, Primary prevention of secondary disorders: a proposal and agenda [Prevención primaria de los desórdenes secundarios: proposición y programa], *American journal of community psychology*

- (Nueva York), vol. 21, págs. 607-633; Raymond Lorian, Counting the stitches that count: preventive interventions, promises and public health [Contar los eslabones que faltan: intervenciones preventivas, promesas y salud pública], *American journal of community psychology* (Nueva York), vol. 21, págs. 673-679, 1993.
3. The one-eyed monster and America's youth [El monstruo tuerto y la juventud americana], editorial del *San Francisco Chronicle* (San Francisco), 4 de marzo de 1995. (Encuesta nacional de opinión efectuada entre jóvenes de 10 a 16 años por la asociación de defensa "Children Now" [Los niños primero], de Oakland, California.)
 4. Off-roading beyond the Internet: boom in computer bulletin boards [Paseo campo a través más allá de Internet: explosión en los tableros de anuncios informatizados], *San Francisco Chronicle* (San Francisco), 3 de diciembre de 1994.
 5. *Ibid.*
 6. Peter Applebone, Bosses say 20% of workers are not proficient enough [Los patronos dicen que el 20% de los trabajadores no son competentes], *New York Times*, reproducido en el *San Francisco Chronicle* (San Francisco), 20 de febrero de 1995.
 7. Morton Deutsch, Educating for a peaceful world [Educar para un mundo pacífico], *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 48, págs. 510-517, mayo de 1993.
 8. Harry Vilmer, Television as participant recorder [La televisión como grabadora participante], *American journal of psychiatry* (Washington, D.C.), vol. 124, págs. 1157-1163, 1968; Innovative uses of videotape on a psychiatric ward, *Hospital and community psychiatry* (Washington, D.C.), vol. 19, págs. 129-133, 1968.
 9. Janet Coburn, Bill Burrell, 1993 national teacher of the year, uses E-Mail to help students explore society's most difficult problems [Bill Burrell, elegido el mejor maestro nacional del año 1993, utiliza el correo electrónico para ayudar a los alumnos a explorar los problemas más difíciles de la sociedad], *Technology and leadership*, vol. 14, pág. 48, 1993.
 10. Maxwell Jones, *Social psychiatry in the community, in hospitals, and in prisons* [La psiquiatría social en la comunidad, en los hospitales y en las prisiones], Springfield, Illinois, Thomas, 1962; *Beyond the therapeutic community: social learning and social psychiatry* [Más allá de la comunidad terapéutica: aprendizaje social y psiquiatría social], New Haven, Yale University Press, 1968; Maxwell Jones y Gene Stanford, Transforming schools into learning communities [Transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje], *Phi delta kappan*, Bloomington, Indiana, págs. 291-303, noviembre de 1973.
 11. Dennie Briggs, Social learning, a holistic approach: a conversation with Maxwell Jones, MD [El aprendizaje social, un enfoque holístico: conversación con Maxwell Jones, médico], *Journal of holistic nursing* (Newbury Park, California), pág. 31, 1988.
 12. Arthur Pearl y Frank Reisman, *New careers for the poor: the non-professional in human service* [Nuevas carreras para los pobres: lo no profesional al servicio del hombre], Nueva York, Free Press, 1965; Frank Reissman y H.I. Popper (comps.), *Up from poverty: new careers ladders for non-professionals* [Fuera de la pobreza: nuevos accesos a carreras para los no profesionales], Nueva York, Harper and Row, 1968; J.D. Grant, *The use of correctional institutions as self-study communities in social research* [La utilización de las instituciones correccionales como comunidades de autoestudio en la investigación social], *British journal of delinquency*, vol. 7, págs. 301-306, 1957; J.D. Grant y Joan Grant, Client participation and community change, en D. Adelson y B.I. Kalis (comps.), *Community psychology and mental health: perspectives and challenges* [Psicología comunitaria y salud mental: perspectivas y desafíos], Scranton,

- Pensilvania, Chandler, 1970; Evaluation of new careers programs [Evaluación de los nuevos programas consagrados a las carreras], en E.L. Struening y M. Guttentag (comps.), *Handbook of evaluation research* [Manual de investigación sobre la evaluación], Beverly Hills, California, Sage Publications, 1975.
13. J. Douglas Grant, A strategy for new careers development [Una estrategia para el desarrollo de nuevas carreras], en Arthur y F. Riessman, (comps.), *New careers for the poor* [Nuevas carreras para los pobres], Nueva York, Free Press, 1965; Dennie Briggs, New careers for delinquents in education: an alternative to confinement [Nuevas carreras para los delincuentes de la educación: una alternativa a la detención], *American journal of corrections*, mayo de 1996; New careers for offenders [Nuevas carreras para los delincuentes], en J. Fabry (comp.), *The meaning of the moment: logotherapy in action*, [La significación del momento: la logoterapia en acción], Nueva York, Aronson, 1979.
 14. Susan Essoyan, In Hawaii schools, peer mediation rates an "A" [En las escuelas de Hawai, la mediación de los compañeros está muy bien vista], en *Los Angeles Times* (Los Angeles), 23 de febrero de 1995.
 15. Lynn Smith, At Feinstein, youths learn the value of volunteering [En Feinstein, los jóvenes aprenden el valor del voluntariado], *Los Angeles Times* (Los Angeles), 21 de diciembre de 1994; Edward Gold, Howard Jetter y Alvin Cook, High school students as social scientists [Los estudiantes de secundaria como especialistas en ciencias sociales], *Professional psychology* (Washington D.C.), págs. 251-258, verano de 1972; Nevitt Sanford, Research with students as action and education [La investigación con estudiantes como acción y como educación], *American psychologist* (Washington D.C.), págs. 544-546, mayo de 1969.
 16. Bruce M. Smith, A big "butter and egg" man [Un gran hombre ramplón], *Phi delta kappa* (Bloomington, Indiana), vol. 74, pág. 427, febrero de 1993.
 17. Michelle Silver, The ultimate barter: a currency based on time-hours is a boon to a rural community [El último trueque: una moneda basada en las horas de trabajo es una suerte para una comunidad rural], *Mother earth news* (Nueva York), agosto-septiembre de 1993, pág. 32; Deirde McMurdy, The new free agents [Los nuevos agentes libres], *Maclean's* (Toronto, Canadá), vol. 105, pág. 38, 16 de marzo de 1992.
 18. Hazel Henderson, *New dimensions* [Nuevas dimensiones], emisión de la National Public Radio, número 1956.
 19. Estudiantes de la St. Paul Open School, Consumer action service: how you can do it! [Servicio de acción de los consumidores: ¡cómo puede conseguirlo!], en Arthur Pearl, Douglas Grant y Ernst Wenk (comps.), *The value of youth: a call for a national youth policy* [El valor de la juventud: un llamamiento en pro de una política nacional de la juventud], Davis, California, International Dialogue Press, 1978.
 20. Marcella Dianda y Ronald G. Corwin, Start-up experiences: a survey (California's charter schools) [Experiencias de principiantes: (Las escuelas privilegiadas de California)], *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 52, n° 42, septiembre de 1994.
 21. David y Miki Colfax, *Home schooling for excellence* [La enseñanza a domicilio para alcanzar la excelencia], Nueva York, Warner Books, 1988; *Hard times in paradise* [Tiempos difíciles en el paraíso], Nueva York, Warner Books, 1992.
 22. Dennie Briggs, A method of peer teaching for school children, *Prospects*, París, Francia, vol. 4, págs. 458-469, 1976.

23. Dennie Briggs, Juniors in charge [Los jóvenes a cargo], *Times educational supplement* (Londres), 11 de enero de 1974; Across the ages [A través de las edades], *Times educational supplement* (Londres), 15 de agosto de 1975; Older children teaching younger [Niños mayores que enseñan a los más pequeños], *California teachers association journal* (Burlingame, California), enero de 1967.

¿SEPARADOS, DESIGUALES Y DIVERSOS?

PLURALISMO E INTEGRACION

EN EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMAN

Ingo Richter

Introducción

¿DE "PLESSY" A "BROWN" Y VUELTA A EMPEZAR?

LA EDUCACION INTEGRADA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Plessy era el nombre de un mestizo que decía tener 7/8 de sangre caucasiana y 1/8 africana y que fue detenido a finales del siglo pasado porque se negó a abandonar el vagón de un ferrocarril americano reservado a los blancos. Una ley del Estado de Luisiana de 1890 contemplaba el uso de vagones "separados pero iguales" para blancos y negros. En 1896, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos, ante el cual había apelado Plessy, confirmó la ley de Luisiana y, con ella, la doctrina de "la igualdad separada"¹ — un concepto que se mantendría vigente durante más de 50 años en muchos ámbitos de la vida pública, especialmente en escuelas y universidades. El Tribunal estimaba que la segregación de razas no constituía por sí misma motivo para alegar desigualdad. Y declaró, además, que si existían de hecho diferencias naturales y sociales entre razas, no bastaba con que la Constitución decla-

Ingo Richter (Alemania)

Licenciado por las universidades de Hamburgo y París. Trabajó en primer lugar para el Instituto Max Planck de Investigación Pedagógica, más tarde como catedrático de Derecho Administrativo y Derecho Político en la Universidad Libre de Berlín, y como catedrático de Derecho Público en la Universidad de Hamburgo. Ha ejercido la docencia en Francia, el Reino Unido y los Estados Unidos. Desde 1977, dirige la revista *Recht der Jugend und des Bildungswesen* [Los derechos de la juventud y la educación]. Fue nombrado director del Instituto Alemán para la Juventud de Munich en 1993. Sus publicaciones en colaboración más recientes son: *Casebook Verfassungsrecht* [Libro de jurisprudencia constitucional] (1991), *Casebook Verwaltungsrecht* [Compilación de casos de jurisprudencia de derecho administrativo] (1991) y *Comparative School Law* [Derecho escolar comparado] (1991).

rara la igualdad para eliminarlas. El juez Harlan, abundando en esta opinión, se manifestó contrario a este procedimiento en su famosa declaración: "Nuestra Constitución no distingue entre colores y no reconoce ni tolera clases entre los ciudadanos".

En los años cincuenta, cuando todavía se practicaba la segregación en escuelas y universidades, varios alumnos de los estados de Kansas, Carolina del Sur, Virginia y Delaware exigieron que se les admitiera en escuelas para blancos. Las autoridades y los tribunales de estos Estados se habían negado a admitir a negros en las escuelas para blancos, acogiéndose a la doctrina de la "igualdad separada" de 1896. Desde que se produjo el "caso Plessy", el Tribunal Supremo había admitido (en contadas ocasiones) a alumnos y estudiantes negros en escuelas y universidades blancas, alegando que los alumnos negros no tenían acceso a instalaciones y equipamientos educativos comparables a los de los blancos. A pesar de ello, el Tribunal Supremo siguió manteniendo la doctrina de la "igualdad separada". Los casos que llegaron ante el Tribunal en 1952 diferían en el hecho de que los aspectos esenciales de las escuelas "negras", tales como instalaciones, programas, certificados de estudios y sueldos de profesores ya eran comparables a los de las escuelas "blancas". El Tribunal, por lo tanto, se planteó la cuestión de si la segregación en las escuelas provocaba, en sí misma, desigualdad en la educación infantil. Tras un periodo de reflexión, el Tribunal consideró que la segregación perpetuaba efectivamente la desigualdad en la educación, a raíz de lo cual se abandonó la doctrina de la "igualdad separada". "La existencia de establecimientos separados es en sí desigualitaria", es la famosa conclusión de un juicio que consideraba que los escolares negros que asistían a escuelas "negras" desarrollaban sentimientos de inferioridad que debilitaban su motivación para aprender, llevándoles a obtener peores resultados que los que habrían obtenido en una escuela integrada. Esta decisión del tribunal en el caso "Brown contra el Ministerio de Educación"² fue el inicio de una larga controversia sobre la integración en escuelas y universidades, controversia que se ha desarrollado en el plano judicial, político y pedagógico y que sigue vigente todavía hoy³.

A pesar de que a partir de aquel momento escuelas y universidades fueron, por ley, sometidas a integración, en la realidad los alumnos blancos y negros continuaron en gran medida segregados. Se puede afirmar sin lugar a dudas que después de 40 años la política de integración no se ha plasmado en una mayor igualdad de resultados académicos, tal como esperaba el Tribunal en 1954⁴. La actitud de la opinión pública americana ante la política de integración es de resignación generalizada. Mientras algunos proclaman que todo intento de integración resulta inútil porque la inteligencia es una cuestión hereditaria⁵, otros defienden una política pluricultural que subraya las diferencias entre culturas y tiende a ahondarlas⁶. Atrapados entre estos dos frentes, los círculos políticos tradicionalmente liberales que en un principio promovieron la política de integración, hoy apenas se pronuncian⁷. Según la pertenencia política, parecen tolerar, aceptar o incluso subrayar la segregación de facto de los grupos culturales en el ámbito de la educación y las desigualdades entre alumnos y estudiantes y entre sus resultados académicos, desi-

gualdades que en la realidad y que no dejan de perpetuarse. En suma, una situación de “separados pero desiguales” pero, ¿conscientes y orgullosos de ello?

Segregación e integración en la historia de la educación alemana

Los hitos en la historia de la educación americana que hemos evocado en la introducción parecen irrelevantes con respecto a la evolución de la educación en Alemania. Aparte de una terrible excepción, la segregación racial no ha jugado ningún papel en la evolución del sistema escolar alemán, y esta excepción — la expulsión y el exterminio de los alumnos judíos — es un caso tan excepcional que impide hacer la menor comparación en la historia de ambos países.

No obstante, la historia de la educación en los Estados Unidos plantea algunas cuestiones básicas para los principios de la educación en general: la de la segregación o integración de grupos, así como la de los criterios y justificaciones subyacentes, ya sean formales o informales. En la historia de la educación en Alemania, observamos que a principios de siglo ya existían tales criterios y justificaciones, los cuales dieron lugar a ciertos tipos separados de escuela. Así, las escuelas y colegios del Imperio Alemán entre 1871 y 1919 no eran “escuelas comunitarias” que acogían a los alumnos al margen de su confesión religiosa, identidad cultural, sexo, origen social y aptitudes intelectuales y donde todos recibían una misma instrucción y educación. Por el contrario, las escuelas del Imperio estaban organizadas separadamente en función de varios criterios:

1. En primer lugar y por encima de todo, estaba la cuestión de la religión. Los Estados que constituían el Imperio Alemán organizaban sus escuelas primarias ya fuera como escuelas comunitarias para miembros de todas las confesiones, ya como escuelas confesionales separadas para miembros de las distintas confesiones, o bien permitían que coexistieran ambos tipos de establecimientos. No obstante, en el Imperio Alemán, cerca de un 85% del total de alumnos de primaria acudían a una escuela confesional.
2. En las zonas fronterizas del Imperio, las cuestiones de cultura y especialmente de lengua desempeñaban un cierto papel. Había, por ejemplo, escuelas danesas, eslavas, holandesas y belgas para las respectivas minorías del Imperio Alemán. Pero no había ni escuelas francesas ni polacas, a pesar de que en las zonas orientales de Prusia y en el “Estado Imperial” de Alsacia y Lorena la mayoría o, al menos una gran minoría de sus habitantes, eran de cultura polaca o francesa.
3. Además, había escuelas separadas para niños y para niñas, excepto en los pueblos, donde la educación era mixta. Las muchachas empezaron a acceder lentamente a la enseñanza secundaria, aunque en proporción muy inferior a la de los muchachos. En cuanto a la universidad, el número de mujeres que accedían a ella era muy limitado, al principio por disposiciones legales oficiales y más tarde de modo oficioso.

4. La admisión en las escuelas secundarias, especialmente las que abrían el camino a la universidad, junto a sus llamadas escuelas preparatorias, estaba regulada en la práctica según la clase social. La mitad de sus alumnos procedían de las clases altas y medias-altas, que comprendían sólo el 6 ó 7% de la población total. Respecto a la otra mitad, las escuelas secundarias del Imperio Alemán ya proporcionaban las adecuadas oportunidades de ascensión social. La República de Weimar, establecida después de la revolución alemana de 1918, se propuso abolir estas distinciones. El párrafo 1 del Artículo 146 de la Constitución de Weimar decía así:

El sistema de escolaridad pública deberá diseñarse de modo orgánico. Una escuela primaria para todos deberá conducir a las escuelas elementales y secundarias. El principal criterio a seguir para estructurarlas será la diversidad de las ocupaciones futuras de los alumnos; los niños y niñas deberán ser admitidos en escuelas determinadas en función de sus aptitudes e inclinaciones, en vez de hacerlo basándose en la situación social y económica de sus padres o en su confesión religiosa.

En otras palabras: las distinciones religiosas y sociales debían desaparecer a no ser que los padres optaran por la segregación religiosa (Artículo 146, párrafo 2). Se mantuvo una situación especial para los miembros de minorías culturales y se estableció el principio de igualdad entre ambos sexos, si bien la educación mixta no se generalizó hasta después de la Segunda Guerra mundial. Además, la ley por la que se debían establecer las escuelas comunitarias no confesionales no se llegó a aprobar, de modo que en general la situación se mantuvo igual en la República de Weimar (véase *Reichsgesetzblatt*, 1919, pág. 1383)

La única justificación para separar a los alumnos después de haber asistido juntos a la escuela primaria debería ser “la diversidad de las ocupaciones futuras de los alumnos” y sus “aptitudes e inclinaciones”. Los criterios diferenciales tradicionales (religión, cultura, sexo y origen social) fueron rechazados y eliminados, al menos según la ley. Nadie, o en todo caso nadie de los que redactaron la Constitución, pareció darse cuenta de que “aptitudes e inclinaciones” y “la diversidad de las ocupaciones futuras de los alumnos” podían tener una relación con los desacreditados criterios de religión, cultura, sexo y origen social.

A pesar de que los nacionalsocialistas, que sucedieron a la República de Weimar, influyeron poderosamente en la ideología y en el contenido de la educación, cambiaron muy poco la organización del sistema educativo: por lo esencial, todo siguió como antes. Y lo mismo puede decirse del periodo inmediato de post-guerra. En cambio, en los años sesenta y setenta se produjeron grandes cambios que trataremos de resumir a continuación. La enseñanza confesional en primaria fue abolida con muy pocas excepciones, y en casi todas partes prevalecieron las escuelas cristianas comunitarias. Tampoco había una necesidad urgente de proteger a las minorías culturales, y la enseñanza mixta se generalizó. Se mantuvo la obligatoriedad de la enseñanza primaria, que duraba seis años en Berlín y en la República Democrática Alemana (RDA), y cuatro en el resto del país. En la RDA la primaria iba seguida de una enseñanza secundaria de primer ciclo unificada y,

para los pocos alumnos destinados a continuar hasta la universidad, de un segundo ciclo de secundaria. En la República Federal existía el sistema tripartito formado por *Gymnasium* (principalmente para los que aspiraban a proseguir estudios superiores), *Realschule* (que solía conducir a la formación profesional), y *Hauptschule* (para el resto). Por otra parte, había en la República Federal una *Sonderschule* (escuela especial) separada para aquellos alumnos que tenían dificultades de aprendizaje o alguna deficiencia física o mental.

El desarrollo del sistema escolar en la RDA se orientó hacia la llamada “escuela socialista polivalente”. En la República Federal el ideal era la “escuela comunitaria” con sus principios religiosos, culturales y de educación mixta, pero con una clara división según la aptitud intelectual para cada una de las formas de escuela secundaria antes mencionadas. La integración fue, pues, la norma general, con la única excepción del sistema de enseñanza secundaria en Alemania Occidental.

Razones de los intentos de integración del sistema escolar alemán

LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

La Constitución de Weimar había enunciado como principio supremo que el sistema escolar debía diseñarse de manera “orgánica”. Al emplear este término, la Constitución suscribía la idea de que los grupos sociales son seres vivos o que al menos se les debería considerar como tales. La suma de las distintas partes que los constituyen estaría al servicio de un propósito común⁸. En contraste con esta idea, está la diferenciación por grupos en función de la religión, la cultura, el sexo o el origen social. En esta perspectiva, la comunidad suprema sería la comunidad nacional, dentro de la cual se habían abolido las distinciones por religión, cultura, sexo y clase o, al menos, ya no constituían una barrera⁹.

De este modo, el sistema escolar podía considerarse como un “ser vivo”, como una comunidad cuyas partes debían estar unidas “orgánicamente” entre sí. La escuela, considerada como una comunidad, debía preparar a los alumnos para integrarse en la comunidad nacional.

Lo más importante para la escuela no era ni la religión, ni el sexo, ni la clase social, y ni siquiera las características culturales, sino el sentimiento de pertenecer a la nación alemana¹⁰. Así pues, las escuelas comunitarias para todas las confesiones, la educación mixta y la enseñanza primaria obligatoria fueron los resultados lógicos en cuanto a la organización de esta concepción comunitaria de la escuela.

La escuela comunitaria no constituye un concepto histórico anticuado y desacreditado por el hecho de que los nacionalsocialistas lo usaran para conseguir sus objetivos políticos, sino que representa todavía un proyecto de reforma escolar, como ha explicado Hartmut von Hentig recientemente¹¹. Según él, la escuela es “un lugar para vivir y experimentar” que no sólo tiene que ver con los problemas que se plantean a los alumnos en la vida, sino un lugar donde pueden “vivir experiencias esenciales para ellos — con todos los problemas y promesas que nuestra

sociedad les depara”. La escuela de Hentig es “un lugar para vivir” donde los alumnos pueden experimentar las principales peculiaridades de nuestra sociedad”, familiarizarse con “las ventajas de vivir en comunidad y el precio que por ello deben pagar”. Por encima de todo, los alumnos aprenden a través de la “experiencia” holística, basada en el concepto de “persona integral”. La escuela es “el puente entre la familia nuclear... y los sistemas globalmente organizados de la vida social”. No obstante, la escuela continúa siendo la escuela, un lugar donde aprender. Es obvio que esta escuela sólo puede ser una “escuela polivalente”, a pesar de que Hentig preferiría utilizar otra palabra. Una escuela que necesita imperiosamente de escolares de todas las religiones, de alumnos de ambos sexos, de la convivencia de muchas culturas y clases sociales, ya que sólo así puede llegar a ser “un lugar donde vivir y experimentar”. Hentig sostiene que esta escuela deberá aceptar a todos los niños y niñas que viven en la misma zona y que, si la población local se halla muy marcada por un grupo, es necesario intervenir para acercarla al pluralismo. Esta concepción de la escuela de Hentig obedece a motivos tanto democráticos como pedagógicos.

LA ESCUELA REPUBLICANA Y DEMOCRÁTICA

El Estado nacional surgido de la Revolución Francesa fue considerado como una república unida e indivisible que negaba cualquier distinción por razón de religión, clase, cultura y sexo, distinciones que quedaban relegadas a la vida privada. Como ciudadano francés, uno podía ser católico o protestante, campesino u obrero, bretón o vasco; uno era, antes de nada y por encima de todo, un ciudadano de La República. De modo parecido, una escuela francesa sólo podía ser pública, global, no confesional y nacional, rechazando toda distinción religiosa, cultural y social. La escuela se concebía como una “escuela republicana”, ya que todas las organizaciones que dependían del Estado debían basarse en principios republicanos.

Tras la revolución de 1918, Alemania también se convirtió en una república similar. ¿Qué podía haber de más natural que considerar las escuelas como instituciones nacionales, públicas, no religiosas y polivalentes? Pero la revolución no llegó tan lejos. La República aceptó los llamados compromisos escolares de Weimar que limitaban el carácter público y no confesional de las escuelas. Pero no por ello la República dejaba de ser democrática, puesto que el poder del Estado emanaba del pueblo. Para conseguirlo, las democracias representativas han desarrollado el principio de gobierno mayoritario por un periodo de tiempo limitado, basado en elecciones periódicas. Pero, ¿qué sucede si la mayoría vota “equivocadamente”? La “educación para la democracia” se presentó como sistema para asegurar permanentemente un gobierno democrático basado en elecciones democráticas. ¿Y qué modo mejor había para salvaguardar la “educación para la democracia” que organizar las propias escuelas según los principios democráticos? Como observó John Dewey, la educación democrática sólo puede garantizarse mediante la integración en una “escuela para todos”. Sólo una escuela así puede ofrecer las experiencias imprescindibles para vivir en democracia¹². El modelo

general de escuela americana era parecido al francés en tanto en cuanto era pública y no confesional. Pero, al contrario del modelo francés, las escuelas americanas no dependían del Estado, sino de entidades democráticas locales, y si bien desde el punto de vista de la religión, el sexo y la cultura eran escuelas integradas, por otra parte practicaban la segregación racial.

A pesar de que las ciudades y los municipios alemanes podían enorgullecerse de una larga tradición de autonomía local con estructuras de índole democrática y se identificaban con “sus escuelas”, las escuelas alemanas nunca alcanzaron un grado de descentralización comparable al de los Estados Unidos. Las escuelas públicas continuaron dependiendo del Estado. Básicamente, el Artículo 146, párrafo 1 de la Constitución de Weimar exigía que en una república democrática los niños fueran educados y escolarizados independientemente de su sexo y su origen religioso, cultural o social. Pero, como veíamos antes, esto no se realizó en la práctica. Durante la República de Weimar y en los años inmediatos de postguerra en la República Federal, la “escuela para todos” fue más un objetivo por alcanzar que una realidad. En la RDA, adoptó la forma de escuela polivalente socialista basada en principios comunistas.

En los años sesenta y setenta se produjo un avance en lo que se refiere a la organización de las escuelas en Alemania Occidental: los principios democráticos se encarnaron en la pedagogía. Las escuelas deberían ser más democráticas según el modelo de representación igualitaria, otorgando a alumnos, padres y profesores ciertos derechos de decisión colegiada, inspirándose en el código de relaciones laborales de Alemania. En realidad, las escuelas no iban a ser gobernadas y administradas por alumnos, padres y profesores; sólo se trataba de hacer de ellas un terreno de ejercicio para el aprendizaje de la democracia mediante la “democracia escolar”. Hartmut von Hentig ha reformulado esta idea según el modelo de la *polis* griega:

Necesitamos una “educación” para la política. En nuestra política de ciudadanos del mundo, la gestión flexible de los asuntos públicos ha llegado a complicarse tanto que necesita un tratamiento especial, artificial. Yo lo llamo la *polis* escolar. Sólo cuando hayamos experimentado y comprendido las leyes básicas de una comunidad pequeña y fácilmente abarable — las leyes de la *res publica*, del *logon didonai*, de la democracia, la obligación de transparencia general de los asuntos públicos o, en otras palabras, la exigencia de claridad, de confianza, de fiabilidad, del comportamiento sensato entre ciudadanos y, por último pero ante todo, de la amistad y la solidaridad entre la gente en general — sólo entonces podremos reconocerlas y respetarlas confiadamente en la gran *polis*¹³.

Esta *polis* deberá ser, a diferencia de la *polis* griega, una escuela para ambos sexos, para todas las religiones y todas las culturas, y también para todas las clases sociales.

EL FOMENTO DEL LOGRO ESCOLAR

En el Artículo 146, párrafo 1, la Constitución de Weimar dejó sentado que, aparte de la orientación profesional, el único criterio que debería gobernar la admisión de

alumnos en los distintos establecimientos del sistema escolar debía ser la “aptitud y la inclinación”. Esto presuponía la existencia de varios tipos distintos de escuelas secundarias, vinculadas “orgánicamente” a una escuela primaria común. Así pues, en la República de Weimar y en los primeros años de la República Federal los alumnos de primaria eran repartidos a la edad de diez años según sus resultados escolares en los tres (o cuatro) tipos de escuelas secundarias: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*, o bien la *Sonderschule* en ciertos casos. Pero con la experiencia se vio que esta clasificación en función del rendimiento escolar no era neutra, sino que estaba fuertemente condicionada por el sexo del alumno, así como por su origen religioso, social y cultural. La “hija del campesino católico” era muy distinta del “hijo de funcionarios protestantes de una gran ciudad”. Por lo tanto, la integración de las escuelas se destinaba a motivar a los alumnos cuyo rendimiento era menor. El motivo era parecido al del Tribunal Supremo de los Estados Unidos cuando juzgó el “caso Brown”: la segregación de escolares blancos y negros debilita la motivación de estos últimos para aprender y se traduce en un rendimiento inferior al de las escuelas integradas. Las niñas, los hijos de clase obrera, los católicos y los extranjeros eran los “negros” de la República Federal. Con la integración se pretendía motivarlos, especialmente a los hijos de clase obrera.

A diferencia de la escuela polivalente socialista de la RDA, la integración en la República Federal debía efectuarse en “escuelas democráticas basadas en el principio del rendimiento escolar”, que también se denominaron “escuelas polivalentes” (*Gesamtschule*). Aunque había que admitir a todos los niños en esta escuela polivalente, se preveía educarlos en cursos separados, clasificados por asignaturas y según su rendimiento. Los educadores esperaban que una mezcla de cursos homogéneos y heterogéneos desde el punto de vista del nivel académico proporcionara un mayor incentivo a los alumnos más flojos, sin inhibir al mismo tiempo los progresos de los alumnos más aventajados. Además, la integración de los escolares en una única “escuela para todos” pretendía alentar el aprendizaje social y la educación democrática de acuerdo con los ideales pedagógicos de “comunidad” y de “escuela republicana”.

La ambivalencia de esta búsqueda del rendimiento entre la integración y la segregación queda de manifiesto con especial claridad en el caso de la *Sonderschule*. El enfoque de las políticas educativas de la República Federal con respecto a la motivación de los alumnos con graves dificultades de aprendizaje o simplemente inadaptados sufrió un giro radical. La tradición pedagógica alemana era que los escolares que no podían seguir el ritmo de la enseñanza primaria y que entorpecían el progreso de los demás debían ser enviados a la “escuela especial” (*Hilfsschule*), que albergaba, por tanto, una especie de antiélite social, a la que iba asociada el ostracismo y la discriminación. Durante las reformas educativas de los años sesenta y setenta la “escuela especial” evolucionó hacia una “escuela paliativa” para escolares desaventajados, cuya formación y educación eran contempladas como una responsabilidad pedagógica especial de la sociedad. El lema político era: “apoyo especial mediante un desarrollo separado”. El progreso social y pedagógico de un Estado se llegó a medir por la implantación de *Sonderschulen*: cuanto

mayor era la proporción de alumnos que asistían a estas escuelas especiales, más progresistas eran las políticas educativas del Estado en cuestión.

Entre 1960 y 1973, la proporción de escolares que asistían a las *Sonderschulen* en toda la República Federal aumentó del 2,2% al 5,3%, e incluso en 1973 había diferencias entre los distintos Estados. Por ejemplo, el 3,8% de los escolares bávaros asistían a *Sonderschulen*, mientras que en Schleswig-Holstein lo hacían el 7,2%. No obstante, en el decenio de los setenta, se produjo un cambio de tendencia radical: en 1973 el Consejo de Educación Alemán (*Deutscher Bildungsrat*) elaboró una propuesta para “el progreso pedagógico de niños y jóvenes desaventajados y de aquellos que corrían el riesgo de serlo”, donde se pedía que “los desaventajados se educaran junto con los demás escolares en la medida de lo posible”, lo cual implicaba una abolición parcial de las *Sonderschulen*. Los motivos que aducía el Consejo eran los siguientes:

La Comisión de Educación considera justificado este nuevo enfoque porque, en primer lugar, uno de los principales deberes de los países democráticos es integrar a los desaventajados en la sociedad. La Comisión de Educación cree que este problema, que atañe por igual a los desaventajados y al resto de la sociedad, puede resolverse más fácilmente si se supera la tendencia del sistema escolar a seleccionar y aislar y si se da prioridad a la enseñanza y al aprendizaje en común tanto para los desaventajados como para los demás escolares; si se segrega a los desaventajados en la escuela se corre el riesgo de que no consigan integrarse como adultos¹⁴.

Este razonamiento no se deriva tanto del objetivo pedagógico de aumentar el rendimiento de un modo racionalmente organizado, lo que dio lugar a la *Gesamtschule*, como del sentido de responsabilidad social de los ciudadanos de una democracia hacia sus conciudadanos desaventajados, bien sea como alumnos, bien con vistas a su papel futuro en la sociedad de adultos. En los años ochenta, este enfoque tuvo una aceptación prácticamente universal en los medios pedagógicos, aunque no se puede decir que en la práctica ocurriera lo mismo.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La Ley Constitucional Básica alemana (*Grundgesetz*) garantiza la igualdad en el acceso al sistema escolar. El Artículo 3, párrafo 3, de la *Grundgesetz* establece que nadie puede sufrir discriminación por razón de sexo, religión, idioma u origen. Por otra parte, el Artículo 3, párrafo 1, de la *Grundgesetz* dice que todos son iguales a los ojos de la ley, así como “a los ojos de la escuela”. Este párrafo no habla, naturalmente, de la organización de las escuelas, cuya responsabilidad atañe al Estado, el cual debe — en la forma que decida — garantizar la igualdad de acceso a toda la población infantil. Igualdad de acceso no significa, desde luego, igualdad de resultados. Que todos sean iguales ante la ley no significa que su rendimiento, capacidad y actitudes adquiridas durante su paso por la escuela sean los mismos. Por el contrario, difieren sustancialmente, y estas diferencias no suelen estar determinadas por las escuelas.

Ésta fue al menos la conclusión a que llegó en los Estados Unidos el llamado Informe Coleman titulado *On equality of educational opportunity* [Sobre la igualdad de oportunidades educativas] (Mosteller y Moynihan, 1972). Este informe reveló que, diez años después del caso Brown, en las escuelas estadounidenses todavía se practicaba la segregación racial, que el rendimiento escolar variaba ampliamente según las razas y que ni la inversión en el sistema escolar (especialmente el gasto *per cápita* y los equipamientos en las instalaciones escolares) ni las leyes o los programas escolares habían eliminado las diferencias. Al contrario, el rendimiento de los alumnos dependía en parte de su entorno familiar, de la composición social de la escuela y de las actitudes de los profesores. En vista de ello, el informe recomendaba que se favoreciera la igualdad de oportunidades mediante la integración, la compensación y la profesionalización¹⁵.

En Alemania, la seductora fórmula de “igualdad de oportunidades” fue rápidamente aceptada en todos los campos políticos, dando la impresión de que satisfacía la demanda de igualdad por parte de la “izquierda”, el concepto de equidad propio de la “derecha”, así como el ideal de libertad de los liberales. Pero ¿qué significaba en realidad este término en aquella época, durante el decenio de los sesenta? La igualdad de acceso al sector educativo hacía tiempo que se había conseguido, al menos formalmente, y la igualdad de acceso ¿no implicaba automáticamente la igualdad de oportunidades? A nadie parecía interesarle la igualdad de resultados, sólo la igualdad de oportunidades para obtener resultados iguales. Pero ¿cómo podía garantizarse esta igualdad de oportunidades para todos a la vista de las diferencias individuales y sociales? Al igual que en los Estados Unidos, las propuestas de solución pasaron por la integración (o, al menos, la flexibilidad), la compensación (o, como mínimo, la ayuda) y la profesionalización (o, en todo caso, la mejora en la preparación de profesores) en el sistema escolar.

La República Federal, definida como Estado federal democrático en el Artículo 20, párrafo 1, de la *Grundgesetz*, rechazaba todos los criterios tradicionales de la distribución del poder y de los ingresos, especialmente los orígenes de una persona, su confesión religiosa, partido político, sexo, educación burguesa o fortuna. Si bien en la práctica estas categorías habían conservado su importancia, ya no podían — ni pueden — emplearse oficialmente para justificar la posición social de un individuo. Parecía que tan sólo los méritos académicos y profesionales poseían una objetividad aceptable. Ya en 1961, Schelsky describió la escuela como el “mecanismo para repartir oportunidades sociales”¹⁶. Ahora esta descripción parecía hacerse realidad, a condición de que estas oportunidades sociales se repartieran equitativamente por obra de la escuela y dentro de ella. Este enfoque puede compararse con una carrera donde todos los corredores, tanto los rápidos como los lentos, parten de la misma línea de salida, aunque se da por sentado que alcanzarán la meta en momentos distintos. Por encima de todo, la igualdad de oportunidades era, por lo tanto, una condición previa para empezar a acercarse a la integración, aunque tuviera poco o ningún efecto sobre la cuestión de cómo se podía conseguir ésta, como veremos en el apartado siguiente.

La integración: experiencias y resultados

La historia del sistema educativo en la República Federal se caracteriza por su política de integración, que abolió en gran medida la segregación oficial de los alumnos en función de su religión, sexo, cultura y origen, tanto legalmente como en la práctica — con excepción de la pervivencia del sistema tripartito de escuela secundaria y de la *Sonderschule* (ver más arriba). Queda por ver, no obstante, si se han alcanzado los objetivos que perseguían estos intentos legales y políticos de integración. Existen muchos estudios e informes que ofrecen información detallada sobre esta cuestión, de modo que me limitaré a dar algunas apreciaciones al respecto.

LA RELIGION

Mientras que en 1931-1932 el 85% de todos los alumnos de primaria del Imperio Alemán asistían a escuelas confesionales, hoy sólo lo hace una pequeña proporción de alumnos en dos de los 16 Estados federales. Las sucesivas oleadas de inmigrantes acogidas por la República Federal ha contribuido a hacer una realidad del principio de integración previsto por la ley. Hace 20 años, el Tribunal Constitucional de Alemania Occidental (*Bundesverfassungsgericht*) resolvió las controversias referentes a las políticas educativas sobre integración con sus disposiciones sobre la estructura confesional del sistema escolar. A los Estados se les permite establecer y mantener escuelas confesionales, si bien estas escuelas deben regirse por principios de apertura y tolerancia; los Estados pueden establecer escuelas comunitarias, aunque éstas deben dar a los alumnos la ocasión de expresar sus convicciones religiosas, por ejemplo autorizando los rezos en las escuelas¹⁷.

Por lo que atañe a la religión cristiana, los objetivos de integración se han cumplido. La escuela es una verdadera “comunidad” de alumnos católicos y protestantes, donde pueden descubrir el mundo juntos en la medida en que la escuela puede todavía proponer experiencias compartidas. Hoy las familias de los alumnos católicos y protestantes se afilian a todos los partidos del arco democrático y se supone que los miembros de las diversas confesiones tienen actitudes democráticas. Ya no es posible hablar de diferencias de resultados escolares entre alumnos católicos y protestantes, o al menos tales diferencias no se reflejan en las estadísticas. La igualdad de oportunidades para los alumnos católicos y protestantes parece haberse logrado en el sector educativo. La cuestión continúa siendo, sin embargo, si ello se debe a la política de integración pedagógica o si esta política de integración no es a su vez el resultado de la secularización generalizada de la vida pública en la República Federal.

EL SEXO

En la República Federal, la educación mixta de niños y niñas no se consideraba problemática, por lo general, hasta finales de los setenta y principio de los ochenta, cuando el movimiento para la emancipación de la mujer volvió a poner el tema sobre el tapete. La experiencia había demostrado que en lo que se refiere a la educación mixta se habían cumplido algunos objetivos, otros se habían cumplido “en exceso” y otros no se habían cumplido en absoluto. A pesar de que las escuelas se consideraban lugares donde ambos sexos podían “vivir y experimentar en comunidad”, no habían evitado que se desarrollaran los tradicionales papeles femeninos y masculinos, e incluso, en algunos aspectos, los habían favorecido. La igualdad democrática entre hombres y mujeres, cuyos fundamentos se establecen en la escuela mixta, no se ha puesto nunca en duda en la República Federal. Uno de los resultados de esta política igualitaria es que en la escuela secundaria el número de muchachas suele ser superior al de muchachos. No obstante, en los programas escolares todavía persisten las divisiones tradicionales ligadas al sexo, de modo que ellos eligen matemáticas y asignaturas técnicas, y ellas lengua y asignaturas de letras, y esta división se reproduce al acceder a la universidad. Todavía se mantiene una elección vinculada al sexo en el empleo, lo cual favorece a los hombres con respecto a las mujeres. Por lo tanto, incluso tras varios decenios de educación mixta, no se puede hablar de una completa igualdad de oportunidades — aparte de la igualdad de acceso — que se traduzca en igualdad de oportunidades en el empleo.

EL ORIGEN SOCIAL

La proliferación de escuelas secundarias, así como una mayor flexibilidad, han cambiado su composición social: la selectividad social no ha desaparecido por completo pero se ha reducido considerablemente. Aun así, la proporción de alumnos alemanes de clase baja (y especialmente extranjeros de clase baja) que asisten al *Gymnasium* y a la universidad es todavía muy inferior a la de la población total. Sólo un 10% aproximadamente de escolares entre 13 y 14 años hijos de padres obreros acuden al *Gymnasium*, frente a un 90% de hijos e hijas de profesionales liberales universitarios. Sólo entre 1 y 2% de jóvenes con padres sin calificación profesional van a la universidad, frente al 80% de hijos e hijas de funcionarios con título de graduado de enseñanza media. El 11% del total de alumnos de primaria son extranjeros; en el *Gymnasium*, esta proporción se reduce a sólo el 5%, mientras que en la *Hauptschule* se multiplica por cuatro, alcanzando el 20%¹⁸.

La sociología de la educación todavía maneja modelos de clase social basados en los ingresos y en la educación de los padres, pero está ampliamente aceptado que tales modelos reflejan una imagen deformada de la realidad social. La integración y la proliferación han convertido las escuelas en “comunidades” donde se distinguen diversos “entornos sociales”, no distintas clases sociales. La igualdad democrática de todos los ciudadanos se da por sentada, lo cual se refleja en que la admisión en los distintos tipos de escuelas sólo viene determinada por el rendi-

miento escolar del alumno, y no por su origen social. Los resultados de los que abandonan la escuela muestran que, a pesar de la igualdad de acceso, estamos lejos de haber alcanzado la igualdad de resultados. Esto es especialmente cierto en el aislamiento persistente de los alumnos de las *Sonderschulen* que se considera que tienen dificultades de aprendizaje, la mayor parte de los cuales proceden de la llamada “clase social sin acceso a la educación y a la cultura”.

LA CULTURA

Durante mucho tiempo, en la República Federal no se planteó la cuestión de la formación y educación separadas para minorías culturales, ya que no existían tales minorías en los Estados de Alemania Occidental. Simplemente no había minorías flamencas, holandesas, danesas, eslavas, polacas, checas o francesas, como sucedía en la República de Weimar. La cuestión de las minorías culturales no surgió hasta el decenio de los sesenta, cuando con la inmigración masiva llegaron al país principalmente trabajadores del sur de Europa, así como turcos. Al principio, la inmigración laboral no llamó especialmente la atención, dado que los trabajadores inmigrados o bien asimilaban conscientemente la cultura de la mayoría o, en un proceso de “rotación”, volvían a sus países respectivos. Actualmente, la mitad de ellos han vivido en Alemania durante más de diez años e incluso algunos son inmigrantes de segunda generación.

Aún hoy en día no existen “escuelas para extranjeros”, sino sólo clases temporales, colectivas, nacionales o pluriculturales, donde se enseña alemán con miras a favorecer la integración. No obstante, pese a la política de integración, las políticas educativas no han logrado cumplir los objetivos de dicha integración. A pesar de que tanto alemanes como extranjeros acuden a las mismas escuelas, para ellos la escuela no constituye una “comunidad”. Y una “escuela republicana democrática” compuesta tanto de alemanes como de extranjeros es inimaginable, aunque sólo sea porque los extranjeros no tienen derecho al voto en la República Federal — se habla de concedérselo a los miembros de la Unión Europea en las elecciones locales. Respecto a la mejora del rendimiento escolar, se puede observar que la proporción de extranjeros en las escuelas secundarias va en aumento, pero es innegable que este porcentaje no se corresponde con su porcentaje dentro de la población total. La integración de los extranjeros en el sistema escolar alemán no significa ciertamente que se les ofrezca igualdad de oportunidades para acceder a él. Todavía están insuficientemente representados en las escuelas secundarias y, en realidad, no gozan de igualdad de oportunidades.

Para resumir, podemos decir que en las políticas educativas de la República Federal se han cumplido los objetivos de integración en lo que se refiere a la educación para la democracia, y quizá también a la creación de comunidades. Pero la política de integración no ha entrañado mejoras en el rendimiento escolar ni en la igualdad de oportunidades.

Después de la integración: nuevas tendencias y motivos para la segregación

“Integración”, la gran consigna del movimiento para la reforma educativa de los años sesenta y setenta ha perdido mucho de su atractivo y de su capacidad de seducción. En el decenio de los ochenta hicieron acto de presencia los defensores de la conservación, de la alteración y de la oposición, entorpeciendo los esfuerzos en pro de la integración, levantando nuevas barreras y prioridades y manifestando nuevas tendencias en el sector educativo.

LAS NUEVAS RELIGIONES

En la actualidad, todavía existen escuelas confesionales en dos Estados de la República Federal, sin que haya intención concreta de integrarlas en el sistema escolar general. Por lo común, la formación religiosa en las escuelas comunitarias cristianas se divide según la confesión de que se trate. Las experiencias en la formación religiosa interconfesional son todavía incipientes, como sucede en Brandenburgo, por ejemplo. Por una parte, o bien los padres dan de baja a sus hijos de las clases de formación religiosa, o bien no llegan ya a matricularlos, dado que, como ocurre con la mayoría de padres procedentes de los antiguos Estados de Alemania Oriental, no pertenecen a ninguna religión, o bien sus hijos son lo bastante mayores como para decidirlo ellos mismos, escogiendo la asignatura de Ética como sustituto. Por otra parte, existen las nuevas tendencias religiosas, especialmente las llamadas “religiones para la juventud”, uno de cuyos modos de expresarse es a través de la fundación de escuelas. Estas religiones incluyen movimientos cristianos fundamentalistas, como el movimiento pietista de August-Hermann-Francke, así como movimientos panteístas que no defienden ninguna religión en particular, pero pretenden fortalecer el sentimiento religioso en general, como hace la Cienciología. Para acabar, hablaremos de las poderosas tendencias musulmanas actuales, como revela la existencia de las llamadas “escuelas coránicas”. La Constitución alemana no permite la presencia de este tipo de escuelas ni de ninguna otra denominación dentro del sistema público escolar, lo cual las obliga a mantenerse en el sector privado, y ya ha habido controversias legales acerca de si acatan o no la Constitución y si sus objetivos pedagógicos son homologables.

LA EDUCACION FEMENINA

A pesar de que hoy la educación mixta está generalizada en todo el sistema público escolar (y es la que prevalece también en las escuelas privadas), desde hace algún tiempo ha sido criticada desde posiciones tanto conservadoras como feministas. La crítica conservadora aduce que en la educación mixta se prepara a las niñas para trabajar en un empleo y no para la vida familiar en el hogar. De ahí que los conservadores exijan una “nueva” (en realidad, vieja) forma de educación para ellas. La crítica feminista apunta a la perpetuación de la desventaja de las mujeres frente a

los varones, alegando que la educación mixta no promueve la igualdad entre los sexos, sino que acentúa la inferioridad de las niñas ante los niños. No son sólo las llamadas “feministas radicales” las que exigen una nueva forma, bien de educación mixta, bien de educación femenina en parte separada. Lo que básicamente se exige son clases separadas en asignaturas concretas, tales como ciencias naturales. En algunos Estados, por ejemplo en Schleswig-Holstein y Norte del Rin-Westfalia, se ha empezado a experimentar en este sentido.

LA EDUCACION PLURICULTURAL

En Alemania, el desarrollo de una sociedad pluricultural no ha llegado tan lejos como en los Estados Unidos. En América, la controversia ha arreciado desde hace algún tiempo, cuestionando, bien el hecho de que en las escuelas prevalezca la cultura occidental, bien el idioma en que se imparten las clases, así como ha arreciado también la polémica en torno a la segregación escolar. Por una parte, están los defensores del liberalismo político, que insisten en que la cultura americana es en sí misma una amalgama mestiza y plural¹⁹; por otra, los que propugnan la identidad y la autosuficiencia étnicas y que desearían que se reimplantara la doctrina de la “igualdad separada”²⁰.

En el sistema escolar alemán predomina todavía la exaltación de la integración y se desearía ver el concepto de educación pluricultural implantado en escuelas públicas integradas. Hoy en día, no obstante, pueden apreciarse tendencias a la segregación en diversos ámbitos. En ciertas *Hauptschulen* urbanas de Alemania los alumnos ya son extranjeros en su mayoría, aunque en general procedan de una amplia variedad de países y no sean homogéneos culturalmente hablando. En algunos Estados se imparten, por un periodo limitado, clases colectivas nacionales o pluriculturales a aquellos alumnos que no hablan suficientemente alemán para asistir a clases normales, si bien estas clases están concebidas para facilitar su integración (¿o quizá “rotación”?). En algunos Estados, la lengua materna de los alumnos extranjeros se enseña como “lengua extranjera” en las escuelas públicas. También existen iniciativas para proporcionar formación religiosa no cristiana a los alumnos que pertenecen a otras religiones, la musulmana por ejemplo. Los padres de algunas niñas se niegan a dejarlas participar en clases mixtas, por ejemplo en deporte y natación. Existe la voluntad de fundar escuelas privadas pluriculturales para niños extranjeros, y las escuelas coránicas son toleradas y protegidas por las comunidades religiosas sin reconocerles el rango de escuelas. En otras palabras, hay numerosas muestras de una evolución hacia una división pluricultural, que por el momento es imposible predecir adónde conducirá.

A pesar de que hasta ahora las tendencias a la segregación en el sistema escolar alemán han sido poco marcadas, debe reconocerse que los cuatro principios que sustentaron los esfuerzos de integración en los años sesenta y setenta no se consideran ya tan incuestionables y naturales como lo fueron en su momento. Ahora somos más reticentes a hablar de la escuela como de una “comunidad”, de un microcosmos de la “comunidad nacional”. La “comunidad nacional” ha sido

sustituida por la “sociedad pluralista”, que hace hincapié en la naturaleza diferenciada y en parte irreconciliable de sus múltiples intereses. El concepto de democracia se entiende hoy como individualista y pluralista a la vez, más que como nacional y unitario. La democracia no se ve tanto como un proceso que expresa la voluntad unificada de la gente que como un proceso capaz de reflejar la diversidad de intereses y de mantenerlos en equilibrio. Las premisas del principio de mejorar el rendimiento escolar formaban un concepto unificado de rendimiento, así como una norma cultural basada en la tradición y en el consenso que constituían el fundamento del programa educativo. Hoy, sin embargo, algunos otorgan más importancia a una identidad diferenciada e independiente que al rendimiento escolar medido según ciertos parámetros. Pero lo más importante aquí es el significado del principio de igualdad, dado que puede parecer que ya no se espera de las escuelas que eliminen o reduzcan las desigualdades sociales existentes a base de garantizar la igualdad de oportunidades. La potencial igualdad de resultados no parece ser ya el objetivo o el criterio por el que medir la calidad de un sistema escolar democráticamente constituido. Parece más bien que la diversidad cultural está reemplazando la igualdad social. ¿Será el lema actual: “separados, desiguales y diversos”?²¹

Notas

1. *Plessy v. Ferguson* [Plessy contra Ferguson] 163 U.S. 537.
2. *Brown v. Board of Education* [Brown contra el Consejo de Educación] 347 U.S. 483.
3. Wilkinson, *From Brown to Bakke* [De Brown a Bakke], 1979 ; Jencks, *Inequality* [Desigualdad], 1972 ; véase también nota 4.
4. Resumen de Coleman, *Equality and achievement in education* [Igualdad y resultados en educación], 1990.
5. Es la conclusión de Herrnstein y Murray, en *The bell curve* [La curva en forma de campana], 1994.
6. Es la tesis de Sowell, en *Race and culture* [Raza y cultura], 1994.
7. Ver, no obstante, el ataque de Schlesinger Jr. contra las políticas culturales en *The disuniting of America* [La desunificación de América], 1992.
8. Esta teoría típicamente germánica del Estado, elaborada al final del siglo XIX a partir de los modelos de la Antigüedad, se extendió rápidamente por todos los medios universitarios. Véase Otto von Giercke, *Das Wesen menschlicher Verbände* [La esencia de las comunidades humanas], 1902. Estas tesis son poco conocidas fuera de Alemania.
9. Es la razón por la que los derechos fundamentales reconocidos a los ciudadanos por la Constitución de Weimar estaban al servicio de la comunidad; por ejemplo, la propiedad debía servir al “bien común” (artículo 153). El hecho de que el régimen socialista recuperara y explotara abusivamente la noción de comunidad es de índole diferente.
10. Por eso, el Artículo 148 de la Constitución de Weimar sitúa las actitudes morales sobre la educación y la vida civil y cívica, así como la competencia profesional, al servicio del “Pueblo Alemán” y de la “reconciliación entre naciones”.
11. Hentig, *Die Schule neu denken* [Nuevo planteamiento de la escuela], 1993.
12. Dewey, *Democracy and education* [Democracia y educación], 1916; Dewey, *Experience and education* [Experiencia y educación], 1938.

13. Hentig, *op. cit.*, pág. 181.
14. Deutscher Bildungsrat, *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* [El apoyo pedagógico a los niños y los jóvenes discapacitados o amenazados de discapacidad], 1973, pág. 16.
15. Para una interpretación del informe en su contexto, véase Mosteller y Moynihan, *On equality of education and opportunity* [Sobre la igualdad de oportunidades educativas], 1972.
16. Schelsky, *Anpassung oder Widerstand* [Adaptación o resistencia], 1961.
17. *Bundesverfassungsgericht* [El Tribunal Constitucional Federal], vol. 41, págs. 29, 65, 88; vol. 52, pág. 223.
18. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* [El sistema de enseñanza en la República Federal de Alemania], 1994, págs. 377, 511 y 643.
19. Schlesinger, *op. cit.*
20. Sowell, *Race and culture* [Raza y cultura], Nueva York, Basic Books, 1994.
21. El caso alemán revela una tendencia universal hacia la globalización por un lado, y hacia la regionalización por el otro. Esta tendencia se documentó durante una conferencia internacional en Berlín sobre la toma de decisiones en materia de educación en una sociedad abierta, cuyo informe fue publicado en 1995 por Fuessel, Richter y Roeder en *Regulating pluralism in education* [Regular el pluralismo en materia de educación], Berkeley, University of California Press.

Referencias

- Coleman, J. 1990. *Equality and achievement in education* [Igualdad y resultados en materia de educación]. Boulder, Westview Press. 340 págs.
- Constitución de Weimar. *Reichsgesetzblatt* [La ley fundamental del Estado]. 1919, pág. 1383.
- Deutscher Bildungsrat. 1973. *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* [Acerca del apoyo educativo a los niños y a los jóvenes discapacitados o amenazados de discapacidad]. Bonn, Bundesdruckerei. 177 págs.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education* [Democracia y educación]. Nueva York, The Free Press, 1966.
- . 1938. *Experience and education* [Experiencia y educación]. Nueva York, Collier Books. 91 págs.
- Hentig, H. von. 1993. *Die Schule neu denken* [Nuevo planteamiento de la escuela]. Munich/Viena, Carl Hanser Verlag. 267 págs.
- Herrnstein, R. J. ; Murray, C. 1994. *The bell curve* [La curva en forma de campana]. Nueva York, The Free Press. 845 págs.
- Jencks, C. 1972. *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America* [La desigualdad: reevaluación del efecto de la familia y de la escolarización en América]. Nueva York, Basic Books. 399 págs.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. 1994. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* [El sistema de enseñanza en la República Federal de Alemania]. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag. 843 págs.

- Mosteller, F.; Moynihan, D. P. (comps.). 1972. *On equality of educational opportunity* [Sobre la igualdad de oportunidades educativas]. Nueva York, Vintage Books. 570 págs.
- Schelsky, H. 1961. *Anpassung oder Widerstand ? Soziologische Bedenken zur Schulreform* [¿Adaptación o resistencia ? Reflexión sociológica sobre la reforma de la enseñanza]. Heidelberg, Quelle & Meyer. 187 págs.
- Schlesinger, A. Jr. 1992. *The disuniting of America* [La desunificación de América]. Nueva York, Norton. 160 págs.
- Sowell, T. 1994. *Race and culture. A world view* [Raza y cultura: una visión mundial]. Nueva York, Basic Books. 331 págs.
- Wilkinson, J. H. III. 1979. *From Brown to Bakke. The Supreme Court and school integration: 1954-1978* [De Brown a Bakke : el Tribunal Supremo y la integración escolar, 1954-1978]. Nueva York, Oxford University Press. 368 págs.

LA DESCALIFICACION SOCIAL

DE LOS NO DIPLOMADOS

Françoise Battagliola

Introducción

Desde hace quince años, parece que la idea de marginación¹ gira en torno a los fenómenos sociales inéditos engendrados por las profundas transformaciones que sacuden a las sociedades occidentales desde los años ochenta. Contrariamente a los enfoques clásicos sobre la pobreza, los estudios de la marginación no se limitan a tener en cuenta únicamente el aspecto económico: otros muchos factores, como el nivel cultural, la relación con el mercado de trabajo, la importancia de las redes de relación, incluso la identidad vivida, contribuyen a la integración o a la marginación social. Estos enfoques, por su carácter multidimensional, permiten igualmente tener en cuenta la variedad de trayectorias sociales y las dinámicas a través de las cuales se crean los procesos que conducen a la integración o a la marginación.

Los jóvenes, por estar en una fase de transición, son especialmente vulnerables. En efecto, la juventud se define menos por la pertenencia a un grupo de edad que por ser un período de la trayectoria biográfica durante el cual se atraviesan diferentes etapas: el fin de la escolaridad y el comienzo del trabajo, el abandono del domicilio de los padres, la formación de una pareja y la constitución de una familia. Aunque no todos atraviesen todas las etapas, éstas van jalonando el camino hacia la autonomía propia del estado adulto, y la independencia económica constituye un momento clave de este recorrido.

Françoise Battagliola (Francia)

Es responsable de investigación en el Centro de Sociología Urbana dependiente del CNRS (Centro Nacional de Investigaciones Científicas). Especialista en la transición de la juventud a la edad adulta, en las diferencias entre chicas y chicos y en las relaciones entre los sexos, temas sobre los que ha publicado numerosos artículos en diversas revistas científicas. Coautora de la obra *De la jeunesse à l'âge adulte: itinéraires et facteurs de précarisation* [De la juventud a la edad adulta: itinerarios y factores de precarización] (1995) y autora de *La fin du mariage? Jeunes couples des années 80* [¿El fin del matrimonio? Jóvenes parejas de los años ochenta].

Este artículo tiene por objeto sacar a la luz los factores que pueden comprometer las etapas del paso de la juventud a la edad adulta; entre ellos ocupan un primer plano la falta de diplomas académicos cotizables en el mercado de trabajo y la descalificación social de los no diplomados.

Prolongación de la escolaridad y precariedad de los escasamente diplomados

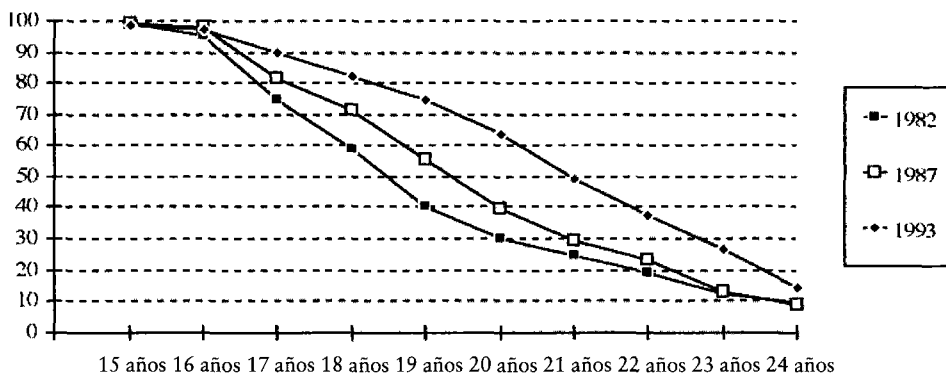
Las transformaciones socio-económicas acaecidas a lo largo de estos quince últimos años han modificado profundamente el paso a la edad adulta y se han manifestado en los riesgos de precariedad, cada vez mayores, que afectan a una parte de los jóvenes: a los menos diplomados y a los de origen modesto, que son los más vulnerables; y en general, a las chicas más que a los chicos.

BAJA RELATIVA DE LOS ESCASAMENTE DIPLOMADOS AL CONCLUIR EL CICLO EDUCATIVO

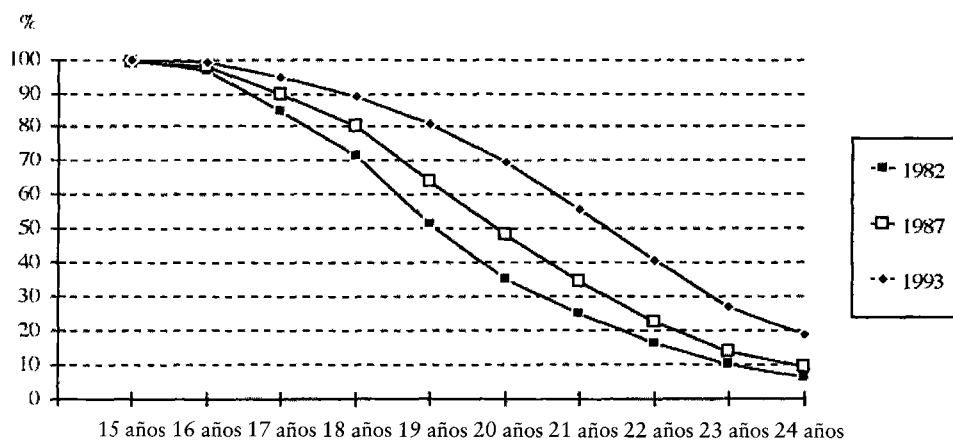
La prolongación de la escolaridad ha constituido un hecho especialmente importante. Ha beneficiado a los jóvenes de todos los medios sociales y se ha revelado particularmente notoria entre las chicas (ver Gráficos 1 y 2)². Sin embargo, aunque el nivel de formación de los jóvenes que terminan todo el ciclo escolar ha aumentado, la proporción de los que tienen un nivel bajo³ de diplomas sigue siendo relativamente importante: pasó del 39% en 1983 al 35% en 1987 para alcanzar el 20% en 1992. Las diferencias entre sexos son muy importantes ya que, en 1992, el 24% de los chicos frente al 15,5% de las chicas dejaron la escuela con este nivel tan bajo. Además, la proporción de los más desfavorecidos, los que salieron de la escuela sin ningún diploma a los 16 años, edad en la que termina la escolaridad obligatoria, desciende lentamente, pasando del 14.5% en 1983 a cerca del 10% en 1992⁴.

GRAFICO 1. Proporción de jóvenes escolarizados entre 15 y 24 años, en 1982, 1987, 1993

A. Chicos



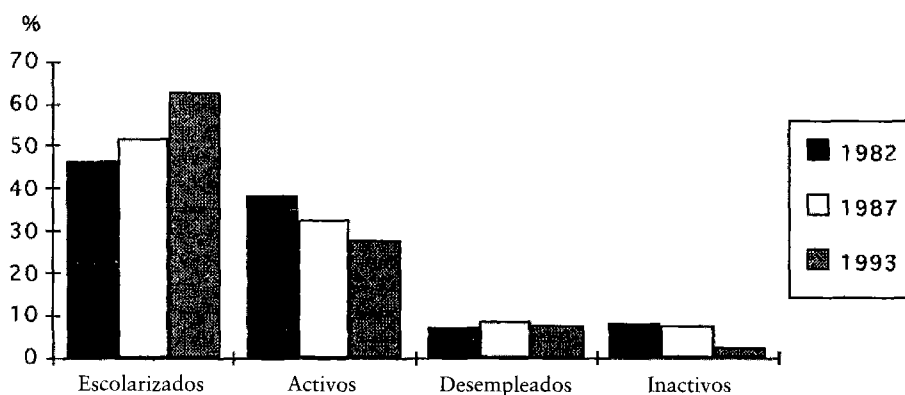
B. Chicas



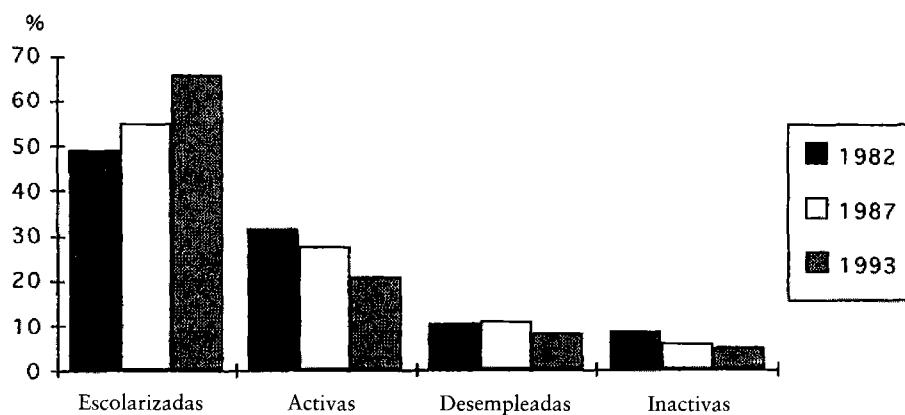
Fuente: INSEE, *Enquêtes emploi*

GRAFICO 2. Jóvenes de 15 a 24 años según la categoría de actividad en 1982, 1987, 1993

A. Chicos



B. Chicas



Fuente: INSEE, *Enquêtes emploi*

LAS CRECIENTES DIFICULTADES DE INSERCIÓN
EN EL MERCADO DEL TRABAJO

El desempleo

Debido a la prolongación de la escolaridad, la población activa disminuye entre los 15 y los 24 años. De ello se deduce que la proporción de desempleados (en el sentido de la OIT) en este tramo de edad permanece estable en su conjunto. Por el contrario, los índices de desempleo entre la población activa aumenta de forma considerable como muestra el Cuadro 1. Además, el desempleo de más de un año ha tendido a aumentar estos últimos años entre la población activa: alcanza ya al 19% de los hombres y el 21.5% de las mujeres de 15 a 24 años.

CUADRO 1. Tasa de desempleo de jóvenes de 15 a 24 años en 1982, 1987 y 1993*

	Hombres	Mujeres	Conjunto
1982	15,6	25,1	20,2
1987	20,7	28,5	24,5
1993	21,5	28,4	24,6

* Desempleo según la OIT, proporción de desempleados en relación a los empleados en cada tramo de edad
Fuente: INSEE, *Enquêtes emploi*

La tasa de desempleo (entre la población activa) es tanto más acusada cuanto más bajo es el nivel de los diplomas (ver Cuadro 2). Se constata pues una tendencia a apartar del mercado del trabajo a los jóvenes que han salido pronto de la escuela y con bajos diplomas. Esta tendencia es especialmente acusada entre las chicas jóvenes. Así, 33 meses después de haber terminado la escuela (entre 1983 y 1986) el 55% de las chicas sin diplomas se quedan más de un año en el desempleo y el 22% no han conseguido el menor empleo frente al 37% y el 7% de sus homólogos masculinos respectivamente⁵. La degradación de la inserción profesional ha afectado igualmente con gran intensidad a las chicas con diplomas profesionales bajos: el Diploma de estudios primarios (BEP), y el certificado de aptitud profesional (CAP). En efecto, en el sector terciario con predominio femenino, hay una competencia muy fuerte entre diplomadas y no diplomadas, lo que ocasiona una devaluación en cadena de los títulos.

Degradación del mercado del empleo de ejecución y función de las medidas públicas de ayuda al empleo de los jóvenes

Entre la salida de la escuela y la obtención de un empleo estable (es decir, con contrato de duración indefinida y con el tiempo de dedicación elegido) tiende a generalizarse un período transitorio muy influido por las medidas públicas dirigidas a la inserción profesional de los jóvenes.

La selectividad en el mercado de trabajo se ha acrecentado mucho por la importancia cada vez mayor del diploma en la contratación, incluso para puestos de trabajo poco o nada cualificados. Este fenómeno ha afectado especialmente al sector terciario y un poco menos al sector industrial. Pero, en total, el conjunto de

CUADRO 2. Desempleados de 15 a 25 años según el nivel de diplomas en 1993*

Título	Hombres	Mujeres	Conjunto
No declarado, sin título CEP	34,6	44,4	38,5
Certificado de estudios del primer ciclo (BEPC)	21,6	32,9	26,9
CAP, BEP, otro título de este nivel	19,7	28,9	23,5
Bachillerato, formación profesional u otro	17,6	25,6	22,1
Primer ciclo universitario BTS o DUT	11,7	13,6	12,7
Diploma sanitario o social			
Segundo y tercer ciclo universitario	8,6	18,5	14,3
Diploma de escuela técnica superior o de ingeniería			
Realizando estudios iniciales	6,4	11,5	8,7
Total	21,3	28,4	24,6

* Desempleados según la OIT

Fuente: INSEE, *Enquêtes emploi* 1993

GRAFICO 3: Medidas adoptadas por el Gobierno francés para promover la inserción de los jóvenes en el mercado laboral

Las medidas "jóvenes" agrupan las fórmulas siguientes:

- El empleo "asistido" en el sector mercantil: los cursillos de iniciación a la vida profesional (SIVP), los contratos de adaptación y los contratos de cualificación.
- El empleo asistido en el sector no mercantil: los trabajos de utilidad colectiva (TUC), sustituidos en 1989 por los contratos de empleo-solidaridad (CES).
- Los cursillos de formación a tiempo parcial.
- Desde 1989, el crédito-formación individualizado para jóvenes (CFI). Este sistema trata de favorecer la adquisición de una cualificación. Intenta coordinar la utilización de las medidas existentes en una trayectoria personalizada. Para una mayoría, conduce a un comienzo de formación alterna trabajo/formación.

los empleos en prácticas, tanto los remunerados como los no remunerados, está disminuyendo: por ejemplo, entre 1982 y 1990 se registró una disminución del 6% de los empleos de obreros ocupados por hombres y del 8% de los ocupados por mujeres⁶. Las medidas de ayuda a la inserción profesional de los jóvenes se han puesto en marcha para intentar paliar estas dificultades. Pero sobre todo, lo que ha contenido el crecimiento del alejamiento de los jóvenes sin cualificación del mundo del trabajo ha sido el aumento de la duración del paso por estas medidas. El "empleo asistido" ha ocupado una media de diez de los treinta primeros meses de inserción de las chicas que salieron de la escuela en 1989; la mitad de ellas se ha beneficiado al menos de una de esas medidas. Entre los chicos, son principalmente los que no tienen cualificación los que han recurrido a estas medidas, y se han beneficiado un poco más que las chicas de la ligera reactivación económica, pero sobre todo han aprovechado el desarrollo del empleo precario⁷.

El desarrollo de la precariedad y del subempleo

Al mismo tiempo que se desarrollan las medidas públicas que favorecen la integración de los jóvenes en el mundo del trabajo, se desarrollan también la precariedad y el subempleo: contrato de duración determinada, interinidad, contratos impues-

tos a tiempo parcial. En el sector del comercio o en el de servicios a particulares, la creación no desdeñable de empleos (60.000 empleos masculinos, 21.000 femeninos entre 1982 y 1990) es a menudo creación de empleo precario o a tiempo parcial impuesto, y por lo tanto no compensa las pérdidas de empleos estables a tiempo completo.

En total, mientras que en 1982 había un 9% de la población activa entre 15 y 29 años con un tipo especial de empleo (contrato de duración determinada, interinidad, aprendizaje, prácticas, empleo subvencionado en el marco de las medidas públicas), en 1994⁸, esta cifra pasó a ser del 19%.

La degradación de la relación salarial ha afectado de una forma importante a los jóvenes, sobre todo a los menos diplomados y a las chicas. Esto ha dado lugar a la consolidación de la precariedad y de la flexibilidad como formas de selección y de gestión de la mano de obra.

LA IMPORTANCIA DEL ORIGEN SOCIAL

El nivel de los diplomas depende en gran parte del origen social. Así, en 1986, la mitad de los jóvenes de origen obrero de edades comprendidas entre veinte y treinta y cinco años no habían superado el nivel del diploma de estudios primarios (BEP), mientras que entre los jóvenes de origen social más alto (padres ejecutivos, empresarios, comerciantes, artesanos, madres provenientes de la enseñanza secundaria)⁹, esta cifra es inferior al 20%. Los padres de clases modestas, que apenas han seguido estudios, están con frecuencia desarmados frente a la complejidad del sistema escolar, y mal preparados para orientar y apoyar los estudios de sus hijos. Además, la segregación residencial, que da lugar a un agrupamiento territorial de las clases desfavorecidas, conduce al desprestigio social de estos barrios y a la devaluación de sus centros de enseñanza. Aunque el efecto de *ghetto* no alcance en Francia la importancia que tiene en el Reino Unido o en los Estados Unidos, y aunque las políticas públicas traten de reducir sus efectos (políticas de rehabilitación de barrios con miras a favorecer a los centros escolares), el lugar de residencia anula las oportunidades de seguir una larga escolaridad en centros de prestigio, suprimiendo así la posibilidad para los jóvenes de origen modesto de promocionarse a través de la escuela¹⁰.

Por otra parte, aun a diploma igual, la rentabilidad del título en el mercado del trabajo no es igual, sino que varía de forma importante según el origen social: mientras que las oportunidades de acceder a una profesión intermedia o a un empleo de nivel superior se aproximan al 10% para los chicos sin bachillerato (y al 8% para las chicas)¹¹, los hijos de obreros o empleados, estas oportunidades son más del doble para los hijos de clases altas o de miembros de una profesión intermedia y pasan del 10% en el caso de las chicas¹². Los jóvenes que no han hecho el bachillerato tienen una mayor desventaja en el mercado de trabajo si además son de origen modesto, y el origen social ahonda todavía más las diferencias en los chicos y las chicas.

La obtención de un puesto de trabajo no se desprende automáticamente del nivel del título. La manera de estar, de presentarse, de expresarse, son también muy importantes y estas características se adquieren tanto en la familia como en la escuela. También se ha puesto de relieve¹³ la importancia del conjunto de relaciones de la familia en el momento de la integración profesional de los jóvenes. En los medios obreros tradicionales, era habitual que los hijos fueran contratados por la empresa donde ya trabajaban uno o varios miembros de la familia, o también que — los chicos sobre todo — sucedieran a su padre en las pequeñas empresas agrícolas o artesanales. La desaparición de una parte del tejido industrial, la reducción de plantillas en las grandes empresas y la crisis que amenaza la supervivencia de pequeñas empresas poco rentables, han dejado obsoletas estas vías de incorporación al mundo del trabajo. Además, el desempleo de los padres y la jubilación anticipada ya no les permite respaldar a sus hijos en el momento de la búsqueda del primer empleo. La encuesta sobre las “Condiciones de vida de las familias” ha evidenciado la frecuente acumulación de situaciones de desempleo en el seno de una familia, así como la retirada del mercado de trabajo de los padres de jóvenes en situación precaria: más de la mitad de los padres de jóvenes desempleados que viven en la casa paterna, estaban ellos mismos en el desempleo, inactivos o jubilados¹⁴.

La importancia primordial que han cobrado los temas escolares ha tenido por efecto la descalificación de otras formas de capitales que podían ser rentabilizadas, en un estado anterior del mercado de trabajo, por los jóvenes de medios modestos. Así ocurre con los capitales físicos¹⁵: fuerza, resistencia, habilidades manuales. Ésta era una de las vías de continuación de la clase obrera tradicional¹⁶ que ahora se cierra. Una parte de la juventud modesta, la que no ha obtenido su promoción por los estudios, se encuentra descalificada: devaluada socialmente, sin sitio y sin puntos de referencia sobre los cuales construir su identidad social¹⁷.

Precariedad profesional e itinerarios del paso a la edad adulta

Las dificultades crecientes que encuentran los jóvenes para incorporarse al mercado de trabajo de una manera estable alteran los modos de transición a la edad adulta. Pero la influencia de la vulnerabilidad profesional es muy diferente según el sexo: afecta muy intensamente a las trayectorias privadas de los chicos, mientras que apenas tiene influencia en las de las mujeres jóvenes. El diferente valor que representan la inserción profesional y la vida familiar para cada sexo, así como la división del trabajo entre los sexos y de las funciones, se traducen en diferentes articulaciones entre la carrera profesional y la trayectoria privada¹⁸.

QUEDARSE EN CASA DE LOS PADRES: UN FENOMENO SOBRE TODO MASCULINO

Las dificultades de integración en el mercado de trabajo constituyen para los hombres un obstáculo para poder vivir por su cuenta, pero no tienen influencia en la

salida del hogar de las chicas, como se puede comprobar en el Cuadro 3. El hecho de que sea mucho mayor la proporción de hombres que viven en casa de sus padres es consecuencia de un doble fenómeno. Primero, un desplazamiento de los calendarios de la separación: marcharse de casa antes de los 24 años es muy poco frecuente en caso de dificultades profesionales, es mucho más corriente hacerlo después de los 25. Lo que ocurre es que los hombres tardan más en marcharse del hogar familiar. En segundo lugar, una proporción nada despreciable vuelve al seno de la familia tras haber tenido una vivienda independiente. Estos retornos han afectado a un desempleado de cada ocho frente a una ínfima minoría en el conjunto de la población¹⁹. Por el contrario, muy pocas mujeres han vuelto a vivir con su familia. Asimismo, los hombres, pasados los treinta años, si tienen una trayectoria profesional precaria o están desempleados en el momento de la encuesta, viven en la casa paterna en una proporción tres veces mayor que el conjunto de su generación (21,5% frente al 7,4%). Por el contrario, casi todas las mujeres a esta edad han dejado el domicilio familiar cualquiera que sea su situación laboral. Más allá de la edad en la que lo normal (en el sentido estadístico y también en el social) es independizarse, sólo viven todavía en casa de sus padres²⁰ los hombres con menos diplomas académicos y con mayor precariedad en el terreno profesional. Esta situación revela una forma “suavizada” de marginación, puesto que la familia constituye una especie de barrera contra las formas más radicales de marginación social. En efecto, vivir solo es poco frecuente en el caso de los hombres en situación profesional difícil, al contrario de lo que ocurre con los jóvenes más privilegiados y sobre todo con los que gozan de un empleo estable²¹.

La consecuencia de una estancia prolongada en casa de los padres es que los jóvenes varones viven menos frecuentemente en pareja mientras duran las dificultades profesionales (Cuadro 4). La constitución de una familia se ve mucho más afectada que la vida en pareja: la mitad de los hombres en situación precaria no tienen hijos, lo que sólo ocurre en el caso de un tercio de los de la misma generación (Cuadro 5). La distribución según el número de hijos pone de manifiesto una reducción notable del número de padres con uno o dos hijos, mientras que la proporción de familias numerosas ha variado poco. Algunos adoptan así una actitud de reducción de su descendencia en caso de dificultades profesionales, quedándose un poco más frecuentemente sin hijos o descartando la perspectiva de un segundo nacimiento. El mismo fenómeno se observa en las mujeres, pero mucho menos acusado: pocas renuncian a la maternidad — tienen un primer hijo en la misma proporción que las más favorecidas — pero es menos frecuente un segundo o un tercer hijo (aunque es probable que una parte de las madres de familia numerosa no haya trabajado nunca).

LA GRAN DIFERENCIA DE IMPACTO DE LA PRECARIEDAD PROFESIONAL EN LAS TRAYECTORIAS MASCULINAS Y FEMENINAS

En resumen, sólo las mujeres más jóvenes manifiestan una ligera tendencia a seguir el conjunto de las etapas, mientras que las trayectorias masculinas se distancian de

CUADRO 3. Proporción de personas que tienen o han tenido una vivienda independiente por sexo, edad y situación de empleo

	Conjunto de los no escolarizados				Temporales y en desempleo			
	62-66	57-61	51-56	Conjunto	62-66	57-61	51-56	Conjunto
Edad								
Hombres	39,7	76,6	90,2	73,5	30,8	71,3	84,9	55,7
Mujeres	60,3	89,2	90,6	83,5	58,4	88,0	90,6	77,1

Fuente: Deducciones secundarias de la encuesta "Condiciones de vida de las parejas"

CUADRO 4. Proporción de personas que viven o han vivido en pareja, por sexo, edad y situación de empleo

	Conjunto de los no escolarizados				Temporales y en desempleo			
	62-66	57-61	51-56	Conjunto	62-66	57-61	51-56	Conjunto
Edad								
Hommes	33,6	70,5	89,1	69,6	29,7	62,4	74,4	50,1
Femmes	51,7	83,6	90,5	79,7	47,6	82,0	90,2	70,7

Fuente: Deducciones secundarias de la encuesta "Condiciones de vida de las parejas"

CUADRO 5. Distribución de personas que viven (o han vivido) en pareja según en número de hijos por sexo, edad y situación de empleo

	Conjunto de los no escolarizados				Temporales y en desempleo			
	62-66	57-61	51-56	Conjunto	62-66	57-61	51-56	Conjunto
Edad								
Hombres								
Sin hijos	-	49,0	22,9	32,7	-	63,1	37,2	51,2
Un hijo	-	28,6	26,1	27,1	-	17,1	24,7	20,6
Dos hijos	-	16,9	35,0	28,2	-	9,9	25,4	17,0
Tres hijos o más	-	5,5	16,0	12,0	-	9,9	12,7	11,2
Total	-	100,0	100,0	100,0	-	100,0	100,0	100,0
Mujeres								
Sin hijos	62,9	36,9	24,5	34,4	66,0	40,7	29,8	43,7
Un hijo	25,3	29,4	23,7	25,9	23,2	27,2	28,3	26,5
Dos hijos	7,3	22,7	34,2	26,3	7,9	23,6	25,7	20,2
Tres hijos o más	4,5	11,0	17,6	13,4	2,9	8,5	16,2	9,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Deducciones secundarias de la encuesta "Condiciones de vida de las parejas"

las de su generación a medida que se hacen mayores y acumulan²² más dificultades. Estas diferencias ponen de manifiesto los diferentes significados que representan respectivamente, para los hombres y para las mujeres, la integración al empleo y la fundación de una familia.

Los hombres dan prioridad a su identidad social basada en su integración en el mundo del trabajo y subordinan su vida familiar a la obtención de un empleo estable. Atraviesan así, en su gran mayoría, las diferentes etapas de su trayectoria según un orden respetando esta norma social: el fin de la escolaridad y la obtención de un primer empleo de más de seis meses preceden al acceso a una vivienda independiente y éste es seguido por el comienzo de la vida en pareja y finalmente, la trída al mundo del primer hijo: el 85 % de las trayectorias de los que están en una situación precaria siguen este orden de acontecimientos, el 80 % en el conjunto de la población. Así, la hipótesis de una disociación en los calendarios profesionales y familiares, en el caso de haber dificultades de integración, apenas se manifiesta. Por el contrario, los hombres retrasan el momento de dejar el domicilio de los padres y algunos están más tiempo alejados del mundo del matrimonio o reducen drásticamente su descendencia. La irreversibilidad de la salida del domicilio de los padres puede ponerse en duda en el caso de una serie de circunstancias profesionales y de ruptura del matrimonio. La falta de trabajo perturba de forma importante la trayectoria de los hombres y se traduce también en una importante reducción de las redes de relación no familiares. Entre las mujeres, el compromiso familiar no está tan ligado a la integración profesional. Ellas constituyen su familia antes que los hombres y con frecuencia antes de haber obtenido un empleo estable (17 % de las mujeres frente al 7 % de los hombres en la generación 1957-1961). Las que tienen dificultades profesionales no se diferencian de ninguna forma de sus congéneres más privilegiadas. Vivir en pareja sigue siendo para las mujeres una vía de acceso a la edad adulta. Además, pocas mujeres optan por la vuelta a la casa de sus padres en caso de ruptura conyugal. Lo más probable es que aparezca entonces un período de vida sin pareja: las mujeres que viven solas con sus hijos son dos veces más numerosas entre las que tienen una trayectoria profesional difícil (12 % entre las de situación precaria de edades comprendidas entre los 30 y los 35 años, frente al 7 % en el conjunto de mujeres de su generación). Pero las circunstancias profesionales pueden, o bien ser anteriores a la ruptura conyugal, o bien haber sido la consecuencia de ésta.

Dentro de esta situación, el mercado matrimonial contribuye a consolidar las diferencias según el sexo. Si los hombres por su parte demuestran poca predisposición a fundar una familia antes de estar en condiciones de mantenerla, el “realismo” de las mujeres jóvenes las empuja a elegir futuros esposos mayores que ellas, es decir, más adelantados en su ciclo de vida y sobre todo ya incorporados al mercado de trabajo²³. De la misma manera, los hombres todavía sin empleo o insertados en una trayectoria profesional precaria son descartados por las mujeres que prefieren hombres con una situación social más segura, mientras que las cualidades profesionales de las mujeres no tienen relevancia en la elección por parte de los hombres. La división del trabajo y las funciones según el sexo tiende así a perdurar; parece incluso reforzada por la crisis del empleo que afecta en primer lugar a los jóvenes más desprovistos de capitales escolares.

Conclusión

ELIMINACION DIFERIDA DEL SISTEMA ESCOLAR DE LOS JOVENES DE MEDIOS MODESTOS

A lo largo del decenio del 1960, el sistema educativo francés experimentó profundas transformaciones: prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años (ley de 1959, aplicada a partir de 1967) con la consecuencia del acceso del total de los alumnos al primer ciclo de la enseñanza secundaria (creación en 1963 de los colegios únicos de enseñanza secundaria). En el segundo ciclo, se han multiplicado las ramificaciones de la enseñanza (ver Gráfico 3). Como destacan P. Bourdieu y P. Champagne²⁴, la eliminación precoz y brutal de los niños de clases culturalmente desfavorecidas (en el momento de la entrada en la secundaria) es sustituida por un “proceso de eliminación diferida y extendida a lo largo del tiempo”. Mientras que antes la selección parecía apoyarse en un principio de méritos que enmascaraba el origen social, la eliminación diferida de hoy contribuye, paradójicamente, a sacar a la luz “las funciones conservadoras de la escuela liberadora”. Se han creado unos sutiles mecanismos de diferenciación en la escuela “democratizada” a través de la diversificación oficial de las ramificaciones y la jerarquía implícita de los centros escolares. La respuesta del sistema de enseñanza a su apertura a nuevos públicos dotados de competencias culturales diversas y de disposiciones variadas con respecto a la escuela, se ha llevado a cabo esencialmente por la multiplicación de las ramificaciones que han reintroducido en su seno las jerarquías sociales: la enseñanza general (sobre todo la de ciencias) sigue siendo la más cotizada; en el seno mismo de la enseñanza técnica, el deseo de elevar las calificaciones desarrollando los bachilleratos profesionales ha contribuido a la depreciación de los títulos de estudios más cortos (CAP, BEP)²⁵. Los jóvenes procedentes de clases con escaso bagaje cultural tienen todas las probabilidades de verse excluidos de los estudios y centros de prestigio y de ser relegados a los estudios que conducen a títulos devaluados, cuando no es el fracaso lo que culmina una inversión escolar costosa. El resultado de todo esto es una desilusión colectiva proporcional a las esperanzas que había despertado en las familias y en los jóvenes, antes excluidos de la enseñanza secundaria, la posibilidad de proseguir los estudios.

Ciertamente, el objetivo democrático de la elevación del nivel de formación sigue siendo esencial pero, en el estado actual de cosas, el objetivo de que el 80% de un grupo de edad tenga un nivel equivalente al bachillerato aparece como un “verdadero espejismo”²⁶. Por una parte, porque con un mismo nombre se ocultan realidades bien diferentes; por otra, porque la relación formación-empleo se sitúa en un contexto nuevo donde no todos los poseedores de títulos encuentran trabajo. La solución al desempleo de los jóvenes no radica en la elevación de los niveles de formación como si esto fuera una fórmula “milagrosa”. Como dice R. Castel “se corre el riesgo de desembocar más que en una reducción del desempleo, en un aumento de las cualificaciones de los desempleados”²⁷.

LA ESCUELA, EL BARRIO, LA EMPRESA

De cara al nudo gordiano que representa la exclusión potencial de una parte de la población, especialmente de las jóvenes, se asiste a un cambio en las formas de intervención del Estado que consiste en el paso de políticas en nombre de la integración a políticas en nombre de la inserción²⁸. Las primeras sobrepasan el nivel nacional y tratan de mantener los grandes equilibrios; las segundas, en cambio, se sitúan en un nivel local: se dirigen a las poblaciones y a los espacios, objetos de disposiciones concretas.

Por ejemplo, los esfuerzos que realiza la escuela para mejorar su rendimiento con respecto a los alumnos con grandes dificultades condujo en 1981 a la puesta en marcha de zonas de educación prioritaria, seleccionadas sobre la base de las dificultades escolares de los alumnos y de la composición social de los barrios. Tratan de desarrollar proyectos concretos de lucha contra el fracaso escolar que impliquen al Ministerio de Educación Nacional, a los equipos de educadores y las colectividades locales. Desde 1988, se ha relanzado esta medida, unida a políticas de desarrollo social de los barrios desfavorecidos²⁹.

Aunque con diversa fortuna, el centrarse en el nivel local se realiza sobre objetivos muy concretos y movilizándolo todo lo posible a los diferentes actores interesados: administraciones, cargos elegidos, profesionales sociales, profesionales de la educación, asociaciones, etc. También existen distintas intervenciones que con frecuencia inciden en un mismo sitio: zona de educación prioritaria, desarrollo social de los barrios, consejo municipal de prevención de la delincuencia, centro local para la inserción de los jóvenes...

Pero la participación de las empresas sigue siendo problemática. Las diferentes medidas adoptadas (ayuda al empleo, reducción de las cargas sociales para aligerar el coste del trabajo...) apenas se traducen, hasta hoy, en una creación significativa de puestos de trabajo. Partiendo de la base de que las empresas no pueden sustituir al sistema de educación y acoger a la masa de jóvenes en proceso de formación, el informe Tanguy³⁰ propone institucionalizar diferentes formas de participación entre centro educativo y empresa, como, por ejemplo, la implicación activa de representantes de las empresas locales en el proceso de orientación dentro de los centros de enseñanza. En contrapartida, la empresa se tiene que comprometer a ofrecer salidas a los alumnos que hayan seguido esta formación. Este mismo informe preconiza que la formación continua permita llevar a cabo recuperaciones y reconversiones, de forma que el destino de las personas no esté condicionado para siempre por las limitaciones de su formación inicial.

La amenaza que supone para la cohesión social el hecho de que una parte de la población esté siempre en peligro de caer en la precariedad, plantea la cuestión de las modalidades de la regulación estatal. Como destaca R. Castel "es como si el Estado social oscilase entre las tentativas de reorganización para hacer frente a lo que la situación actual tiene de desconocido y la tentación de abandonar a otras instancias — a la empresa, a los movimientos locales, a una filantropía vestida de nuevos oropeles, e incluso a los recursos que los huérfanos de la sociedad asala-

riada deberían organizar ellos mismos — el encargo de cumplir su obligación de garantizar la pertenencia de todos a una misma sociedad”³¹.

Los jóvenes, susceptibles de acumular todas las formas de precariedad en el comienzo de su vida, ocupan el primer plano de la escena. Estar desprovistos de capitales culturales legítimos provoca una precariedad importante en el mercado de trabajo y puede arrastrar a un proceso más o menos reversible de marginación, ya se manifieste en las dificultades de acceso a su propia independencia y a fundar una familia, o en la separación de las redes de relación.

Notas

1. Señalemos que en Francia, la noción de marginación, muy utilizada por los medios de comunicación, es objeto de numerosas críticas, ya que se emplea para poblaciones heterogéneas — desde desempleados a personas sin domicilio — y tiende a sustituir una visión de la sociedad constituida por grupos sociales más o menos vulnerables a diferentes formas de precariedad, por una visión dicotómica: los “marginados”, opuestos a los “integrados”.
2. C. Baudelot, R. Establet, 1992, *Allez les filles !* [¡Vamos, chicas!], París, Éditions du Seuil, 243 págs.
3. Es decir, no habiendo superado el nivel del “diploma” obtenido al final del primer ciclo de los estudios secundarios.
4. Francia, Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos, 1995, *Bilan emploi-formation* [Balance empleo-formación], París, INSEE, 225 págs. (Resultados empleo-ingresos, n° 79-80.); Francia, Ministerio de Educación Nacional, Dirección de evaluación y prospección, 1994, *L'état de l'école* [El estado de la escuela], n° 4, 77 págs.
5. F. Bruand, 1994, Les débuts dans la vie active: inégalités de classe, inégalités de sexe? [Los principios en la vida activa: desigualdades de clase, ¿desigualdades de sexo?], *Critiques sociales* (París, Instituto Nacional de Investigación Agronómica), n°s 5-6, págs. 47-54.
6. F. Bruand, *op. cit.*
7. T. Couppez, 1992, Le rôle des aides publiques à la sortie de l'école [Función de las ayudas públicas a la salida de la escuela], *Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation* (Marsella), n° 80, 4 págs.
8. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos, 1984, *Enquête sur l'emploi de 1982* [Informe sobre el empleo de 1982], París, INSEE, 199 págs. (Demografía, empleo, D 95.); Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos, 1994, *Enquête sur l'emploi de 1993* [Informe sobre el empleo de 1993], París, INSEE, 195 págs. (Resultados empleo-ingresos, n°s 59-60.)
9. Deducciones de una muestra representativa de jóvenes nacidos entre 1951 y 1966, constituida por 4.072 encuestados y recogida por el INSEE en 1986-1987 en el marco de la encuesta *Condiciones de vida de las familias, situaciones desfavorecidas*, F. Battagliola, E. Brown, M. Jaspard, 1994 *Filles et garçons: de la jeunesse à l'âge adulte* [Chicas y chicos: de la juventud a la edad adulta], París, Centro de Sociología Urbana/CNRS; Instituto de Demografía de la Universidad de París-I; Ministerio de Asuntos Sociales y del Empleo, 66 págs.

10. Ver por ejemplo S. Beaud, 1994, *L'école et le quartier: des parents ouvriers désorientés* [La escuela y el barrio: padres obreros desorientados], *Critiques sociales* (París) n^{os} 5-6, págs. 13-46.
11. El bachillerato pone fin a los estudios secundarios.
12. *L'état de l'école, op. cit.*
13. A. Degenne *et al.*, 1991, *Les relations sociales au coeur du marché du travail* [Las relaciones sociales en el núcleo del mercado del trabajo], *Sociétés contemporaines*, (París), n^o 5, págs. 75-97; C. Bonvalet *et al.*, 1993, *Proches et parents* [Parientes y padres], *Population* (París), n^o 1, págs. 83-110.
14. F. Battagliola, E. Brown y M. Jaspard, 1995, *De la jeunesse à l'âge adulte: itinéraires et facteurs de précarisation* [De la juventud a la edad adulta: itinerarios y factores de precarización], París, Centro de Sociología Urbana/CNRS; Instituto de Demografía de la Universidad de París I; Caisse nationale des allocations familiales, 104 págs.
15. G. Mauger, 1994, *Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires* [Espacio de los estilos de vida atípicos de los jóvenes de los medios populares], *en*: C. Baudelot, G. Mauger, *Jeunesses populaires: les générations de la crise* [Juventudes populares: las generaciones de la crisis], París, L'Harmattan, págs. 347-384.
16. Tal como fue descrita por ejemplo por R. Hoggart, 1970, *La culture du pauvre* [La cultura del pobre], París, Editions de Minuit, 420 págs. (Primera edición, 1957: *The uses of literacy*, Chatto y Windus.)
17. R. Castel, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat* [Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado], París, Fayard, 490 págs. Para una aproximación etnológica al desconcierto de los jóvenes desfavorecidos de los suburbios, véase F. Dubet, 1993, *La galère: jeunes en survie* [El infierno: jóvenes que sobreviven], París, Points actuels, 497 págs. (Primera edición, Fayard, 1987.)
18. F. Battagliola, E. Brown y M. Jaspard, 1994, *op. cit.*
19. Se trata de la proporción de jóvenes que, habiendo tenido una vivienda independiente, viven de nuevo con sus padres en el momento de la encuesta.
20. Explotación complementaria de la población de jóvenes que viven en casa de sus padres, en la encuesta titulada "Condiciones de vida".
21. No hay que perder de vista que esta encuesta estudia las "familias corrientes" y excluye de su campo a los jóvenes que viven en una institución y *a fortiori* a los que no tienen domicilio fijo. Explotación complementaria que concierne a la población de jóvenes que viven solos en la encuesta "Condiciones de vida". Estos resultados coinciden con los obtenidos por O. Galland, 1993, *Vie solitaire et solitude: le cas des jeunes* [Vida solitaria y soledad: el caso de los jóvenes], *L'année sociologique* (París), vol. 43, págs. 213-233.
22. Ver igualmente el estudio realizado en el marco del Centro de Estudio de Ingresos y de Costos por: S. Paugam, J. P. Zoyem y J. M. Charbonnel, 1993, *Précarité et risque d'exclusion en France* [Precariedad y riesgo de exclusión en Francia], París, La Documentation française, n^o 109, 168 págs.
23. M. Bozon, 1990, *Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints: une domination consentie* [Las mujeres y la diferencia de edad entre cónyuges: una dominación consentida] y *Modes d'entrée dans la vie adulte et représentation du conjoint* [Modos de entrada en la vida adulta y representación del cónyuge], *Population* (París), n^o 3, págs. 565-602.
24. P. Bordieu, P. Champagne, 1992 *Les exclus de l'intérieur* [Los excluidos del interior], *en*: *Actes de la recherche en sciences sociales*, París, Editions de Minuit, n^{os} 91-92, págs. 71-75.

25. Francia, Secretaría de Estado de Enseñanza Técnica, 1991, Informe de L. Tanguy, *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* [¿Qué formación para los obreros y los empleados en Francia?], París, La documentation française, 143 págs.
26. *Ibid.*
27. R. Castel, *op. cit.*
28. *Ibid.*
29. Francia: Comisariado General del Plan, 1993, *Exclus et exclusions* [Excluidos y exclusiones], Informe del grupo técnico presidido por P. Nasse, París, La documentation française, 224 págs.
30. L. Tanguy, *op. cit.*
31. R. Castel, *op. cit.*

ENSEÑANZA TECNICA Y PROFESIONAL:

PROMOVER EL CAMBIO E INFLUIR

EN LAS IDEAS DE LOS JOVENES

SOBRE EL EMPLEO

EN LA CHINA MODERNA

Su Songxing

Las condiciones históricas y los antecedentes teóricos

Desde 1979, se han producido hondos cambios históricos en China. La generación joven ha tenido que enfrentarse con los grandes retos del mundo contemporáneo.

Estos cambios se han debido en parte a la transformación social que se ha producido. El viejo sistema fosilizado y sumamente centralizado de economía planificada ha sido desechado como consecuencia de la reforma llevada a cabo. La economía china se ha convertido en una economía de mercado socialista, tras haber experimentado un periodo “mixto” durante el cual coexistieron el viejo y el nuevo sistema. Debido a la política de apertura mundial, hemos abandonado el concepto tradicional de aislar al país de los contactos internacionales y hemos empezado a basar nuestra labor en todos los sectores, comprendido el docente, en las necesidades del mundo, del futuro y de la educación. La transformación social de China ha provocado una conmoción ideológica en el pueblo en general y en los jóvenes en particular, ofreciendo al mismo tiempo a éstos nuevas oportunidades para progresar.

Su Songxing (China)

Investigador asociado, Director del Instituto para Jóvenes de la Academia de Ciencias Sociales de Shanghai. Se graduó en 1982 por la Universidad Pedagógica de Shanghai. Es coautor, entre otras obras, de *Education to help young people in business be creative* [Educación para contribuir a la creatividad de los jóvenes en las empresas] y de *Fifteen years of educational reforms in Shanghai* [Quince años de reformas educativas en Shanghai] (1994).

Por otra parte, han surgido problemas entre los jóvenes. Como carecen de experiencia de la vida y de capacitación para conseguir un empleo, a menudo no saben qué hacer cuando necesitan encontrar un empleo en una sociedad que evoluciona rápidamente. La tensión nerviosa, la presión, el aislamiento y la ansiedad que padecen en estas circunstancias no se aliviarán hasta que se establezcan plenamente nuevas normas sociales y una orientación educativa pueda satisfacer sus necesidades. Las múltiples dificultades con que tropiezan en el proceso de su maduración les han obligado a superar sus puntos flacos y les han demostrado que han de adquirir aptitudes para competir y aprovechar todas las oportunidades que se presenten.

Se pueden comprender mejor los problemas con que se enfrentan los jóvenes en la China moderna si se examinan los cambios que se han producido en sus ideas sobre el empleo. Todos sabemos que la tarea principal de los jóvenes es estudiar, pero el objetivo de los estudios está relacionado en última instancia con la profesión que vayan a elegir en el futuro o que ya han empezado a ejercer.

En el mundo occidental hay una teoría sociológica que mantiene que, en las sociedades modernas, el empleo de una persona es uno de los factores que repercuten de manera más importante en su vida. Algunos especialistas opinan, por ejemplo, que los vínculos entre la situación de un individuo en el mundo del trabajo y sus orígenes familiares son cada vez más tenues (Parsons, 1970); otros creen que la profesión de una persona determina la cuantía de su patrimonio e ingresos, su prestigio y posición sociales, su modo de vida e incluso la estructura de su personalidad (Lu Jianhua, 1988, pág. 35); y otros mantienen que los distintos tipos de profesiones representan modos de vida, valores y niveles de ingresos diferentes (*ibid.*, pág. 36). No es mi intención confirmar sin reservas la teoría de que “la profesión lo determina todo”, pero la importancia que se da a las profesiones puede verse a través de estos ejemplos. También se puede afirmar que las ideas de los jóvenes sobre el empleo no reflejan sino su comprensión elemental y sus actitudes con respecto a la elección de una profesión, las fluctuaciones en el mercado de trabajo y la necesidad de adaptarse a ellas.

Hoy en día ha aparecido una nueva tendencia relacionada con los cambios en las ideas de los jóvenes sobre el empleo. Esta tendencia muestra que los jóvenes se han adaptado al rápido crecimiento económico y han aceptado los retos planteados por la transformación social. Esto ha sido también la consecuencia inevitable de los grandes esfuerzos que el gobierno ha desplegado para fomentar la educación profesional y técnica en China.

Evolución de las ideas sobre el empleo

¿Cómo han evolucionado las ideas de los jóvenes sobre el empleo en China? Examinemos el grado y la índole de los cambios a través de una retrospectiva histórica.

GRADO E INDOLE DE LOS CAMBIOS

En materia de elección de las profesiones, se ha pasado de un sistema de asignaciones nacionales y sociales unificadas a una competición equitativa con opciones múltiples.

En el momento culminante del proceso de transformación se produjeron, en primer lugar, cambios en el modo de elección de las futuras profesiones de los jóvenes chinos. Después de 1949, el sistema de empleo en China se caracterizó por la centralización de la asignación del trabajo, es decir, que una vez que un(a) estudiante se graduaba por una escuela, el Gobierno le asignaba un puesto de trabajo específico. Por consiguiente, en materia de obtención de un empleo, los jóvenes dependían del Gobierno. El resultado fue que, después de 1979, miles de jóvenes instruidos se presentaron de la noche a la mañana ante las oficinas gubernamentales, al regresar a las ciudades desde las regiones montañosas y del interior del país a las que habían sido enviados durante la revolución cultural. Así, se planteó en China un grave problema de desempleo. En estas circunstancias, el gobierno promulgó directrices para el empleo instando a que “se combinaran las recomendaciones de los departamentos de personal, la participación voluntaria en una empresa de jóvenes sin empleo y el trabajo individual por cuenta propia”, es decir, que se alentaba a los jóvenes a hacer uso de múltiples medios posibles de seleccionar empleos.

Esto significó un gran paso adelante con respecto a los medios utilizados en China por los jóvenes para escoger empleos y, aunque a primera vista pareciera insignificante, revistió muchísima importancia de hecho. En efecto, así se sentaron definitivamente las bases de la diversificación y de la competición equitativa general para la elección de empleo por parte de los jóvenes que están en vigor actualmente en China.

En 1982, participé en un proyecto de investigación a gran escala, llevado a cabo por el anterior Instituto de Asuntos de la Juventud de la Academia China de Ciencias Sociales, sobre los conceptos acerca de la obtención de un empleo que tienen los jóvenes de las ciudades grandes y pequeñas de China. En aquel momento, muchos jóvenes consideraban que “una de las ventajas del sistema socialista consistía en que el gobierno proporcionaba oportunidades de empleo a los jóvenes”, y asimismo estimaban “correcto y apropiado” contar con sus padres para encontrar un empleo. A la pregunta “¿Con quién contarías para encontrar un trabajo?”, el 88,9% de los encuestados respondió que con el gobierno, mientras que sólo el 6% consideró que había que contar consigo mismo (número de respuestas válidas: 2.047). Bien es verdad que algunos jóvenes esperaban encontrar un empleo después de aprobar los exámenes, pero entre la mayoría todavía prevalecía la idea de contar con el gobierno o con los padres. En el Cuadro 1 presento las ideas de los jóvenes de Shanghai (en representación de los que viven en grandes ciudades) y de Leshan Shi (en representación de las pequeñas ciudades) con respecto a los métodos y medios de encontrar un empleo en aquella época.

CUADRO 1: Formas de obtención de un empleo preferidas por los jóvenes (%)

	Selección por exámenes	Asignación centralizada del trabajo	Trabajo en el mismo centro laboral de los padres después de su jubilación	Creación de una empresa por un grupo de jóvenes formado a iniciativa propia	Empleo por cuenta propia
Shanghai	23,9	44,7	13,3	5,8	12,3
Leshan Shi	33,0	29,9	1,6	10,0	5,5

Más recientemente, la profunda reestructuración del sistema económico en las ciudades ha hecho disminuir considerablemente la dependencia de los jóvenes con respecto al gobierno y sus padres en materia de búsqueda de empleo, reforzando su sentido de autosuficiencia. Los jóvenes, en su mayoría, están tomando por sí mismos todas las decisiones relacionadas con su futuro empleo. De este modo evitarán el escoger los trabajos a ciegas y comprenderán la necesidad de mejorar su preparación personal. Esto contribuirá a su vez al establecimiento del nuevo sistema gubernamental para el empleo. Los resultados de una encuesta a gran escala sobre los cambios de valores de los jóvenes en la China moderna, efectuada por el Instituto de Sociología de la Academia China de Ciencias Sociales en el periodo 1988-1990, ilustran bien estos aspectos (véase el Cuadro 2).

CUADRO 2: A quién consultar en cuestiones de empleo (%)

	1988 (ciudades)	1988 (zonas rurales)	1990
Padres	16,1	13,2	18,4
Amigos íntimos	4,4	5,5	4,1
Uno mismo	69,1	66,6	63,8
Profesores	4,3	4,1	5,2
Opinión pública (radio y periódicos en las zonas rurales)	1,9	3,4	1,7
Novio - novia	2,4	4,4	1,9
Adivinos	-	0,6	-

Después de 1990, las fuerzas del mercado han empezado a influir en los modos de elección de empleo de los jóvenes. En el plano nacional, la economía se ha diversificado más y comprende empresas estatales, colectivas y privadas, así como empresas de capital extranjero exclusivamente y de capital mixto, nacional y extranjero. Se ha creado una gran cantidad de oficinas de empleo, que han abierto múltiples conductos de búsqueda de trabajo a los jóvenes. En el plano social, entre los jóvenes se ha consolidado más la idea de competición independiente y equitativa para la búsqueda de empleo. Según una encuesta efectuada en Beijing en 1990, el 69% de los jóvenes interrogados pensaba, o tenía tendencia a pensar, que “la vida sin competencia carece de sentido”.

Otra encuesta efectuada en Shanghai en 1995 puso de manifiesto que las personas que buscan trabajo en la nueva área de Pudong se dirigen al parecer a la oficina de empleo directamente, en vez de recurrir a distintos contactos sociales como

ocurría anteriormente. En la actualidad, hay 50.000 personas inscritas en la oficina, de las cuales 5.000 encontraron un trabajo satisfactorio. El índice de consecución de un trabajo es del 10%, es decir, el más alto de toda China.

Una tercera encuesta muestra que, en los últimos años, más del 80% de los graduados universitarios de Shanghai habían encontrado un trabajo por medio de la oficina de empleo especializada correspondiente. Aunque dos tercios de las personas interrogadas habían encontrado un empleo a través del sistema tradicional de asignación centralizada del trabajo por parte del gobierno, la cantidad de las que acudieron a organismos de contratación centralizados se sitúa ampliamente por encima del número de las que recurrieron a otros conductos de búsqueda de un empleo. Esto demuestra que los jóvenes están dispuestos a aceptar formas de búsqueda de empleo en igualdad de condiciones para todos. Esta tendencia, a la que ya me he referido antes, es la que se va haciendo cada vez más pronunciada (véase Cuadro 3).

CUADRO 3: ¿Cómo encontró su actual empleo?

	Asignación centralizada gubernamental del trabajo	Contratación centralizada	Traslado mediante negociación	Sucesión de los padres al jubilarse	Contratación privada	Otros medios
Número de respuestas	554	135	69	21	4	6
% del total	65,87	16,05	8,21	2,50	0,48	0,71

Si analizamos más a fondo la “contratación centralizada”, nos encontramos con que comprende el 19% del empleo masculino y el 13% del femenino, lo cual muestra que los hombres tienen una mentalidad de mercado más desarrollada que la de las mujeres a la hora de elegir trabajo.

ENCONTRAR UN TRABAJO

Los propósitos reales que motivan la elección del trabajo varían en función de que se trate de ingresar en una empresa estatal o de que se busque una actividad diversificada y adaptada a la propia personalidad.

En la primera etapa de la reforma, la intención que motivaba la elección de un trabajo por parte de los jóvenes estaba fuertemente influida por los vestigios de la economía planificada. La suprema ambición de casi todos los jóvenes era encontrar un empleo en una empresa pública, es decir, que las empresas estatales gozaban del prestigio y posición sociales más elevados por ofrecer salarios más altos, mejores ventajas materiales, equipamiento técnico más moderno y otras condiciones más favorables.

Los resultados de una encuesta llevada a cabo con 2.500 jóvenes en Beijing, Shanghai, Leshan (Sichuán) y Sanhe (Hebei), mostraron claramente que la búsqueda de una posición profesional es la fuerza motriz en materia de elección de trabajo. Son muy convincentes los datos de este trabajo de investigación, que fueron

obtenidos con dos métodos estadísticos diferentes. Los ocho factores tomados en cuenta a la hora de elegir un trabajo figuran en el Cuadro 4, por orden de elección.

CUADRO 4. Motivos que inducían a los jóvenes de la pequeñas ciudades a elegir un empleo en 1982 (razón-E)

	Prestigio social	Utilización plena de las competencias	Utilidad social	Tecnología	Condición personal	Remuneración	Trabajo intensivo	Relaciones interpersonales
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Variante I	+ 0,7813	+ 0,5557	+ 0,4793	+ 0,4315	+ 0,4143	+ 0,3005	+ 0,1743	+ 0,1187
Variante II	+ 0,4469	+ 0,2957	+ 0,2587	+ 0,2201	+ 0,2172	+ 0,1580	+ 0,0899	+ 0,0592

A finales de los años ochenta se produjeron cambios substanciales en las intenciones de los jóvenes en materia de selección de un empleo. La posición social del trabajo llegó a tener menos importancia para ellos, mientras que la “oportunidad de utilizar plenamente las competencias” prevaleció sobre los demás factores considerados (véase el Cuadro 5).

CUADRO 5. Principales factores considerados por los jóvenes de las ciudades en el momento de escoger empleos en 1988 (tres opciones)

	Nº 1		Nº 2		Nº 3	
	Secuencia	%	Secuencia	%	Secuencia	%
Acorde con la especialidad y los intereses propios	1	52,2	4	11,3	7	6,7
Salario alto	2	12,1	1	22,8	1	13,7
Possibilidad de realizar sus propias ambiciones	3	10,2	2	15,9	4	10,2
Dirección moderna	4	7,2	3	14,5	3	10,9
Tranquilidad y libertad	5	4,0	5	8,0	10	4,3
Relaciones interpersonales armoniosas	8	1,3	6	6,6	2	12,0
Estabilidad del trabajo	6	2,7	7	4,0	5	9,3
Mayor prestigio social	7	2,2	7	4,0	10	4,3
Oferta de empleo y poder	6	2,7	10	2,7	11	3,6
Mejores condiciones de trabajo	10	0,8	8	3,6	8	6,3
Cercanía del domicilio	9	0,9	11	2,2	9	5,3
Más posibilidades de promoción	10	0,8	9	2,9	12	2,8
Mayores ventajas materiales	11	0,7	11	2,2	6	7,1
Movilidad	12	0,3	12	0,6	13	1,7

Entre los catorce factores a considerar, el 52,2% de los jóvenes de las ciudades escogen trabajos en función de que sean “acordes con su especialidad e intereses”. Según esta misma encuesta, el 67,1% de los jóvenes de las zonas rurales escogen trabajos por el mismo motivo. Por consiguiente: (a) este motivo es el que llega en cabeza, tanto por ser el primero elegido por los jóvenes como por ser el que totaliza un mayor porcentaje en las tres opciones juntas; y (b) a la hora de escoger un empleo, tanto los jóvenes de las ciudades como los de las zonas rurales lo primero que toman en cuenta es si el trabajo se adapta o no a su especialidad e intereses.

En 1990, esta misma encuesta arrojó nuevos datos que ponían de manifiesto que seguía prevaleciendo la consideración de tener la posibilidad de utilizar plenamente la especialidad propia (véase el Cuadro 6). Lo más digno de destacar es que la importancia de la posición y prestigio sociales ha ido mermando paulatinamente en materia de elección de empleos. Por consiguiente, podemos decir sin temor a equivocarnos que las normas de los jóvenes para elegir un trabajo han llegado a establecerse a medida que se iba reforzando su sentido de la independencia en este ámbito.

CUADRO 6. Factores que toman en consideración los jóvenes de las ciudades a la hora de elegir un trabajo (%)

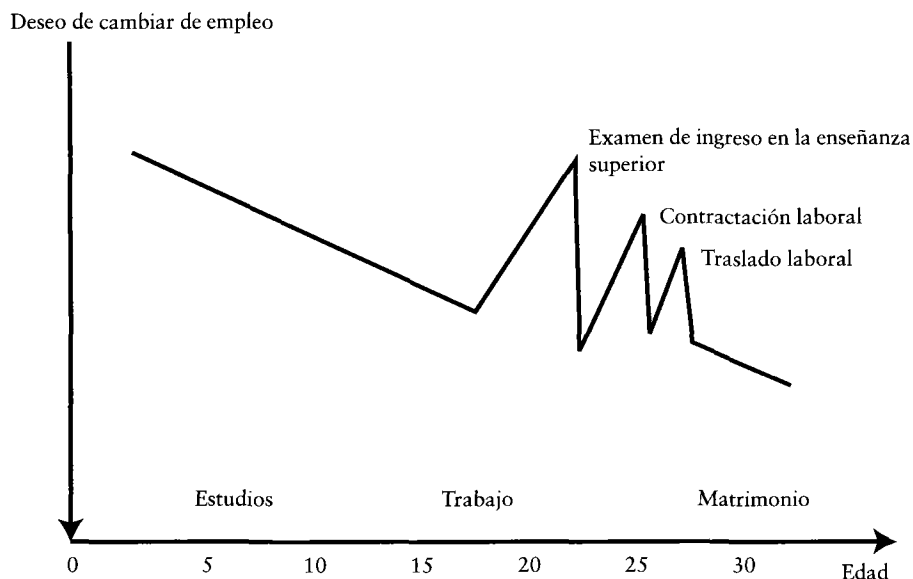
	Número de secuencia	%
Estabilidad del trabajo	1	41,0
Posibilidad de utilizar plenamente las propias competencias	2	40,6
Acorde con los intereses personales	3	35,8
Salario alto	4	35,2
Posibilidad de realizar sus propias ambiciones	5	32,6
Mayores ventajas materiales	6	23,9
Ambiente de tranquilidad y libertad	7	20,8
Mayor contribución a la sociedad	8	19,8
Mejores relaciones interpersonales	9	14,0
Mayor prestigio social	10	12,6
Más posibilidades de promoción	11	6,8

Otra encuesta similar sobre el empleo de los jóvenes se llevó a cabo en Shanghai en 1994 y mostró una vez más que éstos conceden suma importancia a la posibilidad de “utilizar plenamente las propias competencias” en el momento de escoger un trabajo. De los cuatro factores mencionados en dicha encuesta: “estabilidad del trabajo”, “salario”, “utilizar plenamente las propias competencias” y “posición social”, los jóvenes concedieron el primer puesto a “utilizar plenamente las propias competencias”, mientras que “el prestigio social” ocupaba el último. En China, a lo largo de los quince años transcurridos desde la reforma, las intenciones de los jóvenes con respecto a la selección del trabajo han evolucionado, pasando de una búsqueda de puestos de trabajo en empresas estatales de posición social elevada a un intento de aprovechar la oportunidad de desarrollar su personalidad. Esto indica que los jóvenes tienen un gran deseo de realizar su propio potencial personal en el marco de la causa de la modernización del país.

MOVILIDAD LABORAL

La movilidad laboral a la que nos referimos aquí consiste principalmente en la transferencia horizontal de trabajadores de un centro de trabajo a otro. El sistema económico chino ha padecido muchos inconvenientes durante décadas. Era habitual permanecer clavado en el mismo puesto de trabajo hasta la jubilación, en vez de ser desplazado una y otra vez de acuerdo con el interés profesional. Se denegaban las peticiones razonables de movilidad laboral formuladas por los jóvenes. El sistema de empleo vitalicio — parecido hasta cierto punto al del matrimonio con-

FIGURA 1. Evolución del deseo de cambio de empleo entre los jóvenes de las grandes ciudades según la edad

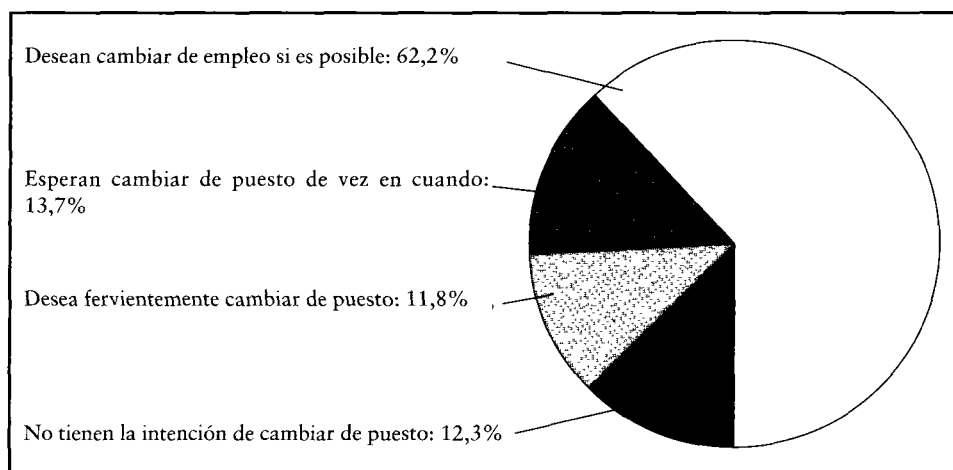


certado de la sociedad feudal — desalentaba y cohibía la iniciativa de los jóvenes. A principios de los años 80, la carrera profesional de un joven ya estaba fijada desde el mismo momento en que empezaba a trabajar y podía irse acostumbrando a su trabajo paulatinamente, aunque no estuviera satisfecho desde el principio con él. Cuanta más edad tenía una persona, menos deseaba la movilidad laboral. Llegamos a esta conclusión a partir de la encuesta efectuada a escala nacional en 1982. La Figura 1 ilustra la evolución del deseo de cambio de empleo entre los jóvenes de las ciudades a diferentes edades.

No obstante, la reforma económica acarreó rápidamente cambios en esta situación. En 1986, se llevó a cabo una encuesta conjunta con trabajadores de China y de Japón sobre sus concepciones respectivas del empleo. Esta encuesta demostró que el deseo de movilidad de los jóvenes está mostrando una tendencia a ser cada vez más decidido y que dicha tendencia ya no disminuye, ni con la edad ni con la duración de la antigüedad en el puesto de trabajo. El 5,8% de los encuestados que habían cambiado de empleo llevaba trabajando menos de un año; el 8,5% dos años; el 67,1% más de cinco años; y el 20,8% quince años. Los motivos de su deseo de cambiar de trabajo estaban relacionados especialmente con la armonización de sus competencias personales con las exigencias del empleo, la remuneración, la oportunidad de ascenso, las relaciones interpersonales, la protección laboral, la distancia entre el hogar y el lugar de trabajo, etc. Estos cambios radicales se ha producido en el lapso de cuatro años tan sólo, lo que es realmente sorprendente.

La encuesta realizada en 1993 por el Centro de Investigación sobre la Juventud acerca de las cuestiones sociales que afectan a los jóvenes durante la modernización socialista de China comprende también el tema de la movilidad laboral. Al efectuarse la investigación se enviaron 30.000 cuestionarios a 11 provincias, municipios o regiones autónomas y se recibieron 23.500 respuestas válidas. La Figura 2 muestra uno de los resultados de esta encuesta: es bastante común que los jóvenes deseen cambiar de trabajo.

FIGURA 2. Ideas de los jóvenes acerca de la movilidad laboral en 1993



Aunque los jóvenes desean la movilidad laboral, esto no significa necesariamente que ese anhelo pueda cumplirse con facilidad. Cambiar de trabajo requiere tiempo, por varias razones. Según la encuesta, los cambios de trabajo de los jóvenes entre 1979 y 1983 fueron como sigue: más de cinco cambios, 3,4%; de tres a cuatro, 6,7%; de uno a dos, 19,6%; ningún cambio, 70,3%. Cabe destacar que los jóvenes están desplegando esfuerzos para tener mayor movilidad laboral. En 1994, la ciudad de Shanghai efectuó un análisis de la relación existente entre la duración del empleo de los jóvenes y la “contratación centralizada”. El resultado fue que los jóvenes cuyo empleo era de una duración de inferior a un año o superior a 10 años, figuraban en su mayoría entre los habían conseguido la movilidad laboral a través de ese tipo de contratación (véase el Cuadro 7).

CUADRO 7. Análisis de la relación existente entre la duración del empleo y la “contratación social”

	Menos de un año	1-2 años	3-5 años	5-10 años	Más de 10 años
Número de respuestas	10	25	38	30	32
% del total	27,03	18,25	16,03	10,95	20,65

El cuadro muestra que la movilidad laboral no depende solamente de la edad y del tiempo que se lleva trabajando. Indica que es la ganancia económica la que motiva la movilidad laboral de los jóvenes, basada en la especialización individual y en el interés. La movilidad laboral, que somete a presión la vida y el desarrollo personales, está prosperando con la economía de mercado.

Hoy en día, la movilidad laboral de los jóvenes en China puede recapitularse así: grupos de jóvenes de las ciudades están empezando a trabajar en las empresas y algunos de ellos están intentando acceder a los niveles superiores; una considerable cantidad de jóvenes procedentes de las zonas rurales está afluyendo a las ciudades para trabajar como obreros no especializados en proyectos públicos.

TRABAJO ADAPTADO A LA FORMACION PERSONAL O DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

En China, durante una época, los jóvenes que habían recibido una formación profesional de nivel secundario pensaban sobre todo en obtener trabajos adaptados a su formación especializada. En 1982, algunos investigadores efectuaron una encuesta entre estudiantes de centros universitarios científicos y de ingeniería para averiguar sus opiniones con respecto al empleo. El 91% de ellos dijo que deseaba un trabajo adaptado a su especialidad después de graduarse. Durante mucho tiempo los jóvenes han considerado que “un trabajo adaptado a su especialidad” era la justificación más importante para sus peticiones de movilidad laboral. Pero otra encuesta, llevada a cabo en 1992 entre estudiantes del mismo tipo de centros universitarios, puso de manifiesto que tan sólo el 28% de ellos deseaban un trabajo que correspondiese a su especialidad, y consideraban este factor tan sólo como el cuarto o el quinto en importancia con respecto a la elección del empleo. Ese mismo año, otra investigación efectuada en una universidad mostró que los que no concedían importancia a la cuestión del trabajo adaptado a su especialidad representaban aproximadamente un 61,5%, mientras que en las escuelas de artes y oficios ese porcentaje se elevaba a un 68,6%. Esto se debe a que las especialidades impartidas en los centros enseñanza no sintonizan plenamente con el mercado de trabajo y a que a algunos jóvenes les preocupa el mejoramiento de su situación social, pero la mayoría de ellos piensa que carece de competencias y conocimientos. En realidad, lo que desean es tener cualificaciones más amplias.

En 1988, se llevó a cabo en China una encuesta de opinión pública a escala nacional. Una de las preguntas formuladas era: “¿Qué le enoja?”. De los diez motivos mencionados, el que resultó ser primero fue “la carencia de capacidades”, tanto para los jóvenes de las ciudades (24,88%) como para los de las zonas rurales (55,37%). Otra de las preguntas era: “¿Se adaptan a su trabajo sus conocimientos y competencias?”. Las respuestas predominantes fueron “no realmente” o “no lo suficiente”, en el caso de un 40% de jóvenes de las ciudades y de un 52,01% de las zonas rurales. Por eso está aumentando el número de jóvenes que en su tiempo libre participan en actividades de formación técnica de diverso tipo. Según una encuesta realizada en Shanghai en 1984, el 70% de los jóvenes con empleo estaba

recibiendo una formación técnica de diverso tipo y obteniendo títulos en distintas especialidades. Estos jóvenes creen que “cuanto más estudian, más amplían sus competencias” (véase el Cuadro 8).

CUADRO 8. Principales alicientes de los jóvenes con empleo que estudian o reciben formación

	Ser más competente	Poseer más competencias	Encontrar nuevos trabajos	Ser ascendido	Seguir la tendencia general	Otros	No contestan
Número de respuestas	220	411	91	18	18	13	70
% del total	26,16	48,87	10,82	2,14	2,14	1,55	8,32

Una encuesta realizada en 1994 en diferentes regiones, y especialmente en Beijing, mostró que el 70,8% de los jóvenes deseaba cambiar de trabajo aprendiendo algo nuevo. Esta cifra era mucho más elevada que en Shanghai (10,8%). Además, muchos jóvenes que forman parte del personal de las empresas están adquiriendo activamente los conocimientos y capacidades exigidos por la industria moderna. Por ejemplo, el 32,46% de los jóvenes de Shanghai está aprendiendo idiomas extranjeros, el 16,77% técnicas informáticas y el 13,32% técnicas de gestión empresarial. Esto quiere decir que los jóvenes desean mejorar sus competencias, lo cual es un índice de su grado de conciencia laboral.

El desarrollo de la conciencia laboral en los jóvenes de China es un proceso de disolución centrífuga y fusión centrípeta continuas. La disolución centrífuga no consiste simplemente en la transformación de una sola cualificación en múltiples cualificaciones y la fusión centrípeta tampoco consiste simplemente en la transformación de múltiples cualificaciones en una sola; el objetivo es incorporar la disolución a la fusión y viceversa.

Los jóvenes solían contar con la asignación centralizada gubernamental del trabajo, pero ahora el empleo se ha convertido en objeto de opciones múltiples. Parece que el sistema centralizado original se ha disuelto, pero en realidad la “opción múltiple” basada en una competición equitativa constituye un sistema de nuevo cuño. En el pasado, a la hora de optar por un trabajo, la única motivación de los jóvenes era ingresar en una empresa propiedad del pueblo y dirigida por el Estado, pero ahora la gente está dispuesta a optar por diferentes tipos de empresas. Esto también contribuye a dar la impresión de que el sistema centralizado se ha disuelto. Pero, de hecho, la elección entre varias posibilidades, basada en el deseo de desarrollar la propia personalidad, ha desembocado también en un nuevo tipo de sistema. En el pasado, una vez que se había encontrado empleo, casi todos trataban de aferrarse a él durante toda su vida, pero en la actualidad un número bastante considerable de personas busca la movilidad laboral y los cambios frecuentes de trabajo son una práctica corriente. Una vez más, el sistema centralizado parece haberse disuelto, pero es obvio que la frecuente movilidad laboral provocada por el interés (en otros tiempos, la movilidad laboral esporádica se basaba en las necesidades de la causa revolucionaria) se traduce en un sistema de nuevo tipo. En el pasado, para los jóvenes era esencial que el trabajo se ajustase a su capacidad y

competencias personales, pero actualmente tratan con ahínco de desarrollarse personalmente en ámbitos diferentes. Esto parece indicar que el sistema centralizado se está disolviendo por completo, pero a partir del momento en que los jóvenes persiguen la adquisición de múltiples competencias o de diplomas, en conformidad con lo que la modernización exige de ellos, es decir, ser personas polivalentes y competentes, ¿cómo podría decirse que esto no es una especie de sistema?

Para resumir este análisis, podemos decir que la tendencia hacia la centralización es la esencia de la evolución de las ideas de los jóvenes chinos acerca del empleo, es decir, que la disolución inherente a la centralización es tan sólo un fenómeno, mientras que la fusión presente en el proceso de disolución constituye la esencia real. Precisamente, la juventud desarrolla y madura sus ideas sobre el empleo en este proceso de disolución y fusión constantes.

El desarrollo de la enseñanza técnica y profesional

Las ideas de los jóvenes chinos sobre el empleo están evolucionando actualmente de modo espontáneo con la reforma económica. Con el fomento de la enseñanza técnica y profesional, esta evolución va haciéndose paulatinamente racional y está realizando una nueva integración mediante una desintegración continua.

Después de haber seguido temporalmente una trayectoria tortuosa, la enseñanza técnica y profesional en China se está desarrollando con nuevo vigor, al mismo tiempo que se aplica la política de reforma y de apertura al mundo exterior. En los años sesenta, la enseñanza general secundaria del país se desarrolló simultáneamente con la enseñanza técnica y profesional, aunque a esta última se le dio algo más de importancia que a la primera. Pero el desarrollo de la enseñanza técnica y profesional fue completamente interrumpido a causa de la influencia de la desviación “izquierdista”. A consecuencia de esto, el sistema básico de la enseñanza secundaria de ciclo superior se convirtió en una estructura única basada en la educación general y se disoció inmediatamente de las necesidades del desarrollo socioeconómico. Desde 1979, China ha entrado en una nueva era, en la cual la edificación de la economía se ha convertido en una tarea central. El rápido desarrollo de una economía y tecnología modernas ha exigido una nueva evolución en el contenido de la educación y en los métodos de combinar ésta con la producción. Lo más importante es que el conjunto de la educación debe adaptarse al desarrollo de la economía nacional. Ello significa que ha de modificar su funcionamiento, reformar su estructura y desarrollar vigorosamente la enseñanza técnica y profesional.

En marzo de 1995, se promulgó la Ley de Educación de la República Popular de China, que establece que el Estado asume la responsabilidad de los sistemas de enseñanza profesional y de educación de adultos. Los distintos órganos del gobierno popular, los departamentos administrativos, las empresas y las instituciones deben tomar medidas para desarrollar la enseñanza profesional en centros escolares o los diversos tipos de formación profesional. Por un lado, el Estado esti-

mula una cooperación multiforme entre empresas, instituciones, grupos sociales y otras organizaciones sociales, y por otro lado fomenta la enseñanza, la investigación científica y el desarrollo y difusión de la técnica en las escuelas profesionales secundarias y superiores.

Quisiéramos recordar ahora cómo ha evolucionado la enseñanza técnica y profesional en China, y cómo ha impulsado la desintegración y la integración de la conciencia profesional de los jóvenes chinos.

En primer lugar, la práctica de “que cada uno siga su propio camino”, después de la escuela secundaria, y la aceleración del desarrollo de las escuelas profesionales significan que los jóvenes adquieren competencias técnicas profesionales que les permiten encontrar trabajo por sí solos, sin tener que recurrir al Estado.

En 1980, dio comienzo oficialmente la reforma nacional del sistema educativo secundario, cuando el Consejo de Estado aprobó y publicó el “Informe sobre la Reforma del Sistema Educativo Secundario” presentado por el Ministerio de Educación y la Administración General Estatal del Trabajo. La reforma implicaba: la disminución de la importancia de la escuela secundaria de ciclo superior general y el establecimiento de escuelas (clases) profesionales; la reapertura y el fomento de escuelas secundarias técnicas y especializadas; la reforma del sistema de aprendizaje, y la sustitución de la adquisición de conocimientos con posterioridad al empleo por la formación técnica previa a éste. El establecimiento de escuelas profesionales fue el resultado más importante de esta reforma del sistema educativo secundario llevada a cabo a principios de la década de los 80.

La práctica de “que cada uno siga su propio camino” después de haber cursado el primer ciclo de la escuela secundaria, quiere decir que los alumnos que han recibido una enseñanza obligatoria de nueve años, y que no desean ir a la universidad o tienen escasas posibilidades de obtener el ingreso en ésta, irán a escuelas de tipo profesional, es decir, a escuelas profesionales secundarias de ciclo superior, o bien a escuelas técnicas secundarias en las que podrán adquirir las competencias necesarias para trabajar en la industria. La práctica de “que cada uno siga su propio camino” se está desarrollando rápidamente a través de todo el país.

En las primeras etapas de la reforma, las escuelas profesionales tropezaron con dificultades considerables, tanto por la influencia de las ideas tradicionales, que tendían a menospreciar la educación profesional y técnica, como por la gran dependencia de los jóvenes con respecto al sistema de asignación estatal del empleo. Fueron muchos los que adoptaron una actitud de prudente espera con respecto a ellas. No obstante, después de que en 1982 los empleadores manifestaron su aprecio por la primera promoción de graduados de las escuelas profesionales, el número de graduados de la segunda promoción no alcanzó a cubrir la demanda al año siguiente.

Ya hemos visto que, en el pasado, los jóvenes dependían incondicionalmente de las asignaciones de trabajo efectuadas por el Estado, pero ahora pueden escoger el lugar y el tipo de trabajo sobre la base de una selección competitiva. El desarrollo de la enseñanza técnica y profesional ha facilitado, pues, el despertar de la con-

ciencia juvenil en materia de autoafirmación de la personalidad y de competición equitativa en la elección de su empleo.

En segundo lugar, el desarrollo de este tipo de enseñanza ha requerido buscar modelos para orientar las escuelas, establecer un sistema para la enseñanza profesional y técnica, y permitir a los jóvenes elegir sus ocupaciones en conformidad con sus capacidades.

La búsqueda de modelos para orientar las escuelas se ha convertido en un asunto de importancia. Para que los estudiantes puedan lograr con éxito la “coordinación” de sus futuros empleos con el mercado de trabajo, hay muchas escuelas que aplican el modelo de acuerdos conjuntos con las empresas. Éstas se encargan de contratar a los profesores, así como de proporcionar equipo para experimentación y locales, mientras que las escuelas asumen la tarea de enseñar propiamente dicha. La práctica demuestra que este modelo promueve activamente la eficacia de la enseñanza y de la formación técnica y profesional. La enseñanza técnica y profesional se está infiltrando gradualmente en las escuelas secundarias de ciclo superior de la enseñanza general y en las universidades. En la etapa de la educación secundaria del ciclo superior, algunas escuelas se guían por el modelo de “que cada uno siga su propio camino”: los alumnos que han acabado los cursos de segundo grado en esta categoría de enseñanza y que tienen dificultades para aprobar los exámenes que abren paso a la educación superior, pueden ir a escuelas profesionales o bien permanecer en aquellas donde se hallan para seguir cursos de enseñanza técnica y profesional durante tanto tiempo como sus padres lo permitan. Cuando salen de la escuela, estos estudiantes poseen dos certificaciones de haber cursado el ciclo superior de la enseñanza secundaria: una general y otra técnica. Algunas escuelas secundarias profesionales han establecido vínculos estrechos con las universidades, y los estudiantes que salen de estas escuelas pueden pasar directamente a la enseñanza profesional y técnica superior. En Shanghai hay actualmente 16 escuelas profesionales que cooperan en materia de orientación de escuelas y realización de proyectos conjuntos con algunos sectores profesionales afines de 14 instituciones de enseñanza superior. Este tipo de acuerdos permite que los estudiantes de distintas categorías desempeñen una función adecuada cuando obtienen un empleo.

El objetivo estratégico del desarrollo de la enseñanza técnica y profesional en China (comprendida la educación de adultos) consiste en establecer un sistema flexible y avanzado que vaya desde el grado primario al superior. Tendrá que adaptarse al nivel de desarrollo socioeconómico y estar estrechamente vinculado con otras formas de educación, además de impartir una formación de calidad. Cuando se trata de enseñanza técnica y profesional, se ha de poner el acento en la formación previa al empleo de los jóvenes de zonas rurales y urbanas, que acaban el primer ciclo de la escuela secundaria y que no logran ingresar en la enseñanza superior. Al mismo tiempo, se deben crear más empleos para los alumnos de las escuelas primarias y secundarias y establecer redes mixtas de enseñanza técnica y profesional, así como de educación general y profesional. La educación secundaria técnica y profesional sigue constituyendo la médula del sistema, al conceder una especial importancia a la adaptación a la sociedad y a la economía. La enseñanza

superior técnica y profesional hace hincapié en la formación del personal de nivel medio y alto, que posee conocimientos prácticos y aptitudes técnicas.

En resumen, la importancia de la búsqueda de distintos modelos de orientación de las escuelas y el interés del establecimiento de un sistema de enseñanza técnica y profesional estriba en abrir vías para el empleo de los jóvenes, proporcionarles competencias profesionales adaptadas a sus especialidades e intereses, satisfacer sus diversas necesidades profesionales y técnicas, y crear las condiciones favorables para que decidan qué trabajos les convienen, a fin de desarrollar los diferentes aspectos de su personalidad.

Además, la renovación y adaptación de las diversas formas de empleo está conduciendo a la creación de un nuevo modelo de enseñanza técnica y profesional, así como a una aceleración de la movilidad laboral.

El desarrollo de la economía está contribuyendo considerablemente a fomentar la enseñanza técnica y profesional. Los rápidos cambios de las diferentes formas de empleo significan que las capacidades laborales han de renovarse con mayor frecuencia. Si no somos capaces de comprender claramente la transformación del trabajo, la enseñanza técnica y profesional se convertirá en un obstáculo para el desarrollo económico.

El establecimiento de nuevos tipos de empleo es sumamente importante para la educación posterior al empleo de los jóvenes. Es sabido que la vitalidad de una empresa moderna depende en cierta medida de los mercados y que su producción ha de adaptarse a las necesidades de éstos. El desarrollo de una empresa moderna se lleva a cabo mediante la renovación y transformación de la tecnología y el equipamiento. Por consiguiente, los jóvenes que ya tienen un empleo no pueden efectuar eternamente el mismo trabajo en el mismo lugar, y deben adquirir nuevas competencias para satisfacer las necesidades de la producción y estar en condiciones de buscar un trabajo mejor. Esta última consideración se ha convertido en la fuerza motriz más potente de la movilidad laboral de los jóvenes. Quince años después de la reforma, las nuevas exigencias en materia de formación posterior al empleo han hecho que la educación de adultos en China pase a una nueva etapa. En 1994, había en todo el país un total de 1.172 escuelas superiores de adultos de diferentes tipos, entre las que se contaban escuelas de radiotelevisión, escuelas para trabajadores, campesinos y personal administrativo, y escuelas por correspondencia, con un total de 2.352.000 estudiantes. Había más de 354.000 escuelas secundarias para adultos con 50.822.600 alumnos, y 163.400 escuelas primarias para adultos con 7.613.400 alumnos. Estas cifras no tienen precedentes. La rapidez de la movilidad laboral de los jóvenes está haciendo cobrar auge a la educación de adultos.

Por último, hay que decir que la reforma del sistema de enseñanza y la creciente vitalidad de la enseñanza técnica y profesional van a permitir que los jóvenes mejoren su capacidad global, para satisfacer las necesidades de la campaña en pro de la modernización.

Es evidente que el sistema de créditos establecido en la enseñanza técnica y profesional favorece la formación de personal con múltiples capacidades. Se sabe

que en Japón los alumnos aprecian mucho la práctica de un sistema de créditos docentes en las escuelas secundarias de ciclo superior. Con el desarrollo de la economía social, los jóvenes han abandonado sus viejas ideas, que les hacían poner un acento excesivo en la exigencia de “un trabajo adaptado a la formación especializada personal”. Han acabado reconociendo que ya no cierto el antiguo proverbio: “aprende un oficio y podrás hacer todo”. Desearían romper el esquema de aprender solamente una especialidad, a fin de estar capacitados para nuevos tipos de empleos y dar libre curso a sus vastos intereses y especialidades. La reforma del sistema de enseñanza profesional va a desempeñar una función activa en el desarrollo de múltiples capacidades entre los estudiantes, tanto antes como después de que empiecen a trabajar.

En resumen, gracias a su función de adaptar a los estudiantes a los puestos de trabajo, la enseñanza técnica y profesional va a formar personal calificado, y va a ayudarle a cambiar de empresa o a obtener un ascenso. También va a facilitar la evolución que se está produciendo en la juventud china con respecto a la elección de sus empleos y a la expresión de sus deseos de escoger una ocupación, así como en relación con la movilidad laboral, la capacidad de adaptación al trabajo y las actitudes ante éste. Y en la actual situación de vastos cambios sociales que se están produciendo en China, este tipo de educación va a provocar la disolución y la reestructuración de la conciencia laboral.

Experiencias y conclusiones

Los actuales procesos de disolución y reestructuración que se están produciendo entre los jóvenes chinos, y que han sido estimulados por la enseñanza técnica y profesional, son el medio de maduración y desarrollo de la conciencia laboral. El estudio de dichos procesos nos permite sacar las siguientes conclusiones.

1. El medio de crear una mentalidad moderna en el pueblo pasa por la maduración y el desarrollo de la conciencia laboral de los jóvenes. Los especialistas han propuesto diferentes criterios para definir lo que es una mentalidad moderna, pero están fundamentalmente de acuerdo en que hoy en día el pueblo debe tener sentido de responsabilidad, de competitividad, de creatividad, de estímulo ante las dificultades, de cooperación y de búsqueda del provecho. Una conciencia laboral madura comprende todas estas cualidades. Algunos estudiosos sostienen que la educación determina el grado de modernidad de la mentalidad de una persona. Por ejemplo, entre las personas que han recibido menos educación, las que se consideran modernas representan un porcentaje del 13%, mientras que entre las personas que han recibido más educación el porcentaje de los que se consideran modernos asciende al 49%. Por otra parte, los que dominan varias competencias profesionales suelen tener más confianza en sí mismos que los que no poseen ninguna o dominan tan sólo una. Además, los primeros saben que tienen capacidad para dominar más competencias y, por regla general, su “estado de ánimo” es mejor que el de los segundos. Por consiguiente, se puede inferir de esto que la educación profesional y técnica, en la medida en que es una parte

importante de la educación en general, va a contribuir de modo directo e independiente a provocar el desarrollo de una mentalidad moderna en la población.

2. La madurez y el desarrollo de la conciencia laboral de los jóvenes ha revitalizado el futuro desarrollo de la sociedad. Según la teoría tradicional, la educación se desarrolla cuando se ha producido el crecimiento de la economía, pero hoy tenemos por primera vez la oportunidad de promover una nueva generación para la sociedad del porvenir. Los países desarrollados ya lo han hecho, y China y otros países en desarrollo se están apresurando a ponerse al día. Conforme a las disposiciones legales y a los objetivos estratégicos del desarrollo socioeconómico, la educación profesional y técnica está tratando de desarrollar la formación rápida de personal calificado a distintos niveles y para ocupaciones diversas. Esto indica claramente que la educación llega antes que otras cosas. Debemos saber que la enseñanza técnica y profesional no sólo promueve el desarrollo de la conciencia laboral de los jóvenes, sino que también puede hacer que dicho desarrollo tenga un efecto de aceleración. Si la sociedad de cualquier época cuenta con jóvenes que reflejan las características de su tiempo, una sociedad con grandes perspectivas tiene la seguridad de salir adelante cuando los jóvenes toman parte en la vida social con una conciencia laboral madura. Podemos deducir de esto que la enseñanza técnica y profesional no solamente ha educado a una nueva generación, sino que ha aportado también una vitalidad inagotable al desarrollo de la sociedad del futuro.
3. La madurez y el desarrollo de la conciencia laboral de los jóvenes ha provocado a su vez un desarrollo posterior de la enseñanza técnica y profesional. La disolución y la reestructuración de la conciencia laboral de los jóvenes pueden representar factores constructivos o negativos. Por ejemplo, la movilidad laboral frecuente cuya fuerza motriz es la obtención de ganancias conducirá, en algunas ocasiones, a que se atenúe la actitud de conceder importancia al trabajo en sí y a que se busque el dinero ante todo. Los jóvenes reclaman la posibilidad de dar rienda suelta a sus especialidades e intereses, lo cual llevará inevitablemente la impronta del individualismo. Hay una disparidad entre las aspiraciones a obtener un buen trabajo y las cualidades personales de los jóvenes, lo cual conducirá al desequilibrio psicológico. Todo esto exige que demos una orientación seria. Por consiguiente, se requiere que la enseñanza técnica y profesional tenga un nuevo contenido y establezca normas elevadas. No sólo tiene que proporcionar a los jóvenes aptitudes profesionales para trabajar, sino que les tiene que enseñar cómo deben comportarse. Debemos estudiar seriamente este último aspecto y aplicarlo en el proceso docente. Por lo tanto, podemos concluir que la enseñanza técnica y profesional se perfeccionará sobre la base de facilitar una instrucción profesional y una ética del trabajo a los jóvenes.

Referencias y bibliografía

- Centro de Estudios sobre la Adolescencia de China. *Problems and guiding principles of Chinese youth at the turn of the century* [Problemas y principios de orientación de la juventud china en el periodo del cambio de siglo]. Beijing, 1994.
- Chen Xueliang. Superpower among the vocational schools : notes on the Donghui Vocational School [Una superpotencia en las escuelas profesionales: notas sobre la Escuela Profesional de Donghui]. *Education in Shanghai journal* (Shanghai), enero de 1995.
- Comisión de Educación Estatal de China. *Statistical bulletin on the development of education, 1994* [Boletín estadístico sobre el desarrollo de la educación]. Beijing, 1995.
- Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación. *Aprender a ser*. UNESCO/Alianza Editorial, 1972.
- Departamento de Política Internacional, Universidad de Fudán. A study on the intentions of young people today when selecting their employment : general trend, impact factors and crises [Un estudio sobre las intenciones de los jóvenes de hoy en el momento de elegir su empleo: tendencia general, factores de impacto y crisis]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), junio de 1993.
- Fei Ailun *et al.* Permeation, elongation, extension, coalition : Shanghai secondary vocational schools today [Impregnación, alargamiento, extensión, coalición: las escuelas profesionales secundarias de Shanghai en la actualidad]. *Education in Shanghai journal* (Shanghai), julio-agosto de 1994.
- Fei Huiyu *et al.* Trial analysis of the job awareness of urban Chinese young people [Intento de análisis de la conciencia que tienen los jóvenes urbanos chinos del empleo]. Beijing, 1982.
- Fundación para el Desarrollo de los Adolescentes de China. *Study report on the development of Chinese teenagers* [Informe de investigación sobre el desarrollo de los adolescentes chinos]. Beijing, 1992.
- Instituto de Sociología. Academia China de Ciencias Sociales. *A penetrating analysis of Chinese youth : the changing values of this generation* [Un análisis perspicaz de la juventud china: los cambios en los valores de esta generación]. Beijing, 1993.
- Liu Ping *et al.* From struggling for existence to seeking for development [De la lucha por la existencia a la búsqueda del desarrollo]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), febrero de 1995.
- Lu Jianhua. *Reports on youth : the values of contemporary Chinese youth and their changing preferences* [Informes sobre la juventud: los valores de la juventud contemporánea china y los cambios en sus preferencias]. Liaoning, 1992.
- Parsons, T. *Equality and inequality or social stratum of modern society* [Igualdad y desigualdad o estratificación de la sociedad moderna]. Nueva York, 1970.
- Su Songxing *et al.* *Fifteen years of educational reforms in Shanghai* [Quince años de reformas educativas en Shanghai]. Shanghai, 1994.
- Su Songxing. On the growing trend towards awareness of job mobility among young Chinese workers [Sobre la creciente tendencia hacia una conciencia de la movilidad laboral en los jóvenes trabajadores chinos]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), julio de 1987.
- Yin Haifa. The decline of job awareness: changing vocational values among students from colleges of science and engineering [El descenso de la conciencia laboral: cambios en los valores profesionales de los alumnos de la enseñanza superior científica y de ingeniería]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), febrero de 1992.
- Yin Lujun. *The modernization of human beings* [La modernización de los seres humanos]. Sichuán, 1985.

¿SE PODRÁ INTEGRAR A LA JUVENTUD EN UNA SOCIEDAD EN TRANSFORMACION?

Sergei Aleshenok, Vladimir Chuprov y Julia Zubok

La integración social en la Federación de Rusia: características y problemas

A la luz de la teoría general de sistemas socioculturales, la integración social refleja las condiciones y los índices de cohesión que se requieren para que exista y funcione cualquier organismo social, y como tal la integración social adquiere un nuevo significado en la sociedad rusa contemporánea. Los crecientes conflictos sociales y políticos que se producen en todos los ámbitos van contra la propia noción de integración social, que requiere relaciones ordenadas y continuas dentro de la estructura de la sociedad¹. Al mismo tiempo, la situación en Rusia muestra

Sergei Aleshenok (Federación de Rusia)

Doctor en letras. Director de investigación en el Instituto de la Juventud de Moscú. Especialista en los estudios sobre las políticas de la juventud y la sociedad civil. Autor de una obra sobre la experiencia internacional en materia de apoyo público a las organizaciones juveniles (1995) y de otro sobre la situación y las perspectivas del voluntariado social en Rusia (1995).

Vladimir Chuprov (Federación de Rusia)

Doctor en ciencias. Profesor, director del Centro de Sociología de la Juventud, perteneciente al Instituto de Estudios Sociopolíticos (Academia de Ciencias de Rusia). Investigador sobre cuestiones juveniles desde 1964. Responsable de una docena de estudios sociológicos sobre el desarrollo social y la situación de la juventud en Rusia. Autor de unos cincuenta libros y artículos sobre la sociología de la juventud.

Julia Zubok (Federación de Rusia)

Investigadora del Centro de Sociología de la Juventud, perteneciente al Instituto de Estudios Sociopolíticos (Academia de Ciencias, de Rusia). Especialista en temas relacionados con la integración social de la juventud. Participó en la investigación sociológica titulada *La juventud en Rusia-94*.

que la necesidad de integración social aumenta junto con la diferenciación y complejidad crecientes del sistema.

La relación entre diferenciación e integración en la sociedad postsoviética ha alcanzado unas proporciones realmente únicas como resultado de las transformaciones básicas de la estructura social en un periodo de tiempo relativamente corto. Por una parte, la nueva orientación socioeconómica ha entrañado cambios drásticos en las estructuras de poder, en las formas de propiedad y en los modos de vida. La desaparición de vínculos sociales estables y la profunda crisis del sistema han llevado a la polarización en todos los ámbitos de la sociedad rusa, la cual parece ahora incapaz de integrar a la nueva generación.

Por otra parte, la pérdida de las identidades sociales habituales que padecen prácticamente todos los rusos de hoy da lugar a la necesidad de autodeterminación personal en relación con la cambiante estructura social, así como de establecer nuevos vínculos con los múltiples grupos y comunidades que están emergiendo. A pesar de que esta pérdida afecta a los rusos jóvenes en menor grado (ya que su conciencia está más individualizada y sus elementos de identidad todavía son limitados), su plena socialización todavía depende del grado de ordenamiento de las solidaridades dominantes y periféricas².

Hoy en día, la socialización de los jóvenes rusos se produce sobre un fondo de inestabilidad política y económica, de degradación de normas y valores aún recientes, y de una ausencia de perspectivas o de criterios claros de desarrollo. En tales circunstancias, surge la cuestión de los criterios y las trayectorias que debe seguir la integración social. Teniendo en cuenta que el nivel de integración de la juventud en una sociedad depende, entre otras cosas, del nivel de identificación con esta sociedad concreta, ¿con quién y con qué se identificarán los jóvenes en la sociedad rusa que se está desintegrando?

Las orientaciones que reciben los jóvenes por parte de las instituciones oficiales de socialización se aceptan como marco de referencia sólo por pura inercia, ya que cada vez son tomadas menos en cuenta por parte de los jóvenes en el proceso real de autodeterminación personal. De modo que lo que parece un signo de exclusión social de la juventud puede resultar que es su reacción más adecuada y más innovadora dentro del cambio social que se produce en Rusia.

¿Es posible que los jóvenes dejen de ser objetos de estrategias más o menos eficientes de integración, especialmente las educativas, para convertirse en sujetos activos, capaces de determinar el ritmo o de cambiar el curso del proceso de integración social en su conjunto?

La respuesta a esta pregunta podría ser afirmativa en la Rusia moderna, ya que por primera vez la relación entre los factores de socialización específicos de la juventud está cambiando en favor de los factores universales. Para los rusos jóvenes, el proceso de construir su identidad no encuentra ya referencias en el conjunto de papeles sociales propuestos bien por la familia (el abandono de los padres es particularmente notable), bien por la escuela (incapaz por el momento de proporcionar una orientación válida para la vida de los jóvenes). La formación de la identidad está derivando rápidamente hacia el consumo material y cultural, donde

surgen nuevos papeles que la juventud pone a prueba. Los grupos de referencia dentro de las culturas jóvenes rusas (“matones” y “nuevos rusos”) también se orientan hacia los símbolos de posición social y los atributos que ofrecen las manifestaciones secundarias de la cultura de masas internacional. La autarquía de la sociedad soviética, aún reciente, ha desaparecido: en tres años las importaciones han abastecido hasta un 50% del mercado ruso (para llegar al 100% en algunos sectores del consumo juvenil, como por ejemplo, los vídeos). Mientras que un millón de rusos viajaba anualmente al extranjero en los años ochenta (la mayor parte en viajes turísticos “organizados” a los antiguos países socialistas), en 1994 lo hicieron diez millones de ciudadanos rusos. Una parte muy importante de ellos son jóvenes que viajan por su cuenta por todo el mundo para estudiar o para realizar pequeños negocios. Las culturas de consumo juvenil han llegado a convertirse en un ámbito importante de integración social que ha pasado desapercibido para el sistema educativo.

La peculiaridad de la educación como factor de integración social en Rusia es que está sufriendo ahora un proceso de reforma especialmente doloroso. Cuando empezó la reforma educativa, se dio por sentado que se guiaría por la experiencia internacional en su camino hacia la democracia y el pluralismo. El análisis que haremos aquí del papel de la educación en la integración social de la juventud rusa nos permitirá juzgar la eficacia de estas reformas.

La otra cara de la reforma educativa

El nivel de educación global de los jóvenes rusos modernos se mantiene todavía por encima del de las generaciones anteriores, especialmente en términos cuantitativos. Decimos “todavía por encima” porque la nueva Ley de Educación (1992) y la nueva Constitución rusa (1993) han reducido el período de educación obligatoria a nueve años, lo que ha tenido como consecuencia una disminución en el nivel educativo de las nuevas generaciones.

Cualitativamente, la educación de la juventud no corresponde a las necesidades sociales actuales: cualquiera que sea el tipo de educación, un joven sólo recibe oportunidades limitadas de progreso social. Según los datos de nuestra amplia investigación sobre la situación social de la juventud rusa entre 1990 y 1994³, sólo el 25% de los jóvenes piensan que su cualificación profesional depende de su nivel de educación, un 10% considera que su nivel académico condiciona su carrera. Por consiguiente, menos del 15% de los estudiantes de escuelas secundarias y de formación profesional están firmemente decididos a continuar su proceso educativo. Tampoco la mayoría de jóvenes que se dedican a negocios callejeros necesitan seguir estudiando. El número de aspirantes a cursar estudios superiores ha descendido, pasando de 2,04 personas por plaza universitaria en 1991 a 1,75 en 1993⁴. Esto refleja la devaluación de la educación a los ojos de la juventud y el hecho de que la educación actual en Rusia está perdiendo su posición como factor de integración de los jóvenes en la estructura económica y social del país.

La gran variedad de orígenes sociales de los jóvenes dentro del sistema educativo resultaba obvia ya en las últimas décadas del periodo soviético. A pesar de las políticas que apuntaban a la homogeneidad social y de los intentos de igualar las oportunidades de los distintos grupos sociales para acceder a la educación superior, el trasfondo familiar, social y, particularmente, el educativo, pasaron a ser el factor decisivo en la opción tomada después de los ocho años de escolaridad⁵. Este determinismo social es ahora todavía más rígido. Según nuestra investigación, solamente una tercera parte de los estudiantes de las escuelas secundarias, que son las que conducen a la universidad, proceden de familia obrera o campesina, mientras que en las escuelas de formación profesional constituyen casi el total de los alumnos.

La desigualdad de oportunidades de movilidad social, basada en las diferencias entre las zonas urbanas y las zonas rurales, resulta particularmente acusada en la educación universitaria. Los jóvenes de las zonas rurales consideran que sus oportunidades de acceder a la educación universitaria son cuatro veces inferiores a las que tiene la juventud urbana. El desequilibrio regional en la distribución de universidades no sólo permanece, sino que aumenta debido a que los costes del transporte bloquean la movilidad interregional. Por ejemplo, la parte septentrional de la Rusia europea tiene tres veces menos universidades que sus vecinos del noroeste, y no sólo porque tenga menos población: las escasas oportunidades de acceso a la educación se manifiestan en el reducido porcentaje de estudiantes que acude a la universidad (9,5% en el norte comparado a 29,1% en el noroeste). En general, este importante indicador está disminuyendo constantemente en Rusia en los últimos años: de 19,0% en 1991 a 17,8% en 1993⁶.

La reciente introducción de la enseñanza de pago ha aumentado su importancia como factor de diferenciación y ha reducido las oportunidades de integración social para una gran parte de la juventud rusa. Casi la mitad de los jóvenes que han respondido a nuestra encuesta consideran que la educación debería continuar siendo obligatoria y gratuita; una cuarta parte de ellos aceptan alguna forma mixta que incluya educación de pago; y el 17% están de acuerdo en pagarse sus estudios si se les garantiza que podrán resarcirse económicamente en el futuro.

En 1994, había unas quinientas escuelas privadas en Rusia, 133 de las cuales se hallaban en Moscú. En 139 universidades privadas y en la mayoría de las 548 universidades estatales rusas había facultades o cursos de pago. Evidentemente, esta diversificación de la educación rusa abre nuevas posibilidades para introducir programas escolares y métodos más progresivos, contratando a mejores profesores y satisfaciendo los intereses culturales específicos de grupos más variados. Pero la tendencia creciente a reemplazar la educación obligatoria general por una educación de pago tiene consecuencias sociales que no facilitan la integración.

La educación gratuita queda desplazada de muchas formas: los servicios básicos se convierten en suplementarios y de pago, los edificios se alquilan a terceros, los institutos estatales cierran, y los mejores profesores abandonan un sector público mal pagado. Los principios meritocráticos declarados en un principio han dejado ya paso al simple criterio de la riqueza de los padres, y en la situación actual

de empobrecimiento masivo, el desarrollo de formas elitistas de educación limita para la mayoría el acceso al sistema educativo. Estimamos que la cuota anual de jóvenes que reciben educación secundaria en Rusia es de un 60%, comparado con un 85% en la década de los 80. Hay un acortamiento de la perspectiva vital, definida por algunos jóvenes investigadores como “una fase moderna que atraviesa la juventud institucionalizada”⁷, y que para la mayor parte de la juventud de los años setenta y ochenta retrasaba su entrada en el mercado del trabajo.

Una política así no concuerda con la voluntad declarada del gobierno de superar el atraso técnico del país y de favorecer transformaciones democráticas. El rasgo principal de la transición de las sociedades modernas a la democracia real es el carácter abierto de la educación superior, que supera barreras sociales y ofrece oportunidades iguales para la mayoría. Hoy por hoy, Rusia se está moviendo en dirección opuesta.

Para invertir la tendencia a la creciente marginación de los jóvenes del sistema educativo, habría que modificar las medidas macropolíticas y las prioridades del desarrollo nacional. Por ejemplo, el nivel actual de financiación de la educación superior en Rusia es dos veces inferior a lo que era en la Unión Soviética a final de los años 50. Mientras no se modifiquen estos niveles (que deberían estar más próximos a los de las sociedades modernas desarrolladas o al menos a los de la antigua URSS), cualquier reforma de los programas y contenidos educativos en Rusia se producirá sobre un trasfondo de indicadores estructurales en continuo deterioro, reflejando la desigualdad de las oportunidades educativas para los jóvenes.

Paradojas de la integración socioprofesional

La calidad de la integración de los jóvenes en la estructura profesional es un indicador importante de la eficacia de la educación, ya que depende, por encima de todo, del nivel de formación profesional. En Rusia, un 70% de la población empleada de menos de 30 años ha cursado algún tipo de estudios especializados: el 45% se ha graduado en escuelas de formación profesional y en escuelas superiores, mientras que el 25% lo ha hecho en universidades. En general, el potencial de la generación joven es alto. El problema es que este potencial continúa sin explotar debido a la recesión y a la brecha que aumenta sin cesar entre educación y reestructuración económica.

Ya en 1990, el empleo de sólo la mitad de los trabajadores jóvenes estaba relacionado con su preparación escolar, poniendo de manifiesto la discontinuidad entre el sistema soviético de formación profesional y las necesidades reales de la economía nacional. En 1994, la tasa de jóvenes trabajadores bien integrados en la estructura profesional se redujo todavía más, en un 150%. Casi el 30% de los jóvenes que trabajaban no había recibido formación profesional. Eran sobre todo antiguos estudiantes que habían accedido al mercado del trabajo directamente desde la escuela secundaria. La nueva tendencia es que, en una situación de recesión económica, la mayoría no intenta mejorar su formación profesional para completar sus

ingresos, y muchos de ellos prefieren dedicarse a negocios callejeros, que les proporcionan ingresos varias veces superiores.

Los adolescentes que abandonan la escuela después de nueve años de educación básica tal como ha sido posible desde la Ley de Educación de 1993, tienen todavía menos oportunidades. Se encuentran excluidos de cualquier circuito oficial y no pueden encontrar empleo hasta que cumplen 16 años. No obstante, siempre existe la salida de dedicarse al negocio callejero: anualmente unos 200.000 de estos jóvenes se ven abocados a la calle y a la delincuencia. Durante los dos últimos años, 1.700.000 alumnos de todos los niveles han abandonado la escuela⁸.

El inicio de las reformas económicas ha agravado la integración socioprofesional de los grupos jóvenes más débiles, tanto los tradicionales (los discapacitados, los huérfanos, los que han pasado por instituciones penitenciarias) como los nuevos (desempleados, refugiados, personas sin hogar). Respecto a los primeros, hay una reducción en el sistema de ayudas públicas, el cual carece de recursos y de estrategias adecuadas en la nueva situación económica. Según datos del Ministerio de Protección Social, menos del 50% de los jóvenes discapacitados (según datos de organizaciones no gubernamentales independientes, menos de un 20%) tienen acceso a la formación profesional. Por otra parte, en 1992, más de la mitad de los graduados en escuelas especializadas de formación profesional y en institutos para personas con discapacidades no encontraban empleo. Por otra parte, solamente un 25% de los discapacitados tienen empleos que corresponden a su formación profesional (aproximadamente un 12% en las zonas rurales)⁹. Por lo que se refiere a los nuevos grupos de jóvenes marginales, la situación difiere de una categoría a otra: la amenaza de desempleo, tanto tiempo temida, pero que no se ha convertido aún en un fenómeno generalizado, ha dado lugar a la aparición de una red relativamente eficaz de centros de empleo para jóvenes. Al mismo tiempo, y con algunas excepciones, ni las organizaciones públicas ni las privadas tienen el valor de afrontar el problema de los adolescentes sin hogar. Su número se calcula entre 300.000 y 700.000¹⁰.

La influencia del consumismo en los modelos de conducta de los jóvenes rusos se corresponde estrechamente con el nivel de delincuencia. Entre las motivaciones para trabajar prevalece el deseo de ganar tanto como se pueda, independientemente de los medios empleados, y uno de cada cinco jóvenes que contestó la encuesta está dispuesto a apelar a la violencia para conseguirlo. Estas motivaciones son dominantes en el ámbito de los negocios ilegales y delictivos, que está experimentando ahora un “auge juvenil”. La delincuencia de los jóvenes sobrepasa con mucho el aumento de la delincuencia general: en 1994, los delitos graves cometidos por menores en Moscú habían crecido un 53%¹¹.

La modernización de la sociedad rusa está estrechamente relacionada con la elaboración de una nueva ética de trabajo, no sólo a través de los efectos de la economía de mercado, sino por medio de las políticas de educación. Ya durante el periodo soviético, el trabajo profesional honrado dejó de ser un factor de movilidad vertical para la juventud; en estos momentos es incluso incapaz de cubrir las necesidades materiales más básicas. Su valor a los ojos de la gente joven va en con-

tinua disminución. En 1994, el 15,4% de los jóvenes que respondieron esta encuesta estaban dispuestos a trabajar aun teniendo suficiente dinero para quedarse en casa, frente a un 23,5% de respuestas positivas en 1990. El 42% de los jóvenes en edad de trabajar manifestaron indiferencia por su profesión, y el 6% se avergonzaba de hablar del tema con sus amigos.

Un nivel tan bajo de ética laboral entre los jóvenes, su cambio de orientación desde un trabajo productivo socialmente significativo a actividades comerciales semidelictivas, y la reproducción de un tipo asocial específico de trabajador marginalizado se explican en gran medida por la ausencia de modelos positivos de carreras profesionales. Ni la educación profesional ni la sociedad han construido un sistema de patrones que puedan servir de puntos de referencia para contemplar una carrera profesional que dure toda la vida¹². En general, la influencia del sistema educativo que se está reformando resulta demasiado escasa para que los jóvenes adquieran una identidad profesional, indispensable para la plena integración de la juventud rusa en la vida laboral.

El factor étnico: confrontación o integración

El sistema educativo era tradicionalmente el instrumento más poderoso de integración sociocultural y servía para paliar los efectos adversos de las diferencias étnicas entre las nuevas generaciones de la Unión Soviética. Inmediatamente después de la revolución de 1917, la necesidad de introducir la nueva ideología requería la eliminación del analfabetismo. Anticipándose a la idea de Estado nacional de Benedict Anderson que lo consideraba un producto del “capitalismo letrado”¹³, los fundadores del Estado soviético crearon rápidamente las condiciones para un “socialismo letrado” en las distintas regiones nacionales de Rusia. Ya en los años treinta, se estableció una extensa red de escuelas nacionales que impartían clases en 48 lenguas distintas. De ellas, 40 no disponían de sistema de escritura, de modo que fue necesario crear los alfabetos correspondientes. Se puede considerar legítimamente este hecho como una contribución a la cultura mundial.

Tras haber cumplido su tarea de difundir la ideología dominante entre la juventud no rusa y a causa de la creciente rusificación, las distintas escuelas nacionales perdieron su importancia. Cuando en los años setenta se introdujo la educación obligatoria hasta los diez años, las escuelas nacionales se convirtieron en un obstáculo para el sistema educativo, ya que el nivel de conocimiento (especialmente del idioma ruso) no era suficiente para acceder a la universidad o a carreras más especializadas. En muchas regiones nacionales de Rusia, los padres reaccionaron a este hecho transfiriendo masivamente a sus niños desde las escuelas nacionales a las escuelas rusas. De este modo, las culturas nacionales quedaron socavadas y la asimilación continuó a un ritmo mucho más rápido¹⁴.

A mediados de los años ochenta, las etnias no rusas representaban el 18,5% de la población de la Federación de Rusia, es decir, 27,5 millones de personas. La mitad llevaba sus hijos a las escuelas rusas ordinarias. En muchas escuelas nacionales, todas las asignaturas (excepto la lengua materna y la literatura) se enseñaban

en ruso, en parte debido a la falta de profesores nativos. Según el último censo general (1989), el 27,6% de la población no rusa consideraba el ruso como su lengua materna, y el 60,4% hablaba ruso¹⁵. Los datos sociológicos pusieron de manifiesto índices todavía más altos de rusificación y de bilingüismo entre la juventud no rusa. Según nuestra investigación de 1990, solamente del 0,7 al 3,4% de los jóvenes que pertenecían a grupos étnicos no rusos no hablaba ruso dentro de la Federación de Rusia. Los idiomas nativos quedaron excluidos del ámbito público, y por lo que se refería a los jóvenes, incluso de la familia y de la comunicación interpersonal.

En los años noventa, el desarrollo de la conciencia étnica en todas las regiones nacionales empujó al péndulo en sentido contrario, y este proceso avanza entre los jóvenes con más rapidez que el ritmo de la tendencia general. En 1993, los estudios de las poblaciones tártara, bashkir, chuvash, mordviniana y nenetz mostraron que, en promedio, el 40% de la juventud (y un 33% de los adultos) dominaban ya su lengua materna a la perfección¹⁶.

El proceso de integración étnica es especialmente intenso en las áreas donde los grupos étnicos viven mezclados. En nuestro estudio de 1994, el 42% de los rusos entrevistados, el 31% de los ucranianos y el 40% de tártaros de la Federación de Rusia apoyaban la idea de que las personas del mismo grupo étnico debían vivir juntas. Los acontecimientos que precedieron al trágico conflicto de la República Chechena ilustran a las claras cómo las ideas nacionales pueden transformarse con facilidad en un nacionalismo que lleve a una situación de confrontación política más aguda. Con el aumento del sentimiento de pertenencia étnica que se ha desarrollado en la administración pública de las diversas regiones nacionales, las oportunidades para cursar estudios más especializados han aumentado entre los jóvenes autóctonos en comparación con los rusos que viven en ellas. Al mismo tiempo, las opiniones de la juventud no rusa acerca de los contactos pluriétnicos y de la movilidad apenas han variado: los matrimonios monoétnicos sólo son defendidos por parte del 20% de los encuestados en el grupo de 19 a 29 años, y del 15% en el grupo de los 15 a los 18 años. Entre el 50 y el 60% de los alumnos de los cursos más avanzados de las escuelas nacionales desearían recibir más cursos en lengua rusa¹⁷.

¿Hasta qué punto son aceptadas estas actitudes de la juventud no rusa en las regiones que cuentan con poblaciones mayoritariamente rusas? A pesar de las tensiones étnicas crecientes y de las olas migratorias que huyen de las áreas conflictivas de la antigua URSS, la mayoría de los jóvenes, por ejemplo los de San Petersburgo, se mantienen abiertos a las relaciones pluriculturales: solamente un 25% de los estudiantes preferiría ir a la escuela con jóvenes exclusivamente de su misma nacionalidad; el 22% está de acuerdo con los matrimonios monoétnicos. Pero el aumento de los sentimientos anticaucasianos es muy acusado: ya en 1993, en San Petersburgo, el 57% de los estudiantes manifestaban este prejuicio, a pesar de que la investigación también mostró su carácter circunstancial¹⁸.

La política educativa que apuntaba a la destrucción de la identidad étnica afectaba a la juventud rusa más que a otros grupos étnicos. En términos de integra-

ción social, los resultados de esta política son muy controvertidos. Es evidente que se trata de resultados negativos: la disolución de los vínculos étnicos intergeneracionales (sólo un 6% de los padres de las familias rusas siguen sus tradiciones nacionales y exigen a sus hijos que las perpetúen), así como la destrucción paulatina de la conciencia histórica nacional, que empezó en las escuelas soviéticas y ha continuado a lo largo de esta “desideologización” forzada de la educación que se produce en la Rusia de hoy. Por otra parte, la juventud rusa, aunque en menor medida que otros grupos de edad, parece dispuesta a aceptar una autoidentificación nacional rígida que, dado el crecimiento actual del nacionalismo, tiende a derivar hacia la xenofobia. Según una encuesta de un instituto de opinión pública ruso del año 1994, el 56% de los jóvenes tienen una conciencia fuerte y persistente de ser rusos, frente a un 69% de la gente de mediana edad y un 72% de encuestados de la tercera edad. Entre los valores que podrían consolidar la sociedad, los jóvenes citan el “bienestar” y “la entrada en el mundo moderno” dos veces más a menudo que el promedio de la muestra¹⁹. Aproximadamente un tercio de los jóvenes se identifican con el conjunto de la humanidad. El máximo de esta sensibilidad universalista (41%) se sitúa entre las edades de 14 y 18 años. Una conciencia de este tipo, abierta a la innovación y que encuentra apoyo en los nuevos programas educativos humanitarios, es un requisito necesario para la integración de los jóvenes rusos en la comunidad mundial.

Al mismo tiempo, es necesario inculcar una conciencia positiva de pluriculturalidad a través de los programas educativos impartidos en los distintos tipos de escuelas de toda la federación rusa, transmitiendo imágenes positivas de todos los grupos étnicos de la pluricultural sociedad rusa.

Educación: del macronivel al micronivel de integración

Contemplando las perspectivas de la integración social de los jóvenes, se tiene la impresión de que el proceso de regionalización del sistema educativo en Rusia se mueve en dos direcciones opuestas. El modelo único de la escuela politécnica soviética — que consiguió integrar a la juventud en todo el espacio físico que va desde el Mar Báltico hasta el Asia Central — ha dado paso a establecimientos concebidos a escala de región, ciudad o pueblo, más próximos a las características naturales de la vida local y a las necesidades específicas de desarrollo territorial, mejorando así las oportunidades para una integración más orgánica de la juventud en su propia comunidad. Al mismo tiempo, se están echando los cimientos para el desarrollo de las capacidades y posibilidades de la juventud que les ayuden a incorporarse a un proceso de globalización que trascienda las fronteras rusas.

Estas dos tendencias están presentes en grado distinto en los programas de educación regional elaborados durante 1994-1995 en todas las regiones de la Federación de Rusia. La dialéctica de su combinación depende de factores locales concretos, entre ellos la ambición de las elites regionales, y nada garantiza que

vayan a evitar el provincialismo ni el aislamiento de una dimensión rusa más global. En algunas regiones nacionales de la Federación de Rusia, a pesar de su carácter pluriétnico histórico, han prevalecido las orientaciones monoétnicas en los nuevos programas educativos²⁰.

Se aprecia una combinación más orgánica de cuestiones de ámbito a la vez global y local en los programas educativos regionales avanzados, como la “educación en la capital”, adoptados en Moscú en junio de 1994. El sistema de educación en Moscú, orientado hacia la integración social en la dimensión pluricultural de la ciudad, desarrolla mecanismos educativos específicos a fin de conseguir tres objetivos principales: perpetuar las tradiciones rusas y las formas nacionales de vida, estableciendo las condiciones necesarias y preparando la autodeterminación personal de los jóvenes en una situación de interacción de múltiples instituciones sociales y otras comunidades, tanto profesionales como nacionales; difundiendo entre la gente joven la ideología de “educación sin fronteras” y poniéndolos en condiciones de recibir educación en cualquier parte del mundo.

Obviamente, comparado con muchas otras regiones rusas que padecen una grave depresión, el potencial económico, científico y cultural de Moscú facilita la creación de nuevos mecanismos para la educación integradora. Estas políticas mantienen los altos niveles nacionales (aún superiores en la capital) de la educación de masas y van acompañadas de continuos experimentos que introducen nuevos modelos en numerosos centros educativos innovadores. El fenómeno del aislamiento y la segregación de diferentes grupos juveniles puede seguirse así de cerca y ser evitado gracias a un nuevo servicio de control de las necesidades educativas de la población que define en primer lugar los objetivos socioculturales de los grupos sociales concretos (por ejemplo, la preservación de culturas y tradiciones étnicas, la mejora de las normas sociales, la superación de la marginalidad, etc.) y luego define sus necesidades educativas (enseñando los idiomas nativos, los derechos civiles, formación profesional especializada, ofreciendo estancias en el extranjero, etc.)²¹.

La creciente complejidad, descentralización y pluralización de la sociedad rusa remite una parte significativa de la responsabilidad del proceso de integración de la juventud al nivel comunitario. Mientras que las funciones y la eficacia reguladora del Estado se están debilitando y el proceso de constitución de la sociedad civil avanza con gran lentitud, la educación sigue siendo uno de los pocos sistemas que sobreviven y que es capaz de incidir en el desarrollo local. Por primera vez, un cierto número de programas educativos locales y regionales reclaman y afirman una nueva función: difundir el conjunto de reformas sociales, involucrar a todos los sujetos sociales y grupos concretos, iniciar e integrar el conjunto de la vida social en un determinado territorio²². Es esencialmente en torno a los temas de educación local donde la sociedad civil está emergiendo en Rusia²³.

Notas

1. T. Parsons, *Action theory and the human condition* [Teoría de la acción y condición humana], Nueva York, Free Press; Londres, Collier Macmillan, 1978, 464 págs.
2. V. Yadov, *Socjalnaja identifikacija v krizisnom obščestve* [Identificación social en una sociedad en crisis]. *Socjologiceskie issledovanija* (Moscú), n° 1, 1994, págs. 35-36.
3. De aquí en adelante nos referiremos a los datos de dos trabajos de investigación sobre la situación social en Rusia realizados en 12 regiones rusas en los años 1990 y 1994. Las muestras representativas de 10.412 y 2.612 jóvenes incluían encuestados de 15-29 años de edad. V. Chuprov dirigió la investigación. Cuando se utilicen otras fuentes, se recurrirá a notas especiales.
4. V. Borisova *et al.*, *Sistema statisticeskih pokazatelej vysšej školy v otecest vennoj i zarubeznoj praktike* [Sistema de indicadores estadísticos para la enseñanza superior en la práctica nacional e internacional], *Review of information* (NIIVO, Moscú), n° 1, 1994, pág. 26.
5. Instituto de Sociología de la Academia de Ciencias de la URSS, *Nacalo puti: pokolenie so srednim obrazovaniem* [El principio del camino: la enseñanza secundaria de una generación], Moscú, Nauka, 1989, pág. 197.
6. V. Borisova *et al.*, *op. cit.*, págs. 25-26.
7. M. Dubois-Reymond *et al.*, *Life-course transitions and future orientations of Dutch youth* [Transiciones en el curso de la vida y futuras orientaciones de la juventud neerlandesa], *Nordic journal of youth research* (Estocolmo), vol. 2, n° 3, 1994, pág. 3.
8. M. Rutkevich, *Reforma školy i eë posledstvija* [La reforma scolaire y sus consecuencias], *Svobodnaja mysľ* (Moscú), n° 12-18, 1994, pág. 50.
9. O. Alekseeva, *Kto pomozet detjam ?* [¿Quién vendrá a ayudar a los niños?], Moscú, CAF, 1994, pág. 19; A. Kotljár, *Marginaly na rynke truda* [Los marginales en el mercado del trabajo], *en*: *Rossija nakanune XXI veka*, Moscú, ISPI RAN, 1994, pág. 80.
10. Alekseeva, *op. cit.*, págs. 23 y 26.
11. Gorodoscop [Editorial], *Argumenty i Fakty* (Moscú), núm. 6, 1995, pág. 1.
12. Tal como lo describe O. Rakovskaya, un joven debería saber que si elige una carrera laboral, será capaz en pocos años de ser económicamente independiente y disponer de un hogar, así como de llevar un nivel de vida aceptable incluso después de fundar una familia. Si escoge la universidad, su independencia económica tardará más en llegar, pero se asegura un nivel de vida más elevado en el futuro. Véase O. Rakovskaya, *Socjalnyje orientacii molodězi: tendencii, problemy, perspektivy* [Orientaciones sociales de los jóvenes: tendencias, problemas y perspectivas], Moscú, Nauka, 1993, pág. 6.
13. B. Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* [Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la progresión del nacionalismo], Londres, Verso, 1983, págs. 46-47.
14. I. Bestuzhev-Lada, *Proгнозное обоснование социальньх нововведений* [La previsión de la innovación social], Moscú, Nauka, 1993, pág. 138.
15. V. Batsyn; M. Kuzmin, *Interesy etnosov i gosudarstva: na puti k garmonii* » [Los intereses de los grupos étnicos y del Estado: hacia la armonía], *Narodnoe obrazovanie* (Moscú), n° 3, 1994, pág. 5.
16. A. Ovsjannikov, V. Shuvalova, O. Shinjaeva, *Sovetujut sociologi* [Sugestiones de sociólogos], *Narodnoe obrazovanie* (Moscú), n° 4, 1994, pág. 12.
17. *Ibid.*

18. Z. Sikevich, Staršeklassnik v sfere politiki i meznacionalnyh otnošenij [El alumno de secundaria y las relaciones políticas y étnicas], *en: Molodëz Germanii i Rossii*, Moscú, Socium, 1994, pág. 113 ; V. Ivanov, Konfliktogennost' meznacionalnyh otnošenij [Orígenes de los conflictos en las relaciones interétnicas], *en: Rossiya nakanune XXI eka*, Moscú, ISPI RAN, 1994, págs. 58-59.
19. B. Dubin, Socialnyj status, kulturnyj kapital, cennostnyj vybor : mezpokolenceskaja reprodukcija i razryv pokolenij [Estatuto social, capital cultural y elección de valores: la reproducción intergeneracional y el abismo entre las generaciones], *Bulletin of Information, Russian Centre for Public Opinion Research VCIOM* (Moscú), n° 1, pág. 18. (Resumen en inglés.)
20. Y. Krupnov, Davajte delat' delo ! [¡Manos a la obra!], *Rossija-2010* (Moscú), n° 2, 1993, págs. 93-95.
21. D. Dmitriev, Obrazovatel'naja politika megapolisa: smysl, celi, programmy [Estrategia educativa de la megalópolis: fundamentos, objetivos y programas], *Rossija-2010* (Moscú), n° 4, 1994, págs. 6-7.
22. Región de Kaluga: el concepto de desarrollo de la educación. *Rossija-2010* (Moscú), 1994, nos 1/2, págs. 108-13; El programa de cultivo global de Nefteyugansk. *Rossija-2010* (Moscú), 1994, n° 3, págs. 127-142.
23. S. Aleshenok, Situazione e prospettive del volontariato sociale in Russia [Situación y perspectivas del voluntariado social en Rusia], *Quaderni di volontariato* (Roma), vol. 5, 1995, págs. 36, 76. (Resumen en inglés.)

Otras lecturas

- Dubin, B. Socialnyj status, kulturnyj kapital, cennostnyj vybor: mezpokolenceskaja reprodukcija i razryv pokolenij [Estatuto social, capital cultural y elección de los valores: la reproducción intergeneracional y el abismo entre las generaciones]. *Bulletin of Information, Russian Centre for Public Opinion Research VCIOM* (Moscú), n° 1, págs. 14-18. (Resumen en inglés.)
- Sikevich, Z. Staršeklassnik v sfere politiki i meznacionalnyh otnošenij [El alumno de secundaria y las relaciones políticas y étnicas]. *En: Molodëz Germanii i Rossii*. Moscú, Socium, 1994, págs. 109-115.

¿RECHAZADOS O EXPULSADOS DE LA ESCUELA? LA CONTEXTUALIZACION DE LA "JUVENTUD NO ESCOLARIZADA" EN LA NUEVA SURAFRICA

*David Everatt*¹

Introducción

El tema común de los artículos de esta serie es la integración o la segregación de los jóvenes en un mundo cambiante y las implicaciones educativas de este fenómeno. Antes de acuñarse el término *apartheid*, la política oficial de los dirigentes británicos y surafricanos era la segregación. En Suráfrica, nuestra tarea consiste en integrar a los que han sido objeto de segregación y a los segregacionistas. Esto sucede en un país que ha sufrido enormes cambios en los cinco años transcurridos desde la excarcelación de Nelson Mandela y la legalización de los movimientos de liberación.

A diferencia de muchos países, el ritmo de cambio *en el interior* de Suráfrica ha sido más rápido y más visible que la evolución del mundo *en el exterior* del país. En sólo cinco años, se ha suprimido el gobierno del apartheid mediante la negociación y las urnas, se han celebrado las primeras elecciones generales en las que han podido votar todos los surafricanos, y una nueva constitución y ley de derechos

David Everatt (Suráfrica)

Director adjunto de Community Agency for Social Enquiry (CASE), una organización independiente sin fines lucrativos que realiza investigaciones sobre programas y políticas para el desarrollo. La CASE se interesa por cuestiones como la salud primaria, los medios de comunicación, la educación de los electores, el desarrollo de la microempresa, el desarrollo de los recursos humanos, la violencia o las desigualdades relacionadas con el sexo. D. Everatt ha dirigido varios estudios importantes a nivel nacional, utilizando un enfoque multimetodológico con un equipo de investigadores. Ha publicado numerosos artículos sobre la violencia política y las acciones en favor de la juventud. Sus libros más recientes son: *Black youth in crisis: facing the future* [La juventud negra en crisis: enfrentándose al futuro] (1991) y *Creating a future: youth policy for South Africa* [Forjando un futuro: política de la juventud para Suráfrica] (1994).

fundamentales han sustituido la negación sistemática de los derechos humanos que apuntalaba al apartheid.

En medio de estos rápidos cambios y de la atención mundial que suscitaron, Suráfrica sigue siendo una sociedad “tercermundista”, caracterizada por una mano de obra poco cualificada, unos servicios deficientes, escasas posibilidades de disfrutar de ciertas comodidades, la proliferación de los asentamientos irregulares, un elevado desempleo y altos índices de criminalidad². Poco menos de la mitad de la población adulta es analfabeta funcional. Una cuarta parte de los surafricanos (incluida casi la mitad de las mujeres surafricanas) nunca ven la televisión. Las tendencias a la mundialización apenas inciden en la vida de muchos surafricanos.

Entre la juventud, la tasa de desempleo se sitúa en un 52%. Sólo el 5% de los diplomados encuentran empleo en el sector formal. En total, el 53% de los jóvenes africanos vive en hogares sin electricidad, mientras que el 64% no tiene agua corriente en casa. En resumen, la crisis socioeconómica heredada del apartheid afecta de forma particularmente grave a la juventud³.

La necesidad de crear una sociedad nueva a partir de la antigua exige un cambio psicológico y un nuevo conjunto de prioridades nacionales que reemplacen los objetivos del anterior régimen establecidos con criterios raciales. Ambos aspectos quedan reflejados en el Reconstruction and Development Programme (RDP) [Programa de Reconstrucción y Desarrollo] elaborado por el Congreso Nacional Africano (ANC) y sus aliados. El RDP, que constituía la plataforma del ANC en las elecciones generales, según su propia definición, “es un marco integrado y coherente de política socioeconómica. Tiene como fin movilizar al pueblo y todos los recursos de nuestro país para lograr la erradicación final del apartheid y la construcción de un futuro democrático sin racismo ni sexismo”⁴.

El RDP, tal como se ha publicado, consta de 147 páginas y se refiere a temas tan diversos como la educación, el orden público y la nutrición. En cambio, a “la acción en favor de la juventud” se le dedican sólo seis párrafos que ocupan una página y media. El RDP tiene pocas cosas substanciales que decir sobre la juventud, aparte de citarla como una categoría con múltiples necesidades junto a los habitantes rurales, las mujeres, los discapacitados y otros⁵.

Este artículo se centra en un segmento de la población juvenil, los que han sido torpemente designados “jóvenes no escolarizados”. La cuestión consiste en saber si los jóvenes cuya escolarización fue interrumpida, o que no accedieron a ella durante los años ochenta, son tomados en consideración en el marco del RDP, o si quedarán marginados en beneficio de los niños en edad escolar y de los adultos ya cualificados para competir por el empleo.

Los jóvenes no escolarizados serán objeto de una investigación a nivel nacional, encargada por el National Youth Development Forum (NYDF), y financiada por el nuevo Ministerio de Educación. El estudio será realizado por la Community Agency for Social Enquiry (CASE) y el departamento de políticas educativas de la Universidad de Witwatersrand. Los datos presentados en este artículo provienen de una encuesta sobre la juventud efectuada a nivel nacional y dirigida por la CASE en 1993, y constituyen el primer paso hacia una comprensión y un perfil

detallados de los jóvenes no escolarizados. Será presentado por el NYDF al Ministerio de Educación como plataforma de políticas y programas.

Metodología

En 1992, la CASE fue encargada de realizar un estudio sobre la juventud surafricana a nivel nacional. El encargo provenía del Joint Enrichment Project (JEP), un proyecto conjunto del South African Council of Churches y de la Southern African Catholic Bishops Conference.

La CASE diseñó y realizó un programa de investigación polifacético compuesto de una base de datos con reseñas sobre publicaciones locales e internacionales; informes internacionales de trabajos sobre el terreno procedentes de Europa, Kenia, Uganda y Botswana; documentos de opinión sobre políticas educativas y creación de empleo, sobre el SIDA y la violencia, así como una encuesta de base a nivel nacional. Toda esta información fue presentada y aprobada por unanimidad por los participantes de la Segunda Conferencia Nacional sobre Juventud Marginada en marzo de 1993, y constituyó la base de la política del Foro Nacional para el Desarrollo de la Juventud. Este artículo está basado en los resultados de la encuesta nacional.

La escasez de datos del censo complicó el trabajo de muestreo, habida cuenta que no disponíamos de datos sobre el tamaño y distribución regional de la población meta. En colaboración con los servicios de trabajo sobre el terreno, desarrollamos un marco preciso de la muestra empleando diversas fuentes de información. Elaboramos una muestra de representación nacional que abarcaba a hombres y mujeres de los cuatro grupos raciales (africanos, mestizos, asiáticos y blancos), comprendía todas las regiones de Suráfrica (incluidos los entonces denominados Estados independientes de Bophuthatswana, Ciskei, Transkei y Venda), además de zonas urbanas, rurales, metropolitanas y las de hábitat no estructurado.

Se realizó una muestra de estos sectores en porcentajes apropiados utilizando una metodología estrictamente aleatoria. Los resultados de la encuesta reflejan los sentimientos y experiencias de los diez millones de jóvenes, en edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, a partir de quienes se elaboró la muestra. La muestra se basó en datos demográficos recogidos por Research Surveys (los servicios de trabajo sobre el terreno).

CUADRO 1. La juventud en Suráfrica (incluidos Bophuthatswana, Ciskei, Transkei et Venda)

	Africanos	Mestizos	Asiáticos	Blancos	Total
Hombres	4.109.000	502.000	139.000	652.000	5.402.000
Mujeres	4.046.000	510.000	139.000	627.000	5.322.000
Total	8.155.000	1.012.000	278.000	1.279.000	10.724.000

Fuente: Encuestas

A lo largo del estudio y en este artículo, se entiende por "juventud" todos los jóvenes en edades comprendidas entre los 16 y 30 años. Se definió un espectro de edades relativamente amplio con el fin de incluir a los jóvenes afectados por los

disturbios de 1976 y por los de mediados de los años ochenta. En total, fueron entrevistados oralmente 2.224 sujetos de todas las razas durante un máximo de una hora y cuarto, siguiendo un cuestionario redactado en la lengua que elegía el sujeto. El instrumento de análisis fue diseñado por la CASE.

La juventud en el contexto surafricano

En Suráfrica, la palabra “juventud” es un término esencialmente político debido al destacado papel que desempeñaron los jóvenes en el movimiento de resistencia y a la consiguiente atención que les prestaron las ciencias sociales y los medios de comunicación, donde en ocasiones se les denigraba tratándolos de “generación perdida”, y en otras se les exaltaba llamándoles “jóvenes leones”.

Los jóvenes negros, sobre todo los varones negros de las ciudades, desempeñaron un papel clave en las movilizaciones populares de los años 80, que provocaron un cambio decisivo en la larga lucha contra el apartheid. Sin embargo, con el inicio de las negociaciones de los años noventa, la contribución política de los jóvenes negros como “soldados de infantería” en la lucha contra el apartheid empezó a considerarse cada vez más innecesaria. Las organizaciones políticas parecían incapaces de desarrollar formas creativas para movilizar la energía y el compromiso de los jóvenes en la nueva política de la transición. Así, se produjo una desmovilización política de los jóvenes sin ofrecerles canales alternativos de expresión o de acción.

Por consiguiente, cuando se hablaba de la juventud, se abordaba la cuestión en el sentido de la amenaza potencial que supuestamente representan, en lugar de partir de sus complejidades y necesidades en tanto que generación. Por ejemplo, durante el funeral de Chris Hani, líder del partido comunista que murió asesinado, estallaron batallas callejeras entre la policía y los jóvenes (entre otros). Tras los acontecimientos, en cuestión de unas semanas, se presentaron más de quince propuestas para organizar a los jóvenes. Entre las propuestas se abordaba la creación de equipos de servicio comunitario, la obligatoriedad del ejercicio físico o, sin el menor reparo, los campos de trabajo para los jóvenes negros. A pesar del espacio que la prensa dedicó al tema, no se hizo nada concreto. Al cabo de unas semanas, a medida que disminuía la atención del país sobre el problema de la “violencia juvenil”, desaparecieron las propuestas, y la juventud surafricana volvió al *statu quo* anterior, en el que permanece en la actualidad.

Como tal, la juventud ocupa un lugar político importante en el ámbito intelectual, lo que ha generado más estereotipos que análisis perspicaces. De los movimientos de liberación y de sus seguidores surgió la imagen de “jóvenes leones”, una generación de jóvenes fuertemente politizados que encabezaban la lucha contra la policía y el ejército en las calles de los suburbios. De los órganos del Estado, y luego popularizado por los principales medios de comunicación, surgió la imagen inversa: la de una “generación perdida” que había boicoteado y quemado sus escuelas, destruido su propio futuro, y que era instintivamente violenta e irremisiblemente delincuente⁶.

En los años noventa, los “jóvenes leones” han desaparecido en gran medida con la desmovilización de los dirigentes juveniles de los movimientos de liberación. Con el inicio de la transición democrática en Suráfrica, los que acuñaron la expresión de “generación perdida” ahora la rechazan y consideran que la juventud es más una víctima de la pobreza que de la obra destructora del apartheid⁷.

Debido a la destacada presencia de los jóvenes en la lucha por la liberación, y al actual clima de competencia política para ganarse su apoyo, es inevitable abordar el terreno político para definir a la juventud y sus necesidades. Esto se hace aún más patente en el contexto del revisionismo conservador.

Por ejemplo, en un artículo reciente publicado por de Kock y Schutte, como parte de un estudio de la juventud a nivel nacional realizado por el Human Sciences Research Council (institución nacional de investigación que sirvió al Gobierno bajo el apartheid), no se percibía a los jóvenes como sujetos de programas de desarrollo, sino como agentes revolucionarios. Los autores sostenían que “el problema” estriba en el 2% a 5% de jóvenes negros surafricanos con un buen nivel educativo. Su posición social inferior está en contradicción con su nivel educativo relativamente alto, por lo que tienen la sensación de no gozar del estatuto social que merecen⁸.

Si se quiere evitar una “revolución juvenil”, se nos dice, hay que tomar medidas lo más rápidamente posible para asimilarlos. Se trata de algo necesario para que no organicen a otros jóvenes que, debido a su falta de educación, se mantienen en la ignorancia de su situación si no se produce una agitación externa. Si se toman estas disposiciones al tiempo que se adoptan estrategias de creación de empleo, y el gobierno “atenúa de forma continua las expectativas, [...] el riesgo de una revolución juvenil es remoto”⁹.

En oposición a de Kock y Schutte, en este artículo se postula que todos los jóvenes, pero particularmente aquellos que *no tuvieron la posibilidad* de alcanzar niveles educativos altos, necesitan que se les brinden oportunidades educativas, y no porque representen un potencial revolucionario, sino porque el apartheid les negó sistemáticamente estas oportunidades. El nuevo gobierno representativo tiene el deber de rectificar la situación.

En el argumento adoptado por de Kock y Schutte, se niega el daño infligido deliberadamente a los jóvenes surafricanos negros por el apartheid, y se inclina por la propuesta de que “incluso sin el apartheid, es dudoso que las cosas habrían sido distintas de lo que son”¹⁰.

Los compiladores del informe sobre la juventud del Human Sciences Research Council, del que forma parte el artículo elaborado por de Kock y Schutte, parecen defender un argumento similar:

Conviene señalar que la denominada “crisis de la juventud” no es un fenómeno particular de Suráfrica, ni tan siquiera de los negros. Se han escuchado muchas voces de alarma en relación con los jóvenes surafricanos blancos, cuando en muchas partes del mundo la juventud, o sectores de la juventud, constituyen un “problema”¹¹.

Esta sorprendente perspectiva se basa, en el caso de Kock y Schutte, en un razonamiento falso. El radicalismo político y el activismo son considerados como los indicadores de la marginación juvenil. Se definen los puntos de vista “radicales” como una aceptación de la coacción y la violencia como instrumentos políticos legítimos, lo que constituye un indicador de marginación. Ahora bien, la incidencia del radicalismo y el activismo es particularmente alta entre el 2% y el 5% de los jóvenes africanos con un buen nivel educativo. Pero esta correlación prueba, según los autores, que la marginación juvenil no existe, ya que las personas con un nivel educativo relativamente alto no pueden estar marginadas¹².

El hecho es que la inmensa mayoría de los jóvenes negros creció bajo el apartheid y, por consiguiente, fue sistemáticamente privada de oportunidades vitales. En particular, se les negó una educación adecuada. Esto ha dejado a los jóvenes, a su vez, escasamente cualificados para el trabajo, situación agravada en la actualidad por el precario estado de la economía. Para los autores mencionados más arriba, no obstante, la juventud no puede estar marginada porque en la visión política de Kock y Schutte la violencia no es aceptable. El “problema de la juventud” afecta más bien a la minoría con un alto nivel educativo, algo que también es cierto de algunos países más desarrollados. La conclusión es que el apartheid no infligió un daño particular a los jóvenes surafricanos, que no representan un problema ni mayor ni menor que, digamos, la juventud británica o noruega.

La juventud marginada y el desafío progresista

El movimiento progresista conducido por la iglesia ha desafiado esta visión de la juventud según la cual los jóvenes no han sido afectados por el apartheid y estarían sufriendo simplemente los mismos males económicos o generacionales que la juventud de cualquier otra parte del mundo. El concepto de “juventud marginada” surgió para analizar la situación de los jóvenes tras varios decenios de apartheid¹³. Se toma como punto de partida el hecho de que la marginación es un proceso y no un estado determinado, y que afecta de distinta manera a distintos individuos y grupos, en el tiempo y en el espacio. El principio central es que los efectos de diversos factores (psicológicos, económicos, políticos, sociales, etc.) se combinan de distintas maneras en diferentes individuos, pero que pueden, de hecho, marginar de la vida social y civil dominante a la juventud afectada.

La marginación se basa en una conciencia del conjunto de obstáculos erigidos por el apartheid para obstaculizar el progreso de los jóvenes negros de Suráfrica. Esto incluye la criminalización de la vida familiar mediante innumerables decretos legislativos, incluidos el “Group Areas Act”, que sancionaba el derecho a residir en determinadas zonas según criterios raciales, o las leyes de control del flujo de personas, con las que se pretendía expulsar de las zonas “blancas” al “excedente” de negros surafricanos en función de las necesidades de mano de obra¹⁴.

La marginación también abarca el sistema educativo, caracterizado por fuertes desigualdades, que en 1991 seguía gastando en los alumnos blancos cuatro veces más que en los alumnos negros¹⁵. Esto es el resultado de la política de educa-

ción para los bantúes, basada en la idea de que “no hay lugar para [los negros] en la Comunidad Europea por encima del nivel de ciertas formas de mano de obra”¹⁶. Esta situación fue agravada, a su vez, por unos recursos y servicios sociales notablemente deficientes en los suburbios negros urbanos y en las zonas rurales¹⁷.

Los partidarios de la marginación también tienen una visión particular de la participación política. Para los jóvenes de los años ochenta, los que no intervenían en la movilización de la época eran “la excepción y no la regla”¹⁸. En los violentos y represivos “estados de emergencia” impuestos en Suráfrica por el gobierno del apartheid entre mediados y finales de los años ochenta, el lanzarse a la calle, e incluso el hacer uso de la fuerza contra la policía y el ejército que ocupaban los suburbios negros, se entiende mejor como señal de compromiso social que como marginación.

Este modelo de marginación fue desarrollado por la CASE como un aspecto central de su investigación para el JEP. Se basaba en un índice de 12 indicadores, incluidos los factores identificados por jóvenes en grupos de atención a la juventud y por expertos en este campo¹⁹. La CASE concluyó que de los 11 millones de surafricanos de todas las razas, de edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, una cuarta parte (2,7 millones) estaba plenamente integrada en la sociedad y se desenvolvía bien. Un 43% (4,7 millones) eran considerados como población en riesgo, lo que indica la presencia de señales de alarma en algunos de los 12 indicadores empleados.

Más allá de estos grupos, un 27% (2,8 millones) de los jóvenes fueron definidos como “juventud marginada”: sus puntuaciones eran elevadas en numerosos indicadores y manifestaban una necesidad urgente de intervenciones sistemáticas. Estas intervenciones se basaban en el mayor número posible de las variables incluidas en la definición de marginación. Por ejemplo, uno de cada diez jóvenes negros surafricanos ha sido víctima de violencia política (apuñalamiento, tiroteo, apedreamiento, asalto a un tren o a un taxi, etc.)²⁰. Esto es cierto, sobre todo, en el caso de los jóvenes que viven en las grandes ciudades o en asentamientos irregulares. Es más, la mitad de todos los jóvenes conocen a otras víctimas de la violencia política. Si se les imparte una simple formación profesional, ésta no subsanará por sí sola las secuelas psicológicas derivadas de estas experiencias personales con la violencia. Es necesario incluir una diversidad de factores sociales y psicológicos en los programas educativos y/o económicos dirigidos a la juventud. Desgraciadamente, este enfoque holístico del desarrollo y de la educación no queda reflejado en el RDP.

Por último, el 5% de la juventud surafricana, casi medio millón de jóvenes, obtuvo puntuaciones altas en todos o casi todos los 12 indicadores. A estos jóvenes se les definió como “perdidos”, lo que indicaba que quedaban, en general, fuera del alcance de la mayoría de los programas de desarrollo para la juventud, considerándose más conveniente su atención a través del sistema de justicia.

La importancia del análisis de la CASE radicaba en haber superado la tendencia a tratar a los jóvenes (sobre todo a los jóvenes negros) como una entidad indiferenciada, y en el hecho de que subrayaba que la marginación era un proceso que

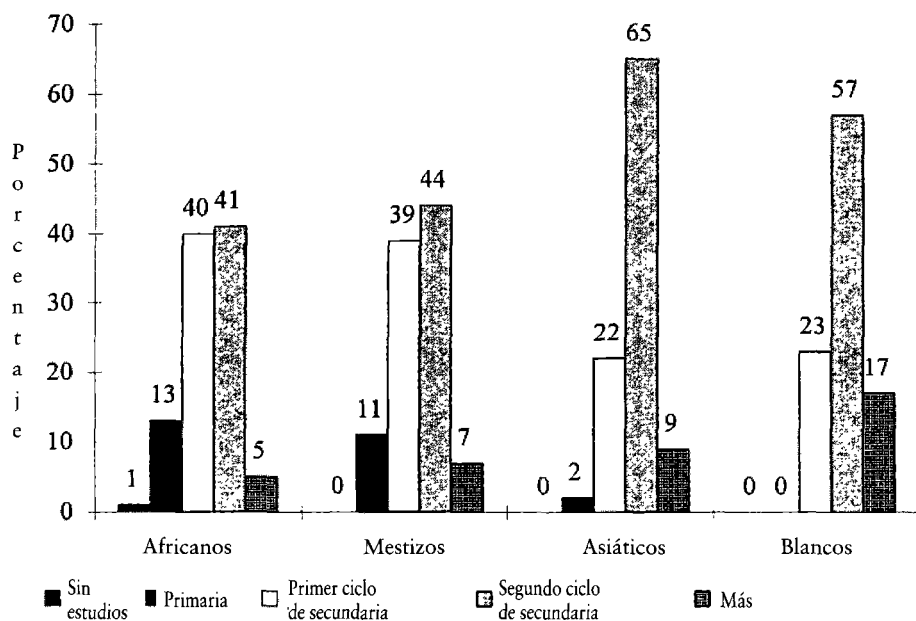
afectaba a jóvenes de todas las razas. Además, establecía los criterios para los programas de desarrollo necesarios para corregir la situación. Los diseñadores de los programas recibieron información sobre la magnitud y el carácter de los problemas de los jóvenes y elaboraron los programas en función de ello. Los resultados de la investigación fueron aprobados por la Segunda Conferencia Nacional sobre Juventud Marginada y adoptados por el NYDF.

Los jóvenes no escolarizados: las dimensiones del fenómeno

La sustitución de la retórica de los años ochenta por un perfil más preciso de la juventud fue un logro decisivo a principios de los años noventa. Ahora, bajo el gobierno de unidad nacional conducido por el ANC en el poder, han mejorado considerablemente las perspectivas para el desarrollo de la juventud. Los jóvenes constituyen un inmenso grupo en términos demográficos. Se calcula la población de Suráfrica en 40 millones de habitantes, de los que un tercio son menores de 14 años. Los programas en materia de empleo, de obras públicas que requieren mano de obra intensiva, o de atención primaria reconocen que los jóvenes son un segmento significativo de sus grupos meta.

Sin embargo, estos jóvenes tienen una historia política y social particular, y entran en “la nueva Suráfrica” con todo el bagaje de su pasado. Los técnicos de planificación empiezan a darse cuenta (y será así cada vez con mayor frecuencia) de que los jóvenes necesitan ser abordados en su propio contexto social, psicoló-

FIGURA 1. Nivel de instrucción de los jóvenes surafricanos



gico y político, y no tratados simplemente como un “agregado” de programas pre-diseñados.

Los jóvenes no escolarizados constituyen un grupo específico en el que comienzan a centrarse los técnicos de planificación de programas. El sistema educativo bajo el apartheid impartió deliberadamente una enseñanza inferior a los surafricanos negros de acuerdo con la sentencia de Verwoerd (véase nota 16) y, por consiguiente, los niveles de escolarización presentan un claro sesgo racial. Esto queda ilustrado en la Figura 1. El 1% de los jóvenes africanos carecen por completo de educación formal. Menos del 14% ha alcanzado sólo un nivel educativo primario y, en Suráfrica, son considerados analfabetos funcionales. Entre los jóvenes mestizos, sólo el 10% tiene un nivel de educación primaria.

Para los jóvenes asiáticos y blancos, no obstante, la situación es muy diferente. Todos los jóvenes blancos alcanzaron el nivel de enseñanza secundaria, al igual que la inmensa mayoría de los jóvenes asiáticos. Al mirar el extremo superior de la escala, se comprueba que uno de cada cinco blancos obtiene un diploma o título, al igual que uno de cada diez asiáticos y uno de cada veinte africanos.

El nuevo sistema educativo debe rectificar los desequilibrios del pasado. En este contexto, los jóvenes no escolarizados son un grupo importante. No se trata de una categoría estática. Los jóvenes entrarán y saldrán de la escuela, y tal vez sus motivos tienen su origen en el sistema escolar, en determinadas escuelas, en las exigencias del entorno extraescolar, etc. Sin embargo, los datos muestran que hay jóvenes que abandonan la escuela antes de lo que quisieran y que no pueden reanudar sus estudios a pesar de su deseo explícito de hacerlo.

El riesgo de las respuestas socialmente aceptables a las preguntas sobre los motivos que impulsaron a los encuestados a abandonar prematuramente la escuela y si deseaban o no reanudar sus estudios no es desdeñable. Se requiere un instrumento muy flexible para medir y comprender el fenómeno. A falta de tal instrumento, hemos empleado los medios de la encuesta para desarrollar un modelo de trabajo provisional que nos permite calcular las dimensiones del fenómeno y describir algunos de sus aspectos clave. El modelo combina tres variables que van delimitando sucesivamente la definición. La primera incluye sólo a los jóvenes que no estudian actualmente en la escuela o la universidad (A), la segunda incluye sólo a aquellos que han abandonado la escuela sin alcanzar el nivel escolar deseado (B), la tercera incluye sólo a los que expresan el deseo de estudiar hasta ese nivel (C). Son categorías que merecen atención.

JOVENES NO ESCOLARIZADOS (A) Y ESTUDIANTES QUE NO HAN ALCANZADO EL NIVEL DE ESTUDIOS DESEADO (B)

En total, el 59% de los encuestados no eran escolares ni estudiantes en el momento de la entrevista. El hecho de que en un estudio de la juventud a nivel nacional, sólo un total del 35% de todos los encuestados estuvieran en la escuela y un 8% estuviera matriculado en estudios superiores, refleja las dificultades de los jóvenes en Suráfrica para acceder a la educación. Existe, además, un fuerte sesgo racial en las

cifras: un poco más de la mitad (55%) de los jóvenes africanos asistían a la escuela, lo que contrasta con el 65% de los blancos, el 69% de los mestizos y el 70% de los asiáticos. Sin embargo, no se trata de una simple cuestión de desequilibrio racial. A lo largo del estudio, la interacción entre raza y clase sitúa a africanos y mestizos a un lado, y a blancos y asiáticos al otro²¹. Así, comprobamos que había dos veces más blancos (15%) que estudiaban al nivel universitario que africanos (7%) y mestizos (7%). Un 10% de jóvenes asiáticos estudiaban en este nivel. Se trata de un esquema que veremos repetido más abajo.

Un porcentaje enorme (81%) de los entrevistados que no estudiaban indicaron que habían abandonado la escuela sin alcanzar el nivel educativo deseado. Aquí se refleja de nuevo un desequilibrio racial: el 88% de los entrevistados africanos y el 82% de los mestizos habían abandonado la escuela tempranamente. Esta circunstancia se daba en el 61% de los asiáticos y sólo en el 42% de los blancos. Aunque se trata de diferencias leves, merece la pena señalar que el 89% de los jóvenes africanos de las zonas metropolitanas, el 88% de las zonas urbanas y el 86% de las zonas rurales no habían estudiado hasta el nivel deseado.

Para el conjunto de razas, el 84% de los encuestados en zonas rurales no habían estudiado hasta el nivel originalmente previsto, comparado con el 79% de los jóvenes en zonas urbanas y el 72% en zonas metropolitanas. Constatamos que todos los encuestados de zonas de hábitat no estructurado eran africanos, y de éstos el 91% no había estudiado hasta el nivel deseado.

También se consideró relevante la clase social al observar el hecho de que dos tercios (66%) de los jóvenes de todas las razas de padres empleados dijeron que no habían estudiado hasta el nivel deseado, situación en la que se encontraba un 20% más (es decir, 86%) de los procedentes de hogares de familias obreras. Es interesante señalar, no obstante, que las respuestas fueron idénticas en las cohortes de edad de 16 a 20, de 21 a 25, y de 26 a 30. Además, apenas se advirtieron diferencias entre encuestados masculinos y femeninos.

En resumen, los encuestados que no estudiaban y que habían abandonado la escuela antes de lo previsto eran predominantemente africanos y mestizos, procedentes de las dos zonas más empobrecidas (asentamientos irregulares y zonas rurales) y de familias de clase trabajadora.

JOVENES QUE DESEAN REANUDAR LOS ESTUDIOS (C)

En relación con el último indicador, vemos que más de dos tercios (69%) de aquellos que no habían estudiado hasta el nivel originalmente previsto por ellos, afirmaban que aún querían estudiar hasta ese nivel. Los datos revelan una situación semejante a la descrita más arriba. Mientras que el 69% de los jóvenes africanos y el 61% de los mestizos aún desean estudiar, el 58% de los jóvenes blancos y el 49% de los asiáticos tienen intenciones similares. Cabe suponer que esto se explica en parte por las oportunidades económicas: la tasa de desempleo entre los jóvenes africanos se sitúa en el 57%, y entre los jóvenes mestizos en el 47%. Para los asiáticos la cifra desciende al 17%, y para los jóvenes blancos a un escueto 4%.

La reanudación de los estudios parece menos factible entre los jóvenes rurales (el 61% declaró querer estudiar hasta el nivel originalmente previsto) que para otros jóvenes. De los estudiantes que habían abandonado la escuela prematuramente, el 69% en zonas informales, el 72% en zonas urbanas y el 70% en zonas metropolitanas dijeron que querían reanudar los estudios.

En este indicador aparecieron diferencias de sexo: más hombres (72%) que mujeres (63%) declararon que querían reanudar los estudios. Con el incremento significativo de hogares donde las mujeres son cabezas de familia, y siendo éstas quienes asumen el cuidado de los niños, no constituye un dato sorprendente²². La posibilidad de estudiar también parece disminuir con la edad: el 72% de los jóvenes de 16 a 20 años aún querían estudiar, al igual que el 71% de los jóvenes de entre 21 y 25 años, mientras que sólo lo deseaban el 62% de los que tenían entre 26 y 30 años.

En suma, la juventud de las zonas de hábitat no estructurado y rurales están en peores condiciones que los de las zonas urbanas formales y metropolitanas. Los sectores no estructurado y rural presentan a la vez la mayor tasa de abandono y la más débil proporción de jóvenes que desean reanudar los estudios. Además, son menos las mujeres y los encuestados de mayor edad que quieren reanudar los estudios.

LOS JOVENES NO ESCOLARIZADOS

Estas cifras indican la magnitud del retraso en materia de educación que pesa sobre Suráfrica²³. Antes hemos señalado que las tres variantes fueron combinadas para elaborar un cuadro aproximado de la juventud no escolarizada. La frecuencia de cada una se presenta en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Construcción de la variable que concierne a los jóvenes no escolarizados

	Muestra total	Variable A	+ Variable B	+ Variable C
Nº de encuestados	2.224	1.311	1.064	731
Porcentaje	100 %	59 %	48 %	33 %

Es evidente la necesidad de proponer una definición más matizada de los jóvenes no escolarizados. Uno de los matices sugerido por el instrumento de la encuesta sería comprender por qué los jóvenes han abandonado la escuela y por qué en la actualidad no estudian pese a su deseo expreso de hacerlo.

La pobreza parece ser el principal motivo de haber abandonado prematuramente la escuela. El 60% de los jóvenes no escolarizados la citaron como causa. Hay dos respuestas para una pregunta abierta: “el encuestado tuvo que ayudar a la familia” y “la familia necesitaba dinero”. Un 6% de los encuestados señaló la “presión familiar” como el motivo de haber abandonado prematuramente la escuela. Esta presión se debe sin duda en parte a cuestiones económicas.

Es significativo que para los jóvenes no escolarizados el embarazo fuera el segundo motivo principal de haber abandonado tempranamente la escuela, citado

por el 12% de las encuestadas. Las causas del embarazo adolescente son bien conocidas, y entre ellas figuran una educación sexual insuficiente, las dificultades que experimentan las mujeres para rechazar las proposiciones de los hombres, las actitudes sociales frente al uso de métodos anticonceptivos, etc. Sin embargo, el hecho de quedarse embarazada mientras se asiste a la escuela también puede ser una opción deliberada, en parte porque la maternidad goza de un elevado prestigio en muchas comunidades.

Los tres restantes motivos de haber abandonado tempranamente la escuela, cada uno de ellos citado por un 3% de los jóvenes no escolarizados, fueron la salud, la falta de interés y la política. Esto muestra hasta qué punto es apresurado hablar de la juventud como una “generación perdida” que boicoteó y quemó sus escuelas, y que son responsables de su situación actual. Sólo el 3% afirmó haber abandonado la escuela por cuestiones de activismo político. También es significativo que sólo el 3% abandonara por falta de interés.

La vida de muchos jóvenes negros en Suráfrica estaba y sigue estando dominada por la pobreza. Si bien la educación se considera como un camino para salir de la pobreza, es también una de las primeras cosas que deben sacrificarse ante la necesidad de supervivencia. La persistencia en analizar a la juventud a través de un prisma político es claramente inadecuada.

En tal contexto, y si son tantos los jóvenes no escolarizados que aún quieren estudiar, ¿por qué no lo hacen? En las respuestas predomina una vez más la escasez de dinero, apuntado por el 62% de los jóvenes no escolarizados como principal motivo de no estar estudiando en la actualidad pese a su deseo de hacerlo. Un 12% mencionó la “familia” o el “matrimonio”, mientras que el 9% citaba la falta de tiempo, energía o dedicación para completar sus estudios. Es importante que los responsables de la planificación de programas tengan en cuenta estas dificultades. Es posible que los jóvenes no escolarizados no puedan reanudar los estudios en cuanto se les ofrezca la oportunidad, porque llevan vidas de adultos complicadas que afectan directamente su capacidad para estudiar.

Casi uno de cada diez (9%) jóvenes no escolarizados indica la “falta de interés” como motivo para no estudiar en la actualidad. Conviene que en investigaciones futuras sobre este grupo se analicen detenidamente las razones de su abandono escolar y los motivos de su renuncia, ya que deberán tomarse medidas para responder a las necesidades de aquellos que sí manifiestan la intención de volver a estudiar.

La mayoría de los jóvenes no escolarizados (según se deduce del modelo que empleamos aquí) fueron obligados a abandonar prematuramente la escuela y siguen sin poder acceder a ella como consecuencia de la pobreza. La promesa electoral del ANC (que se está cumpliendo en la actualidad) de proporcionar una educación gratuita a los niños de edad escolar no es adecuada. El coste de la educación, incluidas las tasas escolares, los uniformes, material, etc., constituye sólo una parte de la ecuación. La otra corresponde a las necesidades económicas familiares, que suelen imponer a los niños y adolescentes el papel de ayudar a la familia. A medida que alcanzan la edad adulta, la posibilidad de estudiar se va des-

vaneciendo hace cada vez más. Se necesitan soluciones creativas para los jóvenes y familias que se encuentran en esta situación.

Perfil de los jóvenes no escolarizados

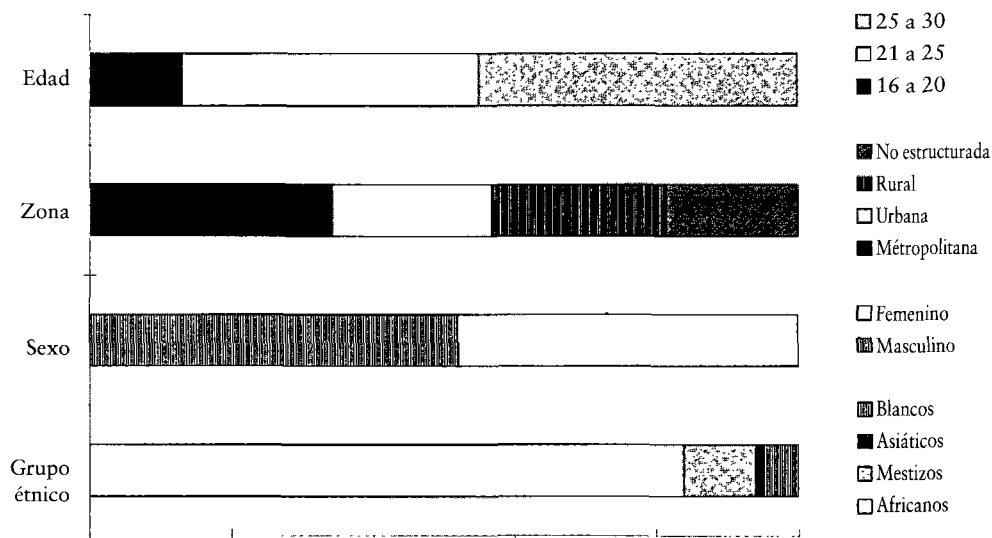
Hemos señalado más arriba que los jóvenes no escolarizados parecen situarse en un espacio en el que se combinan raza y clase. No se trata simplemente de un fenómeno "africano", sino que afecta particularmente a jóvenes africanos y mestizos de los medios más desfavorecidos. También afecta a jóvenes asiáticos y blancos, aunque en menor grado.

En Suráfrica, el 82% de los jóvenes son africanos, 8% son mestizos, 1% asiáticos y 9% blancos. Los jóvenes no escolarizados presentan un perfil similar, aunque hay una proporción ligeramente superior de africanos (83%), mestizos (10%), y menos asiáticos (1%) y blancos (5%).

En la Figura 2 se indica que uno de cada cinco (19%) jóvenes no escolarizados vive en un hábitat no estructurado, y una cuarta parte (25%) en zonas rurales. Esto indica un cambio demográfico respecto de la muestra como un todo, donde el 13% de los jóvenes (todos ellos africanos) vivían en zonas no estructuradas y un tercio (32%) en zonas rurales. El éxodo rural hacia las zonas metropolitanas suele conducir al hábitat no estructurado debido a la grave escasez de viviendas en las grandes ciudades.

En el gráfico no aparece reflejado el hecho de que el 59% de los jóvenes no escolarizados provienen de familias obreras. Por otra parte, un 18% de los jóvenes no escolarizados no sabían cuál era el trabajo de los padres. Este fenómeno está

FIGURA 2. Perfil de la juventud no escolarizada

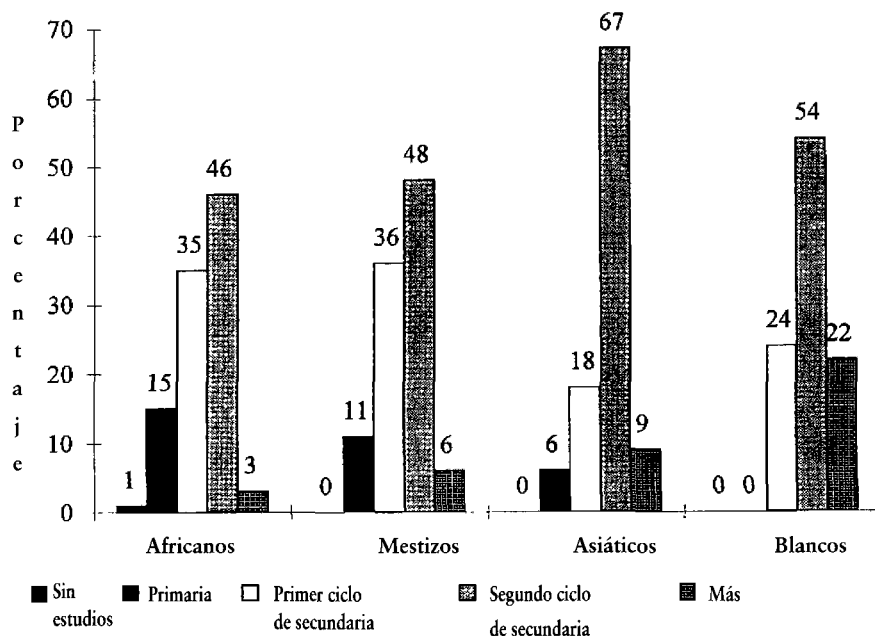


también muy difundido entre los encuestados de mayor edad, para quienes el acceso al sistema escolar formal resulta evidentemente más difícil que para los encuestados menores. Se trata además de encuestados cuya escolarización se vio afectada por los disturbios de 1976 y por los boicoteos de 1980/81 y de mediados de los años ochenta. Es importante señalar que el encuestado que tenía 16 años al responder a este cuestionario nació en 1976, por lo que sólo tenía 5 años cuando empezaron los boicoteos de 1980/81, y 9 o 10 durante los disturbios de mediados de los años ochenta. En el otro extremo, el encuestado de 30 años ya tenía 14 cuando se produjo la revuelta de 1976. Estas vivencias tan distintas repercuten en el fenómeno de la juventud no escolarizada.

Nivel de instrucción de los jóvenes no escolarizados

El nivel de instrucción es el último aspecto que trataremos aquí, pues las medidas que se han de tomar dependen directamente de él. Hemos visto que, en muchos sentidos, el perfil demográfico de los jóvenes no escolarizados es similar al perfil de los jóvenes en general, aunque con más africanos y mestizos, más jóvenes que proceden de las zonas no estructuradas, de familias obreras, con más hombres que mujeres y con individuos de mayor edad. Si tenemos en cuenta estos subgrupos, es razonable pensar que el fenómeno estará más extendido entre los que figuran en los extremos inferiores de la escala educativa. De hecho, los jóvenes no escolariza-

FIGURA 3. Nivel de instrucción de los jóvenes no escolarizados (todas las razas)



dos se distribuyen en proporciones distintas y en niveles diferentes de escolarización. Además, el perfil demográfico varía con cada nivel educativo.

En la Figura 3 se indica el perfil de los niveles de escolarización de los jóvenes no escolarizados según su distribución en las cuatro categorías raciales. Los desequilibrios raciales en el sistema educativo de Suráfrica se traducen naturalmente en diferencias según los grupos raciales. Más de una quinta parte (22%) de los jóvenes blancos no escolarizados ya habían alcanzado el nivel posterior al certificado de estudios y querían reanudar los estudios a nivel avanzado²⁴. De igual modo, más de dos tercios (67%) de los jóvenes asiáticos han alcanzado el nivel secundario superior y desean continuar.

En cambio, entre los africanos, menos del 16% de los jóvenes no escolarizados quieren acabar la alfabetización básica terminando los estudios de primaria, y el 35% ha finalizado los dos primeros años de instituto y quieren continuar. Entre los jóvenes mestizos, la situación es parecida, pues aproximadamente uno de cada diez (11%) quiere seguir más allá de la escuela primaria y el 36% desea ir más allá de la enseñanza secundaria inicial.

Al analizar la distribución por grupos de raza, se observa que los jóvenes no escolarizados no se sitúan esencialmente en los niveles educativos inferiores. Predominan aquellos que han llegado hasta los dos últimos años del instituto y que desean completar o continuar sus estudios. Entre los jóvenes blancos y asiáticos, el 76% de los jóvenes no escolarizados ha alcanzado el nivel secundario superior o un nivel más alto. Entre los mestizos, el 54% ha alcanzado este nivel, mientras que sólo el 49% de los jóvenes africanos no escolarizados ha alcanzado este nivel educativo. En líneas generales, parece que se necesitan dos formas de atención educativa para los jóvenes no escolarizados: una destinada a los jóvenes (principalmente africanos y algunos mestizos) que han conseguido los niveles primario o secundario inicial, y otra que permita a los jóvenes obtener el certificado de estudios o entrar en la universidad o en otros niveles superiores.

Esta descripción simplificada de la atención educativa para jóvenes no escolarizados se ve inmediatamente complicada por el perfil demográfico de los jóvenes que han alcanzado distintos niveles educativos. Sólo 18 jóvenes de la muestra carecían por completo de una educación formal y, aunque no lo analizaremos en detalle aquí, cabe señalar que todos eran africanos.

Entre los que abandonaron la escuela en el nivel primario, el 90% eran africanos y un 9% eran mestizos. Por lo general, los jóvenes de esta categoría no viven en zonas metropolitanas (18%) o urbanas (16%). Viven más bien en hábitats no estructurados (26%) y en zonas rurales (40%). Es significativo que el 60% de los jóvenes no escolarizados de este nivel sean mujeres. También suelen ser mayores, con un 42% en edades que oscilan entre los 26 y los 30 años. Se trata de un grupo importante. Son analfabetos funcionales y manifiestan el deseo de alcanzar un nivel educativo superior. Por su edad, cabe pensar que llevan cierto tiempo fuera del sistema educativo formal, y su caso requiere medidas pedagógicas específicas. También habrá que estudiar la necesidad de parvularios para los hijos de mujeres que deseen asistir a la escuela.

Los jóvenes no escolarizados que han llegado hasta el primer ciclo de secundaria están menos concentrados en función de su raza: 82% de africanos, 10% de mestizos, 1% de asiáticos y 7% de blancos. Las zonas en que viven también varían: 17% en hábitats no estructurados, 33% en zonas rurales, 19% en zonas urbanas y 31% en zonas metropolitanas. Algo más de la mitad (54%) son mujeres. Es significativo que el perfil de edad de los jóvenes no escolarizados en este nivel sea mucho más joven, con el 50% en edades comprendidas entre los 16 y 20 años y el resto repartido por igual entre los dos grupos de edad restantes.

Así, en los dos niveles educativos inferiores, los jóvenes no escolarizados son predominantemente africanos y, en menor grado, mestizos. Son principalmente mujeres, y viven en zonas rurales o no estructuradas. Este grupo estaría compuesto de alumnos más jóvenes que desean completar los estudios secundarios.

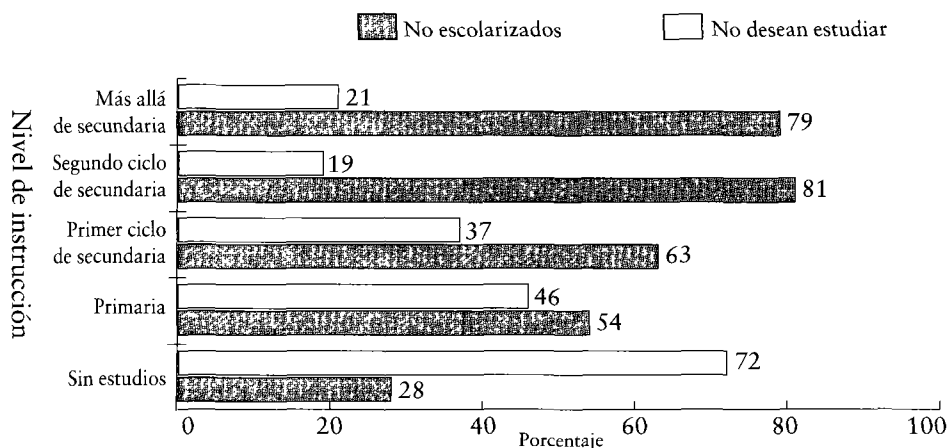
Este perfil también varía entre los jóvenes no escolarizados que han alcanzado los niveles de enseñanza secundaria superior, grupo predominante en todas las razas. En este grupo, el 73% son africanos, el 10% mestizos, el 3% asiáticos y el 14% blancos. Viven principalmente en zonas metropolitanas (36%) y, en menor medida, en zonas rurales (31%), en zonas urbanas (26%) y en hábitats no estructurados (8%). Por primera vez, los hombres predominan (55%) sobre las mujeres (45%), lo que se debe a que a las mujeres jóvenes se les anima a abandonar la educación antes que a los hombres²⁵. Por último, este grupo se distribuye de forma más equitativa en las distintas cohortes de edad: el 30% en edades comprendidas entre los 16 y 20 años, el 41% entre los 21 y 25 años, mientras que sólo el 29% tiene entre 26 y 30 años. Este último grupo estaría compuesto principalmente de encuestados que no aprobaron alguno de los dos cursos de secundaria superior y desean obtener el certificado de estudios.

Conclusión: ayudar a los jóvenes no escolarizados – ¿y los otros?

El nuevo gobierno tiene ante sí un claro desafío: proporcionar posibilidades y programas diseñados para adaptarse a los jóvenes que han abandonado la escuela antes de lo deseado y que aún desean estudiar. Como hemos visto, no se trata en absoluto de un grupo homogéneo: difieren en un abanico de variables en distintos niveles educativos y tienen necesidades particulares. Constituyen, además, un tercio de los jóvenes de Suráfrica. La inversión a corto plazo para ofrecerles una educación comportarán beneficios sociales y económicos a largo plazo.

Para un gobierno que tiene que restablecer las divisiones creadas por el apartheid, es igualmente importante tener en cuenta a aquellos que en el modelo empleado aquí no figuran entre los jóvenes no escolarizados. El tercer indicador (C) del modelo comprendía únicamente a aquellos que declaraban su deseo de seguir estudiando hasta el nivel que habían previsto originalmente antes de verse obligados a abandonar la escuela. También debería tenerse en cuenta a los que no respondieron afirmativamente a esta pregunta. Algunos jóvenes verán la posibilidad de rea-

FIGURA 4. Comparación entre los jóvenes no escolarizados y los que no desean seguir estudiando



nudar los estudios como algo irrealizable, pero esto podría cambiar si se les proporcionara centros y asignaturas adecuadas. En la Figura 4 se compara a los jóvenes no escolarizados con los que declaraban no desear reanudar los estudios, en cada nivel de instrucción.

Enseguida se observa que la mayoría de los que carecen por completo de una educación formal no tienen ningún deseo de estudiar (aunque en esta casilla sólo había 18 encuestados, y una casilla tan reducida significa que conviene abordar esta declaración con cautela). A partir de aquí, no obstante, a medida que aumenta el nivel de escolarización, aumenta asimismo el deseo de reincorporarse al sistema educativo.

El segundo desafío para investigadores y gobierno estriba en comprender por qué prácticamente la mitad (46%) de aquellos que tienen una educación primaria no desean seguir estudiando. Hay una diferencia entre quienes simplemente no desean o no necesitan estudiar y aquellos que no pueden ni pensar en estudiar. A este último grupo hay que proporcionarle la oportunidad de volver a la escuela.

Debe potenciarse la atención educativa a los jóvenes que abandonaron la escuela antes de lo deseado. En la nueva Suráfrica del postapartheid, es deber de los responsables de planificación entender la magnitud del daño infligido por el apartheid y demostrar flexibilidad en la creación de servicios.

La juventud de hoy constituye un segmento considerable de la población de Suráfrica. Es la primera generación que se hará adulta en una Suráfrica libre, pero un tercio de estos jóvenes ven sus vidas limitadas por una educación concluida con demasiada premura. La atención a estos jóvenes es uno de los grandes desafíos del actual gobierno.

Notas

1. Mi agradecimiento a Cathi Albertyn, Wim Hoppers y Jenny Glennie, cuyas observaciones y comentarios me han sido de gran utilidad.
2. Véase, por ejemplo, M. Orkin y R. Jennings, *RDP-relevant selections from the October household survey, 1994* [Selecciones aplicables al RDP de la encuesta sobre las parejas de octubre de 1994], Johannesburgo, roneo CASE.
3. Véase D. Everatt y M. Orkin, *Growing up tough: a national survey of South African youth* [Crecer en condiciones difíciles: un estudio nacional sobre la juventud de Suráfrica], informe de la CASE presentado en la segunda Conferencia Nacional sobre la Juventud Marginada, Broederstroom, 1993.
4. African National Congress, *The reconstruction and development programme* [El programa de reconstrucción y desarrollo], 1994. Todas las referencias al RDP provienen de esta fuente.
5. Para más detalles sobre la juventud y el RDP, véase D. Everatt, *Youth and the reconstruction and development of the "new South Africa"* [La juventud y la reconstrucción y el desarrollo de la "nueva Suráfrica"], 1994, roneo CASE.
6. Véase J. Seekings, *"Heroes or villains?": youth politics in the 1980s* ["¿Héroes o malos?": la política de los jóvenes en los años ochenta], Braamfontein, Ravan Press, 1993, capítulo 1.
7. Véase, por ejemplo, C. de Kock y C. Schutte, *The African youth in the present-day South Africa: integration or youth revolution ?* [La juventud africana en la Suráfrica actual: inserción o revolución de los jóvenes], y C. Bester, *The causes and consequences of changed family life of black people in South Africa* [Causas y consecuencias de los cambios familiares entre los negros de Suráfrica], ponencias presentadas a la Asociación Internacional de Sociología, Bielefeld, Alemania, 1994.
8. De Kock y Schutte, *The African youth...*, *op. cit.*
9. *Ibid.*, págs. 27-28.
10. *Ibid.*, pág. 11.
11. F. van Zyl Slabbert *et al.*, *Youth in the new South Africa* [La juventud en la nueva Suráfrica], Pretoria, Human Sciences Research Council, 1995, pág. 21.
12. De Kock y Schutte, *The African youth*, pág. 21 : "El radicalismo político se encuentra entre aquellos que en la escuela y en la universidad pertenecían menos a la generación perdida".
13. Véase D. Everatt y M. Orkin, *Growing up tough*, *op. cit.*
14. Véase M. Ramphela, *Social disintegration in the black community: implications for social transformation* [La desintegración social en la comunidad negra: las implicaciones para la transformación social], *en*: D. Everatt y E. Sisulu (comps.). *Black youth in crisis: facing the future* [La juventud negra en crisis: enfrentándose al futuro], Braamfontein, Ravan Press, 1992.
15. K. Truscott y S. Milner, *Youth, education and the world of work* [La juventud, la educación y el mundo del trabajo], *en*: D. Everatt, *Creating a future* [Forjando un futuro], pág. 40. En 1969, la proporción blancos-negros era de 1:18.
16. H. F. Verwoerd, citado por E. Roux, *Time longer than rope: a history of the black man's struggle for freedom in South Africa* [El tiempo más largo que la cuerda: historia de la lucha del hombre negro por la libertad en Suráfrica], Madison, University of Wisconsin Press, 1964, pág. 395.

17. Véase R. Hirschowitz, S. Milner y D. Everatt, Growing up in a violent society [Crecer en una sociedad violenta], en: D. Everatt (comp.), *Creating a future*, op. cit., págs. 67-96.
18. G. Straker, *Faces in the revolution: the psychological effects of violence on township youth in South Africa* [Caras de la revolución: los efectos psicológicos de la violencia en la juventud de los townships de Suráfrica], El Cabo, David Philip, 1992, pág. 19.
19. Para más detalles, véase D. Everatt y M. Orkin, *Growing up tough*, op. cit.
20. D. Everatt y M. Orkin, *Growing up tough*, op. cit.
21. D. Everatt y M. Orkin, *Growing up tough*, op. cit.
22. Véase D. Everatt y M. Orkin, “Families should stay together”: intergenerational attitudes among South Africa youth [“Las familias deberían permanecer juntas”: las actitudes intergeneracionales entre los jóvenes de Suráfrica], *Journal of gerontology* (El Cabo), vol. 3/2, octubre 1994, págs. 43-48.
23. Para más detalles, véase K. Truscott y S. Milner, Youth, education and the world of work, op. cit.
24. La categoría de los jóvenes que ya han terminado los estudios secundarios no se estudia aquí detalladamente.
25. Véase D. Everatt y M. Orkin, *Growing up tough*, op. cit., pág. 11.

Referencias y bibliografía

- African National Congress. 1994. *The reconstruction and development programme* — ANC [El programa de reconstrucción y de desarrollo — ANC]. Johannesburgo.
- Bester, C. 1994. *The causes and consequences of changed family life of black people in South Africa* [Causas y consecuencias de los cambios familiares entre los negros de Suráfrica]. (Ponencia presentada a la Asociación Internacional de Sociología, Bielefeld, Alemania.)
- Budlender, D. 1994a. The brigades of Botswana [Las brigadas de Botswana]. En: Everatt, D. (comp.). *Creating a future* [Forjando un futuro], op. cit.
- . 1994b. Youth employment schemes: reviewing international experience [Esquemas para el empleo de los jóvenes: reconsideración de una experiencia internacional]. En: Everatt, D. (comp.). *Creating a future*, op. cit.
- Everatt, D. 1994. *Youth and the reconstruction and development of the “new South Africa”* [La juventud y la reconstrucción y el desarrollo de la “nueva Suráfrica”]. Braamfontein, Community Agency for Social Enquiry (roneo).
- Everatt, D. (comp). 1994. *Creating a future: youth policy for South Africa* [Forjando un futuro: política de la juventud para Suráfrica]. Braamfontein, Ravan Press.
- Everatt, D.; Orkin, M. 1993. *Growing up tough: a national survey of South African youth* [Crecer en condiciones difíciles: un estudio nacional sobre la juventud de Suráfrica]. Braamfontein, Community Agency for Social Enquiry. (Informe de la CASE presentado en la segunda Conferencia Nacional sobre la Juventud Marginada, Broederstroom.)
- . 1994a. Families should stay together: intergenerational attitudes among South African youth [“Las familias deberían permanecer juntas”: las actitudes intergeneracionales entre los jóvenes de Suráfrica]. *Journal of gerontology* (El Cabo), vol. 3/2, octubre, págs. 43-48.
- . 1994b. *From “Young Lions” to social evil?: analysing marginalized youth in South Africa* [¿De los “jóvenes leones” al mal social?: analizar la juventud marginada en

- Suráfrica]. (Ponencia presentada a la Asociación Internacional de Sociología, Bielefeld, Alemania.)
- Everatt, D.; Sisulu, E. (comps.). 1992. *Black youth in crisis: facing the future* [La juventud negra en crisis: enfrentándose al futuro]. Braamfontein, Ravan Press.
- Gevisser, M. 1994. Youth in Africa: an integrated approach [La juventud en África: un enfoque integrado]. En: Everatt, D. (comp.). *Creating a future*, op. cit.
- Hirschowitz, R.; Milner, S.; Everatt, D. 1994. Growing up in a violent society [Crecer en una sociedad violenta]. En: Everatt, D. (comp.). *Creating a future*, op. cit.
- Kock, C. de; Schutte, C. 1994. *The African youth in the present-day South Africa: integration or youth revolution?* [La juventud africana en la Suráfrica actual: ¿inserción o revolución de los jóvenes?]. Pretoria, Human Sciences Research Council (roneo).
- Orkin, M.; Jennings, R. 1995. *RDP-relevant selections from the October household survey, 1994* [Selecciones aplicables al RDP de la encuesta sobre las parejas de octubre de 1994]. Johannesburgo, Community Agency for Social Enquiry (roneo).
- Ramphela, M. 1992. Social disintegration in the black community: implications for social transformation [La desintegración social en la comunidad negra: implicaciones para la transformación social]. En: Everatt, D. y Sisulu, E. (comps.). op. cit.
- Seekings, J. 1993. "Heroes or villains?": youth politics in the 1980s ["¿Héroes o malos?": la política de los jóvenes en los años ochenta]. Braamfontein, Ravan Press.
- Straker, G. 1992. *Faces in the revolution: the psychological effects of violence on township youth in South Africa* [Caras de la revolución: los efectos psicológicos de la violencia sobre la juventud de los townships de Suráfrica]. El Cabo, David Philip.
- Truscott, K.; Milner, S. 1994. Youth, education and the world of work [La juventud, la educación y el mundo del trabajo]. En: Everatt, D. (comp.). *Creating a future*, op. cit.
- Zyl Slabbert, F. van et al. 1995. *Youth in the new South Africa* [La juventud en la nueva Suráfrica]. Pretoria, Human Sciences Research Council.

EXCLUSION E INTEGRACION

EN LOS PAISES DEL MAGREB:

LA FUNCION DE LA EDUCACION

Ahmed Chabchoub y El Mostafa Haddiya

Las sociedades magrebíes contemporáneas¹ son sociedades relativamente homogéneas (una misma lengua nacional: el árabe; una misma religión: el Islam; un pequeño porcentaje de extranjeros...) Además, la cultura tradicional que todavía impregna a estas sociedades desarrolla en los "individuos" los valores de solidaridad y de ayuda mutua. Por esta razón, no encontramos en ellas las formas de marginación que las sociedades occidentales ejercen en algunos sectores de su población (inmigrantes, desempleados, enfermos mentales, personas sin domicilio...) Pero esto no impide que nuestras sociedades ejerzan con respecto a algunos de sus miembros (las mujeres, la población rurales, los jóvenes...) una forma insi-

Ahmed Chabchoub (Túnez)

Doctor en letras y ciencias humanas por la Universidad René Descartes (París V), actualmente es profesor de universidad y jefe de estudios del Instituto Superior de Educación (Universidad de Túnez-I. Entre sus publicaciones podemos señalar: *L'adolescence* [La adolescencia] (1985), *Les sciences de l'éducation* [Las ciencias de la educación] (1986), *Les fondements de l'enseignement* [Los fundamentos de la enseñanza] (1989), *Introduction à la psycho-pédagogie* [Introducción a la psicopedagogía] (1992) y *De l'enseignement à l'apprentissage* [De la enseñanza al aprendizaje] (1994). En la actualidad estudia los problemas de la modernidad, tema sobre el que publicará en breve una nueva obra: *Education et modernité* [Educación y modernidad].

El Mostafa Haddiya (Marruecos)

Es profesor de psicología social en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Rabat. Ha dedicado sus investigaciones a los problemas de los niños y jóvenes de Marruecos y, sobre todo, a las cuestiones relativas a la socialización, la integración y la inserción de estos últimos. Es director de la *Revue marocaine de psychologie* [Revista marroquí de psicología] y miembro del comité científico de su facultad, así como de varios organismos de investigación nacionales e internacionales. Es autor, entre otras obras, de *Socialisation et identité: étude psychologique de l'enfant scolarisé au Maroc* [Socialización e identidad: estudio psicológico del niño escolarizado en Marruecos] (1988) y de la recientemente aparecida *Processus de la socialisation en milieu urbain au Maroc* [Procesos de socialización en medio urbano en Marruecos] (1995).

diosa de marginación que algunos comportamientos nostálgicos de los valores tradicionales se encargan de reavivar.

La sociedad magrebí tradicional² es, en efecto, una sociedad estratificada, es decir, organizada de forma piramidal. El profesor A. Charfi, especialista tunecino en las sociedades musulmanas, describe la organización piramidal de la sociedad tradicional en estos términos:

La sabiduría divina que organiza el universo ha ordenado la sociedad en forma de pirámide; la cumbre de esta pirámide está ocupada por el hombre, seguido por la mujer, el esclavo, la esclava, el niño y, finalmente, el loco. Entre los hombres también hay una jerarquía según el orden siguiente: los gobernantes, después los doctores y a continuación el resto. Y a nadie se le ocurre discutir esta jerarquía (que se considera natural y legítima a la vez) pues toda discusión de este tipo puede perturbar el orden social en su totalidad³.

Nuestros antepasados, que interiorizaron este orden (esencialmente gracias a la educación familiar y a su socialización de acuerdo con los modelos sociales), encontraban que esta organización social jerarquizada era algo completamente natural y se plegaban a ella tanto más gustosamente que todos los agentes sociales salían ganando. Pero, ¿qué ocurre con esta situación cuando la educación escolar, es decir, moderna, enseña a los jóvenes que todos los ciudadanos son iguales y que lo que se consideraba natural sólo lo era por obra de la voluntad de los interesados en imponerlo?

Un resultado de esta impugnación será la sensación de estar excluidos o marginados que experimentan los menos favorecidos (las mujeres, la población rural, los jóvenes...). Junto a este fenómeno, se da una reivindicación de integración a favor de estos excluidos por parte de las mujeres y de los hombres lúcidos. Es el caso de los movimientos feministas⁴, de las asociaciones de protección de la infancia y de los poderes públicos⁵.

Estos fenómenos de exclusión y de integración en las sociedades magrebíes contemporáneas van a ser el objeto de nuestro estudio. En efecto, nuestras sociedades experimentan desde principios del siglo XX un fenómeno de “aculturación” que las hace pasar — no sin violencia en ocasiones — del modelo tradicional al modelo moderno⁶. Este cambio de un modelo endógeno a otro exógeno produce interferencias que los agentes sociales no saben manejar por cuanto la sociedad global no ha previsto mecanismos de transición. Es aquí donde la educación puede desempeñar una función reguladora ayudando a los agentes sociales a pasar de manera progresiva del vacío a la plenitud. Por lo tanto, analizaremos la función que la escuela puede y debe desempeñar en nuestras sociedades en transición: por una parte, para amortiguar, incluso contrarrestar este fenómeno de exclusión, y por otra, para favorecer el proceso de integración de los excluidos.

Marginación e integración de la mujer

La integración de la mujer como ciudadana de pleno derecho en la sociedad civil es un fenómeno reciente incluso en las sociedades occidentales modernas⁷. ¿Qué

podíamos esperar de nuestras sociedades magrebíes actuales, que apenas están saliendo del modelo patriarcal? Es así como, a pesar de una legislación igualitaria⁸, la mujer tunecina sigue siendo víctima de algunas formas de marginación tanto más peligrosas cuanto que son insidiosas y no explícitas. Esta marginación se da en varios niveles y desde la primera infancia: atención sanitaria, escolarización, trabajo y vida privada...

LA ATENCION SANITARIA

Una ley genética humana nos enseña que el número de nacimientos de niñas es siempre inferior al de niños, pero que este déficit se compensa rápidamente, durante el primer año de vida, por una mayor mortalidad de los varones. Así pues, el equilibrio entre niños y niñas debería quedar restablecido a partir del tercer año. Sin embargo, en nuestras sociedades magrebíes, en las que, por razones culturales, se cuida más al niño que a la niña, la mortalidad de las niñas es más elevada durante el primer año de vida que la de los varones, y esto a partir del tercer mes, como muestra el Cuadro 1, tomado de un estudio reciente realizado por el equipo del profesor Gueddana⁹.

CUADRO 1. Mortalidad comparada de niños y niñas en los tres primeros meses de vida

Sexo	Edades en días					Total
	0-7	8-28	29-90	91-180	181-365	
Masculino	2.684	983	1.221	687	617	6.129
Femenino	1.170	1.122	915	1.177	1.078	5.462
Total	3.854	2.105	2.136	1.864	1.695	11.654

Fuente: Gueddana *et al.*, 1989.

El cuadro muestra claramente que a partir del día 91, la mortalidad femenina es casi el doble de la masculina (1.177 frente a 687), fenómeno se prolonga hasta el fin del primer año. Esta práctica segregacionista explica en parte la pirámide de los sexos en Túnez: 51% de chicos y 49% de chicas.

LA ESCOLARIZACION

La escolarización femenina en el mundo árabe en general, y en el Magreb en particular, ha sido objeto de un apasionado debate durante el Renacimiento Árabe (fin del siglo XIX y principios del XX). A la actitud modernista de los intelectuales formados en Occidente (como K. Amine¹⁰, partidario de la igualdad entre la mujer y el hombre y de la necesidad de instruir a la mujer), se opone la de los doctores tradicionales (como el jeque Ben Dhiáf o el jeque Ben Mrad), enemigos de la instrucción de las mujeres más por conformismo secular que por razones religiosas. La escuela colonial francesa debía acelerar el proceso incitando a los jóvenes musulmanes a matricularse en las escuelas franco-árabes y en las instituciones de formación profesional.

Contrariamente al caso de los chicos que fueron escolarizados de forma masiva por la escuela colonial, a las chicas, consideradas guardianas de la cultura tradicional, se las ha dejado fuera de la escuela por temor a que ésta las “contaminara”. Por razones evidentes, la escuela nacional (1956) debía hacer de la escolarización de las chicas uno de los ejes principales del desarrollo de las sociedades magrebíes. Así es como veremos que los índices de escolarización de las chicas pasan en Túnez de 30% en 1957 a 76% en 1989 y a 92% en 1993. En Marruecos, este índice pasa de 29% en 1961 a 39% en 1989¹¹.

Pero estos progresos, por espectaculares que sean, siguen siendo insuficientes, sobre todo si se comparan con los rendimientos de los chicos. De hecho, en Túnez, el índice de analfabetismo de las mujeres adultas se elevaba todavía en 1989 a 38% (frente a 26% de hombres). El índice de escolarización de niñas en la escuela primaria no pasaba de 84% en 1992 (frente a 100% de los chicos). El índice de matrícula de chicas en la escuela secundaria en 1992 no pasaba de 38% (46% para los chicos)¹².

Por otra parte, un reciente estudio de la UNESCO sobre la orientación de las jóvenes hacia las ramas científicas y técnicas ha demostrado que la joven tunecina escoge más bien ramas literarias y jurídicas, elección que ya de antemano la excluye de los puestos de dirección. Veamos estas estadísticas: en 1993, las que aprobaron el bachillerato de letras constituían 54% del total, mientras que sólo hay 34% en ciencias experimentales, 27,9% en matemáticas y solamente 5,3% en matemáticas técnicas. En la universidad, encontramos proporciones semejantes: 53% en letras o derecho, 35% en ciencias fundamentales y solamente 21,4% en las escuelas de ingenieros¹³.

La situación de la mujer en Marruecos no es mucho más brillante. En efecto: 62% de las mujeres adultas son analfabetas, tan sólo 46% de las chicas están matriculadas en la escuela primaria y 30% en la secundaria¹⁴. Destaquemos dentro de este panorama que en Marruecos y en Túnez las chicas están muy poco representadas en las ramas científicas, como se deduce de los porcentajes que aparecen en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Los nuevos matriculados en 5 AS (años de secundaria) por ramas de estudios: curso 1989-90

Orientación 4 AS-5 AS				
	Ambos sexos	Chicos	Chicas	Porcentaje de chicas
Total	100	100	100	39,3
Letras	45,5	37,3	57,9	50,1
Ciencias	50,5	58,4	38,3	29,9
Téc. industrial	2,3	3,4	0,7	11,4
Téc. commercial	1,5	0,6	3,0	75,8
Téc. agrícola	0,2	0,3	-	-

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Marruecos

En la universidad se observa prácticamente la misma situación: 46,0% en letras y ciencias humanas, 33,5% en ciencias médicas, 33,9% en ciencias jurídicas, económicas y sociales, 30,2 % en ciencias exactas, 15,7% en estudios técnicos y 15,6% ciencias de la ingeniería (fuente: Ministerio de Educación Nacional, 1989-90).

Esta situación se explica por la socialización y la educación familiar y social recibidas por las jóvenes: habiendo interiorizado su inferioridad con respecto al hombre, encuentran totalmente normal que éste ocupe los puestos de mando y de iniciativa y que deje para ellas los oficios subalternos.

LA VIDA PROFESIONAL

La escolarización de la mujer en el Magreb ha dado lugar a que ésta tenga un capital escolar y universitario que le ha permitido a su vez una mejor participación en la vida profesional. Pero aquí también, a pesar de los progresos realizados, la mujer magrebí sigue siendo víctima de algunas conductas segregacionistas que, aunque no sean deliberadas, no por ello dejan de ser excluyentes.

Así, en Túnez, las mujeres representan un 23% de la población activa. La población activa femenina se reparte de la siguiente manera: 48% de obreras, 26% de empleadas agrícolas y 21% prestan servicios diversos¹⁵. Por otra parte, las mujeres ocupan 27,6% de los puestos de la función pública, con una gran proporción en los puestos más bajos de la escala (secretarías, maestras...), excepto en las profesiones sanitarias, donde constituyen 46% del cuerpo médico y paramédico¹⁶.

Sin embargo, un reciente estudio realizado por el Centro de Investigación, Documentación e Información sobre la Mujer (CREDIF)¹⁷ ha puesto de manifiesto que "a medida que aumentan la remuneración, el prestigio y el poder de decisión, las mujeres se encuentran prácticamente marginadas, por no decir totalmente apartadas. A título de ejemplo, de los 2.439 empleos funcionales concedidos en 1989 para la función pública (director, subdirector, jefe de servicio...), las mujeres sólo obtuvieron 135 puestos (o sea, 5,5%) [...] En 1992, sólo hubo un 2,6% de mujeres candidatas a un puesto de responsabilidad frente al 12% de hombres [...] Incluso en la magistratura, donde representan el 23% de los jueces, las mujeres sólo obtienen el 70% de los empleos funcionales"¹⁸.

En Marruecos, la situación laboral de la mujer es bastante parecida a la de Túnez. En ese país, la población activa femenina es tres millones, 33% del total de la población activa. La mujer trabaja sobre todo en el campo (43% de la población activa rural y 16% de la población activa urbana) y en los servicios (fundamentalmente, ayuda doméstica).

En cuanto a las ramas de actividad, se reparten como sigue: obreras agrícolas e industriales: 49%; servicio doméstico (criadas y asistentes): 17%; servicios sociales: 17%; administración: 6% solamente; comercio: 6%; varios: 5%. Aquí también las mujeres trabajadoras suelen estar confinadas a empleos subalternos, a causa de su falta de cualificación. En efecto, 42% son analfabetas, 23% tienen nivel primario, 27% nivel secundario y 8%, nivel superior¹⁹.

¿Cómo revitalizar esta situación? ¿Cómo lograr que la mujer esté más integrada en la vida económica y social? En primer lugar, esto se conseguirá gracias a una mayor formación impartida a la mujer, sobre todo a la mujer rural (volveremos sobre este punto); lo que en la práctica significa hacer que haya más mujeres tituladas, más mujeres cualificadas y aptas para afrontar la tremenda competencia reinante en el mercado de trabajo. Todas las estadísticas señalan que, tanto en nuestras sociedades como en las demás, hay una clara correlación entre el nivel de instrucción de las mujeres y su situación profesional.

Esto se logrará también por medio de una legislación favorable a la promoción de la mujer, es decir, que instituya la igualdad jurídica de los sexos desde el punto de vista laboral. De los tres países que componen el Magreb, sólo Túnez tiene una legislación favorable a la promoción de la mujer²⁰. Y no es casualidad que este país esté relativamente más avanzado que los otros países magrebíes respecto a la integración de la mujer en la vida económica y social (ver las estadísticas precedentes).

LA VIDA PRIVADA: LA MUJER SOLTERA

¿Tiene derecho la mujer a disponer de su vida privada? Aunque la ley tunecina responda afirmativamente, la práctica social sigue marginando a la mujer soltera. Esto se debe a que, contrariamente a la cultura cristiana (que, con el modelo de Cristo soltero, concibe el celibato como una especie de penitencia), la cultura islámica considera al matrimonio como un acto de piedad²¹ y suele ver la soltería con malos ojos. La situación de inferioridad de la mujer en la sociedad tradicional hace que su celibato tenga todavía peor consideración.

En efecto, ¿quién va a proteger a este ser débil y a atender a sus necesidades? ¿Cómo puede una mujer soltera satisfacer legalmente sus necesidades sexuales si la moral tradicional prohíbe toda relación sexual fuera del matrimonio? ¿De qué manera cumple su deber de traer hijos al mundo, si decide no casarse? Todos estos problemas se plantean más a la mujer que al hombre, a causa de la rareza del celibato femenino en la sociedad tradicional, pues sólo se daba en casos de mujeres víctimas de anomalías (taras, fealdad, debilidad mental...)

Pero si la mujer adquiere un capital escolar o universitario, éste le dará la posibilidad de ejercer una profesión y, por lo tanto, de tener una categoría social generadora de derechos: entre otros, el de decidir sobre su propia persona de acuerdo con su propio proyecto de vida (matrimonio tardío, soltería...)

A raíz de una encuesta sobre el celibato de la mujer magrebí llevada a cabo en 1993, la socióloga argelina Imene Hayef llega las conclusiones siguientes:

Las mujeres tunecinas son las que parecen llevar mejor su soltería, en tanto que más de la mitad de las argelinas consideran que su vida de soltera es más bien difícil (frente a 33% en Túnez y 29% en Marruecos) y 8% de ellas tiene en perspectiva una soltería definitiva (frente a 20% en Túnez y Marruecos). Por otra parte, 17% de las tunecinas y 10% de las marroquíes afirman que su celibato se debe a una opción personal, mientras que esta actitud no sobrepasa el 1,5% de las argelinas. Las tunecinas y las marroquíes parecen considerar de

manera más positiva de su soltería, y ello a pesar de las dificultades sociales por las que han tenido que pasar²².

Marginación e integración en el mundo rural

Se suele reprochar a nuestras sociedades magrebíes el haber fomentado un desarrollo desigual, es decir, haber favorecido las ciudades y las zonas urbanas a expensas del campo; de manera que se ha observado en estos últimos años un desplazamiento masivo de la población hacia las ciudades y un progresivo empobrecimiento del campo. Pero si se estudia más a fondo, el fenómeno del éxodo rural es un fenómeno general en el mundo, corriente por otra parte en las sociedades occidentales a lo largo de los siglos XIX y XX y que se da en nuestras sociedades del Tercer Mundo a partir del decenio de 1960. De hecho, el modelo de desarrollo liberal, al tener su base en las actividades industriales y de servicios, tenía que favorecer a las ciudades en relación con el campo.

A título de ejemplo, la población urbana tunecina pasó de 24% en 1960 a 60,6% en 1991. En Marruecos la proporción era de 29,33% en 1960 y 50,43% en 1993. El campo magrebí no dispone de infraestructuras ni de instituciones educativas ni sanitarias suficientes ni de medios de comunicación (carreteras, medios de transporte, teléfono...) Los jóvenes, muy afectados además por el desempleo, se sienten excluidos y marginados.

Analizaremos primero esta situación de marginación del campo en lo relativo a la sanidad, a educación y el empleo, para proponer a continuación soluciones educativas en pro de una mejor inserción de la población rural en el proceso de desarrollo.

LA SANIDAD

La desigualdad de la infraestructura y la cobertura sanitarias entre la ciudad y el campo, así como el analfabetismo de las mujeres rurales²³, hace que los recién nacidos y los niños en general mueran en mayor número en el campo que en la ciudad.

Un estudio realizado en Túnez por el Dr. Nabiha Gueddana en 1989, muestra (Cuadro 3) que por cada niño que muere en la ciudad, mueren más de dos en el campo, sobre todo durante el primer año de vida.

CUADRO 3. Mortalidad infantil en la ciudad y en el campo durante el primer año de vida

Edad	Ciudad	Campo
0-7 d.	1,5	2,7
29-90 d.	0,8	1,4
0-365 d.	0,9	1,2

Fuente: N. Gueddana et al., *Un enfant et deux Tunisie* [Un niño y dos Túnez], Túnez, Ediciones del Ministerio de Salud, 1989, pág. 115.

En cuanto a Marruecos, en 1962, el índice de mortalidad infantil era de 149‰ y el de mortalidad juvenil (niños de uno a cinco años) de 75‰. Desde entonces, estos indicadores no han dejado de bajar. Así, en 1990, la mortalidad infantil se estimaba en 57,4‰; 43,5‰, en las ciudades y 64,8‰ en el campo, y la mortalidad juvenil en 20‰²⁴.

Esta diferencia se debe a varios factores económicos, pero también tiene causas culturales. En el plano puramente material, si en el campo hay menos médicos, menos comodidades materiales que en la ciudad, ello se debe al desequilibrio en el desarrollo analizado anteriormente. El Cuadro 4 nos ofrece algunos indicadores sobre la situación material en la ciudad y en el campo en Túnez.

CUADRO 4. Acceso al confort en la ciudad y en el campo en Túnez

Indicador de confort	Ciudad	Campo
Acceso a los servicios sanitarios	100 %	80 %
Número de individuos por habitación	1,2	3,5
Habitantes con agua corriente	100 %	54 %
Habitantes con servicio de alcantarillado	97 %	35 %

Fuente: *Rapport sur la situation de l'enfant arabe* [Informe sobre la situación del niño árabe], El Cairo, Arab Council for Childhood and Development, 1993, pág. 98

Otro tanto podría decirse de Marruecos, como se deduce de los diversos datos estadísticos. En efecto, en cuanto a lugar de residencia, en 1991 había en las ciudades un dispensario para un poco más de 74.000 habitantes; la situación cambia en el medio rural, dada la dispersión del hábitat y la escasez de equipamientos de la población rural. El 100% de la población urbana tiene agua corriente frente a sólo 50% en el medio rural. Y lo mismo ocurre en lo referente al acceso a los servicios sanitarios: 100% en el medio urbano y 50% en el rural²⁵.

En cuanto a la instrucción de las madres de familia, es menor en el campo que en la ciudad, como muestra el Cuadro 5 referido a Marruecos.

LA ESCOLARIZACION

La población rural magrebí, analfabeta durante mucho tiempo, se ha beneficiado de la fase de expansión escolar de los años 60 y 70; y, aunque el índice de escolarización se aproxima actualmente al 90% en algunas zonas magrebíes, el índice de abandono de los estudios sigue siendo muy alto, lo que augura una recaída en el analfabetismo. Por otro lado, el índice de cobertura de la enseñanza preescolar sigue siendo bastante bajo: 8% en Túnez y 4,5% en Marruecos. En cuanto a la enseñanza primaria, las estadísticas del Ministerio de Educación nos informan de que de 100 alumnos matriculados, 47 son actualmente de origen rural. Dentro de la población rural, la más afectada es la femenina. Por lo tanto, las chicas que viven en el campo resultan doblemente penalizadas.

La educación en las zonas rurales tropieza además con otro problema mucho más insidioso: la cualificación de los maestros. Generalmente, se destina a las

CUADRO 5. Cabezas de familia en Marruecos según el nivel escolar, el lugar de residencia y el sexo (año 1991)

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
<i>Juntos</i>			
Ninguno	60,2	52,9	90,8
Primario	12,6	14,5	5,0
Secundario	11,6	13,6	3,3
Superior	2,7	3,3	0,1
Otros	12,8	15,7	0,8
Total	100,0	100,0	100,0
<i>Medio urbano</i>			
Ninguno	49,8	39,0	87,1
Primario	15,3	17,6	7,5
Secundario	19,3	23,6	4,8
Superior	5,2	6,7	0,2
Otros	10,3	13,2	0,4
Total	100,0	100,0	100,0
<i>Medio rural</i>			
Ninguno	71,1	66,2	96,2
Primario	9,8	11,4	1,4
Secundario	3,6	4,1	1,0
Superior	-	0,1	-
Otros	15,5	18,2	1,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Enquête sur les niveaux de vie des ménages, 1990-91 [Encuesta sobre el nivel de vida de los hogares]. *Les indicateurs sociaux*. Rabat, Direction de la statistique, 1993, pág. 96

escuelas rurales más abandonadas a los maestros principiantes, sin preparación y sin experiencia pedagógica, rodeados además por un personal pedagógico (inspectores, consejeros pedagógicos) también sin experiencia y sin gran cualificación. Pero a medida que el maestro va adquiriendo antigüedad y, por lo tanto, experiencia, se va a ir aproximando a la ciudad, a lo que le ayuda la legislación que rige los traslados del personal docente. Esta lógica garantiza a los maestros competentes residir siempre en la ciudad, con lo que se acentúa la marginación de las zonas rurales.

Para corregir esta situación, se imponen algunas decisiones políticas: aumentar las primas de los maestros que ejercen en las escuelas rurales, dotar a dichas escuelas de viviendas decorosas, acelerar el desarrollo económico y social de las zonas rurales (carreteras, electrificación, agua corriente, etc.)

La marginación de los jóvenes y de los niños

En la sociedad tradicional, ni el niño ni el joven tienen ningún estatuto social. Sólo cuenta el hombre adulto porque es capaz de producir bienes económicos. Pero la modernidad, al inventar los conceptos de adolescencia e infancia (como secuela del concepto de individuo) y al introducirlos en nuestras sociedades por conducto de la escuela y de los medios de comunicación, ha creado una situación incómoda. Por

un lado, tenemos una sociedad (apenas salida del modelo patriarcal) que niega al niño y al joven, globalmente y en la práctica, el estatuto de individuo²⁶; por otro, una juventud consciente de su peso en la sociedad y que reivindica el derecho de acceder a ella plenamente a través de la escolarización, la formación y, por lo tanto, la participación en la vida activa con miras a contribuir al desarrollo de la vida social de su comunidad.

Conclusión: por una educación sin desigualdades

La estructura tradicional de la familia ha sufrido en profundidad la influencia del cambio; está evolucionando de la gran familia patriarcal, tribal y de parentesco a una familia de tipo todavía indeterminado y muy variada. La función del padre es determinante: es el cabeza de familia, toma las decisiones que la conciernen, asume todas las responsabilidades respecto a ella. En cuanto a la madre, sólo se la considera socialmente si es “una madre procreadora” y cuando alcanza una cierta edad. De no ser así, en la mayoría de los casos queda relegada a un papel pasivo y menospreciada. Su función se limita, por un lado, a satisfacer el deseo del hombre y por otro, a las tareas de hogar.

Por lo que respecta al niño, la trayectoria de su desarrollo psicológico se inscribe en el mismo panorama y sigue el mismo proceso segregacionista.

TRAYECTORIA DE LOS MUCHACHOS

La primera infancia (de los niños varones) se caracteriza por la intensidad de la relación entre la madre y el niño; esta relación tan intensa no se manifiesta únicamente en la lactancia, sino también en la proximidad física (el niño está siempre con su madre). A la edad de cinco o seis años, todos los intereses y esfuerzos del medio se concentran en el hijo varón para favorecer el desarrollo de una característica específica de su personalidad: la virilidad.

Estos esfuerzos empiezan muy pronto. En algunos medios magrebíes le está permitido acompañar a su madre en el baño hasta los cinco o seis años. A partir de esa edad, acompaña a su padre. Así, desde ese momento, el niño se separa de las mujeres, en aras de una educación de su propia virilidad. Se le considera como un hombre y acompaña a sus hermanas en el baño (sobre todo en los pueblos o ciudades pequeñas), aunque sean mayores que él, para protegerlas. Tiene la obligación de hacer todo lo posible para que su virilidad sea patente para todo el mundo.

TRAYECTORIA DE LAS MUCHACHAS

Su destino está íntimamente unido a su futuro de “madre procreadora”. Su porvenir es prácticamente imposible de realizar fuera del matrimonio, y éste no se puede lograr sin un requisito previo y necesario: la virginidad.

La niña está profundamente preocupada por salvaguardar su virginidad, y esto constituye el centro de su educación. Por consiguiente, vive en una atmósfera

llena de secretos y confidencias, a la espera de un acontecimiento esencialmente relacionado con su cuerpo; por ello esquivo a los chicos. Así, se encuentra constantemente abocada al estatuto de la mujer en la sociedad magrebí en general y en la sociedad rural en particular. En todo caso, una niña en estas condiciones aprende rápidamente que lo que garantiza su futuro éxito es su cuerpo.

Se trata pues de una realidad tanto más compleja en el plano educativo cuanto que requiere con urgencia grandes esfuerzos para reducir, e incluso anular, las desigualdades y la segregación entre el hombre, el niño y el joven, por un lado, y por otro, entre el hombre y la mujer, tanto en el medio urbano como en el rural.

Notas

1. Con esta expresión nos referimos a estos tres países: Argelia, Marruecos y Túnez.
2. Entendemos por sociedad tradicional “las sociedades preindustriales en las que las funciones sociales están determinadas en gran medida por el sexo, la edad y el rango social de la familia”. La sociedad tradicional determina las conductas de todos los agentes sociales sin dejar el menor lugar a la iniciativa personal de los “individuos”.
3. A. Charfi, *Islam et modernité* [Islam y modernidad], Túnez, Ediciones MTE, 1990, pág. 228.
4. En la actualidad hay en Túnez al menos dos asociaciones feministas: la Unión de Mujeres de Túnez y la Asociación de Mujeres Demócratas. Por lo que respecta a Marruecos, hay tantas asociaciones feministas como partidos políticos (unos catorce).
5. Los poderes públicos intervienen gracias a los programas educativos.
6. Entendemos por modernidad “ese tipo de organización de la vida económica, social y política, inventada por Occidente en el siglo XVII (desarrollado después durante los siglos XVIII, XIX y XX) y que se opone al modelo tradicional” (*Encyclopaedia universalis*).
7. Así como el derecho de voto.
8. Túnez posee un código de la familia muy moderno (ley del 13 de agosto de 1957, más conocido con el nombre de Código del Estatuto Personal). Esta ley abolió la poligamia, reglamentó la edad de matrimonio y las condiciones de divorcio..., disposiciones todas ellas que elevan a la mujer al rango de ciudadana; este código es único en su género en el mundo árabe.
9. N. Gueddana et al., *Un enfant et deux Tunisie* [Un niño y dos Túnez], Ediciones del Ministerio de Salud, Túnez 1989.
10. Kacem Amine es un intelectual egipcio de principios de siglo, licenciado por la Facultad de Derecho de París, autor de varios escritos sobre la liberación de la mujer, entre ellos, *La femme moderne* [La mujer moderna], aparecido en 1901.
11. D. Mahfoud et al., *Femmes diplômées, pratiques novatrices* [Mujeres graduadas, prácticas innovadoras], Ediciones IREF, Túnez, 1994.
12. UNICEF, *La situation des enfants dans le monde en 1992* [La situación de los niños en el mundo en 1992].
13. UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencias, *Comment encourager les jeunes filles à choisir une carrière scientifique et technologique?* [¿Cómo animar a las jóvenes a elegir una carrera científica o técnica?], seminario-taller, Universidad de Túnez, del 9 al 4 de enero de 1993.

14. UNICEF, *op. cit.*
15. Esta situación se explica en gran medida por el nivel de instrucción de las interesadas: 52% de analfabetas, 25% de nivel primario, 19% de nivel secundario y solamente 3% de nivel superior (estadísticas de 1989).
16. CREDIF, *Femmes de Tunisie* [Mujeres de Túnez], 1994, pág. 196 y ss.
17. El Centro de Investigación, Documentación e Información sobre la Mujer (CREDIF) está en la calle Abdelaziz ibn Séoud, El Manar, Túnez.
18. CREDIF, *op. cit.*, pág. 198 y ss.
19. Mahfoud *et al.*, *op. cit.* pág. 25 y ss.
20. Código de Estatuto Personal, Código del Trabajo, Ley de Orientación Escolar, que hace obligatoria la escolarización de niños y niñas hasta los 16 años, Ministerio de la Mujer, Programa oficial y gratuito de planificación familiar... Centro de Investigación sobre la Mujer.
21. El profeta Mahoma tuvo nueve mujeres y siempre animó a los jóvenes a casarse como medio de evitar la tentación del pecado.
22. Mahfoud *et al.*, *op. cit.* pág. 164.
23. "Muchos estudios han permitido demostrar que con los mismos ingresos, el nivel de instrucción de los padres, sobre todo el de la madre, tiene una correlación negativa con la mortalidad infantil" (Gueddana, *op. cit.*, pág. 116).
24. *Rapport national: population et développement au Maroc* [Informe nacional: población y desarrollo en Marruecos], Rabat, Ed. Guessous, 1994, pág.16.
25. *Rapport sur la situation de l'enfant arabe* [Informe sobre la situación del niño árabe], El Cairo, Consejo Árabe para la Infancia y el Desarrollo, 1990, pág. 46.
26. Por otra parte, cabe preguntarse cómo pueden reconocer estas sociedades al niño, al joven y a la mujer el estatuto de individuo si todavía no han construido el concepto mismo de individuo.

INCLUSION Y EXCLUSION

DE LOS JOVENES

EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Guillermina Tiramonti, Inés Dussel y Javier Hermo

En este fin de siglo convergen una serie de fenómenos que en su conjunto están produciendo una reestructuración del orden social de tal envergadura que muchos autores plantean que asistimos a un cambio de época. Quienes se centran en el análisis sociocultural nos hablan de una sociedad postmoderna (Lyotard, 1987) que se organiza sobre las ruinas de la modernidad. Para otros, que privilegian la perspec-

Guillermina Tiramonti (Argentina)

Licenciada en ciencias políticas, Universidad de El Salvador. Maestría en educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Coordinadora del departamento Educación y Sociedad de la FLACSO. Profesora de educación y sociedad en esa misma Facultad para alumnos de postgrado y para los que preparan el diploma de ciencias sociales (gestión de la educación). Profesora invitada en el ciclo de postgrado de la Universidad de Bolonia. Consultora para varias organizaciones nacionales e internacionales (OEI, CEPAL, INAP). Profesora titular de políticas de educación en la Universidad de La Plata. Secretaria académica de la maestría de educación de la FLACSO. Editora de la revista *Propuesta Educativa*.

Inés Dussel (Argentina)

Licenciada en ciencias de la educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestría en educación y sociedad por la FLACSO. Becaria de investigación del Programa de Intercambio entre Países del Tercer Mundo, (Oficina Alemana de Intercambios Universitarios), del Instituto Internacional Georg-Eckert y de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en el Departamento de educación de la FLACSO. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Javier Hermo (Argentina)

Licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires. Maestría en políticas de educación y de investigación para la toma de decisiones (FLACSO). Coordinador técnico del programa de investigación sobre la juventud de la FLACSO (Argentina). Profesor en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires. Miembro del Departamento de investigación de la Subsecretaría para la Juventud del Municipio de la ciudad de Buenos Aires (1989-1994). Director general de la primera Encuesta sobre la juventud de Buenos Aires (1992-1993). Coordinador del Departamento de cooperación internacional del Instituto Nacional de la Juventud (1993).

tiva de los cambios en el campo de la producción de bienes y servicios como consecuencia de la masiva incorporación de la tecnología, estamos en presencia de una sociedad postindustrial (Bell, 1976).

Sea cual sea la perspectiva desde la que se lo analice, hay coincidencia sobre el carácter macrohistórico del cambio y el papel sustantivo que el conocimiento tiene en la producción y orientación del mismo. El conocimiento se ha constituido en un factor clave para explicar la diferencia de crecimiento y desarrollo económico entre los países, su participación en el intercambio de productos a nivel mundial, el acceso a puestos de trabajo en un mercado laboral que tiende reducirse y el ejercicio activo de la ciudadanía que permite mantener el orden político democrático.

La sociedad del conocimiento es también la sociedad de las comunicaciones. El desarrollo descomunal de los medios de comunicación y de la tecnología informática ha generado el fenómeno de la globalización de los mercados que permite que coexistan en un mismo espacio culturas muy diversas.

En esta sociedad se redefinen los saberes con representatividad social y relevancia cultural y los valores en los cuales éstos se sustentan.

El papel de la escuela en la modernidad fue el de incorporar a los jóvenes a la vida social a partir de la homogeneización de sus mundos simbólicos. La escuela igualaba borrando las diferencias. La dicotomía inclusión/exclusión marcaba no sólo a quienes estaban fuera o dentro de la escuela, sino también a quienes pertenecían o no a los sectores culturalizados.

Por otra parte, en América Latina, la cuestión de la inclusión/exclusión en el sistema educativo ha estado estrechamente ligada al hecho de que nuestros países se han configurado en la historia como sociedades duales, con un sector moderno relativamente reducido, integrado en el mercado mundial y con amplio acceso al mundo cultural de los países centrales y una amplia mayoría no integrada en la modernidad ni en la economía mundial. Desde luego que siempre han existido importantes diferencias ante la situación de los países de la región¹, en particular entre los del Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay), que muchas veces han sido catalogados como de *modernización temprana*, en un extremo, y los países andinos y centroamericanos en el otro, con una amplia gama de situaciones intermedias.

A esta situación de base ampliamente conocida y sobre la que no entraremos aquí en pormenores, se suma el que la educación, en esta era de predominio neoliberal, se ha convertido en una variable más del ajuste. En ese contexto, se han recortado los fondos destinados a la educación pública –al no dar renta inmediata y convertirse en una fuente de “pérdidas” – y se han hecho –directa o indirectamente– que la educación se convierta en un bien provisto por el mercado, con la lógica consecuencia de ser accesible sólo a quienes puedan pagarlo. Éste ha sido el resultado al que nos han conducido los sucesivos gobiernos latinoamericanos que, a lo largo de años 80 y 90 han dado prioridad a las imposiciones –externas e internas– de reducción del gasto público, sin discriminar entre “gasto e inversión” social. Desde luego que ello vino a sumarse a los crónicos déficits de infraestructura social que padece nuestra región, agravando más el panorama.

Debe añadirse a lo ya dicho que la ausencia de inversión a lo largo de los años ha contribuido a disminuir la alta legitimidad que tuvo la educación estatal en varios países de la región, generándose una situación progresiva de vaciamiento y pérdida de sentido de pertenencia del sistema educativo como ámbito colectivo. Así, buena parte de la sociedad se ha convencido de que los problemas de la educación son algo que “otros” deben solucionar y que la comunidad como tal poco puede hacer para cambiar las cosas.

En este proceso también deben considerarse elementos estructurales del sistema político que han conspirado contra la posibilidad de la comunidad de “hacerse cargo” de los problemas, al no haber canales de participación reales para encauzar –y fomentar– sus inquietudes y propuestas. Todo ello fue la causa de que nuestros sistemas educativos languidecieran, anquilosándose a lo largo del tiempo, añadiendo aún más rigidez a la prescrita por los currículos y desajustándose aún más respecto a las exigencias sociales, económicas y culturales de nuestro tiempo.

En cuanto a la integración social a partir de la inclusión en el sistema educativo, es claro que en América Latina, donde el sistema educativo todavía no ha generalizado la educación básica –y mucho menos la del nivel secundario–, son los sectores sociales más desfavorecidos quienes tienen menos oportunidades de asistir a un establecimiento educativo que los sectores con mejores condiciones económicas y culturales. Esto significa que, si se observa con detalle la proporción de alumnos que asisten a la escuela (tanto primaria como media) o algún otro establecimiento educativo (institutos terciarios y universidades), siempre es mayor entre las clases medias y altas que entre quienes poseen menos capital cultural y económico. Si se desglosan quienes viven en islotes de pobreza (“villas miseria”, “cantegrilles”, “favelas”), los valores son por supuesto aún más bajos.

Resulta indiscutible, entonces, que la permanencia en el sistema está estrechamente relacionada con la inserción social. Nos referimos a la permanencia porque la imposibilidad de acceder, y sobre todo de completar el ciclo, comienza a manifestarse claramente en la escuela media y es aún mayor cuando se trata de la enseñanza superior, donde muchos no tienen oportunidad de entrar y otros muchos acceden, pero quedan en el camino.

Huelga decir que el acceso a la educación superior brinda mejores posibilidades de control y producción de capital cultural, aunque, *per se* no garantiza nada. Mucho menos cuando se ha producido una “devaluación” de las “credenciales” educativas. Entonces, cobra mayor relevancia el capital cultural y el bagaje de “relaciones” y “contactos” para el desempeño en la vida laboral y social, aportado desde la familia, lo que favorece aún más a quienes provienen de hogares con mejor posición económica, social y cultural.

Por otra parte, se observa entre los sectores de clase socialmente más favorecidos una clara tendencia a realizar sus estudios en el ámbito de la educación privada. Dependiendo del país y la región considerados, puede variar la proporción. Y, al margen de una discusión sobre la calidad de la enseñanza en establecimientos estatales y privados, lo cierto es que quienes concurren a escuelas privadas de cierto “prestigio”, cuentan con mejores posibilidades de trabar contactos para el

futuro y logran incorporar ciertos “blasones” que les serán útiles en la búsqueda de posiciones posteriores.

La incorporación al sistema escolar sigue siendo hoy, para gran parte de la población, la única vía de acceso a la cultura letrada y por tanto la oportunidad aunque sólo sea virtual de obtener los saberes necesarios para una activa participación en la vida moderna. Sin embargo, el nuevo conocimiento se construye a partir de la confluencia de diversos aportes disciplinarios, distintos lenguajes, diferentes manifestaciones estéticas y por tanto heterogéneas propuestas culturales entre las que está la de los propios adolescentes.

Los sistemas educativos latinoamericanos, entre los cuales se encuentra el argentino, han iniciado a partir de los años ochenta, con el advenimiento de las democracias, una serie de reformas que intentan modificar y enriquecer la propuesta cultural de la escuela, de modo que la incorporación a ella suponga una inclusión de los jóvenes a un intercambio activo con la nueva cultura.

Este esfuerzo de renovación y de construcción cultural para la escuela se desarrolla en una sociedad que no ha alcanzado aún las metas de inclusión universal de la población a los niveles primarios y medios de la educación.

Pese a ello, debe recordarse que Argentina representa un caso atípico en la región, ya que se trata de una sociedad de modernización temprana, con un altísimo grado de población de origen europeo, que llegó al país en grandes oleadas migratorias a fines del siglo pasado y principios de éste. Asimismo, el sistema educativo se expandió mucho más –y antes– que en otros países, alcanzando un alto grado de cobertura, cumpliendo un importante papel en la integración de los inmigrantes y en los altos niveles de alfabetización que se lograron en Argentina.

En el artículo que estamos introduciendo analizamos la situación de inclusión/exclusión de los jóvenes en nuestro sistema educativo desde la doble perspectiva cuantitativa y cualitativa. En el primer caso, damos cuenta de su incorporación al sistema formal de educación y en el segundo abordamos el tema de la inclusión de la cultura juvenil en la cotidianeidad escolar y el de las identidades que en esta institución se conforman.

La perspectiva cuantitativa

La década de los ochenta, a pesar de haber sido un periodo de decrecimiento económico, crisis y ajuste fiscal, presenta en nuestro país un importante aumento en la proporción de la población que asiste a la escuela (véase Cuadro 1).

CUADRO 1. Tasas netas de escolarización según niveles educativos, 1980-1991

Nivel	1980	1991
Primario	89,6%	95,3%
Medio	33,4%	53,5%
Superior	5,1%	10,6%

Fuente: Censos Nacionales de Población y Vivienda, INDEC, 1980 y 1991

En el último año de la educación inicial se ha incorporado al 86% de los niños de la edad correspondiente, mientras que la tasa de escolarización en el nivel primario alcanza al 95,3% de los niños de esa edad. De todas maneras, cabe señalar que si bien el porcentaje de excluidos es actualmente muy bajo, las cifras absolutas siguen siendo significativas en las zonas densamente pobladas. Por otro lado, si la medición se hace sobre la totalidad de la población y no sólo sobre el grupo muestra, se comprueba que aproximadamente el 30% nunca ha asistido a la escuela o lo ha hecho un solo año, y que el 90% de ellos pertenece a los sectores carenciados (Birgin, 1993).

El crecimiento de la matrícula es más notorio en los niveles medio y superior, donde con el inicio del actual período democrático se registró una “explosión de la matrícula”, en una coyuntura de optimismo y movilización política y con la eliminación de las políticas restrictivas que regían el paso de un nivel al otro.

Hasta ahora, el nivel medio está estructurado en dos ciclos y tres modalidades. Los ciclos son el básico común y las modalidades el bachillerato, el comercial y el técnico. Diversas medidas acumulativas de los últimos treinta años han tendido a homogeneizar el ciclo básico de las tres modalidades, a la par de la expansión del nivel, como resultado de lo cual actualmente más de la mitad de los jóvenes de 13 a 17 años asisten a algún establecimiento secundario (véase Cuadro 2).

CUADRO 2. Tasas de escolarización para el nivel medio por provincia, 1980-1991

Provincia	1980 (%)	1991 (%)	Provincia	1980 (%)	1991 (%)
Total del país	33,4	53,5	Mendoza	36,6	53,4
Capital federal	62,5	71,8	Misiones	23,5	54,3
Buenos Aires	39,4	54,1	Neuquén	29,0	54,3
Catamarca	34,3	50,7	Río Negro	30,2	53,4
Córdoba	42,8	57,4	Salta	34,8	55,5
Corrientes	26,2	41,1	San Juan	40,1	54,6
Chaco	23,1	38,4	San Luis	35,0	50,6
Chubut	33,3	56,1	Santa Cruz	39,7	68,8
Entre Ríos	33,4	52,2	Santa Fe	39,6	56,3
Formosa	24,3	46,2	Santiago del Estero	24,3	38,7
Jujuy	35,1	58,2	Tierra del Fuego	37,8	68,9
La Pampa	34,0	54,1	Tucumán	35,7	47,9
La Rioja	35,9	53,4			

Nota: Los grupos de edad fueron 13-18 años

Fuente: Censos Nacionales de Población y Vivienda, INDEC, 1980 y 1991

La expansión de la matrícula de nivel medio ha sido muy importante en los últimos años. La tasa media nacional subió 10 puntos y en algunas jurisdicciones el crecimiento fue mucho mayor. Es la situación de la provincia de Río Negro², que creció 23 puntos, y de Tierra del Fuego, que presenta un incremento de 31 puntos. El caso de esta provincia es especial, ya que en esta década se asentó en su territorio un parque industrial que generó un proceso de prosperidad económica que explicaría el aumento de la escolarización secundaria entre sus jóvenes.

Lamentablemente, el ascenso en la escolarización en el nivel secundario sigue teniendo un alto sesgo de diferenciación regional. La provincia de Misiones tiene más del 60% del grupo muestra excluido de la escuela media. Esta cifra duplica a la de la Capital Federal y se mantiene aún por debajo de la tasa media del censo de 1980.

Según los datos, 4 de cada 10 jóvenes que tienen entre 13 y 19 años no asisten a la escuela media. Es válido concluir que los adolescentes hijos de trabajadores manuales y por cuenta propia están excluidos de la escolarización de este nivel. La marginación de los adolescentes de la escolarización secundaria los priva de un ámbito de socialización que genuinamente les corresponde y los condena a iniciar desde muy temprana edad la vida adulta a través de su incorporación al mundo del trabajo (Llomovate, 1991). La precocidad del ingreso en el mercado laboral predice para los adolescentes un futuro cerrado a numerosas posibilidades de participación social, tanto en lo económico como en lo cultural y político.

A causa de la retracción de las instituciones públicas encargadas de la prestación de asistencia social, las escuelas que se desempeñan en las zonas urbanas marginales castigadas por la recesión económica y su secuela de desempleo han ido asumiendo progresivamente estas tareas y transformándose en instituciones asistencialistas que priorizan la función de contención social sobre la específicamente pedagógica.

De modo que para el caso de nuestro país, el sistema educativo mantiene buena parte de su capacidad de diferenciar y clasificar a la población a través de la metodología decimonónica de excluir a los sectores más desfavorecidos de la estructura social.

De aquí en más cabe preguntarse por la suerte de quienes se incorporan al sistema.

La perspectiva cualitativa

El currículo vigente en la escuela media argentina desde 1863 no ha incluido a los alumnos como sujetos. En general, las bases de legitimación de la propuesta curricular han sido los desarrollos respectivos en los campos disciplinarios, y no la búsqueda de una integración del conocimiento escolar con la vida social y cotidiana de los alumnos.

¿Cuánto de esto queda todavía hoy? ¿Hasta dónde han avanzado los intentos de reforma? Trataremos de dar una respuesta a partir del análisis de los currículos y las prácticas escolares.

EL CURRÍCULO OFICIAL

En una revisión de los currículos de escuelas medias provinciales³ encontramos que hay muchos diseños curriculares que plantean la importancia de la adolescencia como sujeto de aprendizaje. Una de las fuentes de esta preocupación es la psicología del aprendizaje contemporánea (sobre todo el constructivismo piagetiano), que

subraya la necesidad de que el conocimiento sea significativo para el que aprende. Llama la atención que casi no aparezca la crisis cultural de la modernidad, que requiere redefinir el arbitrario cultural que transmite la escuela y su relación con el medio en que vive el adolescente. Sobre todo, porque éste aparece mucho más impregnado por nuevos lenguajes y valores⁴.

Una de las primeras cuestiones que debería reconsiderarse es la conceptualización de la adolescencia. En la mayor parte de los currículos analizados, la fundamentación psicológica de la integración se refiere a la unidad de los procesos de conocimiento; y en quienes afirman la integridad de la personalidad pueden encontrarse más rastros de discursos católicos que científicos.

Hay excepciones: uno de los currículos provinciales, aunque parta de marcos conocidos –y discutidos– propone un pluralismo cultural novedoso. Hace referencia a una subcultura juvenil y a los cambios y conflictos intergeneracionales. Concibe la relación docente-alumno (representantes de dos generaciones) como una comunicación y una coparticipación en la construcción de su propia cultura. El aprendizaje es, entonces, una interacción constructora de nuevos sentidos de esas realidades, y no una traslación de datos acabados de un depositario a otro. Ambos son “sujetos cognoscentes”.

En relación a la incorporación de la cultura adolescente, una asignatura especialmente sensible para analizarla es la enseñanza de la lengua y la literatura, que tradicionalmente sancionaba la “lengua estándar” y los códigos culturales legítimos y despreciaba las variantes coloquiales y populares⁵. Hay dos aspectos centrales en los que hay innovaciones: la consideración de la lengua de uso del alumno como punto de partida y como variante válida para su expresión (garantizando la posibilidad de acceso a la lengua estándar), y la inclusión de otros lenguajes no escritos o no “legítimos”, como la tecnología audiovisual, la historieta, los graffiti, etc. (Santiago y Pironio, 1994).

Uno de los currículos provinciales incorpora ambas novedades. En la disciplina lengua y literatura del área de la Comunicación y Expresión se trabaja centralmente hacia la comprensión y producción de textos. Entre ellos, se incluyen la literatura de la provincia, la literatura juvenil, textos no literarios. Es muy relevante la inclusión de estos dos últimos tipos de textos, por un lado porque incorporan textos “no leídos”, ajenos a los clichés de la literatura escolarizada, como los graffiti, las revistas *underground*, suplementos literarios, letras de rock, etc., y con ello dan voz a la cultura adolescente, la jerarquizan en su lugar de producción cultural.

En otro de los currículos, también se incorpora el habla adolescente. En lengua y literatura se incluye el análisis de distintos géneros, entre ellos las formas de alocución juveniles (chistes, piropos, graffiti, conversación, etc.), y discursos periodísticos, publicitarios y televisivos.

Hay otros casos novedosos en los que se parte de aceptar la heterogeneidad del código lingüístico y la necesidad del respeto al lenguaje coloquial del alumno, junto al acceso a la lengua estándar. Se valoriza la función social de la lengua escrita y se abordan nociones gramaticales y normativas a partir de la comprensión

y la producción textuales. Se trabaja con una multiplicidad de discursos textuales, si bien no se incluye específicamente a los medios de comunicación.

LAS PRACTICAS DEL AULA

En un trabajo de investigación que estamos realizando actualmente en el área Educación de la FLACSO sobre modelos y estilos pedagógicos en la enseñanza general básica en tres provincias argentinas, encontramos algunos elementos significativos sobre el lugar de los adolescentes en la escuela. Los chicos aparecen claramente incluidos en la institución escolar, desde la actividad de los centros y la vida cotidiana de la institución. Creemos, sin embargo, respecto del modo de inclusión de los chicos, que muchas veces éstos asumen el lugar de los adultos, sus valores y sus normas. Por otra parte, desde los adultos, en general, se les deja muy poco espacio para la transgresión o la disensión, que inmediatamente se asocia al peligro. Esta forma de participar de la vida institucional es una construcción colectiva en la que intervienen tanto los adultos como los alumnos. En la escuela media, se da también una puerilización de los adolescentes, presente en muchas actividades que subestiman sus saberes y capacidades. En los dos niveles, la mayoría de los docentes y directivos consideran que “minoridad” equivale a “inferioridad”.

El discurso de los adultos sobre los estudiantes se centra en el aprendizaje de las normas, tanto disciplinarias como de presentación. La mayoría de las normas de convivencia elaboradas por directivos, docentes y alumnos contienen principalmente cláusulas sobre las faltas disciplinarias y la presentación: éstos parecen ser los ejes por los que establecen relaciones y se dirimen los conflictos. Por otra parte, en las conversaciones informales con los alumnos, son los motivos más frecuentes de reclamaciones. En la mayoría de estos reglamentos, el peso de las obligaciones recae sobre los alumnos más que sobre los adultos; aunque en muchas escuelas empieza a cobrar fuerza la idea de una ley igual para todos.

La definición del ideal del alumno en términos de su disciplina o acatamiento de las normas tiene varias consecuencias que deben considerarse. Una de ellas es la promoción, no deseada pero muy perceptible, de una ciudadanía que acepte acriticamente los valores de la autoridad. Podría señalarse que este tipo de educación no consolida una ciudadanía democrática, la que se define tanto por la aceptación de la diferencia y la alteridad como por el ejercicio del control público sobre los gobiernos y autoridades, atento a los abusos y corrupción del poder en las sociedades contemporáneas (Donald, 1992). En el tipo de ciudadanía promovida, a nuestro juicio, no hay una noción de responsabilidad individual en un compromiso común con ciertas reglas de juego, sino el énfasis en el cumplimiento de las normas.

Otra, muy importante, es su contribución a configurar una relación con el conocimiento poco productiva. Un elemento muy interesante observado durante el trabajo de campo, que muestra claramente la transferencia de la relación “disciplinada” con la norma y la autoridad al campo del conocimiento, es el uso del lápiz y el bolígrafo en las escuelas primarias y medias. La cuestión del uso diferencial del “lápiz” y el “bolígrafo” como escrituras diferenciadas apareció en muchas de las

clases observadas en los dos niveles. Un indicio nos fue sugerido en una clase de lengua y literatura de tercer año, cuando una chica preguntó a la profesora si podía contestar al cuestionario con lápiz negro, en vez de con pluma estilográfica. La profesora le respondió preguntándole: “¿por qué, tienes miedo?”. La chica dijo “sí”, y la profesora autorizó el uso del lápiz con una sonrisa. La aparición de la palabra “miedo” llama la atención en el contexto de una clase cotidiana, sin prueba ni lección de por medio. El miedo parece ser *miedo al error*, o mejor dicho, a la *evidencia del error*, a la constatación escrita, a lo que deja huella porque no se puede borrar del todo. Lo mismo se repitió en las tomas de ejercicios a primero y tercer año, donde, a pesar de que se reiteró la consigna de que nos interesaban las vías por medio de las cuales resolvían los problemas, los chicos pocas veces quisieron dejar constancia de los “caminos errados” y escribieron con lápiz, borrando los pasos intermedios.

Podría decirse que la capacidad de los chicos para introducir sus propias opiniones, de producir otros conocimientos, está muy limitada por el tipo de estrategias docentes predominantes, y por la historia escolar previa, que los lleva a desconfiar de sus propios logros. En pocas de las clases observadas se daba libertad a los alumnos para desarrollar formas propias de resolución de problemas. Por otra parte, tampoco se promueve el intercambio más profundo con el grupo de pares; la mayor parte de las veces se sospecha de todo camino a la “verdad” que no sea el establecido por el profesor o por el libro de texto. Esto es aprendido también por los chicos, que sancionan la equivocación y la evidencia del error. En la escuela secundaria especialmente, la consulta permanente entre ellos y la circulación de las respuestas no están encuadradas en la búsqueda de un conocimiento colectivo, sino en ver quién ha “adivinado” o “encontrado” la respuesta correcta. Esto es un comportamiento que los chicos suelen tener en todas las clases, independientemente de la actividad del docente en este caso. De cualquier forma, la actividad que proponen los docentes refuerza este aprendizaje previo: muchas veces, se trata de completar con una palabra o frase que se encuentra textual en el libro, y la habilidad que se requiere es más bien técnica ó encontrar la frase correspondiente en el texto. No parece haber lugar para una visión pluralista del conocimiento, para distintas interpretaciones, ni siquiera para formas de expresión diferentes.

Un párrafo aparte merece la conceptualización de la adolescencia. En la mayor parte de las escuelas medias, y en los últimos grados de las escuelas primarias, la adolescencia se asocia al peligro y al riesgo. Esto se evidencia en las imágenes que circulan sobre el grupo de pares, que en algunos casos llevan a limitar el trabajo en grupos en clase. Por ejemplo, en un séptimo grado de la escuela 116, la escuela y las familias acuerdan que los chicos no preparen temas especiales en grupos, por temor al contacto sexual entre los alumnos. También en una escuela secundaria céntrica se justifica que no se programen trabajos de investigación con los chicos de quinto año, porque “son muy chicos para ir al centro a la biblioteca. Los padres no quieren”.

El “deber ser” del adolescente está centrado en la sospecha sobre lo que es. Así, en un ejercicio propuesto por la asesora pedagógica de una de las escuelas visitadas, se lee:

COMO SOY Y COMO DEBO SER

Objetivo: Analizar la problemática adolescente y proponer pautas para solucionarla.

Se transcribe una situación:

Juan que tiene 14 años, miraba la televisión, cuando su madre que salía presurosa para el trabajo, le recordaba lo siguiente: “Apaga la televisión y ponte a estudiar, saca la comida de la heladera para tu padre cuando vuelva del trabajo y recógeme la ropa del tendedero antes de irte”.

Juan absorto en la televisión asentía con la cabeza, cuando su madre partió.

Pasaban los minutos y al terminar la película, Juan miró el reloj y dio un salto, porque se había hecho tarde para llegar al colegio. Tomó los libros y salió corriendo. Esa tarde llovió copiosamente.

Se proponen las siguientes actividades:

- Comenzar un debate con los alumnos sobre qué actitudes se observan en Juan.
- Escribir en el pizarrón: “cómo somos los adolescentes”.
- Luego que se ha elaborado una lista de actitudes, proponer una nueva columna que diga: “cómo debemos ser”.
- Cotejar ambas columnas y proponer actividades que tiendan a corregir falencias detectadas por ejemplo:
 - “Prestar atención en clase”
 - “Cumplir el programa”
 - “Llevar la información correcta de lo dicho en la escuela al hogar”, etc.

El ejercicio podría abrir una serie de cuestiones muy relevantes para la discusión con adolescentes, como la participación en las tareas del hogar, la relación con los padres, la relación entre cultura escolar y no escolar, todos temas absolutamente centrales para los adolescentes en su búsqueda de diferenciación del mundo adulto. Pero la reflexión se clausura en actividades disciplinarias, rígidas y estereotipadas, que probablemente no ayuden a enriquecer la problemática adolescente sino a encerrarla más en sus argumentos.

En una escuela secundaria, se presenció la siguiente clase de lengua y literatura (Escuela 123, 3^{er} año):

PROFESOR: ¿Qué influencia puede tener el grupo de pares?

ALUMNO: Positiva y negativa.

PROFESOR: Si se junta con un grupo en el que sus compañeros fuman, van a las maquinitas, etc., por la ley de contagio se va a escapar de clase él también. De lo contrario, no... Por lo tanto, ¿qué tiene que hacer?

ALUMNO: Elegir bien. (*Un alumno se ríe.*)

PROFESOR: ¡Si te reís, te vas de la clase! Creo que es importante lo que estamos hablando. Otra característica de la adolescencia es tomar a risa cosas serias y es un síntoma de inseguridad.

A nuestro entender, en este pequeño intercambio se condensan muchas de las operaciones que realizan algunos docentes que trabajan con adolescentes. Por un lado,

ponen bajo sospecha al grupo de compañeros, hablan de las “malas influencias”, y esquematizan la temática adolescente en simplificadoras lecciones morales. La apelación a “la ley de contagio” no resistiría ninguna crítica adulta, pero, dicha por un docente en el marco de la clase, se convierte en una opinión autorizada. En este diálogo, el docente no piensa que el alumno puede elegir, disentir y/o acordar, o desarrollar estrategias propias frente al consumo o las modas: todo se pone en un mismo molde que discrimina buenos y malos, morales de inmorales. Probablemente, esto produzca en los adolescentes respuestas igualmente estereotipadas, ya sea de adhesión a la proclama del docente, o de rechazo y adopción de una cultura antiescolar.

Al mismo tiempo, la risa de un chico, en vez de asomo de crítica o expresión de disensión, se asocia inmediatamente a la inmadurez o la inseguridad. La disciplina y la pedagogía se psicologizan y se naturalizan; el adolescente queda en ridículo y es colocado en el lugar de un inferior, inferioridad imposible de superar a no ser por el paso del tiempo (la tan ansiada madurez). La mayoría de los docentes, y en parte los chicos, establecen una cadena de asociaciones que comienza con los juegos electrónicos, los bailes, el ocio, y sigue por el sexo, la droga y el SIDA. Así, confluyen en ubicarla como una etapa de riesgo de muerte. Por ejemplo, algunos estudiantes de la escuela 127 justifican la disciplina rígida porque “lamentablemente somos adolescentes, y no podemos manejarnos con libertad, porque eso lo maneja la gente más madura. A los chicos hay que darles libertad pero marcarles bien un límite”. La adolescencia aparece aquí como una etapa “lamentable”, biológicamente determinada y peligrosa, que debe estar permanentemente bajo control adulto⁶.

Por otro lado, los chicos se quejan de esta subestimación, y puede señalarse a través de las observaciones que hay en muchos casos una puerilización marcada de los adolescentes. Un alumno de quinto año nos refirió:

Hoy nos enseñaron “cómo ordenar carpetas en un comercio”. Te lo muestro para que veas lo ridículo: nos dijeron que las carpetas pueden estar en posición horizontal o vertical. Una hora copiando esto. Se creen que somos idiotas. Lo peor de todo es que perdemos el tiempo.

La psicología de base parece ser una versión de las etapas de Piaget: la conceptualización o la abstracción es algo que se alcanza al final de la adolescencia. Consecuentemente, el tipo de actividad más frecuente que se le pide es completar cuadros con palabras o frases que encuentra textualmente en los libros de texto; la creación o actividad intelectual de los chicos está más limitada que en un cuestionario tradicional (ni siquiera es necesario que produzcan frases propias). Por ejemplo, en una guía sobre Creta (historia de primer año), figuraba como actividad “pintar el vaso cretense”. En una clase de lengua de segundo año, se pide a los alumnos que subrayen con colores distintos las palabras de acuerdo a un análisis morfológico: nuevamente, el eje se desplaza hacia una actividad técnica poco compleja y que termina mecanizándose.

En suma: pese a la renovación curricular e institucional, el lugar del adolescente dentro de la institución escolar sigue estando definido mayoritariamente

desde una concepción cultural tradicional, que los asocia a la inferioridad, cuando no al peligro. Insistimos que en su construcción confluyen estrategias de los adultos y aprendizajes de los propios chicos, y que este papel institucional tiene serias consecuencias para la relación con el conocimiento y con el aprendizaje de la ciudadanía.

Conclusión

En la sociedad contemporánea, el tejido social está conformado por una multiplicidad de redes a las que se articulan los jóvenes en virtud de atributos o condiciones personales muy diversas. Cada red incluye o excluye a partir de criterios y parámetros propios.

Los medios de comunicación constituyen hoy la red con mayor capacidad de inclusión y de articulación de los jóvenes a un espacio cultural compartido; a su vez, permiten la creación en su interior de una diversidad de circuitos que agrupan a los usuarios de acuerdo a sus gustos culturales, los códigos lingüísticos que conoce, los saberes que posee, su capacidad crítica, su edad, el sexo, etc. La homologación y diferenciación cultural constituyen tendencias inherentes a la sociedad de los medios de comunicación.

La incorporación masiva de tecnología a la producción de bienes y servicios ha creado un mercado de trabajo que tiende progresivamente a la exclusión, generando una sociedad dividida entre quienes están incorporados al empleo y con él al mercado de consumo, y quienes quedan fuera y pasan a engrosar las filas de los marginales. En el interior de cada uno de los dos campos coexisten situaciones diversas relacionadas en el primer caso con el acceso a estratos también diferenciados del mercado del trabajo y del consumo, y en el segundo con diferentes estrategias de supervivencia (establecerse por cuenta propia, articulación en redes de tráfico ilegal, etc.).

La escuela, hasta ahora agente central de la reproducción de la cultura, constructora de espacios de pertenencia cultural, de identidades diferenciadas, legitimadora de una estructura social jerarquizada en razón de los orígenes sociales, ha cedido en parte su lugar en el desempeño de este papel social en favor de los mercados.

Sin embargo, la exclusión de los jóvenes de la red escolar sigue operando como un inhibidor de las posibilidades de éstos para incorporarse al mercado de trabajo y de consumo, para acceder a la cultura letrada, para adquirir los lenguajes que permiten operar con la tecnología informática, de descodificar en relación a sus intereses los mensajes mediáticos y de construir discursos en la clave exigida por los medios de comunicación de masas.

A pesar de la permanencia de situaciones de exclusión del sistema educativo, la tendencia que lo caracteriza es la de incorporar e incluir, que actualmente es inversa a la que impera en los mercados de trabajo y de consumo. La asincronía entre unos y otros mercados es la que genera la categoría de jóvenes educados y aun así excluidos del mercado de trabajo.

La potencialidad democratizadora de la escuela reside justamente en la posibilidad no sólo de distribuir instrumentos y saberes y desarrollar capacidades en los jóvenes para competir en un mercado de trabajo que progresivamente se achica, sino de proporcionarles un instrumental que les permita analizar críticamente la realidad social y ser participantes activos en la construcción de una organización social más abierta en términos de inclusión laboral y cultural.

Este instrumental y estas competencias no parecen estar difundiéndose y desarrollándose en las instituciones escolares de nuestro país, fuertemente atadas a un patrón cultural basado en la norma y en la disciplina que, lejos de facilitar la incorporación de la multiplicidad de manifestaciones culturales que se transparentan a través de los medios de comunicación (Vattimo, 1989) y de las que son portadoras los propios alumnos, las expulsa fuera de sus fronteras.

Por otro lado, el punto sobre el que hay que reflexionar es también el tipo de ciudadanos que están construyendo nuestras escuelas; parece que se trata de un ciudadano de baja intensidad (O'Donnell, 1994) con expectativas disminuidas, más propenso a la aceptación acrítica del orden social que a la imaginación y construcción de alternativas, más obediente a la autoridad que sujeto responsable del sentido democrático del funcionamiento de las instituciones sociales.

La escuela sigue siendo para los jóvenes de los sectores populares un espacio a conquistar. Esta conquista no se agota en la ocupación de una vacante, sino que incluye una demanda en pos de una modificación que la transforme en un espacio de apropiación de la cultura contemporánea.

Notas

1. Sobre todo en aquellos en que los servicios educativos estatales alcanzaron una gran cobertura, como es el caso del Cono Sur.
2. Río Negro fue justamente una de las jurisdicciones que emprendió una importante reforma curricular del nivel. Pareciera que el esfuerzo del Estado provincial, en cuanto a dedicación de recursos económicos y humanos, ha redundado en un importante crecimiento de la escolarización de los jóvenes (ver Braslavsky *et al.*, 1992).
3. El sistema republicano argentino es federal y la responsabilidad de la administración concreta del sistema educativo compete a cada Estado provincial.
4. No queremos decir con esto que la cultura adolescente sea postmoderna en bloque, o que los docentes sean lo contrario. Lejos de ser monolítica, está atravesada por distintos grupos sociales, géneros, nacionalidades, coyunturas... Pero, indudablemente, los adolescentes están más familiarizados con las nuevas tecnologías y escalas de valores que los adultos, socializados en una cultura diferente. De cualquier manera, este tema es fruto de un amplio debate entre los especialistas, que a nuestro juicio está bien introducido en Grossberg (1989).
5. Véase por ejemplo la propuesta de la Provincia de Buenos Aires para la asignatura en segundo año:
 1. Lengua oral: conversación, exposición, narración, descripción objetiva y subjetiva de la realidad. Lectura en voz alta. Teatro leído.
 2. Lengua y literatura: texto literario. Géneros: el género narrativo, distintas especies. El cuento, el teatro.

3. La expresión escrita: vocabulario. Signos de puntuación y entonación. Reglas de ortografía. Narración, descripción, diálogo, carta, solicitud y carta comercial, informe.
4. Gramática: oración y proposición. Oración compuesta. Verbos irregulares de uso frecuente. Verbos impersonales y defectivos. Clasificación de los verbos. El pronombre.
6. Esto es común a la mayor parte de las escuelas medias argentinas, y también en otros lugares del mundo. Véase el artículo de Rubiy Takanishi, *Changing views of adolescence in contemporary society* [Puntos de vista cambiantes sobre la adolescencia en la sociedad contemporánea], en el número: *Adolescence in the 1990s: Risk and Opportunity* [La adolescencia en los años 90: riesgos y oportunidades], *Teacher's College Record*, n° 3, 1993, en el que se debate esta noción de la adolescencia como grupo de riesgo y se propone la de etapa de oportunidades.

Referencias

- Bell, D. 1976. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Universidad, Madrid.
- Birgin, A. 1993. *Panorama de la educación básica en la Argentina*. MCE-OEA, FLACSO, Buenos Aires. (Serie Documentos e Informes de Investigación n° 154.)
- Braslavsky, C. et al. 1992. *Proyecto de contribución al mejoramiento de la calidad de la educación media: El CBU de Río Negro. Textos para la gestión y los docentes en diversos contextos*. Buenos Aires, FLACSO.
- Donald, J. 1992. *Sentimental education* [La educación sentimental]. Londres, Verso.
- Grossberg, L. 1989. Pedagogy in the present: politics, postmodernity, and the popular [La pedagogía hoy: la política, la postmodernidad y lo popular]. En: Giroux, H., Simon, R. (comps.), *Popular culture, schooling and everyday life* [Cultura popular, escolaridad y vida cotidiana]. Newport, Connecticut, Bergin & Garvey.
- Lyotard, J.F. 1987. *La condición post-moderna*. Madrid, Editorial Teorema.
- Llomovate, S. 1991. *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila Editores.
- O'Donnell, G. 1994. Estado, democratización y ciudadanía. *Revista del Centro Latinoamericano de Economía Humana* (Montevideo), n° 98.
- Santiago, B.; Pironio, S. 1994. Análisis del área Lengua. En: Birgin, A. *Análisis curricular del nivel primario y ciclo básico de la enseñanza media – Provincia de Mendoza* –. Buenos Aires, FLACSO.
- Vattimo, G. 1989. *La società trasparente* [La sociedad transparente]. Milano, Garzanti.

TENDENCIAS / CASOS

EL MONOCULTURALISMO

EN TRANSICION: LAS IMPLICACIONES Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LA INTERNACIONALIZACION FINLANDESA

Glyn Hughes

Introducción

Los estudiantes que siguen una formación pedagógica en la universidad de Jyväskylä (Finlandia), que son seleccionados y completan con éxito un programa de estudios de quince créditos de “Inglés como lengua extranjera” están capacitados para enseñar inglés en el sistema escolar de Finlandia (de 2° a 6° año de primaria). En años recientes, este programa de inglés, denominado “Estudios especiales de inglés”, ha venido a reflejar la función cada vez más instrumental de esta lengua, tanto en el mundo en general (Phillipson, 1992), como en el sistema escolar finlandés (Hirvi, 1994). La tendencia a adoptar el inglés como medio de enseñanza ha traído consigo una reevaluación importante de los objetivos pedagógicos y la inclusión de una perspectiva necesariamente más global y multicultural en el contenido y en la enseñanza de las asignaturas.

Al mismo tiempo, existe un módulo de “Educación internacional” que se ha establecido en Jyväskylä como un componente esencial e incuestionable de la formación de los profesores antes de la práctica (Liikanen, 1993). Debido a las presiones de racionalización y unificación de la educación superior finlandesa, la combinación de “estudios especiales de inglés” con la “Educación internacional” parecía un paso casi obvio. Las disposiciones administrativas para que esta fusión se produzca están muy avanzadas, y a partir del tercer trimestre de 1995 se selec-

Glyn Hughes (Finlandia)

Profesor de lengua inglesa en el Departamento de formación de docentes, Universidad de Jyväskylä (Finlandia). Sus centros de interés comprenden el empleo de la computadora en el aprendizaje de las lenguas, los estudios sobre el Canadá, la educación global y la ciudadanía. Autor de varios artículos y libros de texto, como *A handbook of classroom English* [Manual de inglés para el aula].

cionará cada año a unos ocho o diez estudiantes para que participen en este nuevo programa de enseñanza integrado de lengua y de educación internacional.

Este artículo tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, intenta situar los desarrollos de los programas mencionados más arriba en el contexto más amplio de los cambios políticos y sociales que actualmente tienen lugar en Finlandia. Con el fin de entender más profundamente estos cambios desde una perspectiva internacional, he procurado establecer comparaciones con otros países que tienen una tradición más amplia en la aplicación de políticas multiculturales, como es el caso en Canadá¹. Hay dos libros que tienen un valor especial en este sentido y forman la base de muchos de los argumentos aquí presentados: *The challenge of diversity: multiculturalism in Canada* [El reto de la diversidad: multiculturalismo en Canadá] (Fleras & Elliott, 1992), y *Race and curriculum: social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling* [Raza y currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de la diferencia en la investigación contemporánea sobre la escolaridad] (McCarthy, 1990).

El segundo objetivo del artículo consiste en presentar un marco curricular provisional para desarrollar un conjunto de asignaturas que asocian idiomas y educación internacional, basándome en los estudios culturales y en la enseñanza de idiomas de Michael Byram (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1990). A pesar de que el contexto de mi trabajo difiere sustancialmente del que se perfila en estos tres textos, intentaré aplicar las perspectivas que he extraído de ellos para definir unas oportunidades profesionales realistas con vistas a potenciar la conciencia intercultural.

Con el fin de conciliar las diferencias organizacionales y sociales que definen mi trabajo con las problemáticas multiculturales que caracterizan a estos textos fundamentales, he propuesto el concepto mediador de internacionalización. La internacionalización será tratada como una forma naciente o incipiente de multiculturalismo. En este marco conceptual y práctico, será más fácil abordar los factores comunes entre Canadá y Finlandia. La noción de internacionalización también facilitará un enfoque centrado en las oportunidades curriculares y metodológicas fundamentales de la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo del análisis, recurriré a los textos clave como puntos de referencia para identificar problemas potenciales y actuales en el proceso y práctica de la internacionalización. Esperamos que el resultado final constituya un marco curricular viable para promover la internacionalización en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. A la vez, situaremos la enseñanza de lenguas extranjeras al frente de aquellos actores que trabajan en el ámbito educativo por la creación de la conciencia, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad en las relaciones interculturales e interétnicas.

Finlandia y la internacionalización

El término “internacionalización”, aunque reconocible y aceptable en inglés, es utilizado aquí como una traducción del vocablo finlandés *kansainvälystyminen*. Otros términos relacionados en finlandés son *kansainvälystyä* (internacionali-

zarse) y *kansainvälisyys* (internacionalismo). El término del finlandés también se usa a menudo para referirse a “educación global”, o “educación para un entendimiento internacional”, como, por ejemplo, en Liikanen (1993). Lo utilizo aquí para referirme a un proceso de apertura, como el levantamiento de las fronteras físicas y psicológicas. Concebimos la internacionalización como una versión incipiente y novedosa del multiculturalismo que caracteriza a las sociedades tradicionalmente monoculturales. Ahí donde Canadá usa el multiculturalismo como una política oficial para gestionar la diversidad, Finlandia ve la internacionalización como una política informal para adaptarse a la diversidad, como una racionalización de influencias externas globales que amenazan la homogeneidad.

La internacionalización tiene dimensiones sociales, políticas, económicas y educativas específicas. En Finlandia, este término se ha forjado un lugar tanto en el discurso político como en la imaginación popular. Así como el multiculturalismo ha tenido un impacto multidimensional de primer orden en Canadá, la internacionalización se está convirtiendo rápidamente en la nueva dinámica transicional ideológica en la definición del modelo del futuro para Finlandia. Como posible metáfora en la reformulación de la identidad de Finlandia, la internacionalización es objeto de un intenso debate nacional. No existe un consenso sobre el modo en que se instaurará la internacionalización, cuánto durará el proceso o qué aspecto tendrá una sociedad internacionalizada una vez que haya finalizado el proceso. Para algunos, el concepto implica un acceso más libre a los mercados una vez fijados los acuerdos políticos con la Unión Europea; para otros, significa una mayor variedad de productos de alimentación más baratos y contactos personales de mayor diversidad. El debate está jalonado por profundas dudas. ¿Atentará la internacionalización contra el sentimiento de identidad finlandés? ¿Verán las ciudades finlandesas surgir los mismos conflictos raciales que han estallado en Alemania, Suecia e Inglaterra?

Con objeto de demostrar la validez de la internacionalización como un enfoque significativo, es necesario considerar a continuación los desarrollos recientes en el ámbito político, económico y social en Finlandia. Comenzaremos con un breve perfil del país y luego analizaremos las manifestaciones y las contradicciones en el proceso de internacionalización en Finlandia.

UN PERFIL DE FINLANDIA

Finlandia es un país de unos cinco millones de habitantes situado en el noreste de Europa. Los países fronterizos son Suecia, Noruega y Rusia. El país tiene un alto nivel de vida, en parte debido a los acuerdos comerciales preferenciales con la ex Unión Soviética, que dio un gran impulso a la economía finlandesa durante los decenios de los años setenta y ochenta. Sin embargo, la reestructuración y la realidad de la recesión han tenido un impacto sobre el crecimiento económico del país, y actualmente el desempleo juvenil ronda el 20%. Finlandia tiene una larga tradición de gobiernos socialdemócratas y su historia no está manchada por aventuras imperialistas ni colonialistas. La mayoría de los finlandeses consideran que su país

es una sociedad sin clases, y probablemente citarían la tolerancia, la igualdad y un sentido de justicia social como los valores fundamentales de Finlandia. Alrededor del 7% de la población habla sueco y el país tiene dos lenguas oficiales. También hay grupos minoritarios de Sami (lapones) y gitanos. En los tiempos difíciles, los finlandeses han emigrado tradicionalmente a Suecia y a América del Norte en busca de una vida mejor. Con la excepción de la acogida brindada a miles de refugiados de Carelia durante la Segunda Guerra Mundial, Finlandia no ha tenido que afrontar el fenómeno de grandes flujos de inmigrantes.

LA REALIDAD DE LA INTERNACIONALIZACION

Con el derrumbamiento y declive de la URSS, su vecino del Este, Finlandia fue capaz y se vio obligada a desarrollar la comercialización de sus productos hacia los mercados europeos y a reformular su posición en el marco más amplio de la política internacional. El vacío económico y político dejado por la URSS fue favorablemente colmado por la Unión Europea (UE). En un referéndum celebrado en el tercer trimestre de 1994, el 57% de los finlandeses que acudieron a las urnas se pronunció a favor de que Finlandia se incorporara a la Unión Europea. En enero de 1995, el país asumió su puesto, junto a Suecia y Austria, como nuevo miembro de la UE. Los compromisos económicos y políticos derivados de dicha adhesión significan que Finlandia ha renunciado a su condición tradicional de Estado neutral entre el Este y Occidente, y ahora se ha alineado decididamente con el futuro de Europa occidental.

En parte como resultado de la influencia de los medios de comunicación, e indudablemente alimentado por intereses creados en el sector empresarial, "euro" se ha convertido en el prefijo predilecto de cualquier empresa que, supuestamente, representa la modernidad, la mentalidad progresista y las ventajas económicas. Mientras se preparaba para la avalancha de beneficios prometidos en 1995, Finlandia también adaptó su legislación, que tradicionalmente restringía la competencia extranjera, así como la propiedad de tierras y de empresas comerciales en manos extranjeras. Actualmente, los ciudadanos extranjeros que han residido durante un periodo determinado tienen derecho a votar en las elecciones municipales.

La educación también refleja a su manera la incipiente internacionalización. Los programas como ERASMUS, TEMPUS, COMETT y LINGUA, que favorecen la movilidad de los estudiantes, proporcionan un apoyo amplio en términos prácticos y de financiación, lo cual permitirá que un porcentaje creciente de estudiantes europeos completen una parte de sus estudios en el extranjero. Por ejemplo, en 1993/94, unos 1.000 estudiantes finlandeses cursaron estudios en otros países miembros de la UE gracias al programa ERASMUS (Centre for International Mobility, 1995). Estos programas seguirán atrayendo a un alto número de postulantes, y se calcula que hacia el año 2000 el 40% de los estudiantes habrá cursado parte de sus estudios en el extranjero. Los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, tradicionalmente dominados por el inglés, han empezado a diversifi-

carse, y el alemán ha conocido un auge de popularidad, lo cual refleja los antiguos vínculos históricos con Finlandia y el papel cada vez más importante que desempeña Alemania como el eje económico de Europa. El inglés conservará su importancia en los programas escolares, no sólo como la *lingua franca* internacional, sino también como medio de enseñanza de otras asignaturas (Kauranne, 1991; Räsänen y Marsh, 1994). Los intercambios escolares, las visitas culturales y los proyectos de correo electrónico en las aulas también son señales de la apertura de los horizontes educativos.

La euromentalidad ya se ha manifestado en estilos de vida más diversificados e individualistas. Junto a la predilección por los viajes de vacaciones al sur de Europa, a América del Norte y Asia, ha nacido la afición por degustar las “comidas étnicas”. Las películas no finlandesas siempre han sido proyectadas en su versión original con subtítulos finlandeses, pero ahora las redes de televisión por cable y satélite brindan acceso a múltiples canales europeos (lo cual permite a los entusiastas lingüistas, por ejemplo, ver los telediarios de las once de la noche en finlandés, sueco, inglés, ruso, alemán, francés, italiano o español). Abundan los periódicos y revistas extranjeras y el número de traducciones al finlandés de obras extranjeras no cesa de aumentar (Cuadro 1).

CUADRO 1. Traducción de obras de otras lenguas al finlandés (1982-1990)

Año	Inglés	Francés	Ruso	Alemán	Lenguas escandinavas	Otras lenguas	Total
1982	460	38	28	109	183	82	994
1985	522	44	26	96	159	66	1 045
1988	859	68	60	117	226	144	1 624
1990	942	93	40	132	250	159	1 759

Fuente: *Yearbook of Nordic statistics* [Anuario de las estadísticas de los países nórdicos]. Copenhague, Consejo de Ministros de los países nórdicos, diversos años

Al finalizar el año de 1990, en la población de Finlandia, de un total de 4,99 millones de habitantes, había 26.555 personas (0,53%) de nacionalidad extranjera. Este porcentaje es el más bajo de todos los países europeos, excepto Albania y, como muestra el Cuadro 2, no representa más que una pequeña fracción de la población extranjera que vive en otros países escandinavos. La población extranjera de los doce países de la UE antes de 1995 equivalía a un 4%. En Alemania vivían 3,5 millones de extranjeros (5,7%), de los cuales el 25% eran turcos.

CUADRO 2. Número de habitantes extranjeros en los países escandinavos, fines de 1990

País	Población total	Extranjeros	Porcentaje
Dinamarca	5.146.469	160.641	3,12
Finlandia	4.998.478	26.255	0,53
Noruega	4.249.830	143.304	3,38
Suecia	8.590.630	483.704	5,63

Fuente: *Yearbook of Nordic statistics*. Copenhague, Consejo de Ministros de los países nórdicos, diversos años

Estas cifras reflejan en cierto sentido la imagen internacional de Finlandia hasta los años 80. Finlandia era un país remoto y frío y no era considerado como una tierra de grandes oportunidades. Como vecino de la URSS, a veces se interpretaba mal su neutralidad política, lo que dio lugar al concepto de finlandización. Hasta hace poco, los movimientos de poblaciones han estado más caracterizados por la emigración que por la inmigración. El número de inmigrantes se ha estabilizado en torno a los 10.000 (Cuadro 3), si bien hasta al 50% de estos inmigrantes se les puede denominar "inmigrantes de retorno", es decir, finlandeses que habían emigrado a Suecia y a América del Norte en años más difíciles y que ahora han regresado a Finlandia por nostalgia o para educar a sus hijos en un ambiente de habla finlandesa.

CUADRO 3. Número de emigrantes a los países escandinavos y Canadá, 1985-89

Año	Dinamarca	Finlandia	Noruega	Suecia	Canadá
1985	31.633	10.465	21.858	33.134	84.302
1988	35.051	9.720	29.964	51.092	161.929
1989	38.391	11.219	25.847	65.866	212.166

Fuente: *Yearbook of Nordic statistics*. Copenhague, Consejo de Ministros de los países nórdicos, diversos años. Las estadísticas sobre la inmigración al Canadá proceden de *Employment and Immigration Canada* [El Canadá del empleo y de la inmigración], 1986-1990, Ottawa, Ministerio del empleo y de la Inmigración

A pesar de sus declaraciones de solidaridad y humanitarismo, expresadas claramente en su compromiso con el bienestar de los niños y en un alto nivel de servicios sociales, de educación y salud gratuitos, a Finlandia no se la ha considerado tradicionalmente como un lugar de asilo acogedor y seguro, o incluso permanente, para los refugiados (Hunnisett y Pennanen, 1991). La política se ha limitado a establecer un cupo para los refugiados, que a menudo eran admitidos como un gesto político. Entre los primeros en establecerse en Finlandia, por ejemplo, se encontraban los chilenos y los vietnamitas, aunque muchos de los primeros se establecieron después en España. Como indica el Cuadro 4, Finlandia deja mucho que desear en este plano, y sólo como resultado de las presiones internacionales, especialmente de los países escandinavos, se han producido avances en los últimos años. Actualmente, hay un número considerable de peticiones de asilo pendientes que esperan una tramitación oficial.

CUADRO 4. Peticiones de asilo y cupos de refugiados en los países escandinavos, 1984-90

Año	Dinamarca		Finlandia		Suecia		Noruega	
	Asilo	Cuota	Asilo	Cuota	Asilo	Cuota	Asilo	Cuota
1984	4.312	154	15	57	12.000	1.210	300	292
1987	2.726	283	46	126	18.114	1.457	8.613	786
1990	5.292	747	2.743	639	24.420	1.455	3.962	973

Fuente: 1992 *Yearbook of Nordic statistics*. Copenhague, Secretariado Nórdico de Estadísticas, 1992

La conciencia nacional también ha sido sacudida por acontecimientos que reciben una cobertura masiva de los medios de comunicación, por ejemplo, la huida de los refugiados en la antigua Yugoslavia y la hambruna en el cuerno de

África. La ayuda exterior y la ayuda para el desarrollo han sido temas cruciales en el proceso de toma de conciencia, pero también en este plano Finlandia va a la zaga de sus vecinos escandinavos (Cuadro 5).

CUADRO 5. Porcentaje del Producto Nacional Bruto destinado a ayuda oficial a los países menos desarrollados, 1981-90

Año	Dinamarca	Finlandia	Noruega	Suecia
1981	0,73	0,27	0,85	0,83
1984	0,85	0,35	1,03	0,80
1987	0,88	0,49	1,09	0,88
1990	0,93	0,64	1,17	0,90

Fuente: 1992 *yearbook of Nordic statistics*, Copenhagen, Secretariado Nórdico de Estadísticas, 1992

A los refugiados en Finlandia se les proporciona una acogida profesional de gran calidad y tienen acceso a servicios de integración administrados por la Cruz Roja y los municipios locales bajo los auspicios del Ministerio de Servicios Sociales. Los propios municipios pueden decidir si desean acoger a refugiados. Como compensación por este compromiso, reciben subvenciones por las viviendas y los servicios sociales brindados a los refugiados y sus familias. Los municipios también son responsables de la gestión de la educación, incluyendo la enseñanza del finlandés y los cursos de formación profesional. El alcance de las disposiciones actuales contrasta agudamente con las actitudes oficiales de hace tan sólo unos años cuando, por ejemplo, Koivukangas escribía: "El principal objetivo de la política para los refugiados en Finlandia es brindar a las personas la oportunidad de regresar a sus países de origen; [...] sólo como recurso de tercer orden debería procederse a asentarlos en países altamente desarrollados como Finlandia" (1989, pág. 3; citado en Hunnisett y Pennanen, 1991, pág. 217).

Más que el renacimiento del altruismo, son las consideraciones de conveniencia pragmática las que pueden haber motivado los recientes cambios en la política para los refugiados. Las proyecciones demográficas de Finlandia (Cuadro 6) sugieren un declive cada vez más pronunciado de la población total después del año 2000, acompañado de una explosión paralela en el número de jubilados. Suecia, por el contrario, parece haberse procurado una base impositiva adecuada para garantizar la permanencia del sistema de servicios sociales. Las disposiciones más flexibles para conceder permisos provisionales de residencia y trabajo a los estonianos (tradicionalmente considerados parientes cercanos étnica y lingüísticamente) para que trabajen en granjas y hospitales en Finlandia también pueden obedecer a motivos económicos. El hecho de que estas disposiciones sean posibles actualmente puede ser una señal de que la segmentación del mercado laboral en Finlandia está entrando en una nueva fase con importantes consecuencias para la composición de la fuerza laboral en el futuro.

Por lo tanto, resumiendo, se ha producido claramente una cierta apertura de las fronteras geográficas y administrativas de Finlandia, acompañada de cambios en el estilo de vida. A todos los niveles se ha observado un serio examen de conciencia sobre la realidad del futuro, sobre los beneficios y las consecuencias de la

integración europea y global. En cierto sentido, al menos en lo que concierne a la Unión Europea, la internacionalización se convirtió en un punto de referencia económico y conceptual popular que el gobierno interpretó como un mandato para continuar su política de integración en Europa y para solicitar la adhesión a la UE.

CUADRO 6. Proyecciones de población para Finlandia y Suecia (en miles), 1995-2030

País	Año	0-14 años	%	15-64 años	%	65 años y más	%	Total
Finlandia	1995	957,8	19,7	3.394,7	66,8	725,9	14,3	5.078,4
	2010	875,5	16,3	3.400,0	66,9	850,6	16,8	5.076,1
	2030	749,5	15,7	2.879,7	60,3	1.142,9	23,9	4.771,9
Suecia	1995	1.672,9	19,0	5.586,7	63,5	1.535,5	17,5	8.795,1
	2010	1.655,2	18,1	5.848,9	63,8	1.663,0	18,1	9.166,7
	2030	1.736,4	18,3	5.832,6	61,4	1.937,9	20,4	9.506,9

Fuente: 1992 *Yearbook of Nordic Statistics*, Copenhagen, Secretariado Nórdico de Estadísticas, 1992

Aunque la internacionalización, definida como un multiculturalismo naciente, se propone como modelo que permitirá trazar ciertos paralelismos entre Finlandia y Canadá, la correspondencia dista mucho de ser perfecta. Las perspectivas ideológicas que marcan el debate multicultural en Canadá no son aplicables a Finlandia en esta etapa del proceso de internacionalización. En Finlandia, no hay una conciencia muy amplia de los temas relacionados con la igualdad en el empleo, con la prioridad de la cultura o con la igualdad en la elaboración de las políticas multiculturales, ni de las ventajas relativas de la asimilación y la integración. Dada la persistente homogeneidad de la sociedad finlandesa, el debate sobre estos temas sería prematuro. Las nociones de coexistencia pacífica, de relativismo cultural y de armonía interétnica están presentes en los programas de estudio pero (hasta el momento) no hay urgencia ni presiones, ni siquiera un foro relevante para la discusión de estos temas. Para muchos finlandeses tampoco existen experiencias empíricas de este problema en la vida cotidiana. No hay iniciativas políticas que pretendan inscribir los principios del multiculturalismo en la legislación política, tan sólo algunos ajustes para simplificar la tramitación de las solicitudes de asilo y de permiso de trabajo. No ha habido un debate equivalente al que ha tenido lugar en Canadá a propósito de la redefinición de la nacionalidad (Kymlicka, 1992). No se ha creado ningún símbolo popular parecido al mosaico canadiense, o al crisol de los pueblos de Estados Unidos, para resumir el nuevo talante internacionalista que busca Finlandia, si bien las imágenes de “ventanas abiertas” y de “puentes en construcción”, usadas con frecuencia, tal vez reflejen la interpretación unidireccional de la internacionalización que predomina en la mentalidad de la mayoría de los finlandeses.

LA AMBIGÜEDAD DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

A la luz de lo dicho más arriba, sería justo afirmar que la autenticidad de la internacionalización en Finlandia nunca ha sido puesta a prueba en el territorio nacio-

nal, o postular que esta prueba no ha hecho más que comenzar. Un cierto número de avances apoyan esta idea. El país estaba claramente dividido a propósito del tema del ingreso a la UE, y las diferencias ponían de relieve las desavenencias tradicionales entre norte y sur, por un lado, y sectores urbanos y rurales por otro. El apoyo popular masivo al ingreso en la UE al comienzo disminuía cada vez que se iniciaba una etapa más de la negociación o se publicaban las estadísticas mensuales de desempleo. El debate hizo surgir nuevos grupos de presión política que reflejaban la asincronía de algunos temas: los ecologistas, que temían la destrucción de los últimos bosques de Europa, se unieron con las feministas y con los sindicatos comprometidos con la salvaguarda del nivel de las prestaciones sociales; los agricultores, que vieron su vitalidad y su modo de vida amenazado por las multinacionales del agro, llevaron sus protestas a las puertas del Parlamento en Helsinki. Existía un sentimiento de que, tras el velo de la integración a Europa, se estaban tramando grandes cambios socioeconómicos de corte neoliberal, reminiscencias de la “restauración conservadora” y de la “intensificación radical de las ofensivas neoconservadoras” citadas por McCarthy (1990, pág. ix). No resulta difícil establecer paralelismos con acontecimientos recientes en América del Norte.

A pesar de ser actualmente un miembro de pleno derecho de la UE, es posible que Finlandia tenga aún un cierto trecho por recorrer para ajustarse psicológicamente a su nueva condición. Hay ciertos indicios de que las actitudes hacia los inmigrantes y los refugiados se están polarizando. La gente cree que la ayuda financiera otorgada a los refugiados es demasiado generosa, y la sección de “Cartas al director” de los periódicos nacionales y locales incluyen a menudo llamamientos apasionados de lectores que firman “un finlandés de la calle” o “un patriota” que exigen un trato justo e imparcial en el país por el que lucharon sus padres y sus abuelos. Con un desempleo en aumento, especialmente entre los que acaban sus estudios, los reportajes de los medios de comunicación dan una amplia cobertura al trato preferencial que se brinda a los ciudadanos no finlandeses, normalmente de origen africano o asiático.

Resultaría difícil demostrar la existencia de un racismo sistemático en la sociedad finlandesa porque no se ha puesto a prueba el sistema con demasiada frecuencia. Para el finlandés medio, el racismo es algo que existe en Suráfrica, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. Los finlandeses no son racistas porque intentan ser amables con los inmigrantes. La conciencia del nuevo racismo, al que Henry (1993) denomina “racismo democrático”, es mínima. Ha habido casos de agresiones y de conductas discriminatorias que obedecen a motivos racistas, pero éstos han sido relativamente escasos (Hunnisett y Pennanen, 1991). Los jóvenes refugiados somalíes suelen ser las víctimas más frecuentes del descontento ciudadano. Por otra parte, los trabajadores rusos y estonianos suelen ser acusados del aumento de la criminalidad en Finlandia y, de hecho, de gran parte de los problemas sociales que afectan al país. El trato despectivo con los grupos de extranjeros es, como señala Bar-Tal (1989), la etapa inicial de la descalificación.

La ambigüedad finlandesa hacia las consecuencias prácticas de la internacionalización es similar al carácter esquizofrénico del multiculturalismo en Canadá,

revelado en diversos estudios sobre las actitudes emprendidos por Fleras y Elliott (1992, pág. 119). Una de las explicaciones de esta disparidad en aumento entre las políticas oficiales y las actitudes individuales puede encontrarse en lo que Myrdal ha llamado el “dilema norteamericano”, definido por Graumann y Wintermantel (1989, pág. 187) como “el conflicto entre creer en los ideales liberales e igualitarios de una democracia occidental por un lado y, por el otro, la existencia de intereses individuales o de grupo, de celos y ansiedades, impulsos y prejuicios con respecto a la superioridad de sí mismo y del propio grupo”. Hay ciertos elementos de esta definición que podríamos aplicar a la situación en Finlandia. Yo me atrevería a decir, sin embargo, que en el caso de Finlandia somos testigos del “dilema internacionalista”.

Mientras que el experimento internacionalista en Canadá se basa en la suposición “aún no demostrada de que la unidad nacional y la cohesión social pueden ser moldeadas mediante la integración de las diferencias en un marco social” (Fleras y Elliott, 1992, pág. 2), la internacionalización de Finlandia se enfrenta a una suposición igualmente no demostrada y aparentemente paradójica, a saber, que un país puede asumir simultáneamente el papel de una sociedad mayoritaria y minoritaria. Es éste un tema fundamental que requiere una aclaración.

Como democracia supuestamente occidental e “ilustrada”, Finlandia está aceptando su obligación de desempeñar un papel cada vez más responsable a favor de los pueblos desposeídos del mundo. Su hospitalidad, o su disposición a desempeñar el papel de sociedad anfitriona o dominante, se refleja en el conocimiento y compromiso indiscutible que actualmente fundamentan las políticas de acogida y de integración cultural de los refugiados. También es visto como una nueva conciencia del enriquecimiento humano y cultural que significa para Finlandia como resultado. Como país anfitrión, cumpliendo con sus obligaciones internacionales, Finlandia también se ve a sí misma como un actor de pleno derecho en el panorama internacional, donde es posible afirmar sus valores y potenciar la identidad nacional de manera visible. Además, los nuevos ciudadanos de Finlandia adquirirán estos mismos valores de la mayoría de un modo benigno, confirmando así la integridad, la validez y la inmutabilidad de las normas finlandesas.

Por otro lado, Finlandia se ha incorporado a la UE como un país de sólo cinco millones de habitantes. Las fronteras por las que se derramó tanta sangre en el pasado se abrirán en la medida en que el libre movimiento de mercancías, personas y servicios se convierta en una realidad. ¿Será considerada Finlandia como un socio de igual rango y respetada en un experimento político de carácter único? ¿Acaso la conciencia propia y distintiva de los finlandeses en términos medioambientales y sociales tendrá un impacto en el proceso de toma de decisiones en el parlamento europeo? ¿O quizá lo que antaño fue un país orgulloso habrá de convertirse en un ente servil y dominado por unos amos remotos en Bruselas? ¿Es posible que unas directrices anónimas de la UE priven al país de su autodeterminación territorial y política? ¿Y acaso esta sumisión externa se verá acompañada de otros sabotajes, más sutiles, que operen en el interior de la sociedad finlandesa, minando

la esencia de lo “finlandés”, una palabra que se ha convertido progresivamente en un estandarte patriótico de movilización?

Existe, por lo tanto, una clara dicotomía que se refleja en actitudes cambiantes hacia la Unión Europea y hacia los nuevos inmigrantes presentes en Finlandia. El auge de nuevos partidos políticos y de grupos de presión como consecuencia del referéndum sobre la UE sugieren que el debate dista mucho de haberse agotado. Se cree percibir que la identidad de los finlandeses, expresada básicamente a través de la lengua y la cultura, está amenazada. Hay quienes lamentan la influencia perniciosa del inglés y del estilo de vida de los norteamericanos, pero a la vez se les quiere imitar. Por un lado, las circunstancias permiten que la esencia de la identidad nacional sea conocida con mayor amplitud. Por otro lado, los valores tradicionales y los componentes significativos de la imagen que el país tiene de sí mismo son considerados como intolerablemente vulnerables a las fuerzas que operan tanto desde el interior de la sociedad finlandesa como del exterior. En cierto sentido, Finlandia está experimentando simultáneamente los dos aspectos del problema multicultural en Canadá. Ahí donde el Canadá de los blancos anglosajones y conformistas ve en el multiculturalismo una amenaza a la quintaesencia de los valores canadienses, los finlandeses ven la internacionalización como un posible preludio a la extinción; ahí donde una minoría visible en Canadá pretende servirse del multiculturalismo para alcanzar la igualdad de condición y el reconocimiento cultural, los finlandeses se dirigen a Europa con actitud humilde en busca de aceptación. Por encima de este dilema, y como factor añadido a la esquizofrenia, existe la incertidumbre sobre el futuro de los vecinos al Este de Finlandia: el descontento social, las dificultades y los cambios políticos podrían poner en marcha un flujo migratorio hacia occidente. Las reacciones de los hablantes suecos de Finlandia y las minorías laponas también constituyen un elemento impredecible del panorama que se desvela día a día.

Al desarrollar un modelo teórico de conflicto social para describir la identidad de las minorías, Liebkind (1989) postula que las identidades de la mayoría y las minorías pueden ser a la vez seguras e inseguras, positivas y negativas. La Finlandia de hoy en día sin duda ilustraría esta dolorosa dualidad, tal vez reflejada en la costumbre de los finlandeses de hojear la prensa mundial en busca de referencias a sí mismos.

Gran parte del debate internacionalista se ha desplazado desde consideraciones puramente económicas a cuestiones relacionadas con visiones de la sociedad finlandesa y con la conservación de los valores tradicionales y formas de expresión cultural. Es muy posible que la adhesión a la UE implique beneficios económicos que fomenten la prosperidad individual, pero tiende a difundirse la idea de que esto sucederá a expensas de la ley (infiltración del crimen organizado) y el orden (conflictos raciales abiertos).

La educación para la internacionalización

El objetivo de los apartados anteriores ha consistido en justificar la comparación establecida entre internacionalización y multiculturalismo como una dinámica social poderosa, y en poner de relieve el carácter de los dilemas producidos por cada uno de éstos en Finlandia y en Canadá. Así como Fleras y Elliott (1992, págs. 108-109) sostienen que los “canadienses se llenan la boca con la diversidad pero que suelen negar su apoyo cuando se proponen programas específicos que infringen el *statu quo*”, nosotros podemos señalar las actitudes ambiguas de los finlandeses hacia el proceso de apertura. Existe una inquietud genuina y muy difundida a propósito de las posibles consecuencias sociales y del coste personal de incorporarse a la UE y de acoger mayores cantidades de emigrantes, en especial a los refugiados de las minorías más visibles (Lander, 1991).

La naturaleza del dilema finlandés incluye la conciliación de funciones antagónicas — dominantes y dominados — reflejada en la coexistencia de actitudes de conservación/transformación y de perspectivas internas/externas. El dilema también puede ser analizado en términos de procesos de integración cultural simultáneos: los finlandeses ayudarán a los emigrantes a adaptarse a la vida en Finlandia mientras ellos mismos se adaptan a una Europa de dimensiones más amplias. Por ejemplo, si consideramos los cinco supuestos de Fleras y Elliott (1992, págs. 56-59) que supuestamente sostienen la ideología multiculturalista y los aplicamos a la internacionalización de Finlandia, la ambigüedad y dualidad de las inquietudes y reservas de los finlandeses se vuelven muy claras (Cuadro 7).

Los enfoques educativos para la internacionalización en Finlandia (entendimiento internacional) también reflejan estas tensiones internas. Hay un compromiso sincero y palpable para cumplir los objetivos relacionados con el medio ambiente, con la educación global y para la paz, objetivos que se introducen en los programas de estudio nacionales y locales en la enseñanza primaria (7 a 13 años), secundaria (13 a 16), bachillerato (16 a 18) universitaria y para adultos (ver, por ejemplo, Kyllönen, 1984; Kalela, 1982; Allahwerdi, 1979). Los libros de texto de todas las áreas de estudio abordan implícita o explícitamente los temas globales a niveles apropiados de sofisticación (Finlandia, 1994). Las materias formales se complementan con acontecimientos internacionales concretos (por ejemplo, el día de Naciones Unidas), semanas temáticas, exposiciones, actuaciones, menús étnicos, fórmulas de amistad por correo y visitas culturales. Este enfoque, orientado claramente hacia el exterior, corresponde a la categoría de Fleras y Elliott de educación multicultural como enriquecimiento (1992, pág. 90), o al modelo de entendimiento cultural de McCarthy (1990, pág. 42). El mismo enfoque, basado en el modelo de hipótesis de contactos atenuados (Allport, 1954), también caracteriza a la educación internacional en la formación de prácticas del profesorado (Liikanen, 1993), donde el énfasis, al menos superficialmente, parece centrarse en la producción de descripciones solidarias y nostálgicas de culturas remotas, ya sea en términos geográficos o cronológicos (los indios plain, los mayas, los palestinos), una especie de “voyeurismo” cultural. Citando otros estudios, McCarthy (1990, pág.

CUADRO 7. La ambigüedad de roles en Finlandia frente a la internacionalización

	Rol dominante	Rol dominado
Base ideológica para el multiculturalismo (Fleras y Elliott)	Finlandia como anfitrión cultural Integración cultural de las minorías	Finlandia como huésped Integración cultural en la mayoría
Aprobación de la diversidad cultural	Las minorías como enriquecimiento La diversidad como un nuevo valor en Finlandia	Reconocimiento de la contribución de Finlandia a la cultura europea Biculturalismo y bilingüismo de Finlandia
La igualdad basada en la unidad la toma de decisiones	Reconocimiento de los antecedentes culturales La igualdad como respuesta institucional y personal	Acceso pleno y en igualdad de condiciones a la toma de decisiones
Relativismo cultural	Igualdad y validez inherente de la cultura de las minorías (emigrantes gitanos y lapones)	Reconocimiento de aspecto de lo finlandés (por ejemplo estilos de comunicación)
Salvaguarda de la identidad	Potenciar el autoestima de las minorías a través del patrimonio, la lengua y la la cultura	Integridad territorial Reconocimiento de la neutralidad de Finlandia Fomento y protección de la lengua finlandesa
Gestión activa de la diversidad	Educación en las relaciones raciales Beneficios sociales y económicos para las minorías Definición de la condición de ciudadano	Subvenciones adecuadas para la agricultura en Finlandia Subvenciones para la literatura y las artes finlandesas Definición de la ciudadanía europea

Fuente: Fleras y Elliott, 1992, págs. 56-59

46), critica estos enfoques por su descripción monolítica de las razas y culturas. Fleras y Elliott (1992, pág. 191) también señalan los peligros potenciales de este enfoque simplista. Debido a la homogeneidad básicamente monocultural de la sociedad finlandesa, los valores predominantes nunca se encuentran seriamente amenazados y los valores minoritarios, respetados fugazmente y de forma incompleta, sólo existen en el equivalente pedagógico del hiperespacio o la realidad virtual.

Esta puesta en práctica de una educación internacional, supuestamente orientada hacia el exterior, se complementa con un enfoque orientado hacia el interior, lo cual da al dilema internacionalista un relieve aún más pronunciado. La asignatura obligatoria en educación internacional que siguen los estudiantes de formación de profesorado en la universidad de Jyväskylä ha incluido tradicionalmente un componente fundamental dedicado a la investigación de la cultura finlandesa y del carácter de lo finlandés. De hecho, esta asignatura ha elaborado la base de un proyecto de investigación más amplio (Liikanen, 1991; Illman *et al.*, 1992;

Lerikkanen, 1993). El enfoque, como señalan los títulos de los informes de investigación, se centra claramente en la noción de seguridad de la identidad étnica y lingüística. Con algunas ligeras exageraciones, podría parecer que hay ciertos elementos en la asignatura que sería tentador calificar de enfoque de “déficit cultural”: reforzar una imagen nacional de sí mismo poco segura antes de abordar el grueso de la cultura europea. Resulta difícil describir sucintamente el ánimo actual de la etnicidad finlandesa en los años noventa. Vienen a la mente las ideas de “identidad vencida” o “identidad comprometida”, nociones que pretenden definir el sólido compromiso de la educación actual con el fortalecimiento de la identidad nacional.

No resulta difícil descubrir las razones por las que se pone de relieve la noción de seguridad de la identidad. Al intentar dar una descripción de los contenidos de la identidad nacional de los finlandeses, Lander (1991, pág. 243) señala tres grandes cambios en el concepto de lo finlandés: (a) el cambio del sentimiento de tener un origen oriental al énfasis sobre los vínculos con occidente, en especial con otros países nórdicos; (b) un cambio que va de la pobreza, las dificultades y la supervivencia a la prosperidad y la seguridad; y (c) el abandono de la marginalidad y el aislamiento para buscar la neutralidad activa y la construcción de puentes. Éstas son las dimensiones sociales, políticas y económicas de la imagen de sí mismo y revelan una sociedad que está experimentando una metamorfosis de grandes magnitudes. Aquí también cabe establecer paralelismos con la situación en Canadá. La imagen de sí mismo a nivel nacional también tiene un componente humano e individual que Lehtonen (1993, pág. 18) recoge en su estereotipo finlandés: trabajador, envidioso, tímido, honesto, lleno de prejuicios, rígido, duro, franco, egoísta y satisfecho de sí mismo.

La idea de que la “confianza en la propia tradición cultural es un paso adelante para fomentar actitudes de grupo positivas” (Fleras y Elliott, 1992, pág. 5) subyace en gran parte a lo que los futuros profesores reciben en el marco de la educación para un entendimiento internacional. El enfoque, aunque en sí mismo es presumiblemente válido, soslaya temas fundamentales del cambio institucional y de actitudes en la sociedad finlandesa y en la estructura más amplia del sistema capitalista. No se consideran aquí las implicaciones de ver en la formación del profesorado un elemento normativo más de “un espacio para la producción y reproducción de las identidades sociales” (McCarthy, 1990, pág. 8). El enfoque también soslaya en gran parte los problemas de la enseñanza de lenguas a pesar de los ejemplos disponibles y cercanos de Suecia (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1987) y Canadá (Cummins y Danesi, 1990), que señalan que el fracaso educativo significa fracaso lingüístico. Tampoco sensibiliza a los estudiantes con los sesgos, los estereotipos y el racismo subliminal que abundan en los medios de comunicación.

La enseñanza de idiomas al servicio de la internacionalización

Al revisar los diversos modelos curriculares de educación multicultural, McCarthy (1990, pág. 47) dedica un apartado al modelo de competencia cultural, basado en

el “supuesto básico de que los valores de pluralismo deberían tener un lugar central en el programa escolar”. Como señala McCarthy, los diversos partidarios tienen diferentes interpretaciones del modelo, si bien éste contiene ciertos elementos clave que, incorporados en un área adecuada del programa, parecerían brindar una solución al dilema internacionalista de Finlandia. Las siguientes citas de McCarthy revelan lo adecuado del modelo. En todos los casos, se respeta la ambigüedad de la posición de Finlandia como cultura minoritaria o dominante.

Los profesores [deberían] ayudar a los alumnos a desarrollar sus identidades étnicas, los conocimientos acerca de diferentes grupos culturales [...] y unas competencias en más de un sistema cultural (pág. 48).

Al integrar la lengua y la cultura de una variedad de grupos étnicos en el programa, los partidarios sostienen que los profesores pueden ayudar a “tender puentes”(pág. 48).

[...] estas interacciones culturales contribuirán a disminuir el antagonismo entre los grupos étnicos mayoritarios y minoritarios (pág. 49).

los partidarios de los modelos de competencias culturales cruzadas valoran la herencia cultural de las minorías y defienden la inclusión significativa de aspectos de la cultura minoritaria (pág. 49).

Si bien se reconocen las deficiencias del modelo como instrumento para una reconstrucción o reforma social fundamental en las sociedades multiculturales, deberíamos reconocer, no obstante, su relevancia — a nivel del individuo — en la situación particular descrita al comienzo de este artículo, es decir, un programa de quince créditos de estudios especializados en inglés para los futuros profesores de primaria en un país que vive un proceso de internacionalización. En los apartados siguientes, analizaré si los estudios especiales de inglés son un contexto adecuado para la educación internacional. Tal vez la relevancia del análisis de McCarthy se aclarará después de haber estudiado la obra innovadora de Michael Byram y sus colaboradores (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1990).

LAS CULTURAS EXTRANJERAS Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

A pesar de la considerable importancia teórica atribuida a la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Byram postula que hasta el día de hoy no existe una práctica sistemática de enseñanza de la cultura. Según él, la razón se debe a que la investigación se ha concentrado en la definición de principios y en los puntos demarcadores del propio campo (las excepciones son Buttjes, 1981; y Seelye, 1984). La investigación empírica ha sido limitada en cantidad y en alcance, lo cual se refleja en la inseguridad de los profesores en, por ejemplo, la selección de material cultural adecuado o sobre el papel de las competencias gramaticales en una clase basada en la diversidad cultural. Aparte de destacar los beneficios individuales y sociales de una experiencia de aprendizaje de cultura y lengua integradas, Byram funda su escala de prioridades de la cultura mediante el aprendizaje en un idioma extranjero en un determinado número de factores: la comunicación internacional efectiva no es la aplicación de capacidades puramente lingüísticas; en la

actualidad, son muchos los alumnos que probablemente no seguirán sus estudios de idioma más allá de la educación obligatoria. Es decir, el perfil del estudiante se ha modificado radicalmente y los enfoques modernos enfatizan la necesidad de contextualizar mediante referencias a probables situaciones de uso de la lengua. La enseñanza de lenguas extranjeras también es un factor clave cuando se trata de preparar a los jóvenes para la vida en una sociedad de múltiples conexiones.

El resultado de lo que se conoce como proyecto Durham, una investigación a gran escala de diversos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras en Inglaterra, de algún modo colma esta brecha empírica. Este proyecto, que comenzó en 1985, llevaba el título provisional del Consejo de Investigación Económica y Social, "Los efectos de la enseñanza de la lengua en la percepción que los jóvenes tienen de otras culturas". El foco principal de atención era la enseñanza de la lengua en el nivel secundario y, específicamente, en el componente cultural, que consiste en que "todos los alumnos aprenden o adquieren en términos de conocimiento, información, actitudes y percepciones con respecto a uno o más países y pueblos extranjeros cuando participan en una clase de lengua extranjera" (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1990, pág. xi).

El análisis cuantitativo de los datos sobre etnocentrismo revelaban una preferencia por los estadounidenses, más que por los franceses o los alemanes. Su popularidad, sugiere Byram, arranca de supuestos factores comunes étnicos y lingüísticos, además de una mayor exposición a los medios de comunicación. Los antecedentes de variables como sexo, escuela y edad se asociaban más significativamente con las actitudes de los alumnos que las variables vivenciales (experiencia del aprendizaje de una lengua en familia, con parientes de diferente origen lingüístico, experiencia de viajes por otros países). Los datos indicaban que la experiencia de Francia no bastaba, en sí misma, para mejorar las actitudes hacia los franceses, lo cual soslayaba la importancia de la calidad del contacto con lo extranjero.

Al describir las fuentes externas a la escuela en sus percepciones y actitudes, los alumnos de primaria se referían con frecuencia a sus hermanos o a las experiencias de viaje de los hermanos. Byram se mostró sorprendido por el efecto duradero y marcado de los comentarios al azar de los parientes o amigos, comentarios que a menudo contenían información inexacta o incompleta. A la luz de estos antecedentes se inicia la enseñanza del francés, requiriendo así un enfoque basado en las imágenes culturales que los niños traen consigo. De hecho, Byram pone de relieve que las impresiones de los niños en todos los niveles se constituyen a partir de una red de influencias ajenas por encima y más allá de las lecciones formales y con los libros de texto.

Durante el seguimiento de las actividades centradas en temas culturales en las aulas de enseñanza de idiomas, que duró diez meses, Byram y su equipo utilizaron unos enfoques etnográficos y evitaron toda categorización o protocolo de observación *a priori*. Su objetivo consistía en describir un contenido cultural y en comparar a los profesores en términos de sus estilos de enseñanza de una cultura. Utilizando dos parámetros (verbal-material e implícito-explicito) Byram identificó cuatro tipos de información cultural. La información explícita verbal, por ejemplo,

sería cualquier texto escrito o hablado con una descripción de Francia o del estilo de vida de los franceses; una información implícita podría asumir la forma de una exposición de elementos visuales o de objetos autóctonos como parte de un ejercicio de lengua.

Las entrevistas de seguimiento con los profesores analizaron los enfoques individuales y las justificaciones para la inclusión de un contenido cultural. La impresión general era que dicha información era presentada según las ventajas de la circunstancia, y respondía en gran medida a las experiencias personales de cada uno de los profesores. Éste era el enfoque que ellos realmente preferían. Además, los profesores pensaban que no había un núcleo central de información que ellos tenían que comunicar. Al explicar su compromiso con los contenidos culturales, generalmente los profesores creían que la exposición a la cultura francesa aumentaría la tolerancia de los alumnos y les abriría los horizontes. Sin embargo, había una razón igualmente frecuente para incluir información sobre los estilos de vida, a saber, que ayudaba a equilibrar los contenidos y a mantener el interés.

El exhaustivo análisis de los libros de texto en esta parte del estudio era sumamente crítico. La perspectiva es casi invariablemente la del turista-consumidor, luchando por sobrevivir en un medio ajeno (¿e inferior?), donde la gente nunca trabaja y sólo come, viaja y se relaja. Byram critica este enfoque, así como critica la imagen que se comunica de Francia, como si se tratara de una visita de “Su Majestad”. Todo funciona con máxima precisión, la gente es “atractiva, sonriente y amable” (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1990, pág. 316). Risager (1990) ha formulado contundentes argumentos a favor de estudios culturales realistas que comuniquen una imagen adecuada de la gente y de la normalidad de sus relaciones interpersonales. Las personalidades de cartón, que carecen de emociones o inquietudes más palpables, hacen disminuir la credibilidad y refuerzan los estereotipos. Estas “personas a medias” (Risager, 1990, pág. 189) suelen ser de clase media y son retratadas en situaciones objetivas, neutrales y no provocativas. Risager atribuye parte de la culpa de estas caricaturas al relativismo cultural que, sostiene, ha “perjudicado los objetivos pedagógicos de discusión y compromiso” (1990, pág. 189).

Se pueden fomentar activamente los procesos de socialización mediante la información cultural sobre un país extranjero, siempre y cuando la imagen sea precisa, equilibrada y exhaustiva. Esto significaría una exposición a los rasgos positivos y negativos del país desde las múltiples perspectivas de edad, sexo, región, condición socioeconómica y etnia. Risager también critica la omisión de lo que denomina conocimientos de nivel macro. Las instituciones nacionales y el trato que mantienen con ellas los ciudadanos en la vida cotidiana son una parte fundamental de la experiencia de ser francés, pero los libros de texto suelen excluir esta dimensión estructural y sitúan a los alumnos en situaciones que pueden no pertenecer a la experiencia de un ciudadano francés o de la sociedad francesa.

El sólido análisis que Byram hace de los estilos de la enseñanza en las aulas lo lleva a definir cuatro modelos de enseñanza y aprendizaje en los estudios culturales: el modelo del atractivo de la lengua; el modelo de capacidades lingüísticas; el

modelo de supervivencia; y el modelo académico. Uno de los criterios subyacentes para medir la validez de cada modelo es su habilidad para modificar los esquemas culturales existentes y poner a prueba las ideas predominantes de los alumnos. Un modelo eficaz de estudios culturales tendrá como resultado lo que él denomina socialización terciaria:

La respuesta [de los alumnos] puede consistir en asimilar la nueva experiencia a los modos de pensar culturalmente específicos que ya poseen, en cuyo caso el proceso no es más que un aditivo a los modos de experiencia ya existentes. Sin embargo, también pueden — con ayuda pedagógica — adaptar sus modos actuales de pensar, o adoptar otros nuevos, para lidiar con la nueva experiencia de una manera más novedosa y adecuada (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1990, pág. 374).

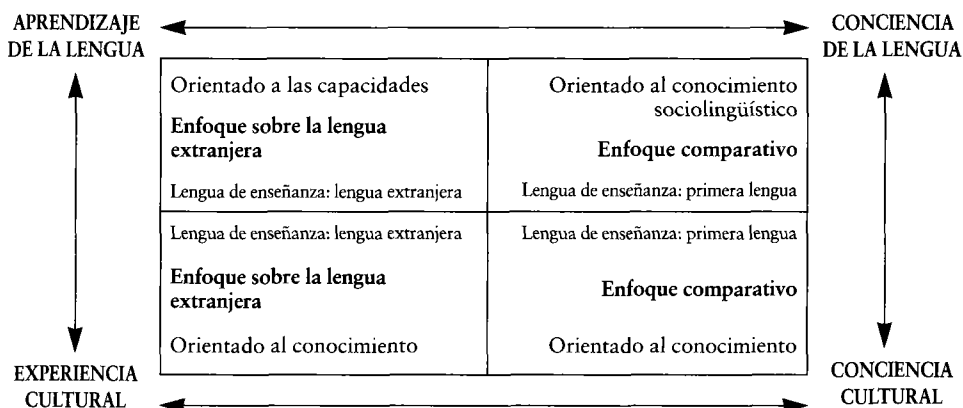
Los cuatro modelos mencionados no cumplen con este criterio y tienen otros defectos fundamentales. Byram concluye, algo decepcionado, que su investigación no reveló asociaciones significativas entre aprender francés y los cambios de actitud hacia Francia. Indirectamente, culpa de este fracaso a los modelos incorrectos predominantes en la enseñanza cultural. El resultado de la enseñanza de una lengua extranjera “parece no ser más que la adquisición de informaciones no articuladas y en gran medida descontextualizadas, lo cual no redundará en una comprensión o en una visión del modo de vivir y de pensar de otros pueblos” (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1990, pág. 374).

En el capítulo final, Byram propone un modelo ideal de cultura, un modelo basado en prácticas existentes, pero que permanecerá abierto a aportes teóricos. El enfoque será etnográfico: más que depender de realidades prefabricadas, se dotará al alumno de instrumentos para el análisis cultural. También habrá un componente afectivo muy importante hacia el estudio de lenguas extranjeras, hecho realidad mediante visitas de estudio integradas cuidadosamente. Las unidades curriculares dedicadas a fomentar la conciencia lingüística y cultural figurarían de forma destacada en un modelo anclado en los procesos. Byram ha presentado su modelo con abundancia de detalles en otro trabajo (1989). La Figura 1 es un intento de resumir el modelo. Byram destaca el carácter cíclico del modelo y la interdependencia de los cuatro componentes.

UN MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EL MARCO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

El objetivo de la sección anterior no consistía únicamente en reseñar el trabajo pionero de Byram, sino en destacar las semejanzas con los modelos de competencia cultural revisados por McCarthy. El énfasis en la conservación de la identidad étnica y la lengua de una minoría (el finlandés, en este caso), junto con la noción de construcción de puentes y ampliación de horizontes es, en muchos sentidos, una descripción perfecta de los objetivos subyacentes de la internacionalización finlandesa y de algunos de sus actuales correlatos pedagógicos. Si es posible lograr estos objetivos junto a una experiencia satisfactoria de aprendizaje de una lengua

FIGURA 1. Modelo de enseñanza lingüística y cultural



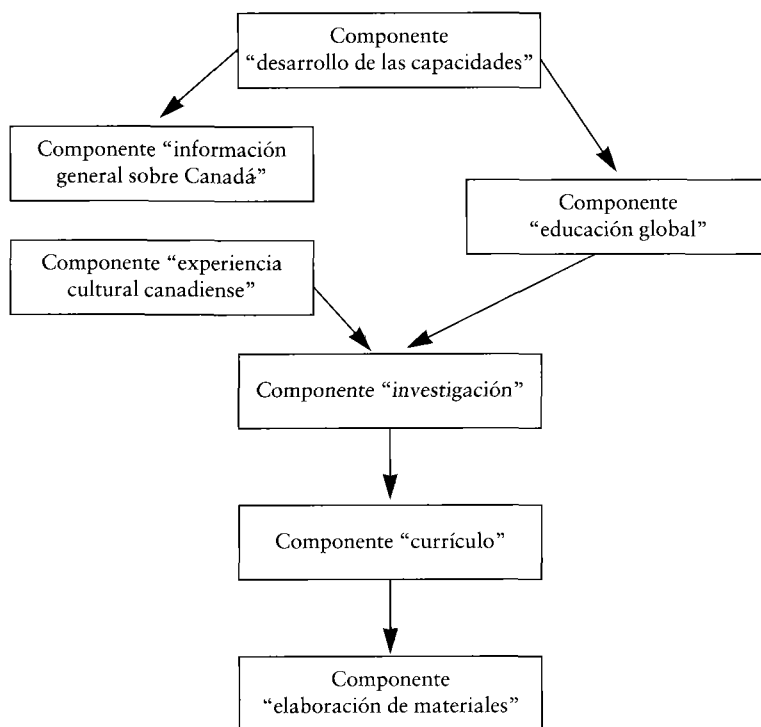
Fuente: Byram, 1989

extranjera basándose en el modelo cíclico e interdependiente, estaremos en condiciones de enriquecer todo el proceso de internacionalización. La enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de los profesores se convertirá en un vehículo del cambio e impulsará a los estudiantes a poner en cuestión la visión del mundo (Risager, 1990) y a reevaluar su propia herencia cultural, social y política.

La sección siguiente es una propuesta provisional y muy preliminar para un programa de enseñanza de lengua extranjera que podría ser llevado a la práctica en el departamento de educación de la Universidad de Jyväskylä. El centro de interés cultural del curso sería Canadá. Esto, en sí mismo, es una reorientación interesante, dado el sesgo tradicional de los libros de texto en Finlandia, que apuntan a Estados Unidos e Inglaterra. También podría desprenderse una dimensión de la sociedad y de la identidad nacional de los canadienses que encontraría un eco entre los finlandeses. Además, una percepción del compromiso de Canadá con el multiculturalismo, para hacer frente al racismo individual y sistemático perdurable (Henry, 1993) contribuiría positivamente al fomento de la internacionalización en una Finlandia monoculturalista, aunque sea por procuración. Tomar distancias y resituar los aspectos problemáticos de la internacionalización también podría facilitar un análisis objetivo de los temas subyacentes.

Como se muestra en la Figura 2, he reemplazado el modelo de Byram por uno que consta de siete elementos interrelacionados. Los aspectos prácticos de la programación significarán inevitablemente que los diferentes componentes serán objeto de una enseñanza en paralelo más que secuencial, si bien la idea consiste en que cada componente también sentará las bases y aportará elementos para el esquema siguiente. Dicha disposición brindará al alumno los instrumentos para extraer el máximo de beneficios de los componentes posteriores. En la sección siguiente, describiré brevemente el modelo y esbozaré los contenidos posibles de cada componente.

FIGURA 2. Modelo de enfoque internacionalista integrado de la enseñanza de lenguas



1. *Componente desarrollo de las capacidades*: las asignaturas actuales que se centran en las capacidades lingüísticas activas incluirán un porcentaje más alto de auténticos materiales relacionados con la realidad de Canadá. Las capacidades lingüísticas potenciadas serán aprovechadas en el curso de una conferencia formal y un seminario sobre Canadá.
2. *Componente de la información general sobre Canadá*: asignatura basada en conferencias, lecturas y debates sobre aspectos relevantes de la geografía, historia, cultura, literatura, sistema educativo, estructuras sociales y políticas y estilo de vida. El punto de partida será el conocimiento de los estudiantes sobre Canadá y las relaciones de Finlandia con Canadá (por ejemplo, la emigración finlandesa, los jugadores de hockey sobre hielo en la Liga nacional de hockey, las noticias sobre Canadá en los periódicos finlandeses). También se utilizará información sobre la percepción que los propios canadienses tienen de su sociedad y de la imagen de sí mismos (Hughes, 1993). Las diferencias de sexo, clase y etnia se reflejarán en la selección de los materiales. Un estudio sobre el multiculturalismo en Canadá, incluyendo la identidad de Quebec, además de los asuntos domésticos de Canadá, generará un interés en el componente de la educación global y, simultáneamente, proporcionará un punto de partida para la experiencia cultural sobre el terreno.

3. *Componente de la experiencia cultural canadiense:* se hará un uso exhaustivo de los contactos existentes con el Ministerio de educación, Mount Allison University, New Brunswick, Canada, para continuar con el programa de visitas de estudio iniciadas en 1991. El acopio de fondos por parte de los estudiantes estimula los trabajos en conjunto y la solidaridad de grupo. Las prácticas de enseñanza en escuelas primarias canadienses no sólo proporcionarán una visión de un sistema educativo diferente, sino que también brindarán diversas oportunidades para que los estudiantes se desenvuelvan como embajadores de su país. Los estudiantes también podrán llevar a cabo investigaciones para proyectos individuales o de grupo que nazcan de la asignatura de estudios (componente 2).
4. *Componente de educación global:* las asignaturas comprendidas en este ámbito incorporarán una perspectiva canadiense, especialmente en lo que concierne al racismo, las culturas nativas, los temas del medio ambiente y la identidad lingüística. Los componentes 2, 3 y 4 proporcionarán la base para los trabajos de investigación. El hecho de abordar estos temas desde una perspectiva canadiense, por ejemplo, a través de la simulación ICONS, proporcionará una comprensión más objetiva — y, es de esperar, más crítica — de la internacionalización de Finlandia². El componente también podría incluir un análisis sobre cómo abordan los medios de comunicación los grandes problemas.
5. *Componente de investigación:* los estudiantes analizarán los libros de textos finlandeses en áreas curriculares específicas como, por ejemplo, geografía, biología, historia e inglés. Analizarán la información tal como es presentada en Canadá y la compararán con la información recogida en los componentes anteriores de la asignatura. Se puede evaluar esta información y luego formalizarla en una reseña curricular.
6. *Componente del currículo:* los estudiantes definirán etapas clave en los programas de estudio de inglés, geografía, historia y biología en los que podrían integrarse los materiales de los contenidos relacionados con Canadá y con los materiales educativos globales. Se especificarán los contenidos y los temas adecuados que cumplirían los objetivos cognitivos y afectivos oficialmente definidos en cada etapa. Los estudiantes se centrarían en una de estas etapas clave y producirían un programa pedagógico adecuado. También se pueden abordar en esta etapa los problemas metodológicos y prácticos relacionados con el contenido cultural de la enseñanza de una lengua extranjera. LeBlanc, Courtel y Trescases (1990), por ejemplo, sugieren que se aborden primero las realidades locales, y que se considere a los individuos como personificaciones de una realidad cultural específica, desplazándose del presente al pasado. El enfoque de Risager (1990) actuará como una segunda perspectiva para la evaluación de los materiales existentes.
7. *Componente de elaboración de materiales:* los estudiantes diseñarán y producirán un paquete de material pedagógico complementario que aborde un aspecto de la realidad de Canadá. El paquete podría tener diversas modalidades. Por ejemplo, un tablero de juego interactivo sobre la geografía o la fauna

de Canadá; un juego de cartas que trate sobre cuestiones de conocimiento general; un montaje audiovisual sobre las artes autóctonas; fichas de actividad de determinados empleos; o incluso un juego de cartas relacionado con, por ejemplo, la historia de Canadá antes de la llegada de los europeos. Los estudiantes pondrían a prueba sus propios materiales pedagógicos como parte de su práctica como profesores y evaluarían la efectividad del programa. Introducirían los cambios necesarios en el material y luego redactarían un manual explicativo para los futuros usuarios. Una vez completado, el programa se incluiría en la práctica de los profesores.

A pesar del problema que representa integrar tantos elementos diferentes en la asignatura propuesta, el resultado, desde la perspectiva de los estudiantes, produciría una nueva orientación hacia Canadá y hacia Finlandia, una postura más crítica sobre temas globales específicos, mayores destrezas lingüísticas, experiencia en la elaboración de programas de estudio y, quizá lo más importante, la satisfacción personal de una participación activa en la estructuración y dirección del proceso de aprendizaje. A partir de la experiencia de un enfoque funcional e integrado a la enseñanza de una lengua extranjera, es posible que también nazca un compromiso con dicho enfoque.

Conclusión

Junto a muchas otras críticas que ha encajado el multiculturalismo oficial de Canadá, se le ha reprochado su estratificación social (Fleras y Elliott, 1992, pág. 132). Sin embargo, paradójicamente, existe cierto consenso sobre el hecho de que el multiculturalismo se ha convertido en una fuerza unificadora y en una faceta internacionalmente respetada de la identidad de Canadá (Reid y Burns, 1992). Que este consenso se atribuya a una manipulación bien lograda de los medios de comunicación o a la susceptibilidad de las personas ante los nuevos “ismos”, al parecer, existen ciertos fundamentos para mostrarse optimista. El sueño nacional de Canadá, antaño representado por un ferrocarril que cruzaría el país de este a oeste, hoy se expresa en términos de igualdad y de respeto mutuo entre los pueblos de todos los puntos del planeta. Si los momentos, a menudo dolorosos, que han jalonado la transición hacia el multiculturalismo han tenido como resultado la creación de una perspectiva tan poderosa y de tan largo alcance, entonces debemos aplaudir los primeros titubeos de Finlandia en su experiencia hacia la internacionalización. Esta transición, que requiere de Finlandia la reformulación de su identidad tanto en su vertiente individual como colectiva, seguramente será un desafío tan grande y, probablemente, tan estratificado como su equivalente en Canadá, que ha creado un multiculturalismo plenamente desarrollado. Esperamos que el tipo de programa de estudios esbozado más arriba, que McCarthy no dudaría en tachar de “ingenuamente posibilista” (1990, pág. 12) contribuirá a hacer de la transición una experiencia más rápida, más llevadera y más sincera.

Notes

1. Deseo expresar mi agradecimiento a la Sra. June Beynon, de la Facultad de Pedagogía de la Simon Fraser University (Canadá), por los inestimables consejos y observaciones que me brindó durante la redacción de este artículo.
2. ICONS (International Communication and Negotiation Simulation) es una simulación informática de multisitios organizada por el Departamento de ciencias políticas de la Universidad de Maryland. Los estudiantes de unas veinticinco universidades y de quince países diferentes recurren al correo electrónico y a las conferencias en línea para examinar y decidir las políticas que conciernen los problemas de interés mundial según un plan que debe desarrollarse seis meses más tarde.

Referencias

- Allahwerdi, H. 1979. La educación para el desarrollo en Finlandia como medio para la ciudadanía mundial. *Perspectivas: revista trimestral de educación* (París), vol. IX, n° 2, págs. 221-227.
- Allport, G. 1954. *The nature of prejudice* [La naturaleza del prejuicio]. Nueva York, Anchor.
- Bar-Tal, D. 1989. Delegitimization: the extreme case of stereotyping and prejudice [Deslegitimación: el caso extremo del estereotipo y del prejuicio]. En: Bar-Tal, D. *et al.* (comps.). *Stereotyping and prejudice : changing conceptions* [Estereotipo y prejuicio: nociones en evolución]. Nueva York, Springer-Verlag. págs. 169-181.
- Buttjes, D. 1981. *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht* [Estudios de entidades geográficas en el marco de las clases de inglés]. Paderborn, Schöningh.
- Byram, M. 1989. *Cultural studies in foreign-language education* [Estudios culturales mediante la educación en lenguas extranjeras]. Clevedon, Reino Unido, Multilingual Matters.
- Byram, M. ; Esarte-Sarries, V. ; Taylor, S. 1990. *Cultural studies and language teaching: a research report* [Estudios culturales y enseñanza de lenguas: informe de investigación]. Clevedon, Reino Unido, Multilingual Matters.
- Centre for International Mobility (CIMO). 1995. *CIMO express*, enero, pág. 4.
- Cummins, J.; Danesi, M. 1990. *Heritage languages: the development and denial of Canada's linguistic resources* [Las lenguas del patrimonio: evolución y negación de los recursos lingüísticos del Canadá]. Toronto, Garamond Press/Our Schools-Our Selves Education Foundation.
- Employment and immigration Canada* [Empleo e inmigración en Canadá]. Ottawa, Ministerio del Empleo y de la Inmigración. Diversos años.
- Finlandia. Comisión nacional de educación. 1994. Framework curriculum for the comprehensive school [Programa marco para la escuela polivalente]. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Fleras, A.; Elliott, J. L. 1992. *The challenge of diversity: multiculturalism in Canada* [El reto de la diversidad: multiculturalismo en Canadá]. Scarborough, Nelson Canada.
- Graumann, C. F.; Wintermantel, M. 1989. Discriminatory speech acts: a functional approach [Actas del discurso discriminatorio: enfoque funcional]. En: Bar-Tal, D. *et al.* (comps.). *Stereotyping and prejudice: changing conceptions*. Nueva York, Springer-Verlag. págs. 182-204.

- Henry, F. 1993. Racism in Canada [El racismo en Canadá]. (Conferencia pronunciada en la Simon Fraser University, Burnaby, Columbia británica, Canadá, 25 de noviembre de 1993.)
- Hirvi, V. 1994. Bilingualism — key to internationalism [El bilingüismo, clave del internacionalismo]. *En*: Räsänen, A.; Marsh, D. (comps.). *Content instruction through a foreign language* [La enseñanza de un contenido a través de una lengua extranjera]. Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä. (Informes del Centro de educación permanente, Investigaciones y trabajos en el terreno, 18, págs. 3-5.)
- Hughes, G. 1993. Study visit report and outline of the proposed course 'Presenting Canada in the classroom' [Informe de una visita de estudios y plan de un curso sobre "La presentación del Canadá en clase"]. (Informe inédito presentado como elemento del Programa de perfeccionamiento de los profesores encargados de los estudios canadienses.)
- Hunnisett, S. F.; Pennanen, J. 1991. Sami, Gypsies, Indians and Immigrants. Finn's attitudes toward minorities and others [Lapones, gitanos, indios e inmigrantes: las actitudes de los finlandeses hacia las minorías y los otros]. *Ethnos* (Estocolmo), vol. 56, págs. 210-223.
- Illman, M. *et al.* 1992. Finnish culture in the studies of teacher education students and in UNESCO friendship school activities [La cultura finlandesa en los estudios de los alumnos de la escuela normal y en las actividades de la escuela de la amistad de la UNESCO]. Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä. (Departamento de formación pedagógica, Informe de investigación, n° 48.)
- Kalela, A. 1982. Education for peace and international understanding in Finnish adult education [La educación para la paz y la comprensión internacional en la educación de adultos de Finlandia]. *Adult education in Finland* (Helsinki), vol. 19, págs. 34-39.
- Kauranne, J. 1991. Finland — Internationalism behind a language barrier [Finlandia: el internacionalismo detrás de una barrera lingüística]. *Life and Education in Finland* (Helsinki), vol. 1, págs. 6-10.
- Koivukangas, O. 1989. Foreigners and refugees in Finland [Estranjeros y refugiados en Finlandia]. *Siirtolaisuus-Migration* (Turku), n° 3, págs. 2-3.
- Kyllönen, T. 1984. Internationalism and Finnish higher education [El internacionalismo en la enseñanza superior finlandesa]. *Higher education in Europe* (Bucarest), vol. 9, págs. 50-56.
- Kymlicka, W. 1992. Recent work in citizenship theory [Trabajos recientes en materia de teoría de la ciudadanía]. Ottawa, Pluriculturalism and Citizenship Canada.
- Lander, P. S. 1991. Finnish identity in a changing Europe [La identidad finlandesa en una Europa en mutación]. *Ethnos* (Estocolmo), vol. 56, págs. 242-255.
- LeBlanc, C.; Courtel, C.; Trescases, P. 1990. *Étude nationale sur les programmes de français de base: le syllabus culture* [Estudio nacional sobre los estudios de francés básico: el programa cultura]. Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet [La condición de finladés: la imagen de Finlandia y los retos de la internacionalización]. *En*: Lehtonen, J. (comp.). *Kulttuurien kohtaaminen* [Encuentro de culturas]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Publicación del Departamento de comunicación, n° 9), págs. 7-30.
- Lerkkanen, M.-K. 1993. National images and stereotypes: Scandinavian students' images of Finland and Finnish students' images of Sweden and Norway [Imágenes y estereotipos

- nacionales: imágenes que se forman los estudiantes escandinavos de Finlandia e imágenes que se forman los estudiantes finlandeses de Suecia y de Noruega]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Departamento de formación pedagógica, Informe de investigación, n° 51.)
- Liebkind, K. 1989. The identity of a minority [La identidad de una minoría]. *Journal of multilingual and pluricultural development* (Clevedon, Reino Unido), vol. 10, págs. 45-57.
- Liikanen, P. 1991. The teacher's personality and Finnish culture [La personalidad del docente y la cultura finlandesa]. Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä. (Departamento de formación pedagógica, Informe de investigación, n° 46.)
- . (comp.). 1993. Growth towards international understanding. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kansainvälisyyskasvatus — ja Unescon Aspro-projekti 1989-1993. [Progresos hacia la comprensión internacional. La educación con vocación internacional y el proyecto ASPRO/UNESCO en el Departamento de formación pedagógica de la Universidad de Jyväskylä, 1989-1993]. Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä. (Departamento de formación pedagógica, Informe de investigación, n° 50.)
- McCarthy, C. 1990. *Race and curriculum* [Raza y currículo]. Basingstoke, Reino Unido, The Falmer Press.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism* [Imperialismo lingüístico]. Oxford, Oxford University Press.
- Räsänen, A.; Marsh, D. (comps.). 1994. Content instruction through a foreign language. A report on the 1992-1993 TCE programme [La enseñanza de un contenido a través de una lengua extranjera: informe sobre el programa TCE de 1992-1993]. Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä. (Informes del Centro de Educación Permanente, Investigaciones y trabajos en el terreno, n° 18.)
- Reid, A.; Burns, M. (comp.). 1992. *Canada and the world: an international perspective on Canada and Canadians* [Canadá y el mundo: perspectiva internacional sobre Canadá y los canadienses]. Winnipeg, Angus Reid Group.
- Risager, K. 1990. Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies [Las referencias culturales en los manuales europeos: evaluación de las tendencias recientes]. En: Buttjes, D.; Byram, M. (comp.). *Mediating languages and cultures* [Lenguas y culturas mediadoras]. Clevedon, Reino Unido, Multilingual Matters.
- Seelye, H.N. 1984. *Teaching culture* [Enseñar la cultura]. Lincolnwood, Illinois, National Textbook Co.
- Toukoma, P.; Skuttnab-Kangas, T. 1987. Education of Finnish immigrants in Swedish schools: den sverigefinska skolfrågan [La educación de los inmigrantes finlandeses en las escuelas suecas: cuestiones escolares sueco-finlandesas]. *Nordisk-Psykologi* (Copenhague), vol. 39, págs. 301-302.
- Yearbook of Nordic statistics* [Anuario de estadísticas de los países nórdicos]. Copenhague, Consejo de ministros de los países nórdicos. Diversos años.

EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS Y LA EQUIDAD EN LA FINANCIACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ZIMBABWE: EL CASO DE HARARE

Glyn Edwards y John Fisher

Introducción

En el curso del último decenio, se ha progresado enormemente en el sistema educativo de Zimbabwe. El gobierno del Zimbabwe African National Union (ZANU) actuó con rapidez y firmeza después de la independencia en 1980 para alcanzar dos objetivos principales: el establecimiento de la educación primaria universal y el acceso a la enseñanza secundaria para todos los que cumplieran los requisitos

Glyn Edwards (Australia)

Profesor de ciencias económicas en la Facultad de Economía y Finanzas de la Universidad Tecnológica de Queensland. Anteriormente, había ejercido en las Universidades de Nueva Inglaterra, Macquarie y Deakin, en Australia. Su interés actual por la educación en Zimbabwe viene de la época en que enseñaba en ese país, tras la independencia en 1980. Tras su retorno a Australia, se especializó en la economía de la educación en Zimbabwe y sus trabajos han sido publicados en numerosas revistas internacionales. Entre sus otros centros de interés, figura la economía del crimen y su reparación, así como la educación vigilada. Coautor de numerosos artículos acerca de Zimbabwe, el más reciente de los cuales (en colaboración con John Fisher) se titula: *Effective and ineffective secondary schools in Zimbabwe: a preliminary study* [Las escuelas secundarias eficaces e ineficaces en Zimbabwe: un estudio preliminar], que aparecerá en *International studies in educational administration*.

John R. Fisher (Reino Unido)

Doctor por la Universidad de Hull, en el Reino Unido. Actualmente es profesor en el Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad de Newcastle, en Nuevo Gales del Sur. Su investigación se centra principalmente en el crecimiento económico a largo plazo y en el desarrollo socioeconómico en la Australia rural. Sus artículos sobre esos proyectos aparecen en revistas australianas tales como *Methodus* y *Aust Vet J*, que publicaba recientemente: (1995) *Pastoral development and the veterinary profession in Australia* [El desarrollo pastoral y la profesión veterinaria en Australia].

necesarios. El progresivo logro de estos objetivos ha sido un progreso considerable en sí mismo, pero habiendo terminado el periodo de confusión que caracterizó al decenio de los ochenta, debería ser posible evaluar más detalladamente cuáles son las metas alcanzadas y dónde es necesario introducir mejoras. De hecho, podríamos afirmar que ha llegado el momento de introducir algunas modificaciones en el sistema de enseñanza secundaria con el fin de consolidar uno de los objetivos fundamentales del gobierno de Zimbabwe: la igualdad en el acceso a la educación.

Demostraremos que la asignación actual de los recursos del gobierno central a la educación perpetúa cierto grado de desigualdad entre los colegios y, por lo tanto, entre los estudiantes de Harare. Las autoridades son conscientes de este problema y en años recientes han adoptado algunas medidas correctivas. Sin embargo, es evidente que éstas sólo han obtenido resultados marginales, ya que no abordan directamente la principal fuente de desigualdad. Determinaremos esta fuente de desigualdad con el ánimo de echar las bases para una acción correctiva: una reasignación de los fondos estatales a la enseñanza secundaria que permitiría obtener una mayor equidad e incluso produciría beneficios en términos de eficiencia.

Comenzaremos presentando un panorama de la región de Harare y de sus tipos de escuela, seguido de una descripción de algunos de los rasgos relevantes de estas escuelas. Estos datos son indispensables para presentar el tema central, a saber, el desarrollo de una fórmula orientada a lograr una mayor equidad en la asignación de los fondos estatales a las escuelas de Harare. Luego, analizaremos las implicaciones por tipo de escuela y dentro de cada tipo, de la propuesta de reasignación de fondos, situando estas implicaciones en el contexto de un debate más amplio sobre la financiación de la educación. Finalmente, abordaremos los beneficios potenciales que pueden traer consigo las modificaciones en la asignación de fondos.

El área estudiada

El sistema de enseñanza secundaria en Harare, la capital de Zimbabwe, no es muy representativo del conjunto del país. Harare es el centro industrial y comercial de Zimbabwe, así como un centro de servicios para las regiones agrícolas limítrofes. Sin embargo, varias razones explican por qué es una región útil para este estudio.

En 1992, en Harare vivía el 14,2% de la población total de Zimbabwe, una cifra significativa de la población en una región que dispone de los datos estadísticos más completos. La concentración de la población facilita el acopio de datos y aumenta su fiabilidad, si bien la mano de obra migratoria e itinerante falsea la muestra. Por ejemplo, el tamaño de una familia media se situaba apenas por encima de 4, lo que es inferior al promedio nacional de 4,8 (Oficina Central de Estadísticas, 1992). Al limitar nuestro estudio a Harare, nos resultaba también más fácil superar algunas de las ambigüedades inherentes a la clasificación oficial de tipos de escuela que si hubiéramos utilizado los datos para el conjunto de Zimbabwe. El sistema de enseñanza secundaria en Harare nos brinda, más que en ninguna otra región de Zimbabwe, un ejemplo flagrante de la desigualdad.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Zimbabwe controla más directamente las escuelas de la capital que las del conjunto del país. Esto, junto a la relativa concentración de la población, facilitaría y reduciría los costos de implantación del tipo de medidas que propugnamos.

Los tipos de escuelas

Los datos que utilizamos nos fueron amablemente facilitados por el Ministerio de Educación y Cultura en Harare. Las diferencias entre nuestras cifras globales y las cifras oficiales del ministerio se deben en gran parte al estatuto particular de ciertas escuelas. Los datos son de 1991 e incluyen a todas las escuelas excepto las recién fundadas, por no presentar las características relevantes para nuestro estudio (sobre todo, la ausencia de alumnos actualmente en el nivel "0" estándar del Certificado General de Educación (nivel "0" CGE)).

Hay cinco tipos de escuelas en el sistema de enseñanza secundaria en Zimbabwe, y todos estos tipos están representados en Harare. Bajo el "sistema unificado de enseñanza", el gobierno central pagaba a los profesores un salario de convenio basándose en un coeficiente de alumnos/profesor de aproximadamente de 28/1 en 1991. En otros aspectos, los cinco tipos de escuelas pueden dividirse en dos categorías amplias, según las modalidades de asignación de los fondos de gobierno. En la primera categoría se encuentran los tres tipos en los cuales las escuelas o de los padres han pagado o pagan los gastos fijos y variables, sin incluir el salario de los profesores. La segunda categoría abarca los dos tipos de escuela que gozan de un mayor nivel de apoyo financiero directo. Una parte apreciable de sus costos es subvencionada por el gobierno central. Este último tipo de escuelas predomina en el sistema secundario en Harare (51 de las 72 escuelas y un 85,8% de todos los estudiantes de secundaria).

Hay que señalar también que 20 de los 52 escuelas de Harare son internados y que, en términos generales, la población escolar es grande, con un promedio de 1.325,9 alumnos por escuela. Los alumnos de todas las escuelas se presentan a los exámenes de nivel "0" CGE. Es interesante señalar, y se trata de un factor que aumenta el valor del análisis comparativo que presentamos más abajo, que la proporción de los alumnos en el tercer y cuarto curso que siguen cinco asignaturas de nivel "0" es más o menos la misma en todos los tipos de escuela. Más específicamente, casi todos los estudiantes que terminan el cuarto año optarán por esta modalidad. Más abajo enumeramos otras características distintivas de cada tipo de escuela.

LAS ESCUELAS LOCALES ("COUNCIL SCHOOLS")

El escaso número de escuelas locales en Harare y, por lo tanto, en este estudio, constituye el contraste más notorio con el conjunto de Zimbabwe. Estas escuelas han sido la modalidad de mayor crecimiento durante la rápida expansión educativa posterior a 1980. Más del 75% del aumento de la matrícula de enseñanza

secundaria entre 1983 y 1987 se dio en escuelas no estatales, un elevado número de las cuales eran escuelas locales (Edwards y Tisdell, 1992). Las escuelas locales se construyen en gran parte por cuenta y bajo el patrocinio de los poderes locales, que no siempre pertenecen al gobierno local ni regional.

En 1991, había 12 escuelas locales en Harare con una matrícula total de 7.420 alumnos. Esto representaba el 7,8% del total de los alumnos de escuelas secundarias. Ocho escuelas coinciden con las características de las escuelas locales que encontramos en todo Zimbabwe (bajos resultados, bajos salarios de los docentes, ausencia de internado), pero las otras cuatro son claramente atípicas. Su inclusión en la categoría de escuelas locales en los datos del gobierno aparece ya sea como un error o como un reflejo de las ambigüedades del estatuto de las escuelas que el gobierno central no financia de forma directa.

Es inhabitual que tres de estos cuatro establecimientos sean internados. Dos de ellos eran las principales escuelas privadas en Harare antes de la independencia y han conservado su condición elitista. Ya sean de composición homogénea o multiraciales, a ellas acuden alumnos de todas las regiones de Zimbabwe, así como de algunos países vecinos, y aún pueden exigir calificaciones muy altas y gastos de matrícula muy elevados. Los tres internados (además de una cuarta escuela) obtuvieron del gobierno una financiación muy superior a lo que es habitual en las escuelas locales. Más abajo abordaremos el sentido de esta política.

LAS ESCUELAS PRIVADAS ("TRUST SCHOOLS ")

Las "trust schools" son instituciones privadas creadas tras los acuerdos posteriores a la independencia. Poseen las características esenciales de las cuatro escuelas de élite incluidas entre las escuelas locales. También son establecimientos cerrados y caros. En 1991, tres de las cuatro escuelas privadas de Harare aceptaban internos. Tenían una matrícula de 2.184 alumnos, aproximadamente el 2,3% del total provincial (cifra inferior a la proporción de matrícula en las escuelas privadas en el conjunto de alumnos de secundaria en Zimbabwe). Una alta proporción de alumnos de las escuelas privadas siguen cursos de nivel "A" CGE. Como en todas las escuelas, el gobierno paga los salarios de los profesores hasta un coeficiente fijado por convenio de 28/1. Sin embargo, al igual que en las escuelas de elite, y como aparece en el Cuadro 1, el coeficiente alumnos/profesor es relativamente más bajo en este tipo de escuelas que en cualquier otro sector del sistema educativo. Esto refleja claramente la capacidad de las escuelas privadas elitistas para contratar a personal adicional pagado con los recursos privados. Además, en 1991, las escuelas privadas recibieron unas subvenciones adicionales por alumno de 15 dólares Z.

LAS ESCUELAS DE MISIONES ("MISSION SCHOOLS")

Estas escuelas representan la tradición educativa más antigua en Zimbabwe. Numerosos representantes de la clase política actual han sido formados en las escuelas de misiones. Estos establecimientos son administrados por organizaciones

de voluntarios, principalmente por misiones cristianas. Al igual que en otras escuelas, el gobierno paga el salario de los profesores y otorga una pequeña ayuda por alumno. Cuando disponen de ingresos suficientes, algunas de las escuelas de misiones están en condiciones de contratar profesores suplementarios, más allá de lo establecido por el gobierno. Estas escuelas también se benefician de la tradición de las misiones. Si bien el número de europeos en las órdenes religiosas ha disminuido, han sido reemplazados (al menos hasta cierto punto) por africanos que ofrecen sus servicios en los mismos términos desinteresados.

El número de alumnos matriculados en las cinco escuelas de misiones de Harare era de 3.926 en 1991, lo que equivalía al 4,1% de la matrícula de los establecimientos de enseñanza secundaria en toda la provincia. Tres de las cinco escuelas eran internados, si bien es preciso señalar que debido a las contribuciones no remuneradas del personal y de los alumnos, los precios del internado son significativamente más bajos que en las escuelas de élite o privadas.

LAS ESCUELAS PUBLICAS DEL GRUPO A (“GOVERNMENT GROUP A SCHOOLS”)

Estas escuelas administradas por el gobierno son herencia del régimen blanco y suelen estar situadas en los barrios menos poblados. Aunque se produjo un aumento considerable del número de alumnos después de la independencia, las escuelas del grupo A han mantenido su condición elitista e imparten una enseñanza de nivel “A”. A pesar de que los alumnos deben pagar una cuota equivalente a 200 dólares Z, el gobierno sigue pagando todos los gastos de mantenimiento, además del salario de los profesores.

Había 17 escuelas del grupo A en Harare, con una matrícula de 18.814 alumnos en 1991. Esto correspondía al 19,7% de los estudiantes de secundaria de la provincia, una proporción mucho más alta que en cualquier otra parte de Zimbabwe. Once de las diecisiete escuelas eran internados y admitían a alumnos destacados en el nivel superior.

LAS ESCUELAS PUBLICAS DEL GRUPO B (GOVERNMENT GROUP B SCHOOLS”)

Estas escuelas fueron el instrumento de la expansión de la enseñanza secundaria en Harare después de la independencia y están situadas en barrios urbanos sumamente poblados, como Mbare y Chitungwiza. A diferencia de las escuelas locales, las escuelas del grupo B tienen la ventaja de que son construidas y mantenidas a costa del gobierno.

En 1991, había 63.123 alumnos matriculados en las escuelas del grupo B. Con casi dos terceras partes de los alumnos de secundaria en la provincia, las escuelas del grupo B ocupan en Harare una posición dominante y sin comparación con ninguna otra región de Zimbabwe. Estos establecimientos son grandes, con una matrícula media de 1.856,5 alumnos por escuela. Numerosas escuelas del

grupo B tienen más de 2.000 alumnos, y aún practican la jornada doble (“asientos calientes”), introducida durante el periodo de rápido crecimiento después de la independencia. Hay muy pocos alumnos que llegan a presentarse a los exámenes de nivel “A”, y normalmente los estudiantes no acuden a estas escuelas para seguir ese nivel de estudios. Si bien por su financiación y su tamaño las escuelas del grupo B se diferencian de las escuelas locales que dominan el sistema de Zimbabwe en su conjunto, sufren muchos problemas similares.

En el Cuadro 1, se comparan, por tipo de escuela, algunas de las características más significativas de los establecimientos escolares de Harare.

CUADRO 1: Características de la escuelas secundarias, por tipos, Harare, 1991

Tipo de escuela	Locales	Privadas	Misión	Grupo A	Grupo B
Número de escuelas	12	4	5	17	34
Número de alumnos	7.420	2.184	3.926	8.814	36.123
Porcentaje de alumnos en cada tipo de escuela	7,8	2,3	4,1	19,7	66,1
Coefficiente estimado alumnos/maestro	30,7	13,4	24,4	25,5	28,2
Porcentaje de alumnos que han ingresado y aprobado cinco o más asignaturas de nivel “0”	30,8	84,4	53,9	26,8	13,8
Salario medio del docente (en dólares Z)	11.764,20	23.285,5	17.711,70	27.864,40	14.709,20
Promedio de gastos por alumno (en dólares Z)	582,40	806,80	705,20	1.124,70	609,30
Gastos del Estado en porcentaje de los gastos totales de funcionamiento	6,3	2,6	4,0	30,9	59,2
Salarios de los docentes en porcentaje de los gastos totales de funcionamiento	97,3	98,2	97,9	90,2	86,3

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura

A pesar de la gran variedad de escuelas clasificadas como locales, el Cuadro 1 pone de relieve algunas características relevantes. La superioridad de las escuelas privadas en términos de rendimiento académico es abrumadora, con una proporción mucho más elevada de alumnos que superan satisfactoriamente los cinco exámenes del nivel “0”, más que cualquier otro tipo de escuela. Las razones de este éxito son obvias. Tienen un coeficiente alumno/profesor mucho más bajo que cualquier otro tipo de escuela. Además, si bien el salario medio de los profesores es más bajo que los del grupo A, son substancialmente más elevados que los otros tipos de escuelas. Finalmente, aunque el margen es menos acusado en este caso, los gastos del Estado por alumno son más elevados, y superan en esta partida a todas las escuelas salvo las del grupo A.

El Cuadro 1 también ilustra una gran diferencia entre los tipos de escuela en el sector público. De hecho, si nos centramos en el factor de la eficiencia relativa, los rendimientos de las escuelas del grupo A tendrían que ser los que requieren

mayor atención. Con salarios de profesores mucho más elevados que el promedio, y con gastos del Estado por alumno y año substancialmente mayores, estas escuelas tienen un rendimiento relativamente pobre en el nivel "0" CGE. Las escuelas del grupo A tienen el 19,7% de todos los estudiantes de Harare, pero reciben el 30,9% del total de las asignaciones financieras estatales. Por el contrario, las escuelas del grupo B, con el 66,1% de la matrícula en las escuelas secundarias, reciben el 56,2% de las asignaciones financieras. En parte, la explicación por el trato de favoritismo hacia las escuelas del grupo A reside en el hecho de que éstas tienen el monopolio de los estudios de nivel A entre las escuelas gubernamentales. Los cursos son impartidos por profesores mejor cualificados que perciben salarios más elevados. Aun así, la diferencia entre las asignaciones financieras del sector público sirve para poner de relieve el punto básico que queremos destacar.

Nuestro interés fundamental es la equidad. En este sentido, los problemas del grupo B de las escuelas públicas, que constituyen una mayoría substancial de las recogidas en la muestra, aparecen ilustrados en el Cuadro 1. El índice de aprobados en el nivel "0" es la mitad del registrado en cualquier otro tipo de escuela. Las clases son grandes y el salario medio de los docentes es relativamente bajo (si bien debería señalarse que las escuelas locales, con la excepción de las cuatro de élite, están en peores condiciones en ambos sentidos). Finalmente, la contribución del Estado es menor por alumno que para todos los otros tipos de escuela, con excepción de las escuelas locales.

Si analizamos estos dos tipos de establecimientos, las escuelas privadas y las escuelas públicas del grupo B, veremos que queda claramente ilustrada la relación entre una financiación adecuada y unos resultados favorables. Las cuatro escuelas privadas de Harare tienen evidentemente muchos recursos y son capaces de complementar las subvenciones del Estado con otros medios. Esto se puede observar directamente y se ha constatado en otros estudios. En uno de ellos, se ha calculado que se gasta unas cuatro veces más en la educación de los alumnos de la enseñanza privada que en los alumnos de cualquier otro tipo de escuela (Dorsey, Matshazi y Nyagura, 1991, pág. 137). El compromiso del gobierno de pagar los salarios de todos los docentes acentúa la tendencia natural de los profesores con más experiencia y mejor cualificados a orientarse hacia las escuelas con más recursos.

Por otro lado, las escuelas del grupo B sirven a los sectores más desfavorecidos de la población urbana de Harare. Las contribuciones de los padres son sumamente limitadas. Los alumnos de las escuelas B asisten a clases más numerosas y reciben una enseñanza impartida por profesores mal cualificados y con poca experiencia. Sin embargo, a pesar de las grandes diferencias en el acceso a la financiación privada, el gobierno proporciona un nivel más elevado de apoyo por alumno en el caso de las escuelas privadas.

Esta comparación, a la que hay que añadir el desequilibrio de la financiación entre las escuelas de los grupos A y B, ilustra la desigualdad más flagrante del sistema de enseñanza secundaria de Harare. Resulta bastante significativo el hecho de que el gobierno ya haya adoptado una forma de acción correctiva, variando la cuantía de las ayudas a las escuelas que no pertenecen al gobierno, según el tipo de

escuela. Siendo las más desfavorecidas, las escuelas locales perciben los montos más elevados, seguidas de las escuelas de las misiones, a las que siguen a su vez de las escuelas privadas. Sin embargo, es evidente que esta medida contribuye poco a una mayor equidad. Las subvenciones (de unos 15 millones de dólares Z) son pequeñas en términos absolutos y con relación al total de las asignaciones del gobierno a las escuelas. El nivel de los salarios de los docentes es crucial a la hora de definir la cuantía de la ayuda gubernamental por alumno en los diferentes tipos de escuela. Además, las variaciones según los tipos de escuela no toman en cuenta las diferencias dentro de un mismo tipo. Por ejemplo, las escuelas de élite reciben tanto como las escuelas locales, más pobres en recursos.

Por lo tanto, la verdadera razón de la desigualdad en la financiación reside en el compromiso del gobierno de pagar el salario de los docentes, aun cuando haya grandes disparidades en las competencias y experiencias de éstos en las diferentes escuelas. Es evidente que el verdadero progreso hacia la equidad en el sistema no provendrá de ajustes menores (o probablemente incluso mayores) a las subvenciones, aunque estas subvenciones siguen siendo una necesidad debido al pobre estado de las instalaciones en las escuelas del grupo B y en las escuelas locales. Lo que proponemos aquí es emplear los índices de aprobados en los exámenes como un indicador de las desventajas, y hacer de éstas, al menos provisionalmente, la base para las asignaciones gubernamentales a los gastos de salarios de cada escuela.

La relación entre gasto en educación y rendimiento escolar no es clara. En los países más industrializados, la política de gastar sumas cada vez mayores en educación se ha puesto sobre el tapete hace algún tiempo. Así, en su metaanálisis sobre las investigaciones que versan sobre los gastos en educación y los rendimientos escolares, Childs y Shakeshaft (1986) sostienen que en Estados Unidos la relación entre las dos variables es cada vez menos fuerte. También señalan que “de un análisis de 45 grandes estudios sobre este tema, 19 de ellos no informan de ninguna relación, otros 14 señalan una relación positiva y 12 reseñan una relación positiva bajo ciertas condiciones” (Childs y Shakeshaft, 1985, pág. 250).

En el caso de Estados Unidos, nos parece bastante comprensible que el aumento en los gastos de educación no siempre conduzca a un aumento correspondiente en el rendimiento escolar. Se puede alcanzar un umbral en los países ricos más allá del cual las ventajas que se puede esperar que produzca los gastos adicionales en educación disminuyen rápidamente, o incluso son negativas. Sin embargo, es menos probable que esto suceda en los países menos desarrollados, donde el nivel de financiación es mucho más bajo. Los datos para Harare, recogidos en el Cuadro 1, corroboran las conclusiones de estos estudios, tales como los que cita Shakeshaft (ver también Colclough, 1990, y Nyagura, 1991), de que hay una relación positiva en estas condiciones. Nuestra propuesta se funda en este supuesto.

Nuestro argumento es que el pobre rendimiento escolar en Harare está relacionado con el nivel de financiación y que una reasignación de la financiación al menos lograría algo que pudiera contrarrestar estas desventajas inherentes, como la condición socioeconómica de los alumnos, las instalaciones pobres o inadecua-

das y la falta de formación o experiencia de la mayoría de los profesores. Proponemos que la financiación sea modulada y basada en un rendimiento relativo, medido por los índices de aprobados del nivel “0”, tal como aparecen enumerados en el Cuadro 1. Con objeto de abordar más eficazmente los rendimientos variables dentro de un mismo tipo de escuela, el método explicado más abajo se basa en la desagregación al nivel de cada escuela.

Metodología

El rendimiento en los exámenes del nivel “0” permite formular un “índice de desventaja”. Las escuelas tienen un rendimiento inferior o superior según lo establecido por una medida determinada; en este caso, el resultado promedio regional. Por lo tanto, las escuelas que acusen un rendimiento inferior a la medida (escuelas desaventajadas) dispondrán de recursos según el nivel de inferioridad de sus logros. Por el contrario, las escuelas con rendimientos superiores a las metas (aventajadas) perderán la financiación sobre la base de la misma medida. La fórmula que definirá el monto de la financiación del gobierno a una escuela durante un año dependerá de los índices de aprobados en los exámenes del año anterior en relación con los índices promedio de aprobados para aquel año. En este caso:

$$\text{índice} = \frac{\text{promedio nacional de índice de aprobados 1991}}{\text{índice de aprobados de la escuela 1991}}$$

Esta fórmula será aplicada luego a la financiación por alumno en 1991, con el fin de determinar la ayuda por alumno para 1992.

$$\text{Financiamiento por alumno para 1992} = \text{financiamiento por alumno para 1991} \times \text{índice 1991}$$

Para calcular la financiación total asignada a una escuela específica, la cifra por alumno se multiplica por el número de alumnos matriculados de la escuela en 1992. Es decir:

$$\text{Financiamiento total para 1992} = \text{financiamiento por alumno} \times \text{matrículas 1992}$$

Los resultados de la aplicación de la fórmula a los distintos tipos de escuelas aparecen en el Cuadro 2. Se supone que las matrículas no han variado y que los gastos públicos no dependen de la inflación. Se ha omitido una de las escuelas locales de la lista original. Está clasificada como escuela especial y tiene un índice de aprobados en los exámenes del nivel “0” CGE para 1991 igual a cero. Los cálculos se han realizado escuela por escuela, aunque los resultados se presentan según los tipos de escuela.

CUADRO 2. Evolución de la financiación pública para las escuelas secundarias basadas en la fórmula de financiación, 1991-92 (en dólares Z)

Tipo de escuela	Financiamiento total 1991	Financiamiento por alumno 1991	Financiamiento total 1992	Financiamiento por alumno 1992	Disminución o aumento	Disminución o aumento por alumno
Locales	4.124.136,5	560,6	5.467.374,1	743,3	1.343.237,6	+182,7
Privadas	2.768.773	705,2	1.771.719,2	451,3	-997.053,8	-253,9
Misiones	1.779.174,4	814,6	416.469,7	190,7	-1.362.705	-623,9
Grupo A	21.129.484	1.123,1	16.471.773	875,5	-4.657.711	-247,6
Grupo B	38.089.825	603,4	62.662.162	992,7	24.572.337	+389,3
Total	67.891.393		86.789.498		1.889.815	

Fuente: Zimbabwe. Datos del Ministerio de Educación y Cultura. Estas cifras pueden diferir con respecto a las del Cuadro 1 porque se han redondeado y porque se ha omitido una escuela

Debido a la alta proporción de escuelas en desventaja en Harare, la aplicación de esta fórmula tendría como resultado un aumento de la financiación global de unos 19 millones de dólares Z, equivalente al 27,8% de las asignaciones de 1991. Se trata de una cifra elevada, y aunque muy deseable en sí misma, probablemente no será aceptada por un gobierno que se enfrenta a severas restricciones presupuestarias (*Africa South of the Sahara*, 1993). Sin embargo, cabe hacer dos observaciones con respecto a este punto. En primer lugar, unos incrementos anuales de alrededor del 20% no han sido inhabituales en el pasado reciente. Si consideramos el aumento de la tasa de inflación, por debajo de este monto no habría un aumento real en las asignaciones totales (aunque los beneficios para las escuelas en desventaja disminuyen correspondientemente). En segundo lugar, la fórmula no tiene que ser aplicada necesariamente con rigidez ni en su totalidad. Se pretende que sea principalmente un punto de referencia para alcanzar una mayor equidad en las soluciones de la financiación pública.

Como se observa en el Cuadro 3, las principales modificaciones por tipo de escuela consisten en asignar una financiación a las escuelas públicas más o menos correspondientes a la proporción de su participación en las matrículas totales, aunque las escuelas de misiones y privadas gozan de asignaciones muy inferiores a las cifras proporcionales de alumnos. Sin embargo, las escuelas que antes se encontraban en desventaja ahora resultan beneficiadas. Por otro lado, estas cifras globales ocultan importantes diferencias en los recursos, y queda por analizar, a un nivel desagregado superior, lo que significan los cambios en la financiación según la fórmula para los distintos tipos de escuelas.

CUADRO 3. Parte de los recursos financieros y de la matrícula por tipo de escuela, 1991-1992 (en dólares Z)

Tipo de escuela	Porcentaje de la matrícula	Porcentaje de los recursos 1991	Porcentaje de los recursos 1992
Locales	7,8	6,3	6,3
Misiones	4,1	4,0	2,0
Privadas	2,3	2,6	0,5
Grupo A	19,7	30,9	19,0
Grupo B	66,1	56,2	72,2

Fuente: Cuadro 1 y Cuadro 2

LAS ESCUELAS LOCALES

Las subvenciones por alumno dentro de este grupo oscilan actualmente entre 138,50 dólares Z y un máximo de 1.604,20 dólares Z. Como se demuestra en el Cuadro 2, los alumnos de las escuelas locales recibirían como promedio y por alumno un monto anual de 743,30 dólares Z. A pesar de un aumento global en las ayudas a las escuelas locales, las cuatro escuelas de élite, como es evidente, experimentarían una caída. El estatuto atípico de estas escuelas no se tendría en cuenta a la luz de esta fórmula. Una de estas escuelas de élite pierde 766,10 dólares Z por alumno. Por el contrario, una escuela local ordinaria gana 1.011,40 dólares Z.

LAS ESCUELAS DE LAS MISIONES

Según el esquema propuesto, las escuelas de las misiones tendrían que aceptar unos recortes del 36% en las ayudas que reciben. De las cinco escuelas de este grupo, una gozaría de un aumento de 252,10 dólares Z, mientras que los recortes por alumno oscilarían entre 275,40 y 656,00 dólares Z. La pérdida media por alumno sería de 253,90 dólares Z, con unas asignaciones por alumno que oscilarían entre 130,50 y 879,50 dólares Z.

Las graves pérdidas que afectarían a las escuelas de las misiones, en términos absolutos y proporcionales (de un 4,0% a un 2,0% del gasto total) reflejan una debilidad potencial de la fórmula de financiación. Las escuelas de las misiones gozan de ventajas considerables en relación a la mayoría de las escuelas del grupo B y a las escuelas locales, en términos del número de alumnos por clase y de la calidad de sus docentes. Sin embargo, comparadas con los otros tipos de escuela, sus buenos rendimientos en el nivel "0" entrañan una penalización considerable. Además, es posible que estas escuelas tengan ciertas dificultades para reemplazar los recursos de financiación estatal por fuentes privadas. Habría que seguir detalladamente su evolución.

LAS ESCUELAS PRIVADAS

Estas escuelas serían las que más perdieran con las nuevas condiciones de financiación (recibirían 76,6% menos que las ayudas de 1991). Sólo conservarían un escaso 0,5% de la ayuda total en las cifras de 1992. Todas las escuelas privadas sufrirían recortes en la financiación y sus pérdidas oscilarían entre 398,50 y 898,10 dólares Z por alumno. La ayuda media se reduciría a 190,70 dólares Z por alumno. A la vez, es probable que las escuelas de este grupo cuenten con las mejores posibilidades de encontrar alternativas a la financiación pública.

LAS ESCUELAS DEL GRUPO A

Este grupo se enfrentaría a situaciones tan variadas como las escuelas privadas. En promedio, perderían substancialmente en subvenciones, porque a pesar de que sus

resultados en el nivel "0" son pobres en relación a unos recursos estatales relativamente generosos, sus resultados siguen siendo mejores que los de las escuelas del grupo B. Trece escuelas se verían afectadas por recortes en la financiación que oscilarían entre 116,00 y 667,40 dólares Z por alumno. Como promedio, los alumnos de las escuelas del grupo pierden una cantidad per cápita de 247,60 dólares Z y su participación en las asignaciones de la financiación global en Harare se acercaría a su participación en el número total de alumnos.

Si bien su posición es menos clara que la de las escuelas privadas, parece (dada su situación) que las escuelas del grupo A están probablemente en mejores condiciones que sus homólogas en el grupo B para enfrentarse a los recortes estatales. Uno de los problemas podría afectar a su oferta de asignaturas de nivel "A", pero en cualquier caso la reasignación de ayudas en este grupo es coherente con el principio de equidad. Como ilustra el Cuadro 1, la parte del presupuesto asignado al salario de los docentes en estas escuelas es muy elevado.

LAS ESCUELAS DEL GRUPO B

Aunque parezca sorprendente, cinco de estas escuelas han alcanzado resultados suficientemente buenos en los exámenes del nivel "0", lo cual debería entrañar un recorte en la financiación. Estas pérdidas son más bien leves: 17,40 dólares Z en un caso, si bien otra escuela pierde 354,00 dólares Z por alumno. La mayoría de las escuelas del grupo B reciben grandes beneficios, puesto que el monto por alumno, en el caso más extremo, aumentaría hasta 1.329,80 dólares Z. La asignación más baja por alumno sería de 429,20 dólares Z, mientras que la más alta sería de 1.869,60 dólares Z. Como promedio, los alumnos recibirían unas ayudas per cápita de 992,70 dólares Z, lo cual significa un aumento por alumno de 389,30 dólares Z. Las escuelas del grupo B recibirían el 72,2% de los recursos financieros globales asignados en Harare, algo más que su participación en el total de las matrículas (66,1%).

Comentario final

Estas modificaciones en la asignación de la financiación, en algunos casos bastante drásticas a nivel de las escuelas individuales, constituyen el punto crucial del ejercicio. El sistema de educación en Zimbabwe ha sufrido una rápida transformación durante el último decenio. El aumento de la matrícula se concentró de forma abrumadora en las escuelas locales y en las escuelas públicas del grupo B, lo cual significa que dichas escuelas tenían recursos inadecuados y funcionaban con un personal docente de baja cualificación. En algún momento, dos niveles "0" eran aceptados como calificación adecuada para los profesores. El mínimo ha aumentado a cinco, pero dado el actual sistema de financiación de los salarios por parte del gobierno, el peligro es que las agudas desventajas de las escuelas locales y del grupo B puedan convertirse en un rasgo permanente del sistema de enseñanza

secundaria. Nuestro artículo formula una propuesta modesta diseñada para impedir, y tal vez corregir, esta tendencia.

La fórmula que sugerimos no está destinada a ser inmutable ni permanente. De hecho, podemos afirmar que su única virtud reside en su flexibilidad. Puede aplicarse de diferentes formas, y junto con otras investigaciones o medidas destinadas a lograr los mismos objetivos. Así, aunque nuestro análisis sólo comprende Harare, la fórmula puede aplicarse, dada la disponibilidad de los datos, a otras regiones, o incluso a nivel nacional. A pesar de que esto modificaría el principal argumento del ejercicio, podría sentar las bases para una redistribución de los tipos de escuela. En términos más positivos, hay un amplio espectro para el empleo de la fórmula, si lo que se pretende es elevar la calidad de la enseñanza secundaria.

Se han redactado numerosos estudios en relación con los factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos en los países menos desarrollados. Tras haber analizado un cierto número de ellos, Fuller (1986) identificó algunos de estos factores, como la formación docente, los gastos en materiales educativos, el tamaño de la biblioteca de la escuela y el origen social de los profesores, además del gasto por alumno. Estos estudios proporcionan una base posible para las nuevas políticas educativas o para las políticas de financiación del Ministerio de Educación. La fórmula en sí misma no define el destino que cada escuela da a la financiación, una vez modificada. Hay un amplio margen para la experimentación.

Esto es cierto al menos en teoría. En la práctica, hay limitaciones muy rígidas en la disponibilidad de recursos para la educación en Zimbabwe que resultan de los problemas presupuestarios y económicos a nivel nacional. Debido a estas limitaciones, podemos anticipar que el cambio más importante sería el empleo de más docentes y/o con mejor formación en las escuelas anteriormente definidas como en desventaja. Esto es a la vez realista y quizá es el empleo más eficaz que se puede hacer de los recursos en aras de la eficiencia y la equidad, que es el objetivo primordial.

En Harare, al igual que en el conjunto de Zimbabwe, es claro que la mayoría de las escuelas secundarias no cuentan con suficientes recursos. El hecho de que la distribución actual de los recursos financieros es sumamente injusta es particularmente inaceptable. Bajo el sistema actual, las injusticias en la distribución corren el peligro de hacerse crónicas. Luchar contra ellas no sólo sería justo, sino posiblemente más eficiente, puesto que estimularía el progreso en los logros educativos. Las escuelas más amenazadas por el problema de los "rendimientos decrecientes" no son las escuelas del grupo B ni la mayoría de las escuelas locales. Hay en ellas un potencial considerable para aumentar los rendimientos gracias a una inversión substancialmente superior. Falta abordar las posibles modificaciones de la fórmula en este contexto.

Actualmente, la fórmula da como resultado un aumento global de la financiación para la enseñanza secundaria. Dados los problemas presupuestarios del gobierno de Zimbabwe, esto sería imposible. La inflación podría convertir cualquier aumento de la financiación en papel mojado. La objeción más seria a la fórmula es que parece penalizar el éxito. Aceptaríamos estas objeciones como válidas

en términos marginales. Cuando se obtengan buenos resultados con una financiación relativamente modesta, habría que modificar la fórmula. Uno de los métodos plenamente efectivos en el caso de las cinco escuelas del grupo B que perdieron financiación bajo la fórmula no modificada, consistiría en excluir aquellas escuelas con unos resultados superiores al promedio, pero que cuenten con una financiación que oscile entre el 5 y 10% del promedio provincial. Habría que contemplar alguna modificación que considere las escuelas que ofrecen asignaturas de nivel "A" CGE. Desde luego, es posible aplicar la fórmula después del 2º curso (basado en dos resultados de CGE), después del 4º curso (basado en los resultados del nivel "0", CGE) y, nuevamente, después del 6º curso (basado en los resultados del nivel "A" CGE). La financiación podría, así, basarse en el rendimiento en cada uno de estos niveles.

Finalmente, quisiéramos volver a insistir en que la fórmula no está diseñada como una base permanente para la asignación de las ayudas. Es esencialmente un punto de partida que permite una modificación fundamental en la distribución de los recursos. Si se continúa aplicando la fórmula en su modalidad actual durante un tiempo indefinido, estaríamos penalizando el éxito y el uso eficiente de los recursos. Después del primer año de modificaciones, sería necesario revisar anualmente la asignación de fondos, y aquellas escuelas cuyos rendimientos no respondieran a las expectativas (de acuerdo a las modificaciones en la financiación) estarían sujetas a un seguimiento más riguroso. Existe una diversidad de maneras de corregir las desigualdades presentes que caracterizan el sistema escolar en Harare. Reconocemos que con el tiempo serían preferibles alternativas tales como pagar a los profesores con fondos propios. Sin embargo, como instrumento en pro de la reforma, nuestra fórmula ofrece el mayor potencial para aumentar la equidad sin poner en entredicho los logros actuales ni provocar un aumento indebido de las subvenciones que el Estado otorga a la educación.

Referencias y bibliografía

- Africa South of the Sahara* [África al Sur del Sáhara]. 1993. Londres, Europa Publications.
- Childs, T.; Shakeshaft, S.; Shakeshaft, C. 1986. A meta-analysis of research on the relationship between educational expenditures and student achievement [Metaanálisis de investigación sobre la relación entre los gastos en educación y los resultados de los alumnos]. *Journal of education finance* (Blacksburg, Virginia), vol. 12, n° 2, págs. 249-263.
- Colclough, C. et al. 1990. *Education in Zimbabwe: issues of quantity and quality* [La educación en Zimbabwe: cuestiones acerca de la cantidad y la calidad]. Estocolmo, Agencia Sueca de Desarrollo Internacional.
- Dorsey, B. J. 1989. Educational development and reform in Zimbabwe [Desarrollo y reforma de la educación en Zimbabwe]. *Comparative education review* (Chicago), vol. 33, n° 1, págs. 40-58.

- Edwards, G.; Tisdell, C. 1992. Private versus government schools: race and the development of Zimbabwe's dual educational system [Escuelas privadas y escuelas públicas: el factor racial y el desarrollo del sistema doble de educación en Zimbabwe]. *Scandinavian journal of development alternatives* (Estocolmo), vol. 11, n° 3/4, págs. 31-49.
- . 1990. Post-independence trends in education in Zimbabwe [Tendencias de la educación en Zimbabwe después de la independencia]. *The South African journal of economics* (Pretoria, Suráfrica), vol. 58, n° 4.
- Fuller, B. 1986. *Raising school quality in developing countries: what investments boost learning?* [Mejorar la calidad de la escuela en los países en desarrollo: ¿qué inversiones favorecen el aprendizaje?]. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Glass, C.; Gore, M.; Smith, M. L. 1979. Meta-analysis of research on class size and achievement [Metaanálisis de la investigación sobre el tamaño de las clases y sus resultados]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), n° 1, págs. 2-16.
- Hanushek, E. A. 1986. The economics of schooling: production and efficiency in public schools [La economía de la escolaridad: producción y eficacia en las escuelas públicas]. *Journal of economic literature* (Nashville, Tennessee), n° 24, septiembre, págs. 1141-1177.
- Heyneman, S.; Farrell, J.; Sepulveda-Stuardo, M. 1981. Textbooks and achievement in developing countries: what we know [Manuales y resultados en los países en desarrollo: lo que sabemos]. *Journal of curriculum studies* (Basingstoke, Reino Unido), vol. 13, n° 3, págs. 227-246.
- Monk, D. 1990. *Educational finance : an economic approach* [Las finanzas de la educación: enfoque económico]. Nueva York, McGraw-Hill.
- Nyagura, L. M. 1991. A comparative analysis of student achievement by school type in Zimbabwe secondary schools [Análisis comparado de los resultados de los alumnos por tipo de escuela en las escuelas secundarias de Zimbabwe]. *Zimbabwe journal of educational research* (Harare), vol. 3, n° 1, págs. 43-61.
- Summers, A. A.; Wolfe, B. L. 1975. Which school resources help learning? Efficiency and equity in Philadelphia public schools [¿Qué recursos de la escuela favorecen el aprendizaje? Eficacia y equidad en los establecimientos públicos de Filadelfia]. *Federal Reserve Bank of Philadelphia business review* (Filadelfia), febrero, págs. 4-25.
- Zimbabwe Central Statistical Office Census. 1992. *Zimbabwe preliminary report* [Informe preliminar sobre Zimbabwe]. Harare, Central Statistical Office.
- Zimbabwe. Ministerio de Educación y Cultura. Varios años. *Annual report of the Secretary for Education and Culture* [Informe anual del Secretario de Educación y Cultura]. Harare, Zimbabwe.

PERFILES DE EDUCADORES

MALCOLM ADISESHIAH

(1910-1994)

Eric Prabhakar

En la época postcolonial, Adisesiah fue un claro defensor de una concepción más lúcida de la educación como factor vital del desarrollo socioeconómico. En los años inmediatamente posteriores a la guerra, habiendo comprobado que la educación no disponía de una parte equitativa de los recursos nacionales ni de la ayuda internacional para el establecimiento y el desarrollo de las instituciones, y considerando que los líderes de los nacientes países en desarrollo tenían un concepto estrecho de la educación heredado del pasado, expuso la creciente importancia de la educación en la edificación de una nación. Era la voz de un economista la que resonó y fue escuchada. Esta voz no sólo configuró el modo de pensar de los financieros y de quienes proporcionan y reciben ayuda, sino que transformó la noción de la “función del hombre en el desarrollo”, expresión que Adisesiah utilizó con frecuencia y popularizó. La evaluación de su contribución a la educación ha de comenzar por el examen de los imperativos de la doctrina económica que él definía así:

La tasa de rendimiento de la educación, aunque no pueda determinarse exactamente por los diversos motivos expuestos, figura entre las más elevadas de los sectores público y privado, y a mi parecer es incluso la más elevada¹.

Las numerosas generaciones de estudiosos de la educación que le precedieron no habían estudiado sus efectos sobre las cuestiones de la pobreza, la privación y la desigualdad. Para Platón, la educación se impartía a la elite a fin de perpetuar el

Eric Prabhakar (India)

Fue atleta olímpico y titular de una beca Rhodes en la Universidad de Oxford. Antiguo director de la sección Asia del Sector de Educación de la UNESCO. Autor de *The way to athletic gold: a training manual for Indian athletic excellence* [El camino hacia el oro atlético: manual de entrenamiento para la excelencia del atletismo indio], que fue publicado en 11 lenguas de India, y de una novela histórica. Es miembro del Organismo para el Desarrollo de los Deportes de Tamil Nadu y fue vicepresidente de la Federación Panindia de Atletas no Profesionales.

statu quo mediante la selección y la estratificación social. Para Rousseau, era necesaria para reforzar al hombre contra las instituciones sociales corrompidas. En las sociedades totalitarias, la finalidad de la educación ha sido infundir la lealtad al partido dominante. En los países capitalistas, se ha impartido a fin de perpetuar una gama específica de valores, creencias y actitudes que favorezcan una sociedad de libre competencia. Adiseshiah era un economista y mantenía que la función de la educación rebasaba estos parámetros limitados, por ser un servicio público esencial para erradicar la pobreza y desarrollar la economía. En el desempeño de las importantes funciones que ocupó en la UNESCO durante los años cincuenta y sesenta, llegó a adquirir la reputación de defensor de la educación como factor decisivo de contribución al desarrollo socioeconómico en el Tercer Mundo.

Una vida plena

Malcolm Adiseshiah nació en la ciudad de Vellore, en la India meridional, y heredó las cualidades intelectuales de su padre, profesor de filosofía. Su madre era una mujer llena de energía. Fue la primera mujer que ocupó el cargo de concejal del municipio de Vellore, fundó y presidió el Club de Mujeres de Vellore y además tenía dotes naturales de liderazgo para todo. Estos dos modos de ser aparentemente distintos de sus padres se unieron en la persona de Malcolm Adiseshiah en una síntesis prodigiosa. A lo largo de su vida, participó plenamente en los debates intelectuales, tuvo un trato asiduo con algunos de los intelectuales más preclaros de su época, y vivió rodeado de una multitud de libros de economía y educación. Al mismo tiempo, con la disciplinada pauta de conducta que se impuso a sí mismo, cumplió con notable competencia sus funciones oficiales en la UNESCO y, tras su retorno a India, en el Instituto de Estudios sobre el Desarrollo de Madrás, que él mismo fundó.

Malcolm Adiseshiah cursó ocho años de estudios universitarios en Madrás, en la London School of Economics y en Cambridge, y pasó diez años de su vida enseñando economía en Calcuta y Madrás antes de entrar en la UNESCO. Era la época en la que John Maynard Keynes pugnaba por que la economía se zafase de sus amarras tradicionales y Adiseshiah, después de haber sido discípulo suyo, empezó a enseñar la flamante macroeconomía — la revolucionaria teoría keynesiana sobre las causas del desempleo prolongado — a los estudiantes de licenciatura del Christian College de Madrás. Resulta significativo que el por entonces joven profesor no desdeñase el estudio clásico de la interacción entre el consumidor y el inversionista privados en los mercados de productos y servicios, la determinación del precio por la acción recíproca de la oferta y la demanda, o los factores componentes de ambas. Enseñaba la importancia del sector agrario mostrando que el crecimiento económico en un país como India debe centrarse en el desarrollo de la agricultura, y que la industrialización no puede salir adelante sin una ruptura con la agricultura de subsistencia. No escatimó sus esfuerzos, que vio ampliamente recompensados, para encontrar en las aldeas ejemplos que ilustrasen sus teorías económicas expuestas en las aulas. Solía ponerse un pantalón corto de

color caquí para recorrer con sus estudiantes los pueblos de los alrededores del centro universitario y, como contó luego por escrito, fue allí “donde desarrolló sus teorías económicas sobre el arroz triturado a mano, el papel hecho artesanalmente, los tejidos fabricados en telares, la rotación de cultivos y el crédito rural”².

El alumno más brillante de su primer grupo de estudiantes de licenciatura en ciencias económicas escribió lo siguiente: “En este amanecer de una nueva era del pensamiento económico, el entusiasmo contagioso y el vigor intelectual que este gran maestro imprimió a su docencia llegaron a conferir un halo de prestigio incluso a sus propios discípulos”³.

En los archivos de la UNESCO hay 118 fajos de documentos de Adiseshiah que totalizan unas 48.000 páginas, según un cálculo aproximado. Bastará recordar aquí brevemente cuáles fueron sus dos principales tareas en la UNESCO: la primera consistió en llevar a cabo una labor innovadora de impulsión y desarrollo de proyectos de apoyo técnico al Tercer Mundo; la segunda, en cumplir su mandato de Director General Adjunto durante ocho años.

Aunque fue un ciudadano del mundo durante 25 años, Adiseshiah nunca dejó de ser indio. A los 60 años de edad volvió a la India con un interés apasionado por el desarrollo económico del país. Sin pérdida de tiempo, fundó el Instituto de Estudios sobre Desarrollo de Madrás (MIDS) y se consagró a la tarea de dirigirlo con una capacidad de organización fuera de lo común. El MIDS pronto se convirtió en un valioso centro de investigación para el Estado de Tamil Nadu y para la India.

Adiseshiah ansiaba volver al estudio de los problemas de la India rural. Durante los primeros años de la existencia del MIDS, dirigió una serie de estudios sobre el medio rural de Tamil Nadu, que comprendieron los aspectos económicos de la agricultura de secano, la reforma agraria, la irrigación, y el empleo y la vivienda rurales. Debido a su especial interés por los sectores pobres y abandonados de la sociedad india, dirigió estudios sobre la pobreza y la oferta de productos de primera necesidad en el Estado de Tamil Nadu, las tendencias en materia de creación de ingresos y la condición social de la comunidad harijan en Tamil Nadu, las condiciones de vida de las denominadas castas “inferiores” y tribus “subdesarrolladas”, los pequeños pescadores y la situación socioeconómica de las mujeres.

Conviene señalar que su función docente revistió gran importancia en todos los cargos que ocupó, alcanzando su punto culminante en el MIDS en los últimos veinte años de su vida. En este instituto tomó una serie de medidas para mejorar la calidad bastante escasa de los estudios económicos, especialmente en los programas formales del doctorado en ciencias sociales. En primer lugar, organizó una reunión de expertos de alto nivel en ciencias sociales de toda la India meridional, que se convirtió en un importante acontecimiento anual del MIDS. Más tarde, con la cooperación del Consejo Indio de Investigación sobre Ciencias Sociales, organizó en 1971 un programa de formación de seis semanas de duración sobre metodología de investigación para los estudiantes de doctorado en ciencias económicas de todas las universidades de la India meridional. A este programa siguió otro de formación especial para profesores de doctorado. Estas actividades desembocaron

en la publicación de *A guide to research on economics*, que en la actualidad es un libro de referencia en las universidades indias. Con respecto a los programas del recién creado MIDS, Adiseshiah, en su calidad de fundador y director, impulsó un ciclo de seminarios mensuales a fin de crear un foro público para debates de fondo sobre diversos temas socioeconómicos. Era una especie de reto lanzado a un público vasto, al que se invitaba a un esfuerzo de reflexión y de comprensión de una serie de temas de actualidad relacionados con la orientación política. Se creó así una atmósfera de participación en un momento en que la vida intelectual de la ciudad de Madrás no se caracterizaba especialmente por su dinamismo.

El MIDS editaba un boletín mensual (*Bulletin*) en el que se publicaba el informe del seminario mensual y los debates que éste suscitaba para difundirlos ampliamente. Pero el *Bulletin* era sobre todo una referencia por el editorial de 25 páginas que Adiseshiah redactó hasta el final de su vida, sin interrupción. Este editorial, escrito cada mes con meticulosidad y dedicación inquebrantable, consistía en un comentario objetivo sobre factores económicos, educativos y sociales de Tamil Nadu, de la India e internacionales.

Además de su trabajo en el MIDS, Adiseshiah ocupó en 1972 las funciones de miembro de la recién establecida Comisión de Planeamiento del Estado de Tamil Nadu; desde 1975 a 1978 fue rector de la Universidad de Madrás; y miembro del Parlamento desde 1978 hasta 1984. El catálogo de sus obras, en las diferentes ramas del saber a las que se consagró, ha resultado ser tan excepcional como el sentido del servicio público que siempre le caracterizó.

Fue miembro del Consejo Central de Asesoramiento para la Educación, del Consejo Indio de Investigación sobre Ciencias Sociales, del Consejo Nacional de Educación para Docentes, y presidente de la Asociación Económica India. Fue compilador de un cierto número de libros, entre los que destacan *Science in the battle against poverty* [La ciencia en la batalla contra la pobreza] y *Towards a learning society* [Hacia una sociedad de aprendizaje] y autor de dos obras sobre la importancia socioeconómica de la educación, *Let my country awake* [Que mi pueblo despierte] (1970) y *It is time to begin* [Es hora de empezar] (1972). Quince universidades de la India y del extranjero le confirieron el grado de doctor *honoris causa*.

Aunque todas estas actividades en la India y sus funciones en la UNESCO constituyen un testimonio de la importancia de la labor profesional de Adiseshiah, han desdibujado, sin embargo, el contexto ideológico en que se desarrolló su obra. El impacto de las ideas que expuso y su contribución a la educación todavía están pendientes de evaluación.

Economía del desarrollo

Adiseshiah se centró principalmente en el puesto que ocupa la educación como factor primordial de promoción económica y social, y recalcó continuamente la relación positiva entre educación y desarrollo. Sometió a la educación al rigor de la teoría económica, lo que dio como resultado que tanto los donantes como los

beneficiarios de ayuda modificasen sus ideas acerca de la educación y la percibiesen como una condición necesaria del progreso económico. La educación fue la obsesión de Adiseshiah y la economía su marco conceptual. Al insistir en la importancia de la educación como factor del crecimiento económico general, se le reservaba un puesto primordial en los planes de desarrollo, en la supresión de los obstáculos financieros y en el hecho de que se prestase una mayor atención al planeamiento de la educación. Para apreciar este cambio de perspectiva en materia de educación, es necesario examinar los fundamentos de su método y los instrumentos económicos que utilizó para analizar los aspectos del crecimiento económico y social con los que había que enfrentarse en los nacientes países en desarrollo.

Los economistas construyen esquemas complejos y elaboran modelos para “simplificar” la realidad. Deliberadamente descartan algunas características del mundo real y hacen hincapié en otras, en función de lo que consideran importante. Imponen un orden, una gramática y una simetría a estas características, que en realidad son una creación de su disciplina, y ello los lleva a enunciar postulados o teorías. Por consiguiente, no es de extrañar que las divergencias entre los teóricos de la economía hayan conducido, y sigan conduciendo, a nuevos interrogantes y controversias: de los clásicos a los neoclásicos, de los marxistas a los neomarxistas, de los keynesianos a los nekeynesianos, o de los monetaristas a los modernistas.

Aunque era muy versado en teoría económica, Adiseshiah nunca quiso ser un teórico. La vida y la sociedad eran lo que le preocupaba. Para él, ninguna teoría económica tenía el monopolio de la verdad. A propósito de esto, escribió:

La cáscara del bienestar ha sido pintada y repintada, pero el fruto ha permanecido intacto por dentro [...]. Se ha presentado como riqueza (Adam Smith y H. Sidgwick), como placer o felicidad (J. Bentham), como utilidad (A. C. Pigou), como valor y precio (D. Ricardo), como dinero o ingreso real (J.M. Keynes), como ofelinidad, o posición preferida o escogida (V. Pareto y D. Little), como realización estética (K. Marx), como estado de equilibrio (L. Walras y A. Marshall), como un óptimo (A. Bergson) y, por último, como desarrollo y crecimiento (W.W. Rostow, A. Lewis y H. Myint)⁴.

También sostuvo que existía “la necesidad de considerar la vida y la sociedad, que no estaban englobadas en el universo del discurso de los economistas”⁵.

Adiseshiah fue una autoridad en su especialidad. Su objetivo era contribuir a que los países en desarrollo y la comunidad internacional apreciaran la importancia de la educación como factor del desarrollo económico, sin el cual no resulta posible el desarrollo duradero. Quiso demostrar la relación entre educación, productividad e ingreso. Aplicó los instrumentos de análisis de la economía para demostrar que el incremento del ingreso de los trabajadores pobres es la estrategia más eficaz a seguir en los contextos multiformes del desarrollo duradero, y que éste se puede llevar a cabo mejorando la oferta de servicios públicos, especialmente la educación y la salud. Situó al individuo en el centro del desarrollo. Se esforzó por impedir que la ayuda al desarrollo cayese en la gravísima trampa de limitarse a financiar el desarrollo físico y desdeñar el desarrollo de los recursos humanos, como tendía a hacer el Banco Mundial durante los primeros años de su funciona-

miento. Se percató de que este tipo de financiación tenía por efecto que los poderosos se hiciesen más ricos en el Tercer Mundo, a expensas de la mayoría pobre. También era consciente de que el aumento de las desigualdades constituía el peligro mayor para los países en desarrollo. A este respecto, escribió:

Existe la idea de que la pobreza, que es el principal resultado de la desigualdad, es una virtud. Este punto de vista lo mantienen algunos de los más acomodados de nuestras sociedades y a unos pocos de éstos les conduce a hacer voto de pobreza [...]. Los pobres, por su parte, no consideran que su pobreza sea una virtud, sino un mal al que se ven sometidos [...]. Si la pobreza fuese una virtud, entonces todo el mundo debería ser pobre. El que no es pobre es quien insiste en el carácter meritorio de la pobreza [...]. La desigualdad, por lo tanto, es éticamente mala, socialmente injusta y económicamente no óptima⁶.

Las ideas de Adiseshiah acerca del aumento de la desigualdad, que pudo comprobar en las fases iniciales del desarrollo, abarcaban diversos factores humanos; y el aspecto “económicamente no óptimo” de la desigualdad constituía la dimensión económica de éstos. En 1974, el Banco Mundial y el Instituto Sussex de Estudios sobre el Desarrollo publicaron conjuntamente una serie de documentos titulada *Redistribution with growth* [Redistribución con crecimiento]. En el informe se admitía que era inevitable llegar a un compromiso entre crecimiento y equidad, y se examinaba detalladamente qué tipo de utilizaciones de los recursos redistribuidos minimizarían el dilema crecimiento/equidad. Se suponía que el informe iba a proporcionar un fundamento teórico para un nuevo planteamiento de las políticas de desarrollo. Oponiéndose a esta concepción, Adiseshiah siguió fiel a su opinión de que una estrategia de desarrollo correcta para el Tercer Mundo no produciría una desigualdad mayor. Pensaba que el progreso debe conducir a una sociedad equitativa, y no al aumento de diferencias excesivas de ingreso ni al nacimiento de una minoría afianzada en sus privilegios; y consideraba que, en realidad, el crecimiento económico sólo puede mantenerse si va acompañado de cambios estructurales que propulsen la equidad.

Cuando en la India disminuyó el ritmo de crecimiento de la fase industrial inicial, basado en la sustitución de importaciones, Adiseshiah alegó que la demanda necesaria para dar un nuevo impulso a la industrialización sólo podría crearse incrementando en primer lugar la producción y los ingresos en la agricultura, es decir, el sector en el que trabajaba aún a la mayoría de la población y de los pobres. Declaró que debían echarse los cimientos de una expansión regular de la demanda de los sectores rurales y que la industria debía estar al servicio de la agricultura, proporcionándole mejores aportes y el equipamiento necesario. A su parecer, no sería posible un compromiso entre crecimiento y equidad en un vasto país en desarrollo como la India hasta que el proceso de desarrollo permitiese que los recursos disponibles se distribuyesen eficazmente entre distintos sectores en competición.

El óptimo exige un mejoramiento paulatino en la distribución de bienes y servicios a favor de los sectores más pobres y menos favorecidos, sin poner en peligro la asignación de recursos, lo cual no es forzosamente necesario, y sin disminuir los recursos totales, es decir, el volumen global de producción, lo cual no debería producirse⁷.

Para Adiseshiah, no existía el país subdesarrollado típico. En sus informes de misión relativos a un centenar de países elaboró programas pragmáticos, haciendo hincapié en dos aspectos: que las circunstancias socioeconómicas de cada país subdesarrollado son diferentes; y que el camino apropiado hacia el desarrollo no puede determinarse *a priori*, sino solamente teniendo en cuenta el contexto de dichas circunstancias. El subdesarrollo, en su opinión, era específico a cada país. A medida que fue progresando su carrera en la UNESCO y se fue desarrollando su programa de actividades en la India, después de dejar la Organización, le fueron interesando más los aspectos prácticos del desarrollo económico que los teóricos. Por eso no se le recordará como a Adam Smith, Ricardo, Karl Marx, Marshall, Keynes, Rostow u otros grandes teóricos de la economía. Nunca cejó en su idea de que la teoría no puede reproducir el conjunto de la realidad, sino tan sólo algunos aspectos claves de ésta. Consideraba que teorizar implicaba operar cierta selección y prefería tratar la dinámica de la vida y la sociedad.

Es cierto que la idea de desarrollo ha desplazado los conceptos anteriores de bienestar y ha conseguido la aceptación general de la comunidad internacional. El desarrollo es, hoy en día, el objetivo de las Naciones Unidas. Sin embargo, nunca se ha adoptado una doctrina oficial sobre este particular⁸.

Si en el pensamiento de Adiseshiah hubo alguna perspectiva teórica subyacente de la cual dedujo propuestas apropiadas para el desarrollo, ésta consistió en el modelo universalmente aplicable de “las necesidades básicas ante todo”. El primer postulado de este modelo estriba precisamente en lo que mantuvo con mayor empeño durante toda su vida, a saber: que el desarrollo económico no se limita al crecimiento económico, sino que debe desembocar en la eliminación de la pobreza. Los defensores de este modelo consideran que el óptimo sólo puede alcanzarse mediante la distribución de los recursos disponibles entre diferentes utilidades que compitan entre sí, de manera que se eleve el ingreso de la población activa pobre y se amplíen las posibilidades de empleo. En esto consiste el crecimiento con cambio estructural.

El modelo de “las necesidades básicas ante todo” no acepta un compromiso entre crecimiento y equidad. Adiseshiah escribió a este respecto:

En algunos países pobres se está difundiendo, por consiguiente, una especie de filosofía social fatalista, que afirma que el precio del crecimiento económico es la disparidad y que es necesaria la concentración de los ingresos en manos de unos pocos para incrementar el ahorro. En realidad, las disparidades amplias y crecientes de los ingresos no han estimulado el crecimiento; al contrario, han actuado como una traba, han orientado las inversiones hacia la producción de bienes de lujo y han acarreado corrupción, evasión fiscal y flujos de expatriación de capitales⁹.

Estimaba que la estrategia seguida en la India, consistente en industrializar el país mediante la sustitución de las importaciones, había desembocado en un poder económico concentrado en manos de una oligarquía familiar industrial. Esta concentración de capital había acarreado principalmente más amplias disparidades de

ingresos y una extensión mayor de la base de la pobreza. Al no haberse llevado a cabo cambios estructurales en las vastas zonas rurales, no se habían echado los cimientos de un crecimiento autosostenido. Por consiguiente, la concentración de los recursos de capital en el grupo de ingresos más elevados, cuya elasticidad de demanda era escasa, había acarreado una contracción de la demanda nacional y el subsiguiente estancamiento.

El segundo postulado del modelo “las necesidades básicas ante todo” consiste en que la redistribución de los recursos orientada hacia los pobres, especialmente en las zonas rurales, proporciona más posibilidades de desarrollo de las capacidades naturales nacionales, que se hallan en un estado de letargo considerable en un país en desarrollo. Esto trae como resultado una mayor producción alimentaria y fomenta el desarrollo de los bienes intermedios dentro del país.

El tercer postulado es que la elevación del ingreso de la población activa pobre haría crecer el pequeño ahorro. Aunque el ahorro unitario sea de menor cuantía, la base sería más amplia; y Adisesiah sostenía que la capacidad total de ahorro sería mucho más considerable, a la larga, que en el modelo de concentración de capital. Además, había que asegurar la participación de la población de las vastas zonas rurales en el proceso de desarrollo porque esto era lo que permitiría, más que cualquier otro factor, sentar unas bases más eficaces de desarrollo duradero. También señaló, a menudo en términos dramáticos, que el hecho de centrarse en la sustitución de las importaciones y en el grupo de ingresos más elevados había causado distorsiones perjudiciales en el ahorro y las inversiones.

Las posibilidades de sustitución de las importaciones se han agotado ampliamente y estos países, protegidos por altas barreras arancelarias, se enfrentan con un auténtico peligro de producir bienes ineficaces a un costo elevado. Actualmente, en estos países la protección contribuye simplemente a mantener estructuras domésticas de costo elevado. Un lamentable ejemplo de esta tendencia es que, en 1965, los países pobres gastaron 2.100 millones de dólares de sus recursos nacionales para fabricar vehículos y productos para los automóviles, cuyo valor en el mercado internacional es tan sólo de 800 millones de dólares. Este despilfarro anual de 1.300 millones de dólares, que representa más del total de 23 años de inversiones del Banco Mundial en la industria, nos recuerda de manera espectacular este peligro, si es que debiera recordarse¹⁰.

El modelo de “las necesidades básicas ante todo” supone una dispersión del capital que conduce a la reestructuración de la demanda nacional, mientras que el modelo de sustitución de las importaciones es el de un núcleo capitalista que desemboca en la concentración de capital. Los partidarios del primer modelo mantienen que las consecuencias derivadas de la mencionada reestructuración de la demanda suavizan las dos restricciones provocadas por la industrialización basada en la sustitución de las importaciones: la de la demanda y la de la balanza de pagos. Con respecto a la primera, es probable que la expansión de un mercado homogéneo para grandes cantidades de productos sea más capaz de sostener la demanda autóctona para fomentar un crecimiento más rápido a largo plazo que la concentración de la demanda en expansión sobre el grupo de ingresos más elevados. En

cuanto a la situación de la balanza de pagos, el crecimiento de la producción agraria y la expansión de la industria de dimensiones reducidas y con mano de obra abundante para la producción de bienes intermediarios conducen a una mayor eficacia en la utilización de la tierra y a una disminución de la importación de maquinaria y de alimentos, lo que entraña un ahorro de divisas. Se puede disponer de este ahorro para inversiones de capital concentradas y masivas, cuando lleguen a ser necesarias, y también para importaciones esenciales. De esta manera, se sientan bases más eficaces para un crecimiento duradero. Los defensores de la teoría de “las necesidades básicas ante todo” sostienen que un crecimiento combinado con una paulatina eliminación de la pobreza puede realizarse en países de economía de mercado, como Taiwan y la República de Corea, y también en países que se han encaminado por la vía de un desarrollo planificado y centralizado, como China.

Adiseshiah creció en los años turbulentos que precedieron a la independencia de la India, cuando los combatientes de la libertad sostenían la idea de que imperialismo y capitalismo estaban confabulados de alguna manera. La oposición al imperialismo se asociaba automáticamente a la oposición al capitalismo. A causa de esta opinión, las ideas socialistas hicieron su aparición en casi todos los artículos de la nueva Constitución de la India. Los líderes de la India independiente querían programas de desarrollo industrial para avanzar hacia el socialismo y el Estado adquirió al menos una tercera parte de toda la economía. La economía mixta fomentó nuevas relaciones, que permitieron a los carteles familiares controlar un amplio porcentaje del sector privado. Un reducido número de ciudadanos indios se enriquecieron con las manufacturas y el comercio, al por mayor y al por menor. Se creó imperceptiblemente un nuevo tipo de imperialismo de una minoría privilegiada. En las zonas rurales no se llevaron a cabo cambios estructurales y la mayor parte de la agricultura permaneció a un nivel de subsistencia. Las pequeñas empresas siguieron dirigidas por empresarios que tenían un acceso limitado al crédito y cuyo crecimiento se vio limitado por una maraña de regulaciones.

Adiseshiah tuvo el mérito de no adherirse a la idea de que la única alternativa ética y económica al imperialismo es la solución socialista. En los años cincuenta y sesenta, cuando desempeñó su labor en la UNESCO en relación con los nacientes países en desarrollo, nunca sostuvo que el socialismo era la única solución accesible para éstos. Por otra parte, la UNESCO no consideraba deseable una participación internacional en la política nacional de los países, porque esto haría pesar una carga demasiado pesada sobre la Organización. En su condición de funcionario internacional, Adiseshiah no intervino en debates polémicos sobre las diversas reivindicaciones que unas organizaciones políticas presentaban a otras, sino que se interesó por el vasto tema del desarrollo y la aplicación de técnicas apropiadas para obtener un crecimiento duradero y la erradicación de la pobreza.

Por lo tanto, sería equivocado clasificar el conjunto de los elementos esenciales de economía del desarrollo formulados por Adiseshiah dentro de un sistema particular de organización política. Toda referencia exagerada en materia de clasificación puede desembocar en una rigidez intelectual muy estéril. Su posición imparcial se manifestó en diversos aspectos de su evaluación de las condiciones

prácticas existentes en los nacientes países en desarrollo. Si la comparamos con la de un pintor, su labor en la UNESCO consistió en ejecutar numerosos esbozos y composiciones en un lienzo de grandes dimensiones donde representó con virtuosismo la espiral del crecimiento. Con sentido práctico, elaboraba modelos teóricos, conceptos y técnicas de análisis, que en un principio se habían desarrollado como parte de una estructura socioeconómica específica en un contexto determinado, y los adaptaba a otro contexto. Su posición apolítica la expresó en estos términos:

Esta condición (el óptimo) debe generalizarse, independientemente de la estructura política o económica que se considere. Si puede realizarse mediante el libre juego del mercado, entonces lo indicado es esto; si puede realizarse exclusivamente mediante la propiedad y administración públicas, entonces eso es lo que debería exigirse. Entre ambas soluciones hay múltiples formas alternativas de intervención, que deben formar parte de las técnicas de planificación¹¹.

EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Aunque Adiseshiah no era demasiado proclive a teorizar, elaboró una argumentación convincente para contribuir al desarrollo económico, que consideraba primordial. El interrogante esencial planteado era el siguiente: si se admite que la duración de la inversión en educación venza como la de un préstamo a muy largo plazo, ¿contribuiría dicha inversión a la producción nacional más, o al menos igual, que otra equivalente en una fábrica de abonos o en una fundición de acero? Adiseshiah no fue el primer economista que se interesó por encontrar una respuesta a esta pregunta. Hubo otros que le precedieron en el estudio de la función de la educación en el desarrollo económico. Nunca reivindicó personalmente haber sido el primero en “roturar” este nuevo campo teórico de la importancia de la educación para el desarrollo económico; de hecho, reconoció que la primacía en este ámbito podía atribuirse a S.G. Strumilin:

La defensa más espectacular de esta variable la podemos encontrar en una comunicación dirigida a Lenin, en 1919, por el economista soviético Strumilin, en vísperas del lanzamiento del primer gran plan de industrialización. Strumilin advirtió a Lenin que las vastas redes de energía hidroeléctrica que estaba planeando, las enormes empresas industriales que estaban a punto de iniciarse, las fundiciones, las fábricas de máquinas herramientas e incluso las explotaciones agrarias mecanizadas, no producirían lo necesario si no se invertía una cantidad equivalente en educación. Strumilin llegó a esta conclusión mediante estudios que pusieron de manifiesto que, en su país, la educación primaria representaba un 79% de aumento en la producción y salario de un trabajador; la educación secundaria un incremento de un 235% por lo menos; y la educación superior o universitaria de un 320%, por lo menos. Debe señalarse que esta relación entre educación, productividad e ingreso, se estableció en un momento en que la economía de la Unión Soviética era todavía ampliamente subdesarrollada y agrícola como las de Asia, África y América Latina en la actualidad¹².

En los años cincuenta y sesenta se realizaron otros estudios, principalmente a nivel microeconómico, sobre la relación entre educación e ingreso, en particular en los

Estados Unidos de América¹³. Adiseshiah, que ocupaba un puesto clave en la comunidad internacional por aquel entonces, los utilizó plenamente a fin de proporcionar pruebas que sustentasen su defensa de las políticas proyectadas para incrementar los gastos en educación formal y no formal. A pesar de la gran carga que representaba su trabajo en la UNESCO, encontró tiempo para realizar algunos estudios personales, que denominó investigaciones documentales. Utilizó, por ejemplo, los datos de los *Anuarios estadísticos* de la UNESCO y preparó cuadros comparativos de índices de matrícula escolar, gastos educativos y tasas de crecimiento del ingreso per cápita en las distintas regiones del mundo a lo largo del periodo 1950–1965.

La investigación documental de Adiseshiah sobre los aspectos económicos de la educación, en el contexto más vasto del ingreso nacional per cápita, fue realizada con el planteamiento característico de un especialista en planificación de la educación. Tuvo forzosamente que aceptar coeficientes fijos entre logros educativos e ingreso y, por consiguiente, proporcionar coeficientes fijos entre el ingreso y los diferentes niveles de educación: primario, secundario y superior. No pretendió que esto constituyese una medida econométrica exacta de la contribución de la educación a las tasas de crecimiento. Tan sólo afirmó que se podían obtener ciertos modelos a partir de datos que proporcionaban un “índice conveniente para formular observaciones sobre la relación entre la inversión en educación y el conjunto de los recursos nacionales”¹⁴.

Mientras se dedicó plenamente a su trabajo en la UNESCO durante los años cincuenta y sesenta, Adiseshiah pudo efectuar estudios microeconómicos de las repercusiones de la educación. Pero como ya hemos dicho, economistas, universidades e instituciones de investigación habían emprendido numerosos estudios de este tipo en aquella época, y Adiseshiah recurrió a ellos plenamente para promover la causa de la educación. Este impresionante conjunto de investigaciones dejó sentado que los aumentos de productividad de las personas y de ganancias de las empresas eran ocasionados por la educación mediante las inversiones en escuelas y universidades, así como en educación de adultos, alfabetización y programas de formación profesional. Otros investigadores dedujeron del producto nacional bruto la contribución del trabajo y del capital, y mostraron la existencia de un factor residual que denominaron “la medida de nuestra ignorancia”. A pesar de las dificultades para aislar y medir los diferentes elementos reunidos en dicho factor, llegaron a la conclusión de que eran los aportes de la educación los que principalmente lo componían. Apareció una plétora de publicaciones sobre “el residuo” y Adiseshiah reconoció los problemas fundamentales de su medición en estos términos:

El residuo es, en realidad, otro término para expresar lo desconocido y disimular una confesión de nuestra ignorancia. Es la caja de sorpresas donde introducir toda clase de factores, entre los que figuran, aparte de la educación, los cambios en la estructura de producción, la formación y la salud pública, la investigación y el desarrollo, las economías de escala y los cambios estructurales; cada uno de estos factores representa una parte del residuo. Antes de que la contribución de la educación al desarrollo económico pueda identificarse y cuantifi-

carse, deben crearse instrumentos para efectuar el desglose de este residuo, en función de la contribución que aporta por separado cada uno de estos múltiples elementos¹⁵.

Además, es menester señalar que entre los economistas existe una propensión a incluir múltiples aspectos de la actividad humana bajo la denominación general de educación. Emplean el término “educación” para designar un factor de vasto alcance global, en el que no se puede efectuar la distinción entre el “aprendizaje por la práctica”, las competencias tradicionales en oficios manuales y el aprendizaje ambiental por ósmosis.

A pesar de estas limitaciones teóricas persistentes, Adiseshiah respondió al interrogante esencial de cuáles son las tácticas socioeconómicas mejor calculadas para garantizar el desarrollo duradero de una sociedad tradicional rural. Declaró con firmeza que lo primero que se necesitaba era fomentar la educación y la salud, porque ambas ampliarían enormemente la extensión y solidez de la base económica.

Pese a las dificultades, si tenemos en cuenta los diferentes planteamientos que he expuesto en líneas generales y la imponente masa de conclusiones de trabajos de investigación, a mi parecer, no se puede menos que concluir que la educación es un elemento esencial del fomento del desarrollo económico. En realidad, creo que no existe otro factor específico que pueda romper el círculo vicioso con el que se enfrentan los países en desarrollo: bajos ingresos, inversión insuficiente, escasa producción y, de nuevo, bajos ingresos¹⁶.

Adiseshiah optó por ser economista y especialista en educación a la vez; por eso, no estaba desprevénido el 14 de agosto de 1949, día fasto en que el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas aprobó la resolución por la que se creaba el Programa Ampliado de Apoyo Técnico, con el que nació el nuevo sector de apoyo internacional a los países en desarrollo en materia de planeamiento. Los fondos de este programa pasaron al marco mucho más amplio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, y Adiseshiah desempeñó una función destacada en el empeño de lograr que una buena parte de los fondos destinados al desarrollo se asignasen a la educación. La parte asignada a la UNESCO en el bienio 1950–1951 fue de 1.075.454 dólares, y en 1970, cuando Adiseshiah dejó la UNESCO, las asignaciones del Programa Ampliado para la organización habían aumentado hasta alcanzar 10.143.861 dólares y las del Fondo Especial del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ascendían a 26.073.904 dólares.

La obtención de fondos del Banco Mundial para la educación no fue rápida ni estuvo exenta de obstáculos, porque su Junta de Gobernadores era reacia a implicarse en el “delicado sector de la educación”. El Banco Mundial inició oficialmente sus operaciones en 1946 y se centró al principio en los sectores de energía y transportes, y más tarde en la agricultura y en la industria. Durante casi veinte años de su existencia, se pensó que la tecnología y el dinero abundantes reunían todos los elementos necesarios para vencer la pobreza y se ignoró la importancia de la educación para la asimilación de la tecnología y la mejora de la productividad del capital. En este marco restringido del Banco Mundial, Adiseshiah presentó el

punto de vista oficial de la UNESCO acerca de la relación directa que existía entre la educación y crecimiento duradero. Los banqueros, por fin, se dejaron convencer de que la educación merecía créditos y de que los proyectos educativos eran financiables. El primer préstamo para educación se efectuó en 1962 y consistió en un crédito a plazo medio concedido a Túnez. En la actualidad, la educación ha llegado a ser un sector principal del programa de préstamos del Banco Mundial, cuya dirección está compuesta esencialmente por economistas que toman sus decisiones en función de la eficacia, es decir, de la rentabilidad de las inversiones.

En los países en desarrollo como la India, el Brasil y la República Árabe Unida, por ejemplo, la educación promueve el desarrollo actuando, en primer lugar y sobre todo, sobre su infraestructura sociocultural. Influye, cambia y configura sus instituciones sociales y culturales. Estimula las actitudes individuales de racionalidad y cooperación. Proporciona medios para reducir el gran volumen de desempleo y subempleo, y para cambiar los sistemas de tenencia de la tierra que no fomentan la productividad. Multiplica las instituciones para difundir el saber, promover innovaciones y ampliar las opciones. Influye en las estructuras locales y centrales para el autogobierno. Abre los ojos al espíritu y a la imaginación. Despierta esperanza, confianza, voluntad y determinación para crear un futuro diferente [...]. Lo que he querido recalcar más bien es que, en estos países, una contribución de la educación todavía más importante, directa y decisiva a largo plazo, estriba en su influencia en las infraestructuras socioculturales¹⁷.

Adiseshiah declaró en los foros internacionales con claridad y energía que, precisamente, el crecimiento físico no es suficientemente productivo y no puede mantener su ímpetu inicial a causa de su desdén por el factor humano. Los cambios estructurales exigidos por el desarrollo duradero sólo pueden efectuarse mediante la educación. También reconoció que la educación no es solamente un bien de consumo individual, que prepara para una profesión, sino también un instrumento para el desarrollo nacional y una importante inversión de capital para el futuro de una nación.

¿QUE EDUCACION?

(La educación) debe ser un factor de cambio social y progreso tecnológico al mismo tiempo que ha de seguir transmitiendo una herencia cultural. Debe estar cada vez más estrechamente vinculada a la preparación para entrar en el mercado de trabajo, donde la competencia es cada vez más implacable y donde los conocimientos prácticos más diversificados y especializados se quedan anticuados antes de que lleguen a ser dominados a fondo. Y debe también reconciliar las exigencias socioeconómicas de la sociedad, que evolucionan rápidamente, con las nacientes aspiraciones de los individuos. Al mismo tiempo, la educación ha de seguir cumpliendo sus antiquísimas funciones, a saber: construir el carácter; combinar y equilibrar el conocimiento y la formación de índole científica y tecnológica con los valores humanistas, éticos y culturales; ayudar a los estudiantes a adquirir una noción de la finalidad práctica de sus conocimientos, y también un sentido de la existencia de una unidad y permanencia implícitas en medio de situaciones extremas y de una mutación acelerada¹⁸.

Adiseshiah, por lo tanto, comprendió claramente que el concepto y los objetivos de la educación deben reflejar los valores y normas de la sociedad. Al mismo tiempo, hizo hincapié en que la educación es una empresa intencional, porque implica un programa de aprendizaje con la intención de que algunos de sus fines y objetivos se logren. En el plano del macrocosmo sociopolítico, lo que él hizo fue informarse sobre el tipo de aprendizaje que era menester impartir para que fuese sustancial y coherente, en función de sus valores. Tomaba los valores de una sociedad concreta y se preguntaba qué tipo de logros debía proporcionar la educación para que fuese considerada progresista.

En los años cincuenta y sesenta, Adiseshiah tuvo que tratar con un considerable número de gobiernos, cuyos valores sociales, políticas e instituciones eran muy distintos. La Comisión Pearson describió así este periodo:

Después de la Segunda Guerra Mundial, más de sesenta países han obtenido oficialmente su independencia en un lapso de quince años. La emancipación de la dominación extranjera ha ido acompañada de una creciente conciencia política en dichos países y también de exigencias de modernización y progreso. Han estrenado la independencia política sumidos en el atraso de una honda pobreza y con una acumulación de capital o experiencia de industrialización muy escasas, así como con una noción imprecisa de lo complejo que ha sido el rápido cambio de sus sociedades y economías [...] Casi nunca el mundo ha tenido que hacer frente y asimilar una mutación política de tanta envergadura en tan poco tiempo¹⁹.

En las ex colonias británicas como la India, en virtud de los valores de los centros universitarios de Oxford y Cambridge, se consideraba que la función de la educación consistía en preparar dirigentes y no en reducir las desigualdades. Por consiguiente, con los británicos hubo escuelas de gran calidad que eran semilleros de estudiantes para las universidades, cuyos graduados se orientaban profesionalmente hacia puestos dirigentes. Las escuelas tradicionales de las aldeas fueron perdiendo importancia y desaparecieron, lo cual desembocó en la extensión del analfabetismo a gran escala. Los franceses, en cambio, pusieron el acento en su cultura y en la *mission civilisatrice*. De hecho, en sus colonias la educación era el medio para llegar a ser francés en el plano cultural y social. Para los ciudadanos de los países de habla francesa, el derecho a la educación comprendía el derecho a ser francés. La cultura indígena se volvía superflua. En otras tradiciones coloniales como la portuguesa, los objetivos de la educación eran aún más limitados y solían consistir en obtener algunas ventajas económicas modestas, como por ejemplo tener acceso a empleos de baja condición. Muchos de los países que lograron la independencia en los años sesenta no tenían más de diez graduados universitarios.

El avión que transportaba a Adiseshiah iba a llegar estos países, y muy pronto ya no iba a ser posible que el modelo de educación en la India fuese exclusivamente británico o que la influencia francesa fuera la única en Argelia. Estas naciones no iban a depender por más tiempo de los certificados de estudios de la Senior School de Cambridge ni de los títulos universitarios de la Sorbona, ni tampoco iban a estar condenadas a permanecer en una situación de servidumbre sin escapatoria, ni a padecer la “fuga de cerebros”, puesto que los universitarios más competentes no

regresaban nunca. Adiseshiah utilizó la experiencia internacional adquirida en su labor de apoyo a las nuevas naciones para cambiar los términos de la ecuación. Desde el principio, ayudó a los países en desarrollo a establecer normas de calidad que correspondiesen a sus necesidades y se dedicó a su labor incansablemente. René Ochs, que trabajó con Adiseshiah en el Equipo de Apoyo Técnico de la UNESCO desde sus comienzos en 1950 escribía:

Eran los días en que, tras haber efectuado un periplo alrededor del mundo por veinticinco países sucesivamente – visitando proyectos en regiones remotas a bordo de un jeep o a lomos de mula, entrevistándose con toda clase de expertos, visitando escuelas, asistiendo a actos oficiales, firmando acuerdos, explicando procedimientos y convocando a ministros, a medianoche, al pie de la escalerilla de su avión para comunicarles sus solicitudes –, y en espera de emprender otro viaje igual, llegaba con la cabeza llena de nuevas experiencias, anécdotas e ideas y planes nuevos, a pesar de estar agotado por el desfase horario, el clima y la alimentación, así como por las noches de insomnio, pero sin reconocer jamás su cansancio. Su optimismo, inventiva y entusiasmo, eran capaces de suprimir cualquier obstáculo y galvanizaban a todos para la acción. Lo mismo ocurría con sus compañeros de otros organismos y con los representantes de los gobiernos²⁰.

PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION

Adiseshiah dijo a menudo que su máxima responsabilidad en la UNESCO consistía en cooperar con los ministros de educación. Era profundamente consciente de que los problemas de educación estaban vinculados con las cuestiones políticas, sociales y económicas. De ahí que la mejor ayuda que se podía prestar era la de asesorar a los que permanentemente formaban parte del panorama educativo en los países del Tercer Mundo, es decir, a los dirigentes más concernidos por el futuro de sus países, a fin de que asumieran inequívocamente el propio desarrollo de éstos. Se percató de que lo más prioritario era suscitar en el plano local la noción de la vital contribución de la educación al desarrollo y, por consiguiente, ayudar a los ciudadanos de los diferentes países a establecer metas y objetivos de educación socialmente necesarios y culturalmente compatibles, así como proporcionarles los conocimientos especializados para que pudiesen aplicar los axiomas del planeamiento racional: potenciar al máximo el beneficio y minimizar el costo. Sobre la necesidad de un planteamiento endógeno de la educación, escribió lo siguiente:

De hecho, para determinar la cantidad de recursos que se han de asignar a la educación, se ha de buscar en los objetivos de la política nacional y en los planes o programas nacionales de desarrollo, empleando el análisis económico usual como elemento de control principalmente. Hoy en día, en todos los países se admite generalmente el planeamiento nacional, es decir, la elaboración de objetivos y metas así como de medios para alcanzarlos; y a la luz de los programas nacionales se han de preparar los planes educativos sectoriales y determinar la asignación conveniente. Un plan o programa nacional constituye, por consiguiente, el primer desideratum para determinar los recursos que han de asignarse a la educación y definir el puesto que ésta ocupa en el desarrollo económico de un país²¹.

En los años sesenta, el planeamiento de la educación representó una nueva fase de la cooperación internacional. Adiseshiah fue reconocido como una autoridad internacional en esta materia y sus consejos y ayuda eran ampliamente solicitados, gracias a su profundo conocimiento de la economía, que había actualizado y enriquecido de manera constante con su costumbre personal de estudiar permanentemente los documentos de información sólo accesibles a los servicios de la UNESCO. Cuando llegó el momento oportuno, propuso que los países en desarrollo mancomunasen sus competencias recién adquiridas y que se adoptasen planes regionales de educación. El primero fue el Plan Regional para el Desarrollo de la Educación Primaria en Asia, que se adoptó durante una reunión organizada en Karachi en 1959. Su éxito condujo a Adiseshiah a organizar en Addis Abeba la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de África, y posteriormente otras dos: una para los Estados árabes, donde se aprobó la Decisión de Beirut, y otra para Latinoamérica, donde se adoptó la Declaración de Santiago. Estas conferencias de ministros llegaron a ser parte esencial del programa de actividades de la UNESCO y, desde entonces, se celebraron cada cuatro años en las mencionadas regiones.

El desarrollo endógeno exige la formación de ciudadanos de los países concernidos y Adiseshiah tomó en 1963 la iniciativa de que la UNESCO crease en París el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) con la ayuda financiera y material del Banco Mundial, de la Fundación Ford y del Gobierno de Francia. El IIPE organiza seminarios de formación y cursos de formación intensiva en el plano nacional y cuenta con un centro de documentación excepcional, cuyo fondo está compuesto por libros, informes, documentos de investigación y publicaciones de amplia difusión sobre planeamiento de la educación.

Si van a un Estado miembro, en el Ministerio de Educación hallarán una célula, un organismo y un mecanismo de planeamiento encabezado por un hombre o una mujer formados en el IIPE²².

Tras su jubilación de la UNESCO, era justo que en 1981 se le eligiera presidente de la Junta de Administración del IIPE. Era el primer presidente de esta entidad oriundo de un país en desarrollo y en 1986 se le reeligió para un mandato de cinco años más.

Hay que añadir que el MIDS, bajo la dirección de Adiseshiah, emprendió un estudio acerca de “El Desarrollo de la Educación en Tamil Nadu (1976–1986)), por encargo del Consejo Indio de Investigación sobre Ciencias Sociales. Este estudio desembocó en la edición de tres publicaciones compiladas por Adiseshiah: *Towards a learning society — a plan for development of education, science and technology in Tamil Nadu for 1976-1986* [Hacia una sociedad discente — Plan para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Tecnología en Tamil Nadu]; *Towards a functional learning society — a plan for non-formal education in Tamil Nadu* [Hacia una sociedad discente funcional — Plan para la Educación no Formal

en Tamil Nadu]; y *Backdrop to the learning society — background papers to the education plan for Tamil Nadu* [Telón de fondo de la sociedad discente — documentos de información para el Plan de Educación para Tamil Nadu]. Las tres publicaciones juntas constituyeron el Plan Preparatorio para la Educación del Estado de Tamil Nadu.

EDUCACION DE ADULTOS²³

Las convicciones de Adiseshiah estimulaban su acción. Puso en práctica lo que había preconizado y sus convicciones fueron el producto de su forma lógica de pensar y analizar. Su pensamiento y sus acciones se combinaron armoniosamente. Su inteligencia asimiló y sintetizó una increíble cantidad de datos sobre las múltiples interacciones de los seres humanos en un mundo cada vez más complejo y dispar, y también le condujo a la educación, concebida como instrumento, estrategia y objetivo capaz de solucionar los problemas creados por dichas interacciones. En su pensamiento, la educación era un derecho de todo ser humano, que abriría un nuevo universo de conocimiento a los analfabetos, dándoles conciencia de sus derechos, destruyendo la aceptación ciega de su pobreza considerada como un destino fatal, capacitándoles para dominar su entorno, instruyéndoles acerca de la necesidad de planificar el número de hijos de sus familias, ayudándoles a adquirir nuevas competencias para incrementar su productividad, cambiando sus modos de vida y permitiéndoles llegar a ser ciudadanos capaces de un país en progreso. Su mensaje de educación inspiraba tranquilidad y confianza. Este único tema de la educación fluyó a lo largo de su vida entera de profesor, funcionario de la UNESCO, especialista en planeamiento, investigador, crítico, fundador de instituciones, redactor jefe de revistas, rector de universidad, parlamentario y humanista. Actuó consecuentemente, de acuerdo con su inquebrantable convicción de que la educación fomenta a la vez la equidad y el crecimiento. A este respecto, escribía: “La educación de adultos es la condición necesaria para la consecución y ejecución de los programas de desarrollo redistributivos, cuyo objetivo es conducir hacia una sociedad más igualitaria y justa”²⁴.

Adiseshiah desempeñó una activa labor en el ámbito de la educación de adultos, que lo estimulaba y daba vitalidad para poner en práctica en la India rural las ideas en las que tanto creía.

Consideraba la India rural como una ingente región superpoblada y dotada de grandes capacidades productivas, que en aquel momento se estaban perdiendo a pesar de la innata sabiduría de sus habitantes para sobrevivir. El problema era el masivo analfabetismo de los adultos en las zonas rurales. Dentro de esta perspectiva, le resultaba obvio que lo más prioritario debía ser el mejoramiento de la educación y la salud, por ser el primer requisito para el desarrollo de la producción agraria. A este respecto dijo: “La educación de adultos es el instrumento para que el campesino y las masas rurales del país eleven su nivel de subsistencia”²⁵. En su opinión, un programa masivo de educación de adultos era de suma importancia para todo desarrollo realmente integral de la economía india.

Al regresar a la India en 1971, además de publicar diversas obras sobre la educación de adultos frente a las desigualdades y el libro ya mencionado *Towards a functional learning society*, desempeñó una función dirigente en el área del programa de educación de adultos. Durante veinte años, presidió el Consejo de Tamil Nadu para la Educación Permanente y la Educación de Adultos y también el Centro de Recursos del Estado, que recibió el nombre de “Adiseshiah Bhavan” en tributo a su celo e integridad intelectual. En el plano nacional, presidió la Comisión India de Educación de Adultos y el Comité Permanente de la Comisión de Educación de Adultos de la Junta de Becas de la Universidad. En el plano internacional, ocupó las funciones de presidente del Jurado de los Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO y también presidió el Consejo Internacional de Educación de Adultos.

Adiseshiah se consagró a la educación, a la tarea de reemplazar el temor en la mente del pueblo por la esperanza en una vida mejor, que sería posible gracias al incremento de las oportunidades y de la productividad. Para él, éste era el único camino racional a seguir. Siempre fue esencialmente optimista acerca de las perspectivas de la educación para el desarrollo.

ULTIMA VOLUNTAD Y TESTAMENTO DE ADISESHIAH

Durante más de cincuenta años, Adiseshiah luchó por el progreso educativo de los países del Tercer Mundo en general, y de la India en particular, con solicitud, celo y abnegación que le hicieron acreedor del reconocimiento universitario y le resultaron gratificantes en el plano intelectual. A su muerte, legó cuanto poseía a la entidad que magnánimamente fundó, el Instituto de Estudios sobre el Desarrollo de Madrás, y para la creación de un fondo especial destinado a la enseñanza y a la investigación en economía. En esta fe inquebrantable en las múltiples virtudes del acto de aprender reconocemos la impronta del verdadero educador.

Notas

1. M. Adiseshiah, *Let my country awake* [Que mi pueblo despierte], París, UNESCO, 1970, pág. 65.
2. *Ibid.*, pág. 12.
3. C.T. Kurien, E.R. Prabhakar y S. Gopal (comps.), *Economy, society and development* [Economía, sociedad y desarrollo], Nueva Delhi, Sage Publications, pág. 24.
4. M. Adiseshiah, *op. cit.*, pág. 25.
5. *Ibid.*, pág. 37.
6. M. Adiseshiah (comp.), *Adult education faces inequalities* [La educación de adultos afronta las desigualdades], Madrás, Sangam Publishers, 1981, págs. 1-3.
7. M. Adiseshiah, *Let my country awake, op. cit.* pág. 36.
8. *Ibid.*, pág. 43.
9. M. Adiseshiah, *It is time to begin* [Es hora de empezar], París, UNESCO, 1972, pág. 15.
10. *Ibid.*, pág. 20.

11. M. Adiseshiah, *Let my country awake*, op. cit., pág. 35.
12. *Ibid.*, pág. 51.
13. Los siguientes estudios sobre la relación entre educación e ingresos fueron publicados en los años cincuenta y sesenta:
 Abramowitz, *Resource and output trends in the United States since 1870* [Tendencias de los recursos y de la producción en los Estados Unidos después de 1870], Nueva York, National Bureau of Economic Research, 1956. (Documento de investigación n° 52 - publicación esporádica).
 Becker, *Human Capital* [Capital humano], Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1965.
 H. Correa, *The economics of human resources* [La economía de los recursos humanos], Amsterdam, North Holland Publishing Co., 1963.
 Denison, *Measuring the contribution of education (and the residual) to economic growth* [Medir la contribución de la educación (y del factor residual) al crecimiento económico], París, OCDE, 1964.
 Friedman, Kusnetz, Simon, *Income for independent professional practice* [Ingresos para el ejercicio profesional independiente], Nueva York, National Bureau of Economic Research, 1946.
 F. Harbison y C. Myers, *Education, manpower and economic growth* [Educación, mano de obra y crecimiento económico], Nueva York, McGraw-Hill, 1964.
 McClelland, Does education accelerate economic growth? [¿Acelera la educación el crecimiento económico?], *Economic development and cultural change*, (Chicago), vol. 15, n° 3, abril de 1966.
 T. Schultz, Capital formation by education [La formación del capital mediante la educación], *Journal of political economy*, (Chicago), diciembre de 1960.
 T. Schultz, Education and economic growth [Educación y crecimiento económico], en: *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, Illinois, NSSE, 1961.
 T. Schultz, *The economic value of education* [El valor económico de la educación], Nueva York, Columbia University Press, 1963.
 B. Tinbergen, *Econometric models of education* [Modelos econométricos de la educación], París, OCDE, 1965.
14. M. Adiseshiah, *Let my country awake*, op. cit., pág. 64.
15. *Ibid.*, pág. 61.
16. *Ibid.*, págs. 64-65.
17. *Ibid.*, págs. 66-67.
18. M. Adiseshiah, *It is time to begin*, op. cit., págs. 91-92.
19. L. Pearson, *Partners in development* [Socios en el desarrollo], Nueva York, Praeger Publishers, 1969, pág. 25.
20. C.T. Kurien, E.R. Prabhakar y S. Gopal (comps.), op. cit., pág. 33.
21. M. Adiseshiah, *Let my country awake*, op. cit., pág. 73.
22. Discurso de M. Adiseshiah en la conmemoración del vigésimoquinto aniversario del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1988, pág. 10.
23. "Hasta hace poco la UNESCO tenía dos programas, uno denominado: Educación de Adultos, y otro denominado sucesivamente: Educación Fundamental, Educación Comunitaria y Alfabetización. Sólo recientemente ambos se han fusionado en un programa único de Educación de Adultos". M. Adiseshiah (comp), *Adult education faces inequalities*, op. cit., pág. 11.

24. *Ibid.*, págs. 10-11.
25. M. Adiseshiah, *Let my country awake*, *op. cit.*, pág. 57.

Boletines de suscripción **PERSPECTIVAS**

Para suscribirse a la edición francesa, inglesa, árabe o española de *Perspectivas*, basta llenar el formulario que se encuentra a continuación y enviarlo por correo, acompañado de un cheque o giro postal en su moneda nacional, al agente de ventas de su país cuya dirección figura en la lista que se da al final del número.

También puede usted enviar el boletín de suscripción al Servicio de suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, (Bélgica), adjuntando la cantidad correspondiente bajo forma de bonos internacionales de libros UNESCO, de un envío postal internacional o de un cheque en una moneda convertible cualquiera.

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, (Bélgica):

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Edición árabe | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF |
| <input type="checkbox"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 120,50 FF |
| <input type="checkbox"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF |
| <input type="checkbox"/> Edición inglesa | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF |
| | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo : 90 FF |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, (Bélgica):

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Edición árabe | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF |
| <input type="checkbox"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 120,50 FF |
| <input type="checkbox"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF |
| <input type="checkbox"/> Edición inglesa | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF |
| | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo : 90 FF |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Agentes distribuidores de las publicaciones de la UNESCO

AFRICA DEL SUR: Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, Bellville 7530.

ALBANIA: "Ndermarrja e perhapjes se librit", Tirana.

ALEMANIA: UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 Bonn 1, tel.: (0228) 21 29 40, fax: (0228) 21 74 92; S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 Freiburg, tel.: (0761) 45 20 70, fax: (0761) 452 07 14; LKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchversand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Para los mapas científicos:* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 Stuttgart, tel.: (0711) 788 93 40, fax: (0711) 788 93 54. *Para "El Correo de la UNESCO":* Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 Bonn 3.

ANGOLA: Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, Luanda.

ANTIGUA Y BARBUDA: National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, St Johns, Antigua.

ANTILLAS NEERLANDESAS: Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, Curaçao.

ARGELIA: Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, Alger.

ARGENTINA: Librería "El Correo de la UNESCO", EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires, tel.: 40 05 12, 40 85 94, fax: (541) 956 19 85.

AUSTRALIA: Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, Brookvale 2100, N.S.W., fax: (612) 905 52 09; Hunter Publications, 58A Gipps Street, Collingwood, Victoria 3066, tel.: (3) 417 53 61, fax: (613) 419 71 54; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, Bondi Beach, New South Wales 2026, tel./fax: (61-2) 30 41 16. *Mapas y atlas científicos:* Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, Glenside, South Australia 5065, tel.: (618) 379 04 44, fax: (618) 379 46 34.

AUSTRIA: Gerold & Co., Graben 31, A-1011 Wien, tel.: 55 35 01 40, fax: 512 47 31 29.

BAHREIN: United Schools International, P.O. Box 726, Bahrain, tel.: (973) 23 25 76, fax: (973) 27 22 52.

BANGLADESH: Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Teigaon, Farmgate, Dhaka 1215, tel.: 32 97 05, fax: (880-2) 81 61 69.

BARBADOS: University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, Bridgetown, tel.: 424 54 76, fax: (809) 425 13 27.

BÉLGICA: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, tel.: 538 51 69, 538 43 08, fax: 538 08 41.

BENIN: Librairie Notre Dame, B.P. 307, Cotonou.

BOLIVIA: Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, Cochabamba, tel.: 285 17 79, fax: (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BOTSWANA: Botswana Book Centre, P.O. Box 91, Gaborone.

BRASIL: Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 551 52 45, fax: (5521) 551 78 01; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 São Paulo (SP), tel.: 257 21 44/876 28 22, fax: (55-11) 257 21 44/876 69 88.

BULGARIA: Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, Sofija.

BURKINA FASO: SOCIFA, 01 B.P. 1177, Ouagadougou.

CABO VERDE: Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, Praia.

CAMERÚN: Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, Yaoundé; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, Yaoundé.

CANADÁ: Renouf Publishing Company Ltd, 1294 Algoma Road, Ottawa, Ont. K1B 3W8, tel.: (613) 741-4333, fax: (613) 741-5439. *Bookshops:* 71 1/2 Sparks Street, Ottawa, y 12 Adelaide Street West, Toronto. *Oficina de ventas:* C.P. 291 Montreal, P.Q. H9H 4K0, tel/fax: (514) 624-5314.

COLOMBIA: ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n° 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, Bogotá, tel.: 226 94 80, fax: (571) 226 92 93. Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C., tel.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85.

COMORAS: Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumoi, B.P. 124, Moroni.

CONGO: Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, Brazzaville; Librairie Raoul, B.P. 160, Brazzaville.

COREA, REPÚBLICA DE: Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, Seoul, tel.: 776 39 50/47 54, fax: (822) 568 74 54; *Librería:* Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 Seoul.

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

CÔTE D'IVOIRE: Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, Abidjan 01; *Centre d'édition et de diffusion africaines* (CEDA), B.P. 541, Abidjan 04 Plateau; *Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF)*, 1, rue du docteur Marchand, Abidjan Plateau 08 (*dirección postal:* B.P. 177 Abidjan 08), tel.: (225) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara): (225) 44 98 58.

CROACIA: Mladost, Ilica 30/11, Zagreb.

CUBA: Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, La Habana.

CHILE: Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, Santiago, fax: (562) 209 94 55, 204 90 58.

CHINA: China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gondti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, Beijing, 100704, tel.: (01) 506 6688, fax: (861) 506 3101.

CHIPRE: "MAM", Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, Nicosia.

DINAMARCA: Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, København K, tel.: 33 12 85 70, fax: 33 12 93 87.

ECUADOR: Librería FLACSO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), Quito, tel.: 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

EGIPTO: UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Cairo, fax: (202) 392 25 66; *Al-Ahram Distribution Agency*, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, Cairo, tel.: 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, y Al-Ahram Bookshops: Opera Square, Cairo, Al-Bustan Center, Bab El-Look, Cairo.

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

EMIRATOS ÁRABES UNIDOS: Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, Abu Dhabi, tel.: 32 59 20, 34 03 19, fax: (9712) 31 77 06; *Al Batra Bookshop*, P.O. Box 21235, Sharjah, tel.: (971-6) 54 72 25.

ESLOVAQUIA: Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6, 893-31 Bratislava.

ESLOVENIA: Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 Ljubljana.

ESPAÑA: Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 Madrid, tel.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98; *Ediciones Liber*, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya), tel.: (34-4) 683 0694; *Librería de la Generalitat de Catalunya*, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412 18 54; *Librería de la Generalitat de Catalunya*, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 Girona; *Librería de la Generalitat de Catalunya*, Rambla d'Arago, 43, 25003 Lérida, tel.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; *Librería Internacional AEDOS*, Consejo de Ciento 391, 08009 Barcelona, tel.: (93) 488 34 92; *Amigos de la UNESCO - País Vasco*, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 Bilbao, tel.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA: UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; *United Nations Bookshop*, New York, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 4970.

ETIOPÍA: Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, Addis Ababa.

FILIPINAS: International Book Center (Filipinas), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, Metro Manila, tel.: 817 96 76, fax: (632) 817 17 41.

FINLANDIA: Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 Helsinki 10, tel.: (358) 01 21 41, fax: (358) 01 21 44 41; *Suomalainen Kirjakauppa OY*, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 Vantaa 64, tel.: (358) 08 52 751, fax: (358) 085-27888.

FRANCIA: Grandes librerías universitarias y Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, tel.: (1) 45 68 22 22. *Pedidos por correspondencia:* Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, fax: (1) 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Para las revistas:* Servicio de Suscripciones, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARÍS Cedex 15, tel.: 45 68 45 64/65/66, fax: (1) 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Mapas científicos:* CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 París, tel.: (33-1) 47 07 22 84, fax: (33-1) 43 36 76 55.

GHANA: Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, Accra; *Ghana Book Suppliers Ltd*, P.O. Box 7869, Accra; *The University Bookshop of Ghana*, Accra; *The University Bookshop of Cape Coast*; *The University Bookshop of Legon*, P.O. Box 1, Legon.

GRECIA: Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, Athens, tel.: (01) 3222-255, fax: (01) 323 98 21; *H. Kauffmann*, 28 rue du Stade, Athens, tel.: (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45; *Greek National Commission for UNESCO*, 3 Akadimias Street, Athens; *John Mihalopoulos & Son S.A.*, 75 Hermou Street, P.O. Box 73,

Thessaloniki, tel.: (031) 27 96 95 y (031) 26 37 86, fax: (031) 26 85 62.

GUATEMALA: Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3ª avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, Guatemala.

GUINEA: Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, Conakry.

GUINEA-BISSAU: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º. 10-A, B.P. 104, Bissau.

HAÍTÍ: Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, Port-au-Prince.

HONDURAS: Librería Navarro, 2ª avenida n.º 201, Comayagüela, Tegucigalpa; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, Tegucigalpa, tel.: 22 41 40, fax: (504) 38 45 78.

HONG KONG: Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, Kowloon, tel.: 366 80 01, 367 87 89, fax: (852) 739 49 75.

HUNGRÍA: Librorade KFT, Pesti UT 237, 1173 Budapest.

INDIA: UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, New Delhi 110057, tel.: (91-11) 67 73 10, 67 63 08, fax: (91-11) 687 33 51; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, New Delhi 110001, tel.: (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax: (91-11) 332 26 39; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, New Delhi 110002, fax: (91-11) 327 65 93; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himayatnagar, Hyderabad 500 029, AP, tel.: 23 21 38, fax: (91-40) 24 03 93, y The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, Bombay 400 038, Maharashtra, tel.: 261 19 72.

INDONESIA: PT Bhartara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, Jakarta 13340, tel./fax: (6221) 81 91 858; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, Jakarta Pusat, tel./fax: (6221) 629 77 42.

IRÁN, REPÚBLICA ISLÁMICA DE: Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, Tehran 13158, tel.: (9821) 640 83 55, fax: (9821) 646 83 67.

IRLANDA: TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, Dublin 1, tel.: 74 48 35, 72 62 21, fax: 74 84 16; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, Dublin 12.

ISLANDIA: Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 Reykjavik, tel.: (354-1) 242 42, fax: (354-1) 62 35 23.

ISRAEL: Steimatzy Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tel.: (9723) 579 45 79, fax: (9723) 579 45 67; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, Tel Aviv 69710 (dirección postal: P.O. Box 13056, Tel Aviv 61130), tel.: (9723) 49 78 02, fax: (9723) 49 78 12; TERRITORIOS Y PAÍSES VECINOS: INDEX Information

Services, P.O.B. 19502 Jerusalem, tel.: (972-2) 27 12 19, fax: (972-2) 27 16 34.

ITALIA: LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tel.: (055) 64 54 15, fax: (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 Milano; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tel.: 57 97 46 08, fax: 578 26 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 Torino, tel.: (011) 69 361, fax: (011) 63 88 42.

JAMAICA: University of the West Indies Bookshop, Mona, Kingston 7, tel.: (809) 927 16 60-9, ext. 2269 y 2325, fax: (809) 997 40 32.

JAPÓN: Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, Tokyo 113, tel.: (03) 3818-0861, fax: (03) 3818-0864.

JORDANIA: Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, Amman, tel.: 63 01 91, fax: (9626) 63 51 52; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, Amman, tel.: 67 68 82, 60 68 82, fax: (9626) 60 20 16.

KENYA: Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, Nairobi; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, Nairobi.

KUWAIT: The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, Kuwait, tel.: (965) 242 42 66, 242 46 87, fax: (965) 242 05 58.

LESOTHO: Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

LÍBANO: Librairie Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, Beyrouth.

LIBERIA: National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, Monrovia; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, Monrovia.

LUXEMBURGO: Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, Luxembourg. Revistas: Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, Luxembourg.

MADAGASCAR: Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P. 331, Antananarivo.

MALASIA: University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 Kuala Lumpur, fax: (603) 755 44 24; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, Seremban 7000, N. Sembilan, tel.: (606) 71 10 62, fax: (606) 73 30 62.

MALAWI: Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, Blantyre 3.

MALDIVAS: Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, Malé.

MALÍ: Librairie Nouvelle S.A., Avenue Modibo Keita, B.P. 28, Bamako.

MALTA: L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, Valletta.

MARRUECOS: Librairie "Aux belles images", 281, avenue Mohammed-V, Rabat;
SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, Casablanca 05, fax: (212) 224 95 57.

MAURICIO: Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, Port-Louis.

MAURITANIA: Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, Nouakchott.

MÉXICO: Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, México D.F., tel.: 574 75 79, fax: (525) 264 09 19; **Librería Secur**, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CÍCOM, 86090 Villahermosa, Tabasco, tel.: (93) 12 39 66, fax: (5293) 12 74 80/13 47 65.

MÓNACO: *Revistas:* Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 Monte Carlo.

MOZAMBIQUE: Instituto Nacional do Livro et do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, n.º 1927, r/c, e 1921, 1.º andar, Maputo.

MYANMAR: Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, Rangoon.

NEPAL: Sajha Prakashan, Pulchowk, Kathmandu.

NICARAGUA: Casa del Libro, Librería Universitaria - UCA, Apartado 69, Managua, tel./fax: (505-2) 78 53 75.

NÍGER: M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, Niamey.

NIGERIA: UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, Lagos, tel.: 68 30 87, 68 40 37, fax: (234-1) 269 37 58; **Obafemi Awolowo University**, Ile Ife; **The University Bookshop of Ibadan**, P.O. Box 286, Ibadan; **The University Bookshop of Nsukka**; **The University Bookshop of Lagos**; **The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria**.

NORUEGA: Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, Oslo 3, tel.: 22 85 30 00, fax: 22 85 30 53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 Oslo, tel.: 225 73 300, fax: 226 81 901.

NUOVA ZELANDIA: GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, Wellington, tel.: 496 56 55, fax: (644) 496 56 98. **Librerías:** Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, Auckland, tel.: (09) 309 53 61, fax: (649) 307 21 37; 147 Hereford Street, Private Bag, Christchurch, tel.: (03) 79 71 42, fax: (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, Dunedin, tel.: (03) 477 82 94, fax: (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O. Box 857, Hamilton, tel.: (07) 846 06 06, fax: (647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, Palmerston North.

PAÍSES BAJOS: Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG Amsterdam, tel.: (020) 622 80 35, fax: (020) 625 54 93; **INOR Publikaties**, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE Haaksbergen, tel.: (315) 42 74 00 04, fax: (315) 42 72 92 96. *Revistas:* **Faxon-Europe**, Postbus 197, 1000 AD Amsterdam; **Kooyker Booksellers**, P.O. Box 24, 2300 AA Leiden, tel.: (071) 16 05 60, fax: (071) 14 44 39.

PAKISTÁN: Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, Lahore 54000, tel.: 66839, telex: 4886 ubplk; **UNESCO Publications Centre**, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, Islamabad, tel.: 82 20 71/9, fax: (9251) 21 39 59, 82 27 96.

POLONIA: ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Warszawa; **Ars Polona-Ruch**, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 Warszawa.

PORTUGAL: Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa, tel.: 347 49 82/5, fax: (351) 347 02 64 (*dirección postal:* Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

QATAR: UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, Doha, tel.: 86 77 07/08, fax: (974) 86 76 44.

REINO UNIDO: HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, London SW8 5DT, fax: 0171-873 2000; *pedidos por teléfono:* 0171-873 9090; *informaciones generales:* 0171-873 0011. **Librerías HMSO:** 49 High Holborn, London WC1V 6HB, tel.: 0171-873 0011 (*solamente venta directa al público*); 71 Lothian Road, Edinburgh EH3 9AZ, tel.: 0131-228 4181; 16 Arthur Street, Belfast BT1 4GD, tel.: 0123-223 8451; 9-21 Princess Street, Albert Square, Manchester M60 8AS, tel.: 0161-834 7201; 258 Broad Street, Birmingham B1 2HE, tel.: 0121-643 3740; Southey House, Wine Street, Bristol BS1 2BQ, tel.: 0117-926 4306. *Mapas científicos:* **McCarta Ltd.**, 15 Highbury Place, London N5 1QP; **GeoPubs** (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, Amphil, MK45 2TR, tel.: 01525-40 58 14, fax: 01525-40 53 76.

REPÚBLICA ÁRABE SIRIA: Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, Damas.

REPÚBLICA CHECA: SNITL, Spalena 51, 113-02 Praha 1; **Artia Pegas Press Ltd**, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 Praha 1; **INTES-PRAHA**, Slavy Hornika 1021, 15006 Praha 5, tel.: (422) 522 449, fax: (422) 522 449, 522 443.

REPÚBLICA UNIDA DE TANZANIA: Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, Dar es Salaam.

RUMANIA: ARTEXIM Export-Import, Piata Stiintei, No. 1, P.O. Box 33-16, 70005 Bucuresti.

RUSIA, FEDERACIÓN DE: Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, Moskva 113095.

SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS: Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, Kingstown.

SENEGAL: UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B.P. 3311, Dakar, tel.: 22 50 82 y 22 46 14, fax: 23 83 93; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, Dakar.

SEYCHELLES: National Bookshop, P.O. Box 48, Mahé.

SINGAPUR: Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, Singapore 1543, fax: (65) 344 01 80; Select Books Pte Ltd, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, Singapore 1024, tel.: 732 15 15, fax: (65) 736 08 55.

SOMALIA: Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, Mogadiscio.

SRI LANKA: Lake House Bookshop, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, Colombo 2, fax: (94-1) 43 21 04.

SUECIA: Fritzes Information Center and Bookshop, Regeringsgatan 12, Stockholm (*dirección postal:* Fritzes Customer Service, S-106 47 Stockholm), tel.: 468-690 90 90, fax: 468-20 50 21. *Revistas:* Wennergren-Williams Informationsservice, Box 1305, S-171 25 Solna, tel.: 468-705 97 50, fax: 468-27 00 71; Tidskriftscentralen, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 Stockholm, tel.: 468-31 20 90, fax: 468-30 13 35.

SUIZA: ADECO, Case postale 465, CH-1211 Genève 19, tel.: (021) 943 26 73, fax: (021) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tel.: 261 16 29; United Nations Bookshop (*venta directa al público solamente*), Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tel.: 740 09 21, fax: (4122) 917 00 27. *Revistas:* Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 Genève.

SURINAME: Suriname National Commission for UNESCO, P.O. Box 3017, Paramaribo, tel.: (597) 618 65, 46 18 71, fax: (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

TAILANDIA: UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP), Prakanong Post Office, Box 967, Bangkok 10110, tel.: 391 08 80, fax: (662) 391 08 66; Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, Bangkok 14, tel.: 281 65 53, 282 78 22, fax: (662) 281 49 47; Nibondh & Co. Ltd, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, Bangkok G.P.O., tel.: 221 26 11, fax: 224 68 89; Suksit Siam Company, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, Bangkok 10200, fax: (662) 222 51 88.

TOGO: Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, Lomé.

TRINIDAD Y TABAGO: Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, Port of Spain, tel./fax: (1809) 622 09 39.

TÚNEZ: Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B.P. 215, Sousse RC 5922, tel.: (216) 35 62 35, fax: (216) 35 65 30.

TURQUÍA: Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi No. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istanbul.

UGANDA: Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, Kampala.

URUGUAY: Ediciones Trecho S.A., Avenida Italia 2937, Montevideo, y Maldonado 1090, Montevideo, tel.: 98 38 08, fax: (598-2) 90 59 83. *Libros y mapas científicos solamente:* Librería Técnica Uruguaya, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, Montevideo.

VENEZUELA: Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebuacán, Caracas, tel.: (2) 286 21 56, fax: (58-2) 286 03 26; Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, Caracas 1060-A; Editorial Ateneo de Caracas, Apartado 662, Caracas 10010; Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, Caracas, tel.: (02) 92 05 46, 91 94 01, fax: (582) 92 65 34.

YUGOSLAVIA: Nolit, Terazije 13/VIII, 11000 Beograd.

ZAIRE: SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, Kinshasa.

ZAMBIA: National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, Lusaka.

ZIMBABWE: Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67 Union Avenue, Harare; Grassroots Books (Pvt) Ltd, Box A267, Harare.

BONOS DE LA UNESCO

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

CORRESPONSALES DE PERSPECTIVAS

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

ARGENTINA

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

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Universidad de Tasmania

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Ministerio de Desarrollo Humano

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Walter E. García
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Oficina Regional de la UNESCO
para la Educación en América
Latina y el Caribe

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino
de Investigación Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

EGIPTO

Profesor Abdel-Fattah Galal
Centro Nacional para el Desarrollo
y la Investigación Pedagógica

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer
Instituto Nacional de Calidad
y Evaluación

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Harvard Institute for International
Development

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO, Nueva York

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centro Nacional de Documentación
Pedagógica

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

MEXICO

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

MOZAMBIQUE

Sr. Luis Tiburcio
Oficina de la UNESCO de Maputo

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para
la UNESCO

REINO UNIDO

Sr. Raymond Ryba
Universidad de Manchester

REPUBLICA CENTROAFRICANA

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

REPUBLICA DE COREA

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

RUMANIA

Dr. Cesar Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

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

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Secretario General de la Comisión
Nacional para la UNESCO

TRINIDAD Y TOBAGO

Sr. Lawrence Carrington
Universidad de las Antillas de lengua
inglesa