

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO NOVENTA Y SEIS

96

POSICIONES/CONTROVERSIAS

La economía de la educación

Stephen P. Heyneman

CUADERNO:

Educación y cultura
Redactores invitados:
G. R. (Bob) Teasdale
y Angela Little

TENDENCIAS/CASOS

Antoine Bailly
Reiko Yamada



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXV, n° 4, diciembre 1995

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

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

RUSSO

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 SEIS

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXV, n° 4, diciembre 1995

Editorial

Juan Carlos Tedesco 619

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Economía de la educación: desilusiones y esperanzas *Stephen P. Heyneman* 623

CUADERNO: EDUCACION Y CULTURA

Educación y cultura: introducción *G. R. Teasdale* 657

Territorio, educación indígena y preservación de la cultura:
el caso de los arakmbut del sureste del Perú *Sheila Aikman* 665

“¿Igualdad de oportunidades para todos?” Los derechos
indígenas y la enseñanza superior en Australia *Peter Gale* 683

La educación básica de las minorías nacionales:
el caso de los yi, en la provincia china de Sechuán *Keith M. Lewin* 699

El aprendizaje informal: estudio de caso sobre el desarrollo
local del currículo en Indonesia *Elias Kopong* 717

El impacto de la escuela de ciencias en la cosmovisión
de los alumnos de las Islas Salomón *John A. Lowe* 731

Cambiar las manifestaciones de la sabiduría y del
conocimiento en Tailandia *Zane Ma Rhea* 749

El MBU, un marco culturalmente significativo
para la educación en Papua Nueva Guinea *Michael A. Mel* 765

La educación para la identidad cultural:
el caso de las Islas Fiji *Unaisa Nabobo y Jennie Teasdale* 779

El aprendizaje y la escolarización de los niños basarwa
(bosquimanos) en Botswana *Pat Pridmore* 793

Los conceptos de aprendizaje, conocimiento y sabiduría
en Tonga y su pertinencia
en la educación moderna *Konai Helu Thaman* 811

La construcción cultural del conocimiento doméstico
y escolar en la India tribal *Avinash Kumar Singh* 825

Cultura y aprendizaje en una escuela secundaria
de Nueva Zelanda *Edna Tait* 839

Técnica global: hacia una comprensión holística de la enseñanza
y del aprendizaje de la tecnología

entre los aborígenes de Australia *Kurt Seemann y Ron Talbot* 855

Para concluir: cuestiones de cultura y de educación *Angela Little* 873

TENDENCIAS/CASOS

Enseñar geografía en el siglo XXI *Antoine Bailly* 883

Enseñanza superior y diferenciación de funciones según el sexo
en la sociedad japonesa: evaluación de una disparidad *Reiko Yamada* 889

Índice del volumen XXV 903

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

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

Correo electrónico: j.tedesco@unesco.org

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

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

Publicado en 1995 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

La función de la cultura en los procesos de desarrollo social y, por consiguiente, en las estrategias educativas, está adquiriendo características diferentes a las del pasado. Ya no se trata sólo de reconocer el papel de las dimensiones culturales del desarrollo, muy importantes sin duda, sino de incorporar la multiculturalidad y la interculturalidad como un rasgo importante de *todas* las sociedades. La generalización del fenómeno de la multiculturalidad responde a diversos factores. Algunos de ellos han sido relativamente bien estudiados (las migraciones, la mundialización de la economía, la revolución de las tecnologías de la información, por ejemplo); otros, en cambio, son más complejos y se expresan de manera diferente según las distintas realidades sociales: los cambios en los modos de vida, el mayor reconocimiento de las diferencias individuales, la ampliación del campo de elecciones y alternativas de las personas.

El mayor grado de comprensión y de respeto a las diferencias ha provocado la crisis de las formas tradicionales de cohesión social, basadas en la aceptación de un modelo cultural único y dominante. La experiencia de estos últimos años muestra, sin embargo, que la ruptura de las formas tradicionales de cohesión no va sólo asociada al respeto a las diferencias, la tolerancia y la solidaridad sino, frecuentemente, a la fragmentación, al refugio en identidades culturales excluyentes y a la ruptura de toda posibilidad de convivir en armonía.

En este contexto, ¿cuál es el papel de la educación? Para responder a esta pregunta, G.R. Teasdale y A. Little han coordinado la preparación de este número de *Perspectivas* dedicado al análisis de las relaciones entre la cultura dominante y las poblaciones indígenas. Este análisis ayuda a comprender no sólo los casos específicos que figuran en esta selección, sino los problemas generales que plantea el encuentro de culturas diferentes.

En la sección "Controversias", Stephen P. Heyneman analiza un aspecto clave de los actuales debates educativos: el discurso de la economía y de los economistas de la educación. Este discurso ha adquirido en los últimos años una gran relevancia en el proceso de toma de decisiones. En un contexto de escasez de recursos financieros para la educación, las decisiones sugeridas por los economistas han

provocado una fuerte tensión con los otros actores del proceso pedagógico, particularmente los educadores. S.P. Heyneman presenta un balance crítico no sólo de los resultados de la investigación en economía de la educación, sino también de la arrogancia con la que se han presentado tradicionalmente dichos resultados. Una mayor modestia debería constituir una característica importante del rigor científico y político de la economía de la educación.

Completan este número dos artículos, uno sobre la enseñanza de la geografía y otro sobre el tema de la mujer en la enseñanza superior japonesa, que constituyen casos y tendencias significativas en la evolución de la educación moderna.

JUAN CARLOS TEDESCO

POSICIONES/CONTROVERSIAS

ECONOMIA DE LA EDUCACION:

DESILUSIONES Y ESPERANZAS

Stephen P. Heyneman

Introducción

La investigación sobre la economía de la educación se ha desarrollado en torno a dos ejes. El primero se funda en la teoría del crecimiento económico para evaluar la contribución que ha aportado la educación a la producción en las economías modernas. El segundo, al que nos referiremos en el presente artículo, ha recurrido a métodos analíticos basados en la teoría microeconómica para examinar los efectos de las inversiones en la educación y la formación sobre la cuantía y distribución de los ingresos individuales y proponer maneras de aumentar el rendimiento del proceso educativo. En las páginas que siguen¹ sólo nos interesaremos por el segundo de los ejes.

Esta corriente de la investigación se dirigía a los maestros, funcionarios escolares y ministros de educación, pues se suponía que podría ayudarles a formular políticas y adoptar decisiones acerca de las inversiones. Pero la mayor parte de los estudios económicos no se han podido aprovechar para la adopción de decisiones

Stephen P. Heyneman (Estados Unidos de América)

Fue maestro rural durante dos años en Malawi e investigador asociado durante un año en el Instituto de Educación de la Universidad de Makerere; a continuación cursó estudios superiores en la Universidad de Chicago; trabajó dos años como consultor del Gobierno Federal de los Estados Unidos en materia de problemas de los adolescentes; durante más de quince años fue funcionario del Banco Mundial, presidente de la Comparative and International Education Society, conferenciante de educación en la American University y en la Universidad de Maryland, miembro del Consejo de Estudios Comparados Internacionales sobre Educación de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos; por encargo del Banco Mundial, desempeñó las funciones de asesor de altos funcionarios de la educación en numerosos países y en otras instituciones internacionales en el ámbito de los programas educativos. Actualmente es jefe de la División de Recursos Humanos y Política Social del Banco Mundial que se ocupa de los países de la región del Oriente Medio, África del Norte, Europa y Asia Central.

en materia de educación. Han dado excesiva importancia a los índices de rendimiento de la expansión por nivel, subestimando la economía de la calidad de la educación, las nuevas materias, los grupos destinatarios, los métodos pedagógicos y las reformas de los sistemas. Han ignorado prácticamente la dependencia de una parte del sistema educativo con respecto a otras, como por ejemplo, la contribución esencial de la enseñanza secundaria y superior a la calidad de la educación básica. En relación con la formación profesional, los análisis económicos han aplicado una definición tradicional errónea que tiene ahora más de tres decenios. En el debate sobre la igualdad de acceso a la enseñanza superior, la investigación ha resultado superflua, pues continuó proponiendo recomendaciones relativas a un problema que ninguna nación, rica o pobre, capitalista o socialista, ha logrado resolver. Para complicar aún más la problemática, es frecuente hallar en las publicaciones económicas referencias despectivas hacia la comunidad de la educación y a los educadores, como si su reticencia a integrar los datos económicos indicara un comportamiento conservador irracional. Estas observaciones siguen siendo válidas a pesar de que esos mismos datos responden a cuestiones impulsadas por la oferta dentro de las tradiciones económicas académicas.

Con todo, en el ámbito de la educación hay una creciente demanda de decisiones económicas racionales. Los sistemas escolares se hallan ante desafíos semejantes y, por consiguiente, requerirán nuevos tipos de análisis análogos, por ejemplo, los beneficios económicos de los nuevos programas de estudios, la innovación administrativa y los cambios de política. Los nuevos análisis deberían suponer un salto cuantitativo en los estudios monográficos y los pequeños ejemplos de resultados económicos basados en asuntos que suscitan una demanda en la propia comunidad educativa. El bienestar futuro de ambas comunidades dependerá de que mejore la relación entre ellas. Con ese fin, propondremos en este artículo un “código de conducta” destinado a los economistas de la educación y a los educadores. Su fruto podría ser una era de innovaciones en la economía de la educación, con nuevas técnicas para responder a preguntas inéditas, adecuadas a las nuevas teorías y la nueva práctica.

Antecedentes

En julio, un miembro de la junta escolar de Allegheny, Pennsylvania, declaró a la Asociación Nacional de Educación que “dos palabras están electrizando el mundo industrial”. Dichas palabras eran “administración científica” y contenían “un mensaje para cada maestro”. Si éstos “no adoptaban voluntariamente medidas para acrecentar su rendimiento, el mundo económico los obligaría a hacerlo”. Esta declaración se formuló en 1911 (Callahan, 1962, pág. 100).

Medio siglo más tarde, las técnicas de encuesta a gran escala proporcionaron a James Coleman *et al* (1966) y Christopher Jencks *et al* (1972) medios para formular argumentos semejantes, pero con fundamentos más científicos. Las escuelas se caracterizaban por la ineficiencia y la ineficacia, por lo que requerían una rees-

tructuración completa. Ulteriormente se afirmó que los hechos comprobados en los Estados Unidos de América también eran propios del resto del mundo, incluidos los países en desarrollo (Simmons y Alexander, 1980). Quince años después, pese a la profusión de datos que demostraban lo contrario (Heyneman, 1975; 1980a; Heyneman y Loxley, 1983), los términos del debate no se habían modificado. Según Hanushek, “no existe una relación sistemática entre el gasto escolar y el rendimiento de los estudiantes”, y “estas comprobaciones no suscitan entusiasmo entre los educadores, pues indican claramente que su trabajo actual es ineficiente y ampliamente ineficaz” (Hanushek, 1994, pág. 5). Y una vez más, al igual que antes, hay refutaciones (Hedges, Laine y Greenwald, 1994a; 1994b; Kremer, 1995).

Observando que los debates de la economía de la educación eran repetitivos y conflictivos, Russell Davis apuntó que se sentía

como Rip Van Winkle, quien despertó tras un sueño de 40 años y descubrió que todos los demás seguían durmiendo. Aunque la mayoría de las publicaciones comprenden una sección relativa al futuro y terminan por un “programa para el futuro”, la mayor parte de los hechos han perdido actualidad; el material teórico es anticuado; los temas, los modelos y los métodos no son aquello de lo que hablan los administradores o directores, ni lo que se proponen hacer (Davis, 1985).

Las críticas de Davis se aplican particularmente a la economía de la educación en los países “en desarrollo”. Pero en todo este ámbito se ha tardado en formular las preguntas cuyas respuestas son necesarias para que los educadores manejen mejor los sistemas educativos, y se han planteado con mayor rapidez las preguntas suscitadas por las preocupaciones propias de los círculos económicos universitarios. Los interrogantes procedentes de la comunidad de la educación tienden a ser fruto del aumento de las expectativas relacionadas con la excelencia educacional en muchas dimensiones nuevas y rivales, en un contexto de estancamiento o disminución de los recursos. Las preguntas de esta última categoría suelen surgir de la abundancia de economistas que trabajan en medios universitarios o en organismos de desarrollo. El desajuste entre las preguntas inducidas por la oferta y las que se derivan de la demanda sigue siendo fuente de tensiones. Los economistas afirman a veces que los educadores hacen caso omiso de los “datos”; los educadores sostienen que los economistas que trabajan en organismos o universidades tienen datos, pero que éstos responden a preguntas erróneas². Confiamos en que este artículo permita comenzar a esclarecer estas diferencias y ayudar a superarlas.

Si se excluyen las grandes líneas de estudio acerca del capital humano — la contribución de las inversiones en educación al crecimiento económico general y a la atenuación de la pobreza — los datos generalmente utilizados para guiar las estrategias educativas suelen corresponder a tres categorías: i) los beneficios derivados de un mayor número de años de “experiencia” de escolarización dividida en niveles “horizontales”; ii) el rendimiento interno del uso de los recursos educacionales; iii) las comparaciones entre la proporción de estudiantes en niveles sociales superiores y su representación en la población en general. En términos de asesora-

miento político, los resultados de este tipo de estudios obtenidos en los últimos veinticinco años han dado lugar a la siguiente generalización:

La enseñanza primaria es una inversión mejor que la enseñanza secundaria o superior. Las aptitudes “académicas” generalizables constituyen inversiones más interesantes que las aptitudes “profesionales”. Los sistemas escolares no son eficientes en materia de asignación y utilización de los recursos. Y, como consecuencia de los desequilibrios en el acceso a ella, la enseñanza superior debería valorarse más y habría que proteger a los estudiantes de medios desfavorecidos mediante préstamos con tipos de interés subvencionados (Psacharopoulos, 1973, 1981, 1985, 1987a, 1987b, 1995).

Los argumentos generales y las consiguientes conclusiones políticas se han debatido extensamente en conferencias internacionales y han aparecido en las estrategias adoptadas por muchos organismos nacionales e internacionales durante los últimos veinticinco años. Se han reiterado con tanta frecuencia que algunos parecen “tener vida propia” y se presentan como conclusiones antes de que se hayan reunido o comunicado los datos correspondientes (Plank, 1993, pág. 100).

Difícilmente se podría argumentar que estas conclusiones no tienen fundamento general. Pocos pondrían en entredicho su “adecuación política”. ¿Quién se opondría a la educación obligatoria universal? No obstante, estas recomendaciones no recogen una aceptación universal. Para comprender las razones de esta vacilación, es necesario examinar cada tipo de dato: aquel que pretende responder a la pregunta “¿en qué invertir?”, y aquel que se propone contestar la pregunta sobre la equidad de esas inversiones. En primer lugar, sostendremos que la mayor parte de estos datos se utilizan para responder a preguntas que no son de utilidad para una mejor gestión de la educación. A continuación examinaremos algunos de los argumentos más recientes de la economía de la educación que suscitan una demanda por parte de quienes adoptan las decisiones en materia de educación. Por último, propondremos una breve lista de principios sobre la base de los cuales se puede definir un “código ético profesional” dentro de las comunidades de la economía y la educación, reduciendo así tal vez las tensiones y los malentendidos.

Cuatro categorías de preguntas relativas a la inversión en la educación

Los interrogantes económicos que se plantean los maestros, los directores de escuelas y los administradores locales y nacionales de la educación corresponden a cuatro categorías generales. La primera está relacionada con la expansión cuantitativa horizontal — por ejemplo, el rendimiento de las nuevas inversiones derivado de una mayor proporción del grupo de edad que recibe una enseñanza postsecundaria³. La segunda atañe a los mejoramientos generales de la calidad — por ejemplo, los beneficios derivados de una nueva colección de manuales escolares, o nuevas lecciones de geografía en discos interactivos CD-ROM. Una tercera categoría concierne a las nuevas inversiones verticales — aquellas que pueden conducir a nuevos

programas de formación profesional (para un técnico de instrumental médico o para un técnico de seguridad informática, por ejemplo) o nuevos programas educativos destinados a beneficiarios especiales (enseñanza primaria y secundaria para los minusválidos, por ejemplo). La cuarta categoría está vinculada con la economía de la reforma política — los costos y beneficios asociados a un cambio de la política en materia de exámenes, la adopción del suministro privado de materiales didácticos, un nuevo sistema de concesión de certificados de aptitud docente a los maestros. Existe otra categoría de preguntas que guarda relación con cada una de las otras cuatro y que tiene que ver con la equidad en la utilización — la proporción de representantes de medios pobres o desfavorecidos de la población que pueden beneficiarse con las nuevas inversiones. Cada una de estas preguntas parece ser ineludible, pero la facilidad con que los profesionales de la economía pueden darles una respuesta es muy variable, debido a insuficiencias técnicas o a un desinterés por el tema, o ambas causas⁴.

Inversiones generales en la expansión horizontal por nivel educativo

Cuando se utilizan los índices de rendimiento relativos a diferencias marginales en la “experiencia” de escolarización como guía para la política de financiación pública, hay que resolver muchas dificultades⁵. Aparte de los conocidos problemas teóricos (Benson, 1978; Bennel, de próxima aparición (a), 1995a), resulta muy difícil incorporar con precisión los beneficios en especie en los cálculos, con lo que se distorsionan las comparaciones de los resultados correspondientes a distintos mercados laborales (Cann, 1982, pág. 67). Los resultados han variado sorprendentemente según las diversas técnicas de evaluación (Cohn y Hughes, 1994; Eckaus, 1973). Tampoco ha habido grandes progresos al integrar en los modelos la responsabilidad y el esfuerzo de los estudiantes, o las condiciones en el aula, pese a que esos factores son decisivos para la “posibilidad de enseñar” (Killingworth, 1993)⁶. Algunos de los datos obtenidos contradicen las generalizaciones tradicionales (antes mencionadas), dando la impresión de que las propias generalizaciones están influenciadas por las actitudes predeterminadas de los investigadores en cuanto a lo que cabe esperar.

Por ejemplo, se ha comprobado que los beneficios de la inversión en la enseñanza superior o profesional han sido más elevados que en la educación básica en Pakistán (Guisinger, Henderson y Scully, 1984); Brasil (Tannen, 1991); Botswana (Hinchliffe, 1990); China (Min y Tsang, 1990); Turquía (Tansel, 1994) y Grecia (Kostakis, 1990). ¿Hasta qué punto son corrientes estas excepciones? Bennel (de próxima aparición, (b), 1995b) sostiene que sólo en la mitad de los casos el índice de rendimiento de la educación básica es superior al de la enseñanza secundaria o postsecundaria. No queda claro, en estas circunstancias, por qué la educación secundaria y superior y la formación profesional deberían producir beneficios económicos más importantes que la enseñanza primaria.

Es evidente, en cambio, que los índices de rendimiento por nivel educativo horizontal están inversamente asociados a las diferencias de acceso (Cline, 1982; Jain, 1991). Esta hipótesis distorsiona las cifras comparadas de los índices de rendimiento de distintos países con matrículas divergentes⁷. Si no existen controles sobre la proporción matriculada, puede no ser pertinente, por ejemplo, comparar los índices de rendimiento de la educación básica de Chile con los de Malawi. Se producen distorsiones similares dentro de los países, como la India y Brasil, donde el nivel de acceso a la educación varía considerablemente según las regiones. Los estudios históricos en que se examinan las razones de la expansión de la escolarización básica han demostrado la importancia de las motivaciones no económicas (Fuller y Robinson, 1992; Mitch, 1992), siendo una razón fundamental el hecho de que, con el tiempo, es normal que la experiencia educativa se convierta en una "tradición" (Shils, 1981; Heyneman, 1972a).

Los índices de rendimiento por nivel educativo tienden a ignorar que, al igual que en el sistema sanitario o agrícola, la eficiencia de cada nivel depende de los demás. Algunos vínculos son obvios, directos y se refuerzan mutuamente, como la calidad de la formación de los profesores de la enseñanza postsecundaria que influye en la calidad de la educación básica. Otros no son tan evidentes, como la evaluación de la educación como medio de retroinformación, o la contribución de la enseñanza superior a la administración eficaz de la educación y a una correcta administración en general. Otros lazos entre niveles son indirectos y perniciosos. Por ejemplo, la utilización de la educación técnica para racionar la enseñanza superior da lugar a una desviación de los recursos internos tan grave que afecta la capacidad de financiar adecuadamente la enseñanza básica. Cada uno de estos factores implica que las decisiones sobre las inversiones relativas a un nivel no se pueden aislar fácilmente de las inversiones destinadas a los demás niveles. Por esta razón, muchos educadores consideran que los datos referentes al rendimiento por nivel son interesantes pero no ayudan a adoptar decisiones administrativas racionales.

Los beneficios no económicos derivados de la educación básica son considerables — mejores prácticas sanitarias, reducción de la dimensión de la familia, mejor administración del hogar, etc. Pero, ¿son más elevados que los beneficios no económicos de otros niveles de enseñanza? También existen beneficios en términos de bienestar general, por ejemplo, un ejercicio de la ciudadanía más informado y consciente. Aunque se ha intentado evaluar los beneficios no monetarios, hasta ahora no se ha hallado una manera aceptable de comparar los que se derivan de los distintos niveles de la educación. Tampoco existe un método aceptable para cuantificar las ventajas relativas de cada nivel educativo para el bienestar general. Como señaló Rivlin hace 35 años, la enseñanza superior es, en parte, un bien público que proporciona nuevas investigaciones, nuevos productos y la preservación de la cultura. Los beneficios pueden ser aún mayores para la sociedad que para el individuo y no se pueden ajustar a una moneda común. "Nadie ha elaborado hasta ahora un método para evaluar el rendimiento total que obtiene o podría obtener la sociedad de sus inversiones en la enseñanza superior" (Rivlin, 1961, pág. 137).

Participación en la enseñanza superior

Por lo que se refiere a la equidad, ¿no es cierto que las plazas en la enseñanza superior no están distribuidas equitativamente? ¿Acaso los hijos de familias acaudaladas no son más numerosos entre los estudiantes, y no debería este hecho ayudar a determinar las estrategias de inversión en la educación superior?

La respuesta se divide en dos partes. La primera atañe a la igualdad de oportunidades educativas en la educación preuniversitaria. La definición de la igualdad de oportunidades ha sido objeto de un amplio debate, pero su esencia se puede reducir a gozar de la posibilidad de utilizar iguales recursos de educación (Heyneman, 1980b). Si se asegura esa equidad, la segunda parte de la respuesta pasa a ser pertinente⁸, e indica que no es necesariamente cierto que haya que disminuir el gasto público en la enseñanza superior porque existe una desigualdad en la participación en ella.

Por tradición, la cuestión de la representación excesiva o insuficiente en la enseñanza superior se aborda en primer lugar investigando los orígenes sociales de la población estudiantil. Anderson fue uno de los primeros que calibró este factor interrogando a una muestra aleatoria de estudiantes universitarios de Oxford y Cambridge acerca del nivel educativo y profesional de sus padres. A continuación, comparó los resultados con los porcentajes estimados en la población en general de la generación que tenía hijos en edad de cursar estudios universitarios (Anderson, 1952, 1956). En los últimos cuarenta años, se ha publicado mucho sobre la cuestión de la representación. Se han realizado estudios en el Reino Unido (Halsey, Heath y Ridge, 1980), Francia (Millot, 1981), Alemania (Craig, 1983; Williamson, 1977) y muchos otros países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (Passeron, 1979; Busch, 1975). Sorprendentemente, existe una larga tradición de investigación sobre la representación social en la enseñanza superior en la Unión Soviética (Dobson, 1977, 1980; Anderson, 1977; Jones, 1978). Asimismo, se han dedicado numerosos estudios al mismo tema en países de menores ingresos, comenzando por Sri Lanka (Strauss, 1951), Ghana (Foster, 1965; Peil, 1965; Weiss, 1979), Kenya (Prewitt, 1974), la República de Corea (Snodgrass, 1977), China (White, 1981), Colombia (Selowsky, 1979), Malasia (Merrman, 1979) y muchos otros. Las primeras investigaciones se centraban en el origen social de los estudiantes; en los estudios ulteriores se reunió información sobre la población de los hogares respecto del nivel educativo, lo que permitió efectuar generalizaciones sobre la representación social *ex post facto*.

Las conclusiones se han utilizado para justificar cambios estratégicos en la financiación de la educación, la orientación de la ayuda pública (a menudo consistente en préstamos) hacia destinatarios específicos de baja condición socioeconómica, y una desviación del gasto público de la enseñanza superior hacia los niveles inferiores de la educación. Esta reasignación de los recursos se ha explicado tradicionalmente con el argumento de que la participación en la primera está desequilibrada en favor de quienes tienen orígenes sociales más elevados y que, por

consiguiente, los beneficios de la enseñanza superior constituían un subsidio perverso de los pobres hacia los ricos (Hansen y Weisbrod, 1969; Moor, 1982).

Desde el comienzo han surgido desacuerdos en cuanto al hecho de que una representación desproporcionada en la enseñanza superior realmente “perjudica” a los pobres (Pechman, 1970, 1972), pero para la comunidad educacional la ambigüedad no constituye el principal problema. El problema más grave es la ausencia de cualquier estudio que haya concluido que la participación es suficientemente equitativa. Puesto que el desequilibrio es universal, la pregunta que se plantean los educadores atañe a lo que es un nivel de desequilibrio “normal” o “aceptable”.

No parece haber respuesta a esta pregunta, aun cuando se examinen las tendencias a lo largo del tiempo, y ni siquiera en países conocidos por tener sólidas políticas de admisión que favorecen a los estudiantes de baja condición socioeconómica. La población estudiantil que frecuentaba las universidades en la Unión Soviética, por ejemplo, no ha cambiado de modo significativo desde el decenio de 1930. En 1939, la proporción de estudiantes universitarios procedentes de profesiones liberales era 2,4 veces superior a la normal en la enseñanza superior soviética, y 2,1 veces superior en 1970; en Francia era 2,8 veces superior en 1950 y 2,4 en 1965. En el Reino Unido, la proporción de estudiantes hijos de profesionales liberales era 2,6 veces más alta que la normal en 1961 y 2,4 en 1979; en Japón, 2,4 en 1953 y 1,8 en 1968; en Hungría, 3,1 en 1931 y 3,2 en 1963. Aun en los Estados Unidos de América, cuyos índices de participación en la educación postobligatoria eran más elevados que en los demás países sobre los que se poseen datos, la proporción de estudiantes hijos de profesionales liberales era 2,4 veces superior a la normal en 1920 y 1,5 en 1954 (Anderson, 1983, Cuadro 8)⁹.

Desde el punto de vista de la comunidad pedagógica y, en especial, de un ministro de educación, los resultados de la investigación económica sobre la equidad en la enseñanza superior pueden estar en retroceso. Nadie se opondría a la propuesta de alentar y subvencionar a los estudiantes de ingresos módicos, y de hecho este tipo de programa existe en el mundo entero. Pero las políticas igualitarias en la educación superior entrañan costos y, puesto que no hay precedentes en cuanto a la igualdad de participación, no se dispone de orientación económica sobre la magnitud de las inversiones que la sociedad debe dedicarle. ¿Es aceptable que la representación de los estudiantes de hijos de profesionales liberales sea dos veces superior a la normal? En la enseñanza superior en Francia, el Reino Unido y Japón se observan estos niveles, aunque se han realizado *esfuerzos considerables* por mejorarlos. Estos altos grados de desigualdad no parecen haber impedido el desarrollo económico de esos países. ¿Qué sucede en los países de bajos ingresos? ¿Cuáles serían las ventajas económicas si un país lograra mejorar la representatividad social de la enseñanza superior? O, para expresarlo en términos más realistas, ¿cuáles podrían ser los beneficios económicos derivados del mejoramiento de una categoría de un grupo social subrepresentado — por ejemplo, grupos de baja condición socioeconómica — con exclusión de otras, como las mujeres, los habitantes de zonas rurales o las poblaciones indígenas? Los estudios sobre la economía de la educación son relativamente silenciosos sobre el tema de la compensación entre

grupos de destinatarios, aunque es harto sabido que un aumento de la representación proporcional de un grupo puede disminuir la representación de otro (Galanter, 1984; Heyneman, 1980b; Klitgaard, 1986; Tzannatos, 1991).

La cuestión no consiste en determinar si los países deben dejar de intentar instaurar la igualdad de oportunidades. La justicia social es un motivo suficiente (Rawls, 1971). Se trata más bien de que las recomendaciones relativas a la distribución de las plazas de enseñanza superior se basan en valores. Son escasos los datos económicos que sugieren que se podrían esperar beneficios de un cambio de X a Y de la proporción de estudiantes escasamente representados en la educación superior. Esto podría explicar el hecho de que los ministros encargados de la enseñanza superior y los rectores de universidades rechazan el argumento tradicional en favor de una reducción del gasto público en la enseñanza superior porque la participación en ella es desequilibrada. La disminución de la inversión en la educación superior se puede justificar por otras razones distintas de la equidad. Pero como los mecanismos administrativos para establecer sistemas de préstamos son complejos y hay muchas maneras de aumentar los costos de la enseñanza superior privada (Colclough, 1990), los administradores universitarios tienen motivos para refutar la lógica del argumento de la igualdad que propugna una disminución del gasto público en la educación superior. "Cualesquiera que sean las ventajas de establecer un sistema de préstamos para ayudar a más estudiantes de familias necesitadas", señalan Eisemon y Salmi, "en circunstancias de mayor recuperación de los gastos, los préstamos concedidos a estudiantes no se pueden considerar como un instrumento estratégico que permita acrecentar la igualdad de participación en la enseñanza superior" (Eisemon y Salmi, 1995, pág. 3).

Teniendo en cuenta los problemas que plantean los datos económicos tradicionales sobre la expansión de la educación por nivel, ¿cómo decidirá la sociedad la medida en que ha de invertir en cada nivel? Desde luego, existen casos extremos en que la matrícula en enseñanza básica es ínfima y, por ende, su prioridad es evidente. Pero estos ejemplos son cada vez menos frecuentes en el mundo, y se limitan en su mayoría al África subsahariana y a algunas regiones de Asia meridional. En general, las decisiones son más complejas, pues los requisitos institucionales se superponen. Se necesitan más manuales para la educación básica, y al mismo tiempo, se requieren más oportunidades de enseñanza superior. Como las ciencias económicas no bastan para sustentar una posición inequívoca, es preciso recurrir a otros mecanismos¹⁰. ¿Cuáles son éstos?

Según Gutman, las razones de índole económica para subvencionar la educación superior no residen en establecer su mayor necesidad empírica respecto de otros bienes públicos o mixtos (públicos y privados). Se puede justificar que los gobiernos subvencionen cualquier bien que sea al menos parcialmente público. Puesto que no existen datos económicos aceptables que permitan determinar la distribución de las inversiones entre los distintos niveles educativos, los gobiernos deberían subvencionar la enseñanza superior de la misma manera legítima en que se deben efectuar todas las elecciones difíciles — inversión en protección policial, salud pública o defensa. Más allá de lo que la justicia social requeriría para la edu-

cación obligatoria, la decisión sobre la enseñanza superior se ha de adoptar sobre la base de un debate y un procedimiento democráticos en los niveles de gobierno adecuados (Gutman, 1987, pág. 230)¹¹. Gutman nos recuerda que en una democracia, cuando se carece de datos empíricos suficientes para responder a una pregunta de modo concluyente, las más altas autoridades encargadas de definir la política pública son representantes designados por los electores. Y si optan por subvencionar la enseñanza superior, ningún dato es suficientemente sólido para indicar que están cometiendo un error.

Inversiones en una educación de calidad

La segunda categoría de interrogante sobre la educación atañe a la economía de la calidad de la educación. El tema de la calidad suscita un interés creciente (Behrman y Birdsall, 1987; Card y Kruger, 1992; Harbison y Hanushek, 1992; Heyneman y Loxley, 1983; Kemmerer y Wagner, 1985; Moll, 1991, 1992; Solman, 1985, 1987). Sin embargo, con la excepción de Behrman y Birdsall y de Harbison y Hanushek, pocos investigadores han intentado comparar los beneficios de un mejoramiento de la “calidad” de la educación respecto del aumento de la “cantidad” de la educación, pese a que es natural plantearse esta pregunta. Una cifra global sobre los beneficios de la “calidad” no presenta gran interés en sí, cuando el problema real reside en la índole y la magnitud de la calidad, así como en las consiguientes inversiones y los requisitos institucionales.

Los administradores escolares tienen que adoptar decisiones sobre inversiones concretas destinadas a mejorar la calidad teniendo en cuenta un equilibrio adecuado entre costos y beneficios y otros aspectos, para lo cual desean orientaciones respecto de opciones de inversión específicas. Es indudable que las investigaciones económicas están haciendo progresos. Por ejemplo, se observa que asistir a una “escuela postsecundaria liberal de letras para minorías selectas” es una buena inversión (Fox, 1993). Lo mismo sucede con un diploma extranjero (en comparación con un título nacional) en los países de renta baja (Lee, 1982). Los economistas han intentado calcular los beneficios derivados de una enseñanza mediante computadoras (Levin, 1986), las escuelas secundarias especializadas (*magnet schools*) (Chabotar, 1989), distintos diplomas de ciencias y el nivel de calificación (Lakshmanasamay y Madheswaran, 1993), grupos de alumnos más reducidos (Bacdayan, 1994; Kemmerer y Wagner, 1985), el aprendizaje “activo” y otras características pedagógicas de determinadas escuelas (Glewwe *et al.*, 1995; Landgren, 1993) así como los manuales y la instrucción mediante la radio (Jamison, *et al.*, 1981).

¿Qué nos dicen las investigaciones acerca de la importancia de una inversión en la calidad en comparación con una inversión en otro aspecto? ¿Cuáles son las complementariedades y las interdependencias entre distintas inversiones encaminadas a mejorar la calidad? ¿A quién deberían beneficiar las inversiones en el mejoramiento de la calidad? ¿A los inteligentes? ¿A los desfavorecidos? ¿En igual medida para cada materia y para cada nivel de diploma? ¿De manera distinta en

diferentes niveles de diplomas o en cada materia? El mero hecho de saber que los libros de mejor calidad constituyen un instrumento apropiado en función del costo de mejorar los resultados científicos medios no tiene mucho interés si se atribuye a los administradores de la educación la responsabilidad de los logros asociados a una amplia variedad de insumos interdependientes, y de los productos que trascienden con mucho los buenos resultados académicos en ciencias — los valores morales, el comportamiento ético y una conciencia común de la ciudadanía (Young, 1983; Dewey, 1956, pág. 18).

Se pueden efectuar dos generalizaciones en cuanto a los estudios sobre la economía de la calidad de la educación. En primer lugar, la documentación es más abundante en los países de la OCDE y, por consiguiente, más útil para los educadores de esos países. En 1991, había un centenar de estudios cuantitativos sobre la economía de los recursos escolares en los países en desarrollo, en tanto que sólo en los Estados Unidos de América el volumen de información disponible era cuatro veces superior (Hanushek, 1995, pág. 229). También existe una gran diferencia en el grado de elaboración de la información. Queda mucho por hacer para que la investigación económica permita realmente dilucidar la complejidad de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. Esta inadecuación no es en absoluto inusual o sorprendente. La economía estima mejor las funciones de producción cuando se trata de un solo producto (por ejemplo, el arroz), y cuando las influencias sobre la productividad son físicas. La diferencia entre un aula y una granja es que los suelos no dependen de la motivación, por lo que, a la hora de discutir acerca de los resultados, convendría adoptar un tono humilde.

Inversiones verticales en currículos y en competencias específicas

La mayoría de los educadores deben tomar en consideración tres clases de variables en la “decisión sobre inversiones verticales”: la primera es el interés del educando, la segunda es la capacidad de éste y la tercera es la de los requisitos previos institucionales y administrativos para el éxito. A este respecto, se puede recurrir a los trabajos sobre la economía de los alumnos de rendimiento alto y bajo en Noruega (Bonesronning y Rattso, 1994), los beneficios para los minusválidos que invierten en estudios superiores (Dean y Dolan, 1992) o sobre los efectos de un “entorno de trabajo cooperativo” (Min y Tsang, 1990). Con todo, en general, el interés por esta categoría de decisión en materia de inversión ha sido escaso. ¿Qué representan los datos económicos sobre la “vía vertical” apropiada para quienes padecen un síndrome de déficit de atención, o para quienes tienen una aptitud espacial más desarrollada, o para aquellos que se preparan para nuevas especializaciones de la tecnología médica?

No obstante, la escasez de información económica no es el único problema. Igualmente preocupantes son los argumentos económicos que no toman suficientemente en cuenta los principios curriculares. Un ejemplo es el método común que

consiste en tratar la cuestión de la formación profesional en relación con la educación académica, como si se tratara de una solución binaria. Foster (1968) estructuró deliberadamente de esta manera la primera discusión sobre el tema hace casi treinta años a fin de suscitar un debate en la República Unida de Tanzania. La finalidad era “conmocionar” al público para apartarlo de una vieja idea equivocada según la cual la formación profesional era más “práctica”. Indudablemente, combatir el supuesto de que la experiencia manual era por consiguiente “más práctica” ha sido un arduo proceso (Heyneman, 1972*b*, 1979, 1985, 1986, 1987), pero ahora ha concluido. Sin embargo, tres decenios después, algunos siguen planteando el tema de la “formación profesional” como si fuera una elección binaria (Psacharopoulos, 1987*b*).

Desde luego, muchos valiosos economistas han formulado las advertencias apropiadas. Blaug (1985) señala las diferencias “poco claras” entre las aptitudes para la formación profesional y no profesional, al igual que Schultz (1975) y Hanushek (1981). Kang y Bishop (1989) se preguntan si la enseñanza profesional no es complementaria con la educación académica. Freeman sostiene que “un caudal sustancial y cada vez más importante de datos demuestra que, al contrario de la visión tradicional de la forma en que los estudiantes adoptan decisiones, los jóvenes son muy sensibles [...] a la situación del mercado laboral en una amplia variedad de ámbitos que van del derecho a la física y de la psicología a la contabilidad” (Freeman, 1989, pág. 21). Bowman recuerda que alguna vez se había clasificado la aptitud de lectura, escritura y cálculo como una aptitud profesional (Bowman, 1990). Dougherty (1989) indica que la preparación profesional incluye la enseñanza de ciencias aplicadas en electrónica. Kostakis opina que en Grecia la preparación para el examen de ingreso en la universidad constituye una formación profesional, pero que la que en ese país se ha calificado de educación profesional tiene un “amplio componente de enseñanza general” (1990, pág. 399). Lewis, Hearn y Zilbert estiman que la mecanografía es una aptitud generalizable (1991, pág. 333). Tras haber analizado treinta estudios británicos distintos, Drake (1982) sostiene que la formación profesional “comprende tantas categorías de resultados independientes que sólo se pueden utilizar como ‘información condicional’ y no como orientación categórica para la inversión”. Bowman (1990) se refiere a esta tendencia a definir erróneamente la enseñanza profesional como “un fallo generalizado de comunicación [...] por el que los más involucrados en la evaluación de la ‘educación diversificada’ son los menos entusiasmados con estas políticas”. Dougherty (1989) afirma que los debates sobre la formación profesional están “viciados por la imposibilidad, tanto por parte de sus defensores como de sus críticos, de esclarecer lo que significa”.

El problema de la generalización en relación con la enseñanza profesional ha sido puesto de relieve en el reciente informe de la Academia de Ciencias de los Estados Unidos de América, en el que se señala que las clasificaciones internacionales en cuanto al significado de la formación profesional, que ya tienen varios decenios, se consideran “anticuadas y vinculadas a las culturas” (National Academy of Sciences, 1995, pág. 27). Si esta afirmación es correcta, gran parte de

los estudios que intentan evaluar los beneficios económicos de los conceptos binarios de la educación profesional carecen totalmente de validez. Al parecer, es la definición equivocada de esta enseñanza en las publicaciones económicas la que indujo a Fay Chung, entonces Ministro de Educación de Zimbabwe, a declarar que la labor de investigación realizada por los economistas con respecto a la formación profesional era “muy limitada” (Chung, 1989). A mi juicio, Chung califica esta labor de “limitada” con razón, pues ilustra un sorprendente desconocimiento de los principios a partir de los cuales los estudiantes eligen y los educadores conciben los programas educativos e invierten en ellos.

Los programas educativos se elaboran según principios curriculares establecidos en el ámbito de la psicología humana. Entre ellos figuran la definición y distribución en secuencias de aptitudes y principios, la interacción entre la práctica teórica y la práctica mediante medios manuales o de observación, y la fijación de objetivos de la experiencia educativa que varían en función de la edad, la capacidad y los grupos de intereses. En términos de currículos específicos, la fontanería no es lo mismo que la carpintería, y la piscicultura difiere de la agricultura. Las inversiones se asignan de distintas maneras a los diversos programas de estudios y, si se suman a pesar de estas diferencias, los resultados no son útiles para quienes deben adoptar las decisiones en materia de inversión ni para los responsables de las decisiones administrativas. No ayuda saber que, según los análisis económicos, los beneficios de la “formación profesional son reducidos”, cuando un estudiante que vive en un suburbio de El Cairo, por ejemplo, desea decidir si va a estudiar horticultura o no.

Inversiones en cambios de política

El cuarto ámbito en el que una inversión en educación puede aportar interesantes beneficios es el del cambio de política. En la profesión pedagógica, este cambio es el equivalente de “un mercado en alza”. El interés manifestado por la política educativa tiene pocas fronteras internacionales y origina una demanda prácticamente en todo el mundo, por ejemplo, con respecto a la remuneración según el mérito, a los cambios de políticas en materia de exámenes, a los comprobantes, al tiempo dedicado al trabajo, a las normas relativas a los resultados (Heyneman, 1993a; 1993b), etc. En cada caso, el interrogante que se plantea es el grado en que se pueden anticipar los beneficios económicos — un mayor rendimiento interno, una distribución más eficaz de los recursos — atribuibles a un cambio de política.

Han surgido algunos intentos precursores en respuesta a esta demanda, en especial con respecto a las preguntas relacionadas con la asignación de docentes y del tiempo de enseñanza (Bacdayan, 1994; Brown y Saks, 1987; Fisher, Marliave y Filby, 1979); el tiempo que el alumno dedica al estudio (Levin y Tsang, 1987); las estrategias de recuperación de los costos (Tilak, 1995); las estrategias de selección de los maestros (Levin, 1970); las escuelas secundarias con especializaciones (*magnet schools*) y otras modalidades escolares (Chabotar, 1989); la remuneración en

función de los resultados y otros asuntos salariales vinculados al personal docente (Cox-Edwards, 1989; Kemmerer, 1990; Rapple, 1992); la pedagogía en el empleo (Landgren, 1993) y la concentración excesiva en los mercados educativos (Borland y Howsen, 1992). Con todo, en general el análisis económico de los cambios de política se halla aún en una etapa preliminar de desarrollo empírico.

Nuevas responsabilidades, nuevos interrogantes

Es notorio que el análisis económico no ha logrado responder a numerosas preguntas de los profesionales (Burkhead, 1973). En un artículo de *The Economist* se destaca la escasa precisión de las previsiones relativas al capital humano debido al carácter tan subjetivo que siguen teniendo las aptitudes de lectura, escritura y cálculo y a la variabilidad del significado de los “resultados escolares” (*The Economist*, 1995). Killingworth (1993) expresa inquietudes similares cuando se pregunta si, en la evaluación de los beneficios, se toman suficientemente en cuenta las diferencias en materia de capacidad, esfuerzo, responsabilidad y condiciones de trabajo. No obstante, la inadecuación de las definiciones se puede atribuir a muchas causas. Una de ellas es la pobreza de las estadísticas necesarias para formular generalizaciones con respecto a la educación, aun modestas (Heyneman, 1993a; Puryear, 1995; National Academy of Sciences, 1995; *The Economist*, 1995). Con todo, independientemente de las fuentes, (Samuelson, 1995, pág. 44) llega a la conclusión de que “la ciencia económica aún no ha alcanzado el punto en que se pueden ordenar cambios deseables ‘a la carta’ [...] permite detectar tendencias generales y descubrir opciones amplias, pero eso es todo. En fin de cuentas, el público no es víctima de un engaño, sino de una desilusión”.

¿Cómo van entonces los educadores a plantear preguntas a los especialistas de la economía? ¿Y cómo ha de medirse la demanda de análisis económico?¹² Así como se pide al economista de la salud que reconozca las diferencias en términos de consecuencias y tratamientos entre la gripe y la pulmonía, también el economista de la educación debe ser consciente de los requisitos de la enseñanza y del aprendizaje.

El especialista en economía de la educación debe tener en cuenta la naturaleza de la enseñanza y de la profesión docente (Dreeben, 1970; Cuban, 1980). Asimismo, ha de reconocer que existen diferencias en la edad y los estilos de aprendizaje de cada individuo, y también que varían las consecuencias en términos de recursos según los distintos objetivos pedagógicos. Además, debe ser capaz de diferenciar el número de alumnos por clase y la proporción alumnos/docente¹³, los conocimientos y la aplicación de los conocimientos, los resultados cognoscitivos y los resultados afectivos, así como el rendimiento individual (y las consiguientes expectativas del Occidente) y el rendimiento colectivo (y las expectativas que suscita en Asia) .

El economista de la educación debe estar dispuesto a analizar distintos productos educativos y consecuencias educativas diferentes. Siempre ha de tener presente que existe la posibilidad de que no se cumpla una función pedagógica

prevista — aunque dicha función no se pueda someter a criterios económicos. Como señalan Burkhead *et al.*, “no existe un equivalente educativo razonable de la obtención de máximas ganancias” (Burkhead, Fox y Holland, 1967).

Los niños no son bienes comerciales gratuitos con los cuales se puede experimentar. Los padres — en particular en una democracia — no toleran ningún margen de error. Se responsabiliza públicamente de las equivocaciones a los funcionarios de la educación. En general, no sucede lo mismo con los economistas. Para tener crédito ante los profesionales de la educación, el economista debe demostrar que reconoce el esfuerzo pedagógico, y que respeta la carga de responsabilidad pública que incumbe a los maestros en el aula, los directores de escuela y los ministros de educación.

Decir que muchos economistas no saben ni comprenden todo lo que debieran es quedarse corto. Pero también es cierto que no es éste el caso de muchos otros, y que algunas corrientes de investigación entrañan la posibilidad de realizar progresos significativos en la educación. En primer lugar, cabe mencionar, en la profesión económica, a quienes invitan a sus colegas a “ser creativos” respecto de lo que están midiendo y de los procedimientos con los cuales evalúan los beneficios. Bowman y Anderson, por ejemplo, consideran que los economistas deberían tomar en cuenta cinco factores de desarrollo del capital humano: i) la adscripción a personas o instituciones mediante pasantías de aprendizaje; ii) la familia (que ejerce la primera influencia sobre el comportamiento moral); iii) las instituciones educativas; iv) el empleo y v) el propio individuo (Bowman y Anderson, 1976). Freeman insta a sus colegas a convertirse en “detectives” en el ámbito de la educación (Freeman, 1989) y, por ende, a recurrir a “una combinación de análisis razonado de datos y de sentido común económico”. Akin y Stewart (1982) recuerdan a sus homólogos que la educación es un proceso acumulativo y que los logros del aprendizaje dependen del tiempo que se le dedica, de la capacidad y de los recursos externos.

Los avances decisivos en la economía de la educación se producirán probablemente cuando los economistas formulen las preguntas que preocupan a los educadores. Michael (1982) alude al trabajo que es necesario efectuar sobre la motivación y la salud psicológica y física. Hoenack (1994) señala la necesidad de hacer hincapié en los factores institucionales determinantes del comportamiento económico. Schultz propugna que se conceda prioridad a las distintas capacidades intelectuales, la percepción, la solución de problemas, la capacidad de convertir los desafíos personales en objetivos de la empresa, etc. (Schultz, 1975). Brookins (1995) recomienda que se ponga el acento en la “economía del comportamiento”. Puede que Eisemon haya comenzado a aplicar estos interrogantes en su precursora estimación del cambio de comportamiento de los adultos suscitado por una modificación de los objetivos de rendimiento en una sección de estudios de salud en un examen de ingreso a la escuela secundaria en Kenya (Eisemon, Patel y Abagi, 1988).

No obstante, es improbable que se produzcan progresos importantes si la comunidad económica repite los errores del pasado. Uno de ellos ha consistido en

atribuir un peso excesivo a los resultados que se pueden obtener de evaluaciones de programas a gran escala. Proporcionan escasa información en comparación con el costo de sus complejos dispositivos (Raizen y Rossi, 1981). Otra equivocación fue la de recurrir a metodologías relativas a las funciones de producción para determinar distintas aportaciones al proceso didáctico o a nuevas metodologías para diferenciar la influencia del aula, por oposición a la escuela, el distrito o la región (Heyneman, 1989)¹⁴.

Los especialistas en economía de la educación pueden adoptar una metodología más creativa otorgando un interés renovado a los estudios monográficos y a análisis de muestras restringidas de resultados económicos. Con ese fin, pueden extraer una enseñanza de los considerables esfuerzos por medir los efectos a lo largo del tiempo (Rutter, 1979; Schiefelbein y Farrell, 1982; Peaker, 1971; Hyman, Wright y Reed, 1975), especificar los valores culturales que rigen los efectos económicos (Fuller y Clarke, 1994) o producir indicadores realmente innovadores que combinen el éxito económico relacionado con distintas categorías de inversiones, como la calidad y la cantidad (Caillods y Postlethwaite, 1989; Lewin, 1995).

Conclusión

Como muestran Windham y Chapman (1990), en fin de cuentas todos debemos admitir que sabemos muy poco acerca de las consecuencias económicas de las decisiones en materia de educación y que, por consiguiente, el sector sigue siendo vulnerable. La economía de la educación ha aportado contribuciones fundamentales a nuestro conocimiento de las macrodecisiones referentes a las inversiones en capital humano. Pero es preciso que este ámbito tenga efectos significativos sobre los interrogantes que plantean los administradores de la educación en su trabajo cotidiano. Cabe recordar que la “caja negra” de la empresa educativa es oscura para el economista, pero no en la mente del educador.

En una época en que se pide a los países que se adhieran a un “código de conducta” cuando concertan acuerdos internacionales, y en que se invita a médicos y abogados a adoptar normas profesionales similares en sus relaciones con sus clientes, el educador también tiene derecho a esperar un cierto profesionalismo de los economistas que trabajan sobre el terreno, y los economistas tienen el mismo derecho con respecto a los educadores. Este código podría comenzar con los tres elementos siguientes:

- la ausencia de argumentos *ad hominem* sobre los motivos. Durante un siglo, algunos debates económicos se han caracterizado por observaciones en cuanto a la índole conservadora o egoísta de la profesión docente. La cuestión no es determinar si esta reflexión es adecuada o no, sino saber que no conduce a una conclusión constructiva.
- la especificación de los supuestos en que se basan los datos y las conclusiones. “La dimensión de la clase no tiene importancia”; “el dinero no cambia nada”; “las inversiones en la educación son ineficaces” — éstos son ejemplos de conclusiones que requieren una aclaración¹⁵.

— la generalización sobre lo que constituye este ámbito. Se han realizado muchos estudios sobre la primera categoría de preguntas (los beneficios de la expansión cuantitativa), pero ésta es sólo una de las cuatro grandes categorías de interrogantes relativos a la inversión en la educación. Los índices de rendimiento son poco reveladores de la naturaleza de la economía de la educación en las otras tres. No deberían adoptarse decisiones sobre las prioridades de las inversiones educativas sin un análisis previo de las cuatro categorías.

Por otra parte, existen principios que rigen la actitud de los educadores con respecto a la economía y que revisten igual importancia. En la medida en que la educación es un bien público y, por ende, un gasto público, es natural esperar que la profesión docente acoja con satisfacción los planteamientos económicos y figure entre los consumidores más importantes de un asesoramiento económico racional. No es justo ignorar la esencia de dicho asesoramiento so pretexto de que los datos son imprecisos. Es poco acertado no interesarse por las cuestiones económicas cuando las respuestas correspondientes entrañan la posibilidad de mejorar la educación. Sin embargo, la comunidad educativa tiene una responsabilidad que la induce a exigir mejores datos económicos sobre una amplia variedad de aspectos de la educación. Los interrogantes sobre la economía de la educación que se planteaban en el pasado eran el fruto de una búsqueda de conocimientos, más que de una adhesión a la tradición de la disciplina. Tanto la economía como la educación saldrían beneficiadas si se descartaran las preguntas del pasado para plantear aquellas que formula la propia profesión docente.

Notas

1. Este artículo se elaboró por iniciativa del Dr. Lakshmanasamay, de la Universidad de Madrás, en el marco de una serie de ensayos en homenaje a Nalla Gounden, y se publica en *Perspectivas* con su autorización. El autor agradece sinceramente el asesoramiento y el aliento recibido de amigos economistas que enseñan en las Universidades de Chicago, Vanderbilt, Sussex y George Washington, y la Universidad del Estado de Nueva York en Albany; de numerosos colegas de la UNESCO y del Banco Mundial y, en especial, de los colegas de su propia división. Todos ellos han concedido generosamente su tiempo. No obstante, las ideas expresadas sólo representan el punto de vista del autor, y no necesariamente el del Banco Mundial u otros organismos afiliados.
2. En los Estados Unidos de América, esta “tensión” relacionada con la inutilidad de los planteamientos económicos formulados por la comunidad académica condujo al establecimiento de una asociación económica exclusivamente centrada en los problemas de la gestión de la educación: la American Education Finance Association.
3. Las inversiones “horizontales” son aquellas que no se diferencian según la especialización y corresponden generalmente a los niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior. Las “inversiones verticales” tienen vínculos horizontales y dan lugar a una experiencia de estudios distinta de las demás, que puede incluir una nueva especialización profesional o un nuevo objetivo educativo — conciencia ambiental, educación física, etc., así como las necesidades especiales de los más dotados, los alumnos con dificultades, etc. en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior.

4. Tradicionalmente, la economía se ha interesado menos por los temas de las opciones técnicas, que han sido el principal objeto de las investigaciones técnicas o de ingeniería.
5. “Experiencia” de escolarización se utiliza aquí a fin de poner de manifiesto el carácter rudimentario de las mediciones económicas sobre la cantidad. Las unidades características son las diferencias marginales en número de años (nada menos). Se diferencian poco los programas de estudios previstos, impartidos y recibidos; y se efectúan escasos controles (precisos) sobre las diferencias de calidad de los materiales didácticos, las materias u otros productos. Hanushek (1994, 1995) ha sido particularmente elocuente con respecto a la inadecuación de los índices de rendimiento por nivel educativo para guiar las inversiones si no se presta simultáneamente atención a las inversiones en la calidad de la educación.
6. El término “posibilidad de enseñar” difiere de la aptitud docente del mismo modo que la expresión “oportunidad de aprender” se distingue de la aptitud de aprendizaje. La “posibilidad de enseñar” se refiere al ambiente requerido en el aula para que se pueda impartir una enseñanza eficaz.
7. Los estudios sobre la economía de la formación profesional han sido particularmente negligentes sobre este punto. La formación profesional se utilizaba generalmente como mecanismo de orientación para retrasar el ingreso en el mercado laboral, raciocinar la enseñanza superior, o ambas cosas. Es algo que se puede lamentar, pues estas funciones son costosas e ineficaces. Los alumnos de los últimos años de formación profesional tienden a manifestar mayor desaliento y cólera que sus coetáneos en general, pues se han cercenado sus posibilidades de ascenso profesional. Cuanto menor sea el porcentaje del grupo de edad representado en los últimos años de formación profesional, mayores serán los beneficios de esta enseñanza.
8. Con respecto a la equidad de la distribución de los recursos educativos en la enseñanza preuniversitaria, los estudios económicos han constituido un recurso substancial y han proporcionado varios argumentos auténticamente creativos, técnicas empíricas y recomendaciones de política.
9. La falta de correspondencia de las fechas mencionadas en relación con los distintos países es atribuible a la dificultad para ajustar definiciones cambiantes de la condición socioeconómica, definiciones variables de la enseñanza superior en distintos estudios, y diferentes maneras de evaluar la representación de las capas socioeconómicas en la población en general (Anderson, 1975).
10. Históricamente, hemos llegado a referirnos a la escolarización básica como “enseñanza primaria” y a la educación postprimaria como “enseñanza secundaria”. Gutman sostiene que esta distinción tiene sentido en una sociedad cuya demanda de alfabetización y ciudadanía es baja. Hoy en día, el ciclo secundario es necesario para una adecuada preparación al ejercicio democrático de la ciudadanía. Como las complejidades de una democracia son equivalentes en los países ricos y pobres, en realidad todos los países precisan una enseñanza secundaria como parte de la educación básica (Gutman, 1987, pág. 49). Actualmente, sólo tres niveles son significativos en la escolarización: son los niveles preobligatorio, obligatorio y postobligatorio. Aunque no todas las sociedades podrán asegurar el mismo grado de accesibilidad, todas las sociedades procurarán tener iguales objetivos de acceso, independientemente de los índices de rendimiento de los distintos niveles.
11. Para ser justos, las decisiones relativas a los bienes públicos no son impermeables al estudio empírico. Algunas carreteras son más “públicas” que otras. Los pobres tien-

den a aprovechar más aquellas que conducen a los mercados que las que llevan a los aeropuertos. También en la educación hay maneras de diferenciar las magnitudes relativas de los aportes públicos. Por ejemplo, en los países de la OCDE, el gasto público por estudiante de la enseñanza superior es generalmente el doble del gasto por alumno de la enseñanza obligatoria. En los demás países la diferencia es aún mayor. El gasto por estudiante universitario es tres veces superior en Singapur, Hong Kong, Taiwan y Corea, cuatro veces más importante en los Estados del Golfo, ocho veces más en América Latina y el Caribe y en Túnez, 14 ó 15 veces más en Jordania y Marruecos, y hasta 100 veces superior en algunas regiones del África subsahariana. Cuando se ha descuidado la calidad de la enseñanza obligatoria, cabe preguntarse si es socialmente justo disponer un gasto unitario inferior.

12. Se puede determinar el grado de competencia de los economistas de la educación por su demanda de trabajo en calidad de consultores remunerados ante quienes manejan los sistemas educativos.
13. El economista que no diferencia estos dos conceptos se acerca a la “negligencia profesional”. Cuando se sostiene que la “dimensión de la clase carece de importancia”, se quiere decir que la proporción alumnos/maestro no la tiene. El término “dimensión de la clase” es muy específico y establece una distinción entre la finalidad de la materia (por ejemplo, el coro escolar en comparación con el laboratorio de química), el estilo pedagógico (conferencia colectiva o trabajo en pequeños grupos) y la demanda de aprendizaje (entre los alumnos con dificultades y los demás). La proporción alumnos/maestro representa una media general de todo el sistema, y es a la que alude generalmente el economista. Por otra parte, esta proporción es inadecuada a menos que existan datos sobre la variedad de proporciones alumnos/maestro que se examinan en la muestra y diferenciaciones entre los empleados docentes y no docentes.
14. Es indudable que los métodos analíticos de desglose de niveles múltiples han representado un avance considerable. Pero también es cierto que aún no han permitido determinar las influencias que intervienen durante el periodo de inversión. En la medida en que se admite generalmente que los cambios registrados en algunas aulas serán más importantes que en otras, los métodos aplicados actualmente para medir las ganancias netas a lo largo del tiempo difícilmente podrían defenderse en un tribunal de justicia sobre la base de que permiten distribuir los recursos “equitativamente”.
15. Este requisito se asemeja a las normas recomendadas por la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos de América para realizar investigaciones internacionales sobre educación (Board on International Studies in Education, 1993).

Referencias

- Akin, J.S.; Stewart, J.F. 1982. The time allocation decision and achievement patterns of young children [La decisión acerca del tiempo impartido y pautas de resultados de los niños]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 2, n° 4, págs. 307-330.
- Anderson, C.A. 1952. School and society in England: social backgrounds of Oxford and Cambridge students [Escuela y sociedad en Inglaterra: orígenes sociales de los estudiantes de Oxford y de Cambridge]. *Annals of American Research* (Washington, D.C.).
- . 1956. Social status of university students [Estatuto social de los estudiantes universitarios]. *Transactions: third World Congress of Sociology*, vol. 5, págs. 51-63.
- . 1975. Expanding educational opportunities: conceptualization and measurement [Aumentar las oportunidades educativas: conceptualización y cuantificación]. *Higher education* (Amsterdam), vol. 4, págs. 393-400.
- . 1977. Social status and inequality of access to higher education in the USSR [Estatuto social y desigualdad de acceso a la educación superior en la URSS]. En: Karabell, J.; Halsey, A.H. (comps.). *Power and ideology in education* [Poder e ideología en materia de educación]. Nueva York, Oxford University Press.
- . 1983. *Social selection in education and economic development* [Selección social en materia de educación y de desarrollo económico]. Washington D.C., Banco Mundial, Departamento de Educación.
- Bacdayan, A.W. 1994. Time denominated achievement cost-curves, learning differences and individualized instruction [Curvas del costo de los resultados en términos de tiempo, diferencias de aprendizaje e instrucción individualizada]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 1, págs. 43-53.
- Behrman, J.B.; Birdsall, N. 1987. Quality of schooling: quantity alone is misleading [Calidad de la escolaridad: sólo la cantidad induce al error]. *American economic review* (Ithaca, Nueva York), vol. 73, págs. 928-946.
- Bennell, P. De próxima publicación (a). Rates of return to education in sub-Saharan Africa [Tasa de rendimiento de la educación en el África subsahariana]. *World development report*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . De próxima publicación (b). Using and abusing rates of return: a critique of the World Bank's 1995 Education Sector Review [Uso y abuso de las tasas de rendimiento: crítica de la revista del sector de educación del Banco Mundial para 1995]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido).
- . 1995a. Rates of return to education in Asia: a review of the evidence [Tasas de rendimiento de la educación en Asia: estudio de los hechos]. Brighton, Reino Unido, Institute of Development Studies, University of Sussex. (Documento de trabajo n° 24).
- . 1995b. General versus vocational secondary education in developing countries: a review of the rate of return evidence [Enseñanza general frente a enseñanza secundaria profesional en los países en desarrollo: estudio de los hechos acerca de las tasas de rendimiento]. Brighton, Reino Unido, Institute of Development Studies, University of Sussex. (Documento de trabajo n° 23).
- Benson, C. 1978. *The economics of public education* [La economía de la educación pública]. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Blaug, M. 1985. Where are we now in the economics of education? [¿Dónde nos encontramos con respecto a la economía de la educación?] *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 1, págs. 17-28.

- Board on International Comparative Studies in Education (BICSE). 1993. *A collaborative agenda for improving international comparative studies in education* [Una agenda en colaboración para mejorar los estudios internacionales comparados sobre la educación]. Washington, D.C., National Academy Press.
- Bonesronning, H.; Rattso, J. 1994. Efficiency variation among Norwegian high schools: consequences of equalization [Variación de rendimiento entre las escuelas secundarias noruegas: consecuencias de la igualización]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 4, págs. 289-304.
- Borland, M.V.; Howsen, R.M. 1992. Student achievement and the degree of market concentration in education [Resultados de los alumnos y grado de concentración del mercado en materia de educación]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 1, págs. 31-39.
- Bowman, M.J. 1990. Overview essay: views from the past and from the future. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 9, n° 4, págs. 283-307.
- Bowman, M.J.; Anderson, C.A. 1976. Human capital and economic modernization in historical perspective [Capital humano y modernización económica en una perspectiva histórica]. En: Stone, L. (comp.). *Schooling and society: studies in the history of education*, págs. 3-19. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.
- Brookins, O. 1995. Mind over money [La mente superior al dinero]. *Newsweek* (Nueva York), 29 de mayo, pág. 15.
- Brown, B.W.; Saks, D.H. 1987. The micro-economics of the allocation of teacher's time and student learning [La microeconomía de la concesión del tiempo del profesor y del aprendizaje del alumno]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 6, n° 4, págs. 319-332.
- Burkhead, J. 1973. Economists against education [Los economistas contra la educación]. *Teachers college record* (Nueva York), vol. 75, n° 2, págs. 198-200.
- Burkhead, J.; Fox, T.; Holland, J.W. 1967. *Input and output in large city high schools* [Entradas y salidas en las escuelas secundarias de las grandes ciudades]. Syracuse, Nueva York, Syracuse University Press.
- Busch, G. 1975. *Inequality of educational opportunity by social origin in higher education* [Desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza superior según el origen social]. París, OCDE. 23 págs. (Conferencia sobre Educación, Desigualdad y Posibilidades de Vida, 6-10 de enero de 1975).
- Caillods, F.; Postlethwaite, T.N. 1989. Las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los países en desarrollo. *Perspectivas* (París), vol. 19, n° 2, págs. 181-204.
- Callahan, R.E. 1962. *Education and the cult of efficiency* [La educación y el culto de la eficacia]. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Cann, K.T. 1982. An economic evaluation of elementary education for dropouts in Indonesia [Evaluación económica de la enseñanza elemental para los que quedan descolgados en Indonesia]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 2, n° 1, págs. 67-81.
- Card, D.; Kruger, A. 1992. Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States [¿Tiene importancia la calidad de la escuela? Rentabilidad de la educación y características de las escuelas públicas en los Estados Unidos]. *Journal of political economy* (Chicago, IL), vol. 100, n° 1, págs. 1-40.

- Chabotar, J.K. 1989. Measuring costs of magnet schools [Evaluar los costos de las escuelas piloto]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 8, n° 2, págs. 169-183.
- Chung, F.C. 1989. Policies for primary and secondary education in Zimbabwe: alternatives to the World Bank perspective [Políticas para la enseñanza primaria y secundaria en Zimbabwe: alternativas a la perspectiva del Banco Mundial]. *Zimbabwe journal of education research* (Harare), vol. 1, págs. 22-42.
- Cline, H.M. 1982. The measurement of change in the rates of return to education [La medida del cambio en los índices de rendimiento de la educación], 1967-1975. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 2, n° 3, págs. 275-293.
- Cohn, E.; Hughes, W.W. 1994. A benefit-cost analysis of investment in college education in the U.S., 1969-1985 [Análisis costo-beneficio de la inversión en la enseñanza superior en los Estados Unidos, 1969-1985]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 2, págs. 109-123.
- Colclough, C. 1990. Raising additional resources for education in developing countries: are graduate payroll taxes superior to student loans? [Acopio de recursos suplementarios para la educación en los países en desarrollo: ¿los impuestos sobre los salarios de los diplomados son superiores a los préstamos concedidos a los estudiantes?]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 10, n° 2/3, págs. 169-180.
- Coleman, J. et al. 1966. *Equality of educational opportunity* [Igualdad de oportunidades educativas], 2 volúmenes. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D.C.
- Cox-Edwards, A. 1989. Understanding differences in wages relative to income/capita: the case of teachers' salaries [Comprender las diferencias entre salarios e ingresos/capital: el caso de los salarios de los docentes]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 8, n° 2, págs. 197-203.
- Craig, J. 1983. Higher education and social mobility in Germany 1850-1930 [Enseñanza superior y movilidad social en Alemania, 1850-1930]. En: Jarausch, K.H. (comp.). *Transformation of higher learning, 1860-1930*. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Cuban, L. 1980. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms: 1890-1980* [Cómo enseñaban los maestros: constancia y cambio en las aulas de América]. Nueva York, Longman.
- Davis, J.R.; Morrall, J.F. 1974. *Evaluating educational investments* [Evaluar las inversiones en educación]. Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company.
- Davis, R.G. 1985. Review of OECD educational planning: a re-appraisal [Estudio del planeamiento de la educación según la OCDE: una reevaluación]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 2, pág. 146.
- Dean, D.H.; Dolan, R.C. 1992. Efficiency of higher education for persons with disabilities [Rendimiento de la enseñanza superior para los discapacitados]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 1, págs. 51-60.
- Dewey, J. 1956. *The school and society and the child and the curriculum* [La escuela y la sociedad, el niño y el currículo]. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Dobson, R.B. 1977. Social status and inequality of access to higher education in the USSR [Estatuto social y desigualdad de acceso a la enseñanza superior en la URSS]. En: Karabell, J.; Halsey, A. (comps.). *Power and ideology in education* [Poder e ideología en la educación], págs. 254-275. Nueva York, Oxford University Press.

- . 1980. The educational attainment process in the Soviet Union [El proceso de acceso a la educación en la Unión Soviética]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 24, junio, págs. 252-269.
- Dougherty, C. Marzo de 1989. *Cost effectiveness of national training systems in developing countries* [Costo-eficacia de los sistemas de formación nacionales en los países en desarrollo]. Washington, D.C., Banco Mundial. (Documento de trabajo del personal del Banco Mundial).
- Douglas, G.K. 1980. Economic return on investments in higher education [Rendimiento económico de las inversiones en la enseñanza superior]. En: Howard, R.B. (comp.). *Investment in learning: the individual and social value of American higher education* [La inversión en el aprendizaje: valor individual y social de la enseñanza superior en los Estados Unidos], págs. 358-387. San Francisco, California, Jossey-Bass Publishers.
- Drake, K. 1982. Cost effectiveness of vocational training: a survey of British studies [Costo-eficacia de la formación profesional: panorama de los estudios británicos]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 2, primavera, págs. 103-125.
- Dreeben, R. 1970. *The nature of teaching: schools and the work of teachers* [La naturaleza de la enseñanza: las escuelas y el trabajo del profesor]. Glenview, Illinois, Scott Forman and Company.
- Eckaus, R.S. 1973. *Estimating returns to education: a disaggregated approach* [Estimación del rendimiento de la educación: un enfoque desagregado]. Berkeley, CA, Carnegie Commission.
- The Economist* (Londres). 1995. 4-10 de marzo.
- Eisemon, T.O.; Patel, V.L.; Abagi, J. 1988. Read these instructions carefully: examination reform and improving health education in Kenya [Instrucciones para leer con cuidado: reforma de los exámenes y mejora de la educación sanitaria en Kenya]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 8, n° 1, págs. 55-66.
- Eisemon, T.O.; Salmi, J. 1995. *Increasing equity in higher education: strategies and lessons from international experience* [Incrementar la equidad en la educación superior: estrategias y lecciones de la experiencia internacional]. Washington, D.C., Banco Mundial (ESP discussion paper, n° 61).
- Fisher, C.; Marliave; Filby, N.N. 1979. Improving teaching by improving academic learning time [Mejorar la enseñanza mejorando el tiempo de aprendizaje académico]. *Education review* (Instituto de Ciencias de la Educación de Fujian, China), vol. 37, n° 1, octubre, págs. 52-54.
- Foster, P.J. 1965. *Education and cultural change in Ghana* [Educación y cambio cultural en Ghana]. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- . 1968. The vocational school fallacy in development planning [La ilusión de la escuela profesional en la planificación del desarrollo]. En: Bowman, M.J. et al, (comps.). *Readings in the economics of education* [Textos escogidos sobre economía de la educación], págs. 630-634. París, UNESCO.
- Fox, M. 1993. Is it a good investment to attend an elite private college? [¿Es una buena inversión estudiar en un colegio privado para la elite?] *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 12, n° 2, págs. 137-151.
- Freeman, R.B. 1989. *Labor markets in action: essays in empirical economics* [Los mercados de trabajo en acción: ensayos de economía empírica]. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Fuller, B.; Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy [¿Aumentar los efectos escolares ignorando la cultura? Las condiciones locales y la influencia de los instrumentos, de las reglas y de la pedagogía en el aula]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 64, n° 1, págs. 119-157.
- Fuller, B.; Rubinson, R. (comps.) 1992. *Political construction of education: the State, school expansion and economic change* [La construcción política de la educación: el Estado, la expansión de la escuela y el cambio económico]. Nueva York, Praeger.
- Galanter, M. 1984. *Competing construction of education: the State, school expansion and economic change. Equalities: law and the backward classes in India* [La construcción competitiva de la educación: el Estado, la expansión de la escuela y el cambio económico. Las igualdades: la ley y las clases retrógradas en la India]. Berkeley, CA, University of California Press.
- Glewwe, P. et al. 1995. An eclectic approach to estimating the determinants of achievement in Jamaican primary education [Enfoque ecléctico de la estimación de los determinantes de los resultados en la enseñanza primaria jamaicana]. *The World Bank economic review* (Washington, D.C.), vol. 9, n° 2, mayo, págs. 231-258.
- Guisinger, S.E.; Henderson, J.W.; Scully, G.W. 1984. Earnings, rates of return to education and earnings distribution in Pakistan [Remuneración, tasas de rendimiento de la educación y distribución de las remuneraciones en Pakistán]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 3, n° 4, págs. 257-267.
- Gutman, A. 1987. *Democratic education* [La educación democrática]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Halsey, A.H.; Heath, A.F.; Ridge, J.M. 1980. *Origins and destinations: family, class and education in modern Britain* [Orígenes y destinos: familia, clase y educación en la Gran Bretaña moderna]. Nueva York, Oxford University Press.
- Hansen, W.L.; Weisbrod, B.A. 1969. The distribution of costs and benefits of public higher education: the case of California [La distribución de los costos y los beneficios de la educación superior pública: el caso de California]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 4, primavera, págs. 176-191.
- Hanushek, E.A. 1981. Education policy research: an industry perspective [La investigación en políticas de la educación: perspectiva de la industria]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 1, n° 2, págs. 193-223.
- . 1989. The impact of differential expenditures on school performance [El impacto de la diferencia de gastos en los resultados escolares]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 18, n° 4, págs. 45-51.
- . 1994. Money might matter somewhere: a response to Hedges, Laine and Greenwald [El dinero podría importar de algún modo: respuesta a Hedges, Laine y Greenwald]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 4, págs. 5-8.
- . 1995. Interpreting recent research on schooling in developing countries [Interpretación de la investigación reciente sobre la escolaridad en los países en desarrollo]. *The World Bank research observer* (Washington, D.C.), vol. 10, n° 2, agosto, págs. 227-246.
- Harbison, R.W.; Hanushek, E.A. 1992. *Educational performance of the poor: lessons from Northeast Brazil* [Resultados pedagógicos de los pobres: lecciones del noroeste brasileño]. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Hedges, L.V.; Laine, R.D.; Greenwald, R. 1994a. Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes [¿Tiene impor-

- tancia el dinero? Metaanálisis de los estudios sobre los efectos de la disparidad entre las inversiones escolares y los resultados de los alumnos]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 3, págs. 5-14.
- ; —. 1994b. Money does matter somewhere: a reply to Hanushek [El dinero importa de algún modo: réplica a Hanushek]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 4, mayo, págs. 9-10.
- Heyneman, S.P. 1972a. The formal school as a traditional institution in an under-developed country: the case of Northern Malawi [La escuela formal, institución tradicional de los países no desarrollados: el caso del norte de Malawi]. *Paedagogica Historica* (Gante, Bélgica), vol. 12, n° 2, noviembre, págs. 460-472.
- . 1972b. Platitudes in educational economics: a short list of heresies relevant to African planning [Lugares comunes en economía de la educación: breve lista de herejías acerca de la planificación africana]. *Manpower and unemployment research in Africa* (Montreal), págs. 460-472.
- . 1975. *Influences on academic achievement in Uganda: a 'Coleman report' from a non-industrial society* [Influencias de los resultados académicos en Uganda: un "informe Coleman" procedente de una sociedad no industrial]. (Tesis de doctorado, Universidad de Chicago).
- . 1979. The career education debate: where the differences lie [El debate sobre la educación para la carrera: dónde se encuentran las diferencias]. *Teachers college record* (Nueva York), vol. 80, n° 4, mayo, págs. 660-688.
- . 1980a. Differences between developed and developing countries: comment on Simmons and Alexander's determinants of school achievement [Las diferencias entre los países desarrollados y los países en desarrollo: comentarios sobre los "determinantes de los resultados escolares" de Simmons y Alexander]. *Economic development and cultural change* (Chicago, Illinois), vol. 28, n° 2, enero, págs. 403-406.
- . 1980b. Planning the equality of educational opportunity between regions [Planear la igualdad de oportunidades educativas entre las regiones]. En: Carron, G.; Chau, T.N. (comps.). *Regional disparities in educational planning: a controversial issue*, págs. 116-173. París, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- . 1985. Diversifying secondary school curricula in developing countries: an implementation history and some policy options [Diversificar los programas de enseñanza secundaria en los países en desarrollo: historia de una puesta en práctica y algunas opciones de políticas]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 5, n° 4, págs. 283-288.
- . 1986. The nature of a practical curriculum [La naturaleza de un programa práctico]. *Education with production* (Gaborone, Botswana), vol. 4, n° 2, febrero, págs. 91-104.
- . 1987. La economía de los programas de enseñanza secundaria: una crisis en gestación en los países en desarrollo. *Perspectivas* (París), vol. 17, n° 1, págs. 67-79.
- . 1989. Multilevel methods of analyzing school effects in developing countries [Métodos a niveles múltiples de análisis de los efectos escolares en los países en desarrollo]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 33, n° 40, noviembre, págs. 498-504.
- . 1993a. Educational quality and the crisis of educational research [La calidad de la educación y la crisis de la investigación pedagógica]. *International review of education* (Hamburgo, Alemania), vol. 39, n° 6, págs. 511-517.

- . 1993b. Comparative education: issues of quantity, quality and source [La educación comparada: cuestiones de cantidad, de calidad y de origen]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 37, págs. 372-388.
- Heyneman, S.P.; Loxley, W. 1983. The effect of primary school quality on academic achievement across 29 high and low income countries [El efecto de la calidad de la escuela primaria sobre los resultados escolares a través de veintinueve países de altos y bajos ingresos]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 88, n° 6, págs. 1162-1194.
- Hinchliffe, K. 1990. Returns to vocational training in Botswana — research note [Los rendimientos de la formación profesional en Botswana — nota de investigación]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 9, n° 4, págs. 401-404.
- Hoenack, S.A. 1994. Economic organizations and learning: research directions for the economics of education [Las organizaciones económicas y el aprendizaje: orientaciones de la investigación para la economía de la educación]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 2, págs. 147-162.
- Hyman, H.H.; Wright, C.R.; Reed, J.S. 1975. *The enduring effects of education* [Los efectos duraderos de la educación]. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Jain, B. 1991. Returns to education: further analysis of cross-country data [Los rendimientos de la educación: análisis más profundo de los datos recogidos]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 10, n° 3, págs. 253-258.
- Jamison, D.T. et al. 1981. Improving elementary mathematics education in Nicaragua: an experimental study of the impact of textbooks and radio on achievement [Mejorar la enseñanza de las matemáticas elementales en Nicaragua: estudio experimental del impacto de los manuales y de la radio sobre los resultados]. *Journal of educational psychology* (Washington, D.C.), vol. 73, n° 4, págs. 556-567.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America* [Desigualdad: reevaluación de los efectos de la familia y de la escolaridad en los Estados Unidos]. Nueva York, Basic Books.
- Jones, T.A. 1978. Modernization and education in the USSR [Modernización y educación en la URSS]. *Social forces* (Chapel Hill, North Caroline), vol. 57, n° 2, págs. 522-546.
- Kang, S.; Bishop, J. 1989. Vocational and academic education in high school: complements or substitutes? [Formación profesional y educación académica en la escuela secundaria: ¿complementos o sustitutos?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 8, n° 2, págs. 133-148.
- Kemmerer, F. 1990. An integrated approach to teacher incentives [Un enfoque integrado de los incentivos destinados a los docentes]. En: Chapman, D.W.; Carrier, C.A. (comps.). *Improving educational quality: a global perspective* [Mejorar la calidad de la educación: una perspectiva global]. Nueva York, Greenwood Press.
- Kemmerer, F.; Wagner, A. 1985. Economics of education reform [La economía de la reforma de la educación]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 2, págs. 111-121.
- Killingworth, M.R. 1993. *The economics of comparable worth* [La economía del valor comparable]. Kalamazoo, Michigan, W.E. Upjohn Institute.
- Klitgaard, R. 1986. *Elitism and meritocracy in developing countries: selection policies for higher education* [Elitismo y meritocracia en los países en desarrollo: las políticas de selección para la educación superior]. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.

- Kostakis, A. 1990. Vocational and academic secondary education in Greece: public and private costs compared [Enseñanza profesional y enseñanza secundaria en Grecia: comparación de los costos públicos y privados]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 9, n° 4, págs. 395-399.
- Kremer, M.R. 1995. Research on schooling: what we know and what we don't [La investigación sobre la escolaridad: lo que sabemos y lo que ignoramos]. *World Bank research observer* (Washington, D.C.), vol. 10, n° 2, págs. 247-254.
- Lakshmanasamy, T.; Madheswaran, S. 1993. Determinants of earnings in scientific labour market [Determinantes de los salarios en el mercado del trabajo científico]. *Journal of educational planning and administration* (Nueva Delhi), vol. 7, n° 2, abril, págs. 181-196.
- Landgren, C.R. 1993. Show me what I should know! Active contextual learning on the job — a review essay [¡Muéstrenme lo que debería saber! aprendizaje contextual activo del trabajo: ensayo de balance]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 2, n° 3, págs. 267-270.
- Lee, K.H. 1982. Productivity of education and the premium of foreign degrees in less developed countries [Productividad de la educación y ventaja de los diplomas extranjeros en los países menos desarrollados]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 2, págs. 189-196.
- Levin, H.M. 1970. A cost-effectiveness analysis of teacher selection [Análisis costo-eficacia de la selección de docentes]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 5, n° 1, invierno, págs. 24-33.
- . 1986. *Cost-effectiveness of computer-assisted instruction: some insights* [Costo-eficacia de la enseñanza asistida por computadora: algunas ideas]. Stanford, CA, Educational Policy Institute.
- Levin, H.M.; Tsang, M. 1987. Economics of student time [Economía del tiempo del estudiante]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 6, n° 4, págs. 357-364.
- Lewin, K.M. 1995. *The costs of secondary schooling in developing countries: patterns and prospects* [El costo de la enseñanza secundaria en los países en desarrollo: modelos y perspectivas]. (Documento presentado en la Conferencia de Oxford, 21 de septiembre de 1995 (proyecto)).
- Lewis, D.R.; Hearn, J.C.; Zilbert, E.E. 1991. Keyboarding as general education: post school employment and earnings effect [El dominio del teclado como elemento de una formación general: efecto sobre el empleo y los salarios]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 10, n° 4, págs. 333-342.
- McClelland, D.C. 1961. *The achieving society* [La sociedad del logro]. Princeton, Nueva Jersey, Van Nostrand.
- . 1963a. Changing values for progress [Cambiar los valores contra el progreso]. En: Burns, H.W. (comp.). *Education and the development of nations* [La educación y el desarrollo de las naciones], págs. 60-82. Syracuse, Nueva York, Syracuse University Press.
- . 1963b. National character and economic growth [Carácter nacional y crecimiento económico]. En: Pye, L.W. (comp.). *Communication and political development: studies in political development* [Comunicación y desarrollo político: estudios sobre el desarrollo político], págs. 152-181. Princeton, NJ, Princeton University Press.

- Merrman, J. 1979. *Public expenditures in Malaysia: who benefits and why* [Los gastos públicos en Malasia: ¿quién se beneficia y por qué?]. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Michael, R. 1982. Review of fertility and education: what do we really know? [Estudio sobre la fertilidad y la educación: ¿qué sabemos realmente?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 4, págs. 391-393.
- Millot, B. 1981. Social differentiation and higher education: the French case [Diferenciación social y enseñanza superior: el caso francés]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 25, n° 3, págs. 353-368.
- Min, W.F.; Tsang, M.C. 1990. Vocational education and productivity: a case study of Beijing General Auto Industry Company [Enseñanza profesional y productividad: estudio de caso de la Compañía General de la Industria Automóvil de Beijing]. *Economics of education review* (Cambridge, MA), vol. 9, n° 4, págs. 351-364.
- Mitch, D.F. 1992. *Rise of popular literacy in Victorian England: influence of private choice and public policy* [Nacimiento de la alfabetización popular en la Inglaterra victoriana: influencia de la elección privada y de la política pública]. Filadelfia, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.
- Moll, P.G. 1991. Better schools or more schools: the equity-growth trade-off in South African education [Mejores escuelas o más escuelas: la alternativa entre la equidad y el crecimiento en la enseñanza en Sudáfrica]. *Journal for studies in economics and econometrics* (Stellenbosch, Sudáfrica), vol. 15, n° 1, págs. 1-9.
- . 1992. Quality of education and the rise in returns to schooling in South Africa [La calidad de la educación y el aumento de los resultados de la escolaridad en Sudáfrica]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 1, págs. 1-10.
- Moor, G. 1982. Income redistribution from public higher education finance within relevant age cohorts [Redistribución de las rentas por parte de las finanzas públicas de la educación superior en el seno de los grupos de edad pertinentes]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 2, págs. 175-187.
- Morgan, T.J. 1892. *Studies in pedagogy* [Estudios pedagógicos]. Boston, Massachusetts, Silver, Burdett and Company.
- National Academy of Sciences. 1995. *Worldwide education statistics* [Estadísticas mundiales de la educación]. Washington, D.C., National Academy of Sciences Press.
- OCDE. 1989. *Schools and quality: an international report* [Les escuelas y la calidad: un informe internacional]. París, OCDE.
- Passeron, J.C. 1979. La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: intento de retrospectiva. *Perspectivas* (París), vol. IX, n° 1, págs. 46-56.
- Peaker, G.F. 1971. *The Plowden children four years later* [Los niños de Plowden cuatro años después]. Reading, Reino Unido, National Foundation for Education Research Press.
- Pechman, J.A. 1970. The distribution effects of public higher education in California [Los efectos de la distribución de la enseñanza superior pública en California]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 5, n° 3, págs. 361-370.
- . 1972. A brief note on the intergenerational transfer of public higher education [Breve nota sobre la transferencia intergeneracional de la enseñanza superior pública]. *Journal of public economics* (Amsterdam), vol. 80, n° 3, págs. 256-259.
- Peil, M. 1965. Ghanaian university students: the broadening base [Los estudiantes de la Universidad de Ghana: la base que se ensancha]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 16, págs. 19-28.

- Plank, M. 1965. Review of Argentina: reallocating resources for the improvement of education; social spending in Latin America: the story of the 1980s; and women's work, education and family welfare in Peru [Panorama de Argentina: redistribución de recursos para la mejora de la educación; el gasto social en América Latina: historia de los años ochenta; el trabajo de las mujeres, la educación y el bienestar de la familia en Perú]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 12, n° 1, págs. 99-101.
- Prewitt, K. 1974. Education and social equality in Kenya [Educación e igualdad social en Kenya]. En: Court, D.; Ghai, D.P. (comps.). *Education, society and development: new perspectives from Kenya* [Educación, sociedad y desarrollo: nuevas perspectivas de Kenya]. Nairobi, Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G.P. 1973. *Returns to education: an international comparison* [Rendimiento de la educación: una comparación internacional]. Amsterdam, Elsevier.
- . 1981. Returns to education: an up-dated international comparison [Rendimiento de la educación: una comparación internacional actualizada]. *Comparative education* (Oxford, Reino Unido), vol. 17, págs. 321-341.
- . 1985. Returns to education: a further international update and implications [Rendimiento de la educación: actualización internacional suplementaria e implicaciones]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 20, págs. 583-604.
- . 1987. International comparison model [Modelo de comparación internacional]. En: Psacharopoulos, G.P. (comp.). *Economics of education: research and studies* [La economía de la educación: investigación y estudios], págs. 340-347. Oxford, Reino Unido, Pergamon Press.
- . 1987. To vocationalize or not to vocationalize: that is the curriculum question [Fomentar o no fomentar la formación profesional: ésa es la cuestión del currículo]. *International review of education* (Hamburgo, Alemania), vol. 33, págs. 187-211.
- . 1995. Rates of return patterns revisited [Los modelos de la tasa de rendimiento revisitados]. *World Development* (Oxford, Reino Unido).
- Puryear, J.M. 1995. International education statistics and research: status and problems [Estadísticas e investigación de la educación internacional: estatutos y problemas]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 15, n° 1, págs. 79-91.
- Raizen, S.A.; Rossi, P.H. 1981. *Program evaluation in education: when? how? to what end?* [La evaluación de los programas de educación: ¿cuándo? ¿cómo? ¿para qué?]. Washington, D.C., National Academy Press.
- Rapple, B.A. 1992. A Victorian experiment in economic efficiency in education [Un experimento victoriano de eficacia económica en materia de educación]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 4, págs. 301-316.
- Rawls, J. 1971. *A theory of justice* [Teoría de la justicia]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Rivlin, A. 1961. *Role of the Federal Government in financing higher education* [La función del Gobierno Federal en el financiamiento de la educación superior]. Washington, D.C., Brookings.
- Rutter, M. 1979. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children* [Quince mil horas: las escuelas secundarias y sus efectos en los niños]. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Samuelson, R.J. 1995. Soothsayers on the decline [El ocaso de los adivinos]. *Newsweek* (Nueva York), 13 de febrero, pág. 44.

- Schiefelbein, E.; Farrell, J.P. 1982. *Eight years of their lives: through schooling to the labour market in Chile* [Ocho años de sus vidas: hasta el mercado del trabajo en Chile a través de la escuela]. Ottawa, International Development Research Centre Press.
- Schultz, T.W. 1962. Education and values conducive to economic goals [La educación y los valores que conducen a los objetivos económicos]. *Agricultural policy review* (Raleigh, NC), vol. 2, págs. 4-6.
- . 1975. Value of the ability to deal with disequilibria [El valor de la capacidad para ocuparse del desequilibrio]. *Journal of economic literature* (Menash, WI), vol. 13, n° 3, págs. 827-846.
- . 1981. *Investing in people: the economics of population quality* [Invertir en la gente: la economía de la calidad de población]. Berkeley, California, University of California Press.
- Selowsky, M. 1979. *Who benefits from government expenditures? A case study of Colombia* [¿Quién se beneficia de los gastos del gobierno? Un estudio de caso de Colombia]. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Shils, E. 1981. *Tradition* [Tradición]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Simmons, J.; Alexander, L. Enero de 1978. The determinants of school achievement in developing countries: a review of research [Los determinantes de los resultados escolares en los países en desarrollo: balance de la investigación]. *Economic development and cultural change*, vol. 26, págs. 341-358.
- Snodgrass, D.R. 1977. *Education and economic inequality in South Korea* [Educación y desigualdad social en Corea del Sur]. Cambridge, Massachusetts, Harvard Institute for International Development. (Discussion paper n° 23).
- Solmon, L.C. 1985. The quality of education and economic growth [La calidad de la educación y el crecimiento económico]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 4, págs. 273-290.
- . 1987. The quality of education [La calidad de la educación]. En: Psacharopoulos, G. (comp.). *Economics of education: research and studies*, Oxford, Reino Unido, Pergamon Press, págs. 53-59.
- Strauss, M. 1951. Family characteristics and occupational choice of university entrants as clues to the social structure in Ceylon [Características familiares y elección de la profesión de los que ingresan en la universidad como reveladores de la estructura social en Sri Lanka]. *University of Ceylon review* (Colombo), vol. 10, n° 2, págs. 123-135.
- Tannen, M.B. 1991. New estimates of the returns to schooling in Brazil [Nuevas estimaciones de los rendimientos de la escolaridad en Brasil]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 10, n° 2, págs. 123-135.
- Tansel, A. 1994. Wage employment, earnings and returns to schooling for men and women in Turkey [Empleo asalariado, ingresos y rendimientos de la escolaridad para los hombres en Turquía]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 4, págs. 305-320.
- Thomas, R.M. (comp.). 1988. *Oriental theories of human development* [Teorías orientales del desarrollo humano]. Nueva York, Peter Lang Publishers.
- Tilak, J.B.G. 1995. *Cost recovery approaches in education in India* [Enfoques de la amortización de los costos de la educación en la India]. Nueva Delhi, National Institute of Educational Planning and Administration.
- Tzannatos, Z. 1991. Reverse racial discrimination in higher education in Malaysia: has it reduced inequality and at what cost to the poor? [Discriminación racial positiva en la enseñanza superior en Malasia: ¿ha reducido la desigualdad y a qué precio para los

- pobres? *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 11, n° 3, págs. 177-192.
- Weiss, L. 1979. Education and the reproduction of inequality: the case of Ghana [Educación y reproducción de la desigualdad: el caso de Ghana]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 23, n° 1, págs. 41-51.
- White, G. 1981. Higher education and social redistribution in a socialist society: The Chinese case [Enseñanza superior y redistribución social en una sociedad socialista: el caso chino]. *World Development* (Oxford, Reino Unido), vol. 9, págs. 147-166.
- Williamson, W. 1977. Patterns of education inequality in West Germany [Esquemas de desigualdad educativa en Alemania Occidental]. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 13, n° 1, págs. 29-44.
- Windham, D.M.; Chapman, D.W. 1990. *Advances in educational productivity and the evaluation of educational efficiency* [Avances en la productividad de la educación y evaluación de su rendimiento]. Londres, JAI Press.
- Young, D. 1983. *If not for profit, for what?* [Si no es para el provecho, ¿para qué es?] Lexington, Massachusetts, Lexington Books.

CUADERNO

EDUCACION Y CULTURA



Ilustración por Ranbir Singh, profesor de bellas artes en el Fiji College of Advanced Education

EDUCACION Y CULTURA:

INTRODUCCION

G. R. Teasdale

En este decenio final del siglo XX estamos presenciando un movimiento profundamente significativo en muchas regiones del mundo: la reafirmación del conocimiento, el saber y el aprendizaje indígenas. Aunque en un principio el movimiento fue cauteloso y más bien indeciso, como un cangrejo ermitaño que asoma fuera de la concha en que se había refugiado tras un largo periodo de amenaza, ahora se va afianzando continuamente, pues los grupos indígenas reconocen con mayor firmeza la importancia de sus concepciones tradicionales del mundo. Los artículos de este cuaderno de *Perspectivas* ofrecen ejemplos del movimiento en varias culturas indígenas de África, Asia, Oceanía y América Latina y examinan algunas de sus repercusiones en la educación. Los lectores que deseen conocer ejemplos de América del Norte pueden consultar un número especial reciente del *Peabody journal of education* (Lipka y Stairs, 1994) sobre el tema de la educación indígena.

¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de “conocimiento, saber y aprendizaje indígenas”? Hay tres elementos: el contenido, el proceso y el contexto. Por ello, si elegimos un grupo cultural determinado, podemos identificar:

1. El conocimiento y el saber reales que dan sentido y razón de ser a la vida del grupo y a las vidas de los individuos que lo integran. Aunque este acervo de conocimientos públicos y privados puede compartir parte de su contenido con otros grupos, posee características únicas que permiten definir la identidad del grupo.
2. Los procesos mediante los cuales se analiza y acumula el conocimiento y el saber y se transmite de unas generaciones a otras.

G. R. (Bob) Teasdale (Australia)

Miembro de la plantilla de la Escuela Normal de la Universidad Flinders, Adelaida, Australia Meridional, desde hace 25 años. Se dedica a la enseñanza y a la investigación sobre educación internacional, comparada, indígena y transcultural. Ha trabajado mucho en la región del Pacífico Austral.

3. Los entornos o contextos reales en los que se analiza, acumula y transmite el conocimiento y el saber.

Los artículos tratan fundamentalmente de culturas indígenas, más bien que de culturas transplantadas, por haber sido más intenso el movimiento en aquéllas. La palabra "indígena" designa a los primeros habitantes de una tierra o territorio determinado y a sus descendientes que siguen viviendo en la tierra e identificándose estrechamente con ella por considerarla su lugar propio en el mundo. En algunos casos, como señala Sheila Aikman a propósito de los indios de la Amazonia, los vínculos con la tierra tienen un carácter profundamente íntimo y espiritual y desempeñan un papel fundamental en la definición de la identidad cultural del grupo.

Antes de la colonización europea de los cinco siglos pasados, la mayoría de los pueblos indígenas vivían relativamente aislados. En general, sus sistemas de conocimientos y sus procesos de análisis y transmisión de los mismos eran estables y coherentes, pero la llegada de los europeos a casi todos los lugares del mundo tuvo consecuencias profundas, pues llevaron con ellos sus lenguas, creencias religiosas y regímenes políticos. Estaban seguros de que su conocimiento y su saber eran superiores y en la mayoría de los casos los impusieron sin dudarlo a los pueblos que conquistaban. Por ello, implantaron sistemas de enseñanza fundados exclusivamente en sus propios procesos de conocimiento, análisis y transmisión. Con frecuencia se acabó de manera deliberada y sistemática con los conocimientos y el aprendizaje indígenas, lo que marginó a muchos grupos. Peter Gale, por ejemplo, señala que los indígenas australianos han sido excluidos de la enseñanza, especialmente de la universitaria. Michael Mel habla de la aniquilación de muchas culturas de Papua Nueva Guinea porque los colonizadores no aceptaron ni entendieron los sistemas locales.

La creencia en la superioridad de la concepción del mundo científica moderna ha sido especialmente intensa y generalizada. La importancia que concede a la certeza, a la objetividad, a la previsibilidad y a la racionalidad instrumental ha dominado los sistemas de enseñanza introducidos por los europeos. Como dice Capra:

Durante los últimos trescientos años [...] hemos estimado que el método científico era el único enfoque válido del conocimiento; la visión del universo como sistema mecánico compuesto por elementos básicos; [...] y la creencia de que el crecimiento económico y tecnológico conducirá a un progreso material sin límites (Capra, citado por Beare y Slaughter, 1993, pág. 57).

Aunque estas formas modernas de conocimiento y entendimiento han sido muy importantes para el desarrollo del género humano, también han llevado a los colonizadores a adoptar un etnocentrismo intelectual inherente — un sentimiento intrínseco de la superioridad de sus ideologías y sistemas de valores — que ha provocado una denigración de los conocimientos indígenas y de sus procesos de análisis y transmisión. No obstante, actualmente muchos pueblos indígenas afirman cada vez más enérgicamente la validez de su conocimiento y su saber, situación que se debe a varios motivos interrelacionados:

1. A nivel internacional, los derechos de los grupos indígenas gozan de un apoyo cada vez mayor. El Decenio Mundial de la Naciones Unidas para el Desarrollo Cultural (1988-1997) y el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1993), por ejemplo, han afirmado con insistencia los derechos de los grupos indígenas a conservar y desarrollar sus propias lenguas y culturas. Como destaca Peter Gale, estos derechos no se fundan en la situación de desventaja de muchas minorías indígenas, sino en un derecho colectivo a la autonomía, a la autogestión y a la autodeterminación, que les corresponde por ser los primeros ocupantes de un territorio.
2. Además de la afirmación que proviene del *exterior*, aparece un nuevo sentimiento de particularidad y autonomía culturales que emerge del *interior*. Marshall Sahlins (1993, pág. 1) ha acuñado el término “culturalismo” para explicar este nuevo sentimiento de “autoconciencia cultural” que se está desarrollando en muchas sociedades indígenas pequeñas y lo considera uno de los fenómenos más notables de finales del siglo XX. Aunque sus manifestaciones en algunos lugares del mundo son extremadamente negativas y dan lugar a guerras y rivalidades feroces, en otros países está encontrando una expresión creativa en la música, el teatro y el arte y en una nueva forma de libertad intelectual y espiritual.
3. Actualmente, en algunos países en que los pueblos indígenas han sido una minoría pequeña y despojada de sus tierras, presenciamos la aparición de un sentimiento de orgullo nacional por las contribuciones singulares que hacen a la sociedad en general. Por ejemplo, en el Canadá, Australia y Nueva Zelanda, a pesar de que no deja de haber manifestaciones circunscritas de racismo, las perspectivas indígenas son objeto de un respeto creciente como parte integrante de la identidad nacional de esos países.
4. Por último, es evidente que el ambiente intelectual está cambiando en algunas partes del mundo. Los cambios que las teorías están experimentando facilitan la aceptabilidad de las culturas indígenas de conocimiento y aprendizaje. Así, por ejemplo, en las humanidades y las ciencias sociales el posmodernismo pone en tela de juicio muchos postulados que hasta ahora habían gozado de aceptación general y minan las certezas del enfoque científico del estudio de los seres humanos y sus sociedades. En las ciencias físicas y naturales, los cambios son incluso más profundos: la mecánica cuántica y la teoría del caos han puesto en duda la esencia misma del pensamiento científico. Actualmente se concibe el universo como algo complejo e imprevisible. Muchos especialistas han dejado de aceptar plenamente el enfoque racional-empírico con su certeza y su objetividad. En realidad, cada día está más extendida la creencia de que las soluciones a largo plazo de los problemas ambientales y sociales actuales del género humano podrían depender de las concepciones del mundo, más holísticas y espirituales, de los pueblos indígenas, en lugar del racionalismo científico (Teasdale, 1994).

Aunque las repercusiones de estos cambios en las actitudes y las teorías han sido irregulares, están empezando a promover un ambiente favorable a la aceptación de

culturas alternativas de conocimiento y saber en la educación, al menos en algunos lugares del mundo, como puede verse en muchos de los artículos de este número. Zane Ma Rhea señala que hay intentos serios de que los antiguos conocimientos locales y religiosos vuelvan a impartirse en muchas de las universidades regionales de Tailandia. De esta manera, se anima a los alumnos a estudiar el acervo de conocimiento y saber de su propia nación, mientras que los profesores buscan metodologías didácticas más pertinentes desde el punto de vista cultural que reconozcan la importancia del aprendizaje basado en el contexto. Unaisi Nabobo y Jennie Teasdale presentan un informe apasionante sobre un curso de formación de profesores impartido en Fiji, que se inspira en el contenido y los procesos de las culturas de conocimiento indígenas de los indios del país y los fijianos. Por lo que se refiere a Indonesia, Elias Kopong analiza las repercusiones de una nueva ley que permite a las distintas comunidades elaborar un currículo complementario a fin de potenciar sus valores, creencias y prácticas culturales.

No obstante, es importante señalar que esta reafirmación de los sistemas tradicionales de conocimiento y saber *no* es una vuelta al pasado. No se trata de un proceso destinado a encerrar el conocimiento tradicional en una vitrina esterilizada, como en un museo, y a tratar de preservarlo artificialmente, sino que es un proceso dinámico que refleja una búsqueda de la continuidad cultural y de una adaptación constante a lo nuevo. A veces se convierte en un proceso de apropiación, improvisación e invención. Implica un cambio constante, aunque al mismo tiempo conserva los valores profundos de la cultura y consolida un sentimiento intenso de la identidad cultural.

Les voy a dar un ejemplo. Uno de los colaboradores de este número, Michael Mel, que está terminando su tesis doctoral, proviene de la cultura mogeí de la zona de Melpa, en la altiplanicie occidental de Papua Nueva Guinea. De niño se imbuó del conocimiento y el saber de su pueblo. Para escribir su tesis, Mel se está inspirando en su propio acervo de conocimientos indígenas y fusionándolo con las teorías y los conocimientos occidentales contemporáneos. Se imagina a sí mismo trabajando en la vanguardia del cambio cultural, en una situación en que dos culturas de conocimiento — la occidental y la indígena — se influyen mutuamente de manera constante y creativa. Sus procesos de análisis del conocimiento son especialmente interesantes. Los capítulos teóricos de su tesis empiezan contando una historia que ofrece un contexto para una visión de conjunto de las cuestiones fundamentales. En lugar de definir cada cuestión por separado y de tratarlas de manera sucesiva, delimita el tema en general y a continuación aborda poco a poco sus distintos aspectos, ciñéndose cada vez más a lo esencial. En distintas etapas se cuentan otras historias a fin de dar aclaraciones y explicaciones. Su enfoque del conocimiento es, por tanto, holístico más que compartimentado. Utiliza la literatura oral de su propio pueblo y al mismo tiempo se inspira ampliamente en la bibliografía y en las teorías occidentales.

Esencialmente, pues, Mel participa en un proceso dinámico que crea nuevos conocimientos a partir de la interacción de lo occidental y lo indígena. Sin embargo, su labor refleja también una búsqueda permanente de la continuidad y la

identidad culturales. Esos mismos procesos se dan con gran intensidad en la Australia aborígen, especialmente en las artes y la música. Un grupo musical, *Yothu Yindi*, de Yirrkala, al noreste de Tierra de Arnhem, ha sido aclamado en todo el mundo. El grupo, dirigido por Mandawuy Yunupingu, graduado universitario y director del centro de enseñanza municipal, está creando canciones que son una combinación vibrante de música aborígen tradicional y popular contemporánea. Cuando se escuchan, es difícil disociar lo aborígen de lo popular. Se trata de una mezcla de ambos que da una nueva creación, un nuevo tipo de música, pese a lo cual, para los aborígenes la música tiene una profunda continuidad con el pasado y afirma su singular identidad cultural.

El artículo de Edna Tait expone de manera fascinante cómo una gran escuela secundaria ha creado nuevos enfoques de la administración escolar, la elaboración de los currículos y la educación presencial a través de la fusión de las culturas de conocimiento y aprendizaje occidentales (*pakeha*) e indígena (*maorí*) en Aotearoa Nueva Zelandia. Kurt Seemann y Ron Talbot examinan la relación que existe entre los procesos mentales holísticos de los aborígenes del desierto central de Australia y la forma de impartir la enseñanza técnica moderna. Su artículo ofrece un ejemplo extraordinario de la síntesis de estos procesos en apariencia antitéticos. Actualmente, incluso en China, cuyo sistema de enseñanza ha tardado en responder a las necesidades de aprendizaje indígenas, se está intentando fusionar las perspectivas locales y nacionales, como muestra Keith Lewin en su informe sobre las poblaciones *yi* de la provincia de Sichuán.

¿Qué ocurrirá en el futuro? No cabe duda de que la reafirmación del conocimiento, el saber y el aprendizaje indígenas ha adquirido un dinamismo considerable. Varios de los artículos de este número muestran que el movimiento está empezando a conducir a enfoques de análisis del conocimiento más holísticos, interdisciplinarios e incluso metafísicos y a modos de transmisión del conocimiento más centrados en el alumno y la persona y en los que se tiene en cuenta el contexto. No obstante, se puede fortalecer aún más el movimiento de dos maneras por lo menos:

1. Hace falta una descripción continua y minuciosa de los sistemas indígenas de conocimiento, saber y aprendizaje. Descripciones etnográficas y sociolingüísticas basadas en una investigación a fondo, como las de Sheila Aikman, Avinash Singh, Elias Kopong, Pat Pridmore, Konai Helu Thaman y John Lowe, constituyen una importante base de datos para análisis comparados y síntesis en curso de realización. Es de esperar que la documentación y la difusión de trabajos de este tipo conduzcan a un entendimiento y a una aceptación más profundos de las culturas indígenas de conocimiento por parte de los educadores no indígenas, cosa que no es fácil de lograr. La mitad como mínimo de los que hemos escrito artículos para este cuaderno de *Perspectivas* no somos indígenas, y aunque hemos tratado de no adoptar una perspectiva etnocéntrica, muchas de nuestras percepciones e imágenes siguen siendo las de personas ajenas o intrusas en las culturas indígenas.

2. Es necesario reconocer con firmeza y en todo momento los derechos de las culturas indígenas a la propiedad y al control de todos los aspectos de la educación de sus miembros. En el seminario celebrado en Rarotonga en 1992, por ejemplo, los participantes indígenas de Oceanía recomendaron que se les atribuyera el control de todo el proceso educativo, incluidas las decisiones administrativas y las relativas a los recursos, y que se garantizara absolutamente que ningún otro grupo cultural pudiera ejercer un derecho de veto (Teasdale y Teasdale, 1992, pág. 6). Esto significa también que los investigadores y educadores indígenas deben tener libertad para crear sus propios modos de análisis y transmisión del conocimiento a partir de la interacción entre sus propias tradiciones culturales y las del mundo occidental. Estos procesos no pueden ser impuestos por otros, sólo pueden generarse desde el interior. Lo mejor que pueden hacer las personas no indígenas es dejar de pensar que su conocimiento y su saber son superiores y afirmar la validez de las modalidades de reflexión y conocimiento indígenas.

Esperamos que los artículos de este número especial de *Perspectivas* inciten a los pueblos indígenas de todo el mundo a seguir afirmando la importancia de sus propios sistemas de conocimiento, saber y aprendizaje e impulsando la fusión dinámica de sus sistemas con los de las sociedades industriales y postindustriales modernas. Asimismo, esperamos que los educadores no indígenas lleguen a reconocer la importancia de las perspectivas indígenas para la supervivencia del género humano y empiecen a incluirlas en todos los aspectos de la gestión y la práctica de enseñanza en sus sociedades. Algunos de los artículos de este número ofrecen ejemplos claros de cómo podría realizarse, pero, como señala Angela Little en su conclusión, todavía quedan muchos interrogantes y, por ello, esperamos con interés que se prosigan las explicaciones, los análisis y los estudios sobre este importante tema.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a los quince colaboradores de este cuaderno de *Perspectivas* por su empeño y su paciencia y al personal de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO por su apoyo. Asimismo deseamos dar las gracias a Jennie Teasdale por habernos animado e inspirado y por haber aportado ideas que nos han ayudado a definir nuestra orientación.

Referencias

- Beare, H.; Slaughter, R. 1993. *Education for the Twenty-First Century* [La educación para el siglo XXI]. Londres, Routledge.
- Lipka, J.; Stairs, A. (comp.) 1994. Negotiating the culture of indigenous schools [Negociar la cultura de las escuelas autóctonas], *Peabody journal of education* (Nashville, Tennessee), vol. 69, n° 2 (número especial).
- Sahlins, M. 1993. Culture and modern history [Cultura e historia moderna]. Citado en: *The University of the South Pacific Bulletin* (Suva), vol. 26, n° 6, 1-2.
- Teasdale, G. R. 1994. Education and the Survival of Small Cultures [La educación y la supervivencia de las pequeñas culturas]. *International Yearbook of Education*. Vol. XLI, págs. 197-224. París, UNESCO, OIE.
- Teasdale, G. R.; Teasdale, J. I. 1992. *Voices in a seashell: education, culture and identity* [Voces en una concha: educación, cultura e identidad]. Suva, University of the South Pacific, Institute of Pacific Studies. (En colaboración con la UNESCO.)

TERRITORIO, EDUCACION INDIGENA

Y PRESERVACION DE LA CULTURA:

EL CASO DE LOS ARAKMBUT

DEL SURESTE DEL PERU

Sheila Aikman

Los indígenas son las personas que habitan un territorio determinado antes del establecimiento del Estado-nación. Se describen a sí mismos como diferentes a otros grupos o minorías dentro del Estado-nación debido a la relación que mantienen con la tierra y su cultura. Actualmente, “indígena” es un término ampliamente aceptado a nivel nacional e internacional para designar a los pueblos colonizados del mundo a los que se impide controlar sus propias vidas, sus recursos y sus culturas (ICHI, 1987; Burger, 1987). Los pueblos indígenas mantienen una relación especial con su territorio, que es un aspecto fundamental de su identidad y los distingue de las “minorías étnicas”, que no tienen necesariamente vínculos estrechos con una región determinada. Para los pueblos indígenas, el término “territorio” significa mucho más que una parcela de tierra, ya que abarca todas las características del entorno físico y sus recursos; es también un espacio en el que la experiencia colectiva y la memoria de un pueblo adquieren un carácter sagrado y se interrelacionan íntimamente con el resto de seres vivos; además, abarca la libertad de expresión religiosa y cultural y el control político (Chirif, García y Chase Smith, 1991, págs. 27-28; Gray, 1994).

Sheila Aikman (Reino Unido)

Ha realizado un trabajo de terreno con los arakmbut del sureste del Perú en distintos periodos durante los últimos quince años. Desde 1984, ha trabajado con el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas en Copenhague y Oxford, especialmente en proyectos de autodesarrollo indígena en América Latina. En 1994 terminó el doctorado en filosofía sobre la educación intercultural y bilingüe en la Universidad de Londres y desde entonces ha trabajado con la organización no gubernamental Educación para el Desarrollo, con sede en Reading (Reino Unido).

Los pueblos indígenas estiman que su territorio tradicional es el fundamento de sus culturas indígenas:

Nuestra relación espiritual y cultural con nuestro entorno — las tierras, los mares, el aire y los recursos naturales — es la base de nuestras culturas nativas (International Work Group for Indigenous Affairs, 1994a, pág. 50).

Otros pueblos indígenas expresan esta idea de la siguiente manera:

El origen y fundamento del aspecto espiritual de nuestro pueblo se encuentra en nuestra relación con la tierra y el medio ambiente y encuentra su máximo exponente en las distintas ceremonias filosóficas y religiosas que hemos practicado a lo largo de los siglos (International Work Group for Indigenous Affairs, 1994b, pág. 57).

Por consiguiente, el territorio es un factor fundamental en lo que se refiere al deseo de los pueblos indígenas de conservar sus costumbres culturales y espirituales. La interdependencia de la tierra, la filosofía y la creatividad cultural se expresa en las vidas cotidianas y en las costumbres culturales de cada grupo de indígenas. La tierra no se valora sólo por su potencial económico, sino también porque es la base de los conocimientos culturales y la fuente de distintas filosofías indígenas. Es el centro de la utilización práctica de todo aprendizaje y la fuente de la historia, el desarrollo y el bienestar indígenas.

Debido a esta íntima relación entre los pueblos indígenas y sus territorios, muchos de ellos piensan que si se aseguran los derechos territoriales se preservará su identidad en el futuro. Entendemos por identidad la conciencia cultural interiorizada y la identificación con un concepto distinto de la realidad aceptado porque se participa en él (Brock y Tidasiewicz, 1985, pág. 4). La significación de las costumbres culturales de los pueblos indígenas se deriva de sus distintas perspectivas de la realidad, que se relacionan con su conceptualización del territorio.

Sin embargo, la relación de los pueblos indígenas con la tierra se ve constantemente amenazada. Algunos pueblos indígenas son trasladados a la fuerza para dejar paso libre a la explotación de los recursos, como la minería, la exploración petrolera y la explotación forestal; en algunos casos sus tierras han sido inundadas debido a las presas hidroeléctricas; otros sufren una colonización sin restricción, con la consiguiente destrucción de sus territorios (Erni y Geiger, 1994; Kidd, 1994). Los pueblos indígenas están buscando maneras de garantizar sus derechos sobre los territorios y proteger sus estilos de vida característicos.

No obstante, existen muchas más fuerzas insidiosas que amenazan la preservación de la cultura indígena, como las políticas nacionales tendentes a la integración de los pueblos indígenas en la vida de la nación a expensas de sus tradiciones culturales. La asimilación cultural ha sido el objetivo principal de muchos programas de educación en todo el mundo durante el siglo xx mediante la imposición de valores culturales y lingüísticos no indígenas y dominantes en las aulas (Cornell, 1988; Osende, 1933).

Los pueblos indígenas están luchando por el reconocimiento de sus derechos sobre sus territorios, de su libertad de expresión cultural y de sus modos de vida no

sólo en la ley, a nivel internacional y nacional (por ejemplo, a través de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que se debate actualmente en las Naciones Unidas), sino también en la política y en la práctica. El reconocimiento jurídico de los derechos comunales indígenas sobre la tierra se consagró en el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo de 1958 y se reafirmó en el Convenio 169. Los pueblos indígenas también están tratando de participar en las sociedades nacionales de maneras que no pongan en peligro su identidad.

Educación formal y preservación de la cultura

Durante los dos decenios pasados, muchos gobiernos han cambiado su orientación ideológica respecto de los pueblos indígenas, adoptando un enfoque más positivo de la diversidad cultural indígena dentro de sus fronteras. Esto puede observarse en las políticas educativas que fomentan la preservación de la cultura. Por consiguiente, actualmente muchos pueblos indígenas están luchando por el establecimiento de sistemas de enseñanza bilingües e interculturales. El objetivo de este tipo de enseñanza es fomentar la preservación cultural y facilitar la participación de los pueblos indígenas en la sociedad nacional con sus propios elementos culturales.

Aunque la escolarización podría contribuir a la preservación de los valores, creencias y competencias lingüísticas indígenas, por sí sola no puede asegurar su significación, porque ésta proviene de las filosofías indígenas y de las distintas visiones del mundo en que están arraigadas. La significación cultural se ha mantenido durante generaciones a través de las prácticas y procesos de educación indígenas que el sistema de enseñanza occidental suele ignorar. Estos “sistemas” de enseñanza indígenas no se concentran en distintas unidades de espacio y de tiempo (edificio de la escuela y jornada escolar), sino que el aprendizaje y la enseñanza son partes integradas e indivisibles de las actividades diarias que se realizan en todo el territorio de un pueblo. Por ello, el territorio de un pueblo es importante porque, además de ser el fundamento de su conceptualización del mundo, constituye el contexto significativo del aprendizaje y la enseñanza; la flora, la fauna, la ecología, el mundo de los espíritus y otros elementos que abarca su territorio son en sí mismos materia de enseñanza.

Hoy día existen muchos programas escolares distintos destinados a fomentar la preservación de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas. Aunque existen grandes diferencias entre ellos en lo relativo a factores geográficos, sistemas educativos nacionales, demografía, los niveles de control indígena y relaciones entre las tradiciones culturales afectadas, también presentan una amplia gama de objetivos y prácticas. La intención de este artículo no es estudiar estas diferencias, sino simplemente advertir que la enseñanza orientada a la preservación cultural no es un concepto unificado (Aikman, 1994). Además, la percepción por parte de los pueblos indígenas de la importancia y utilidad de la educación tradicional para la preservación cultural varía, entre otras cosas, según la medida en que otros mecanismos de preservación de la cultura, como su propio sistema de enseñanza,

han sido erosionados o son objeto de presión debido a sus relaciones con las tradiciones nacionales o culturales próximas.

Otra variable muy importante de la percepción que tienen los pueblos indígenas de la utilidad de la educación encaminada a la preservación de la cultura es la presión ejercida sobre su territorio. Para algunos pueblos indígenas, su territorio está tan amenazado que su principal preocupación es asegurar su integridad. El pueblo cri de James Bay, Canadá, se enfrentó a la destrucción potencial de sus tierras en el decenio de 1970 debido a la construcción de una presa hidroeléctrica. Se defendieron y constituyeron su propio sistema local de gobierno, de gestión de tierras y recursos que garantizó la continuación de su estilo de vida tradicional:

Una vez resueltas estas cuestiones esenciales, estimamos que podemos tratar el tema de la educación, sabiendo que nuestra cultura y nuestra sociedad seguirán desarrollándose y prosperando y que podremos adaptar un sistema educativo y pedagógico que satisfaga nuestras exigencias (Diamond, 1987, pág. 88).

Un kaxinawa de Brasil expresa la importancia capital del territorio y su relación con la educación tradicional inspirándose en el principio de “lo primero es lo primero”:

El futuro está en la demarcación [territorial], porque cuando nuestra tierra está demarcada tenemos todo nuestro futuro para nuestras escuelas, pues en el interior de este territorio enseñamos y aprendemos lo que sabemos (J. Paulo Mana, citado en Lindenberg, 1989, pág. 215).

En la siguiente sección se examina el ejemplo de los arakmbut de la región amazónica del sureste del Perú, cuyas las comunidades están profundamente preocupadas por el futuro de su territorio. A los arakmbut les preocupa más la defensa del territorio que el cambio del sistema educativo actual. El análisis de la situación de los arakmbut se basa en el trabajo que llevé a cabo sobre el terreno en comunidades de arakmbut entre 1991 y 1992, y para tres de ellas en 1993 y 1994.

Los arakmbut de la selva tropical del sureste del Perú

Los arakmbut cuentan con escuelas de lengua española situadas en cada uno de sus pueblos dirigidas por el Ministerio de Educación o la Red Dominicana de Educación del Sur del Amazonas (RESSOP). Los arakmbut valoran la escuela pero no participan en su dirección. Los intentos de los profesores, la RESSOP y la federación indígena regional encaminados a promover cambios cualitativos y pertinencia cultural no han tenido éxito. Sin embargo, esto no significa que a los arakmbut no les preocupe la preservación de la cultura. La preocupación por su integridad territorial se centra sobre todo en la preservación cultural y en la libertad de transmitir su modo de vida característico a las generaciones futuras a través de procesos de enseñanza indígenas. El sistema de enseñanza indígena arakmbut se basa en la

distinción cosmológica entre un mundo visible y un mundo espiritual, que a su vez están arraigados en su territorio.

Los arakmbut son cazadores/recolectores/agricultores que viven en una zona baja de selva tropical en el departamento peruano de Madre de Dios. Se trata del pueblo más grande de lengua arakmbut y cuenta con 1.000 habitantes aproximadamente, para una población total de 1.500 arakmbut. Actualmente viven en cinco comunidades cuyos pueblos están rodeados por una zona de tierra que ha sido demarcada y denominada oficialmente de conformidad con la Ley de Comunidades Nativas de 1986 y la Constitución Política del Perú de 1979, que garantizaron los derechos inalienables de las comunidades indígenas sobre sus territorios. Estas comunidades y sus territorios están situados en lo que fue el territorio más extenso de los pueblos arakmbut hasta el fin del siglo XIX. Luego, fueron sometidos a presiones características del genocidio debido a la explotación de caucho para el mercado internacional y a las enfermedades devastadoras subsiguientes. Se estima que durante los últimos cien años su población se ha visto reducida en un 90-95% (Gray, 1983).

Actualmente los territorios de los arakmbut constituyen una serie de círculos concéntricos (Gray, 1994). En el centro, se encuentra el pueblo con pequeñas cabañas de familias nucleares en medio de árboles frutales, un campo de fútbol, la escuela y chozas con pollos. En un gran círculo alrededor del pueblo y a media hora a pie o en canoa se encuentran los cultivos que las mujeres plantan y cuidan. Alrededor de los huertos y entre ellos existe una zona de selvas, ríos y arroyos en los que las mujeres pescan y recogen frutas y leña; después está la zona en la que los hombres cazan jabalíes, tapires, monos y aves. A menudo, las familias extendidas arakmbut dejan el pueblo permanente y se establecen en campamentos alrededor de su territorio para pescar y cazar.

Cada arakmbut es miembro de uno de los siete clanes exógamos y de alianzas políticas en una comunidad que suele organizarse según líneas de clanes en los que una familia extendida de hermanos y sus esposas trabajarán y vivirán estrechamente vinculados y compartirán carne de caza. La vida social arakmbut también se organiza en torno a la familia de una persona (*wambet*) que comprende todos los parientes cercanos no afines (Gray, 1983). La pertenencia a uno u otro sexo es un aspecto fundamental en la división del trabajo, y los hombres y mujeres participan en actividades como la producción, la preparación y el consumo de alimentos de manera complementaria (Aikman, s.f.). Mientras que los hombres cazan y llevan a casa carne cruda, las mujeres transforman la carne cruda — que es potencialmente peligrosa debido a la materia espiritual animal que contiene — en comida que sustenta y alimenta a la familia. Esta carne cazada se considera vital para el crecimiento y la fuerza física y espiritual.

Para los arakmbut, el mundo invisible de los espíritus es tan “real” como el mundo visible. Los animales más grandes de la selva tienen espíritus con los que se puede comunicar a través de los sueños. Un curandero (*wamanoka’eri*) es una persona capaz de determinar qué espíritu animal está atacando a una persona enferma y curarla apartando al espíritu de ella. Los sueños son prácticas chamánicas impor-

tantes y un “soñador” (*wayorokeri*) es una persona que ha perfeccionado el arte de soñar y que puede viajar a través del mundo invisible, conversar con los espíritus y recibir consejos (Gray, próxima aparición).

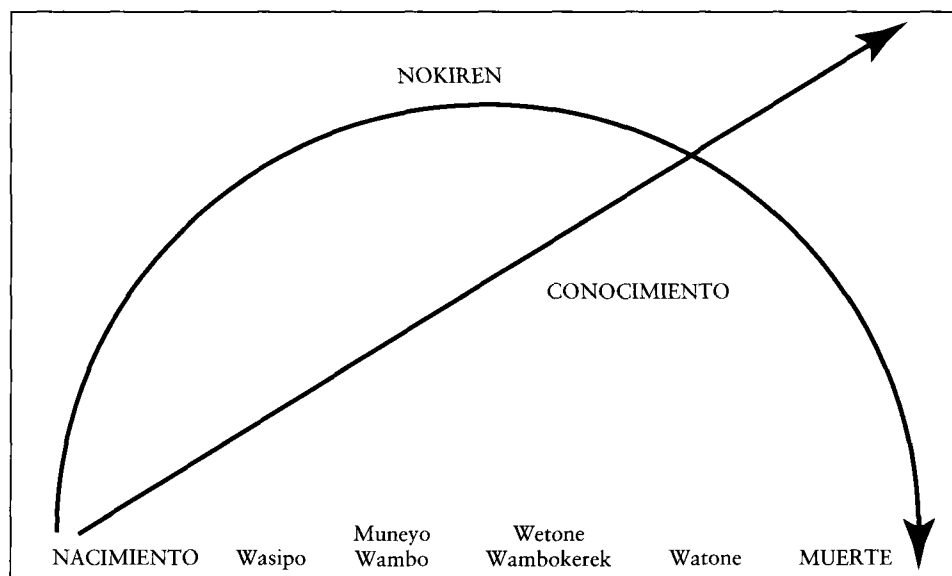
Como señala Teasdale, en las sociedades cazadoras y recolectoras la existencia se basa en principios de cooperación y coexistencia con el mundo natural y con otras gentes (Teasdale y Teasdale, 1994). La concepción de la organización del mundo de los arakmbut es distinta de la concepción occidental que se introduce en las comunidades de arakmbut a través de la escuela, ya que privilegia la coherencia y la unidad del conocimiento. Por ejemplo, los arakmbut no distinguen entre conocimientos prácticos y teóricos o entre conocimientos religiosos y laicos, pero la dimensión espiritual proporciona una correlación que establece una conexión entre todos los conocimientos.

Estos conocimientos se estructuran de acuerdo con conceptos como la complementariedad de los sexos, la vinculación al clan, la edad, afiliación al hogar comunal, el estado civil y la residencia. Por ejemplo, los hombres y las mujeres tienen acceso a distintos acervos de conocimientos: los hombres desarrollan una comprensión de la selva y del río y de las técnicas de caza; las mujeres perfeccionan un acervo de conocimientos y competencias relativos al cultivo de huertas y de plantas y frutas selváticas comestibles. El aprendizaje de los arakmbut se centra en la comprensión de este mundo, un mundo imprevisible y adverso que es preciso reinterpretar constantemente mediante la experiencia y la interacción de cada uno de los miembros. La educación no consiste en aprender y esforzarse continuamente por mejorar, “progresar” o “perfeccionarse”, sino aprender para tratar de mantener un equilibrio entre los mundos visible e invisible de su territorio, entre el mundo de los arakmbut y el mundo de los espíritus que controlan la salud y la alimentación de las personas y de la comunidad y el bienestar de la flora y la fauna de su territorio.

Un sistema de enseñanza indígena arakmbut

El objetivo del aprendizaje y desarrollo de los arakmbut es adquirir conocimientos y capacidades para ocuparse de varios huertos en los que se explotan distintos cultivos o aprender buenas técnicas de caza para suministrar carne con regularidad, asegurando así el crecimiento físico y la buena salud. Para hacer esto, un hombre y una mujer han de aprender a organizar adecuadamente sus relaciones con el mundo visible e invisible y para ello deben ser fuertes, tanto en el cuerpo como en el alma (*nokiren*). Un adulto que puede combinar la fuerza física, la fuerza espiritual y el conocimiento y entendimiento del universo arakmbut y utilizarlo en curaciones para el bienestar de la comunidad es digno de gran respeto.

Para los arakmbut, el aprendizaje es permanente y los conocimientos se construyen a través de la experiencia y el entendimiento. El crecimiento desde el nacimiento hasta la muerte está jalonado en etapas, y cada una de ellas anuncia una nueva fase de aprendizaje y una nueva capacidad de utilizar los conocimientos en beneficio del individuo, la familia y la comunidad. Cuando el arakmbut se acerca a

FIGURA 1. Relación entre el *nokiren* y la evolución de los conocimientos a lo largo de la vida

la vejez, su capacidad para aprender sobre el mundo invisible aumenta y su capacidad para utilizar estos conocimientos disminuye. Esto es así porque la relación entre el cuerpo y el *nokiren* cambia a lo largo de la vida (véase Figura 1).

Cuando nace un niño, su *nokiren* sólo tiene vínculos frágiles con su cuerpo y debe permanecer en el pueblo, pues allí puede protegerse de espíritus que podrían llevarse su *nokiren* y causar su muerte. La capacidad del niño (*wasipo*) para conocer y explorar el territorio arakmbut aumenta a medida que crece y que se va arraigando su *nokiren* más firmemente en su cuerpo. Entre los doce y los catorce años, un chico se convierte en *wambo*. Antes de la llegada de las misiones, durante los años cincuenta, esto se celebraba con una ceremonia. El *wambo* puede empezar a aprender a cazar, a acompañar de vez en cuando a su padre en viajes de caza y participar en cacerías comunales de pécaris y adentrarse en la selva para adquirir conocimientos sobre la caza y las criaturas selváticas.

A los dieciocho o diecinueve años, el *wambo* ha adquirido una experiencia y conocimientos considerables en relación con la selva y está preparado para convertirse en un hombre y casarse. Este cambio de situación de *wambo* a *wambokerek* (hombre), que también se celebra con una ceremonia, significa que ahora es lo suficientemente fuerte como para cazar y aportar carne a una familia y perpetuar su clan a través de sus hijos. Esto significa que es fuerte físicamente y que su *nokiren* (alma) está firmemente arraigada en su cuerpo.

A diferencia de lo que ocurre con los chicos, no existen ceremonias para celebrar el crecimiento y el progreso de las chicas hacia la edad adulta, aunque la madurez física y la menstruación anuncian la transformación de la niña en una *muneyo* (mujer joven). El embarazo y el parto son los pasos más importantes de la

edad adulta de la mujer y caracterizan el paso de *muneyo* a *wetone* (mujer casada que ha dado a luz).

En la madurez, los hombres y mujeres arakmbut están en el apogeo de su fuerza física y es cuando su *nokiren* está más firmemente unida a su cuerpo, lo que significa que están en condiciones de defender a su familia, a la comunidad y a sí mismos de los peligros que pueden provenir del mundo visible (por ejemplo, invasiones del territorio) y del mundo invisible (como enfermedades). Acopian conocimientos sobre la selva y el río que les ayudan a mantener el difícil equilibrio entre el mundo invisible y los espíritus que lo habitan. Además de un vocabulario cada vez más amplio, aprenden también nombres que son importantes en el sistema arakmbut de clasificación de cosas. Los nombres designan relaciones entre los arakmbut y el mundo espiritual. Los nombres personales se mantienen en secreto porque otros pueden utilizarlos para atraer a espíritus malignos y hacer daño a la persona.

Los adultos y ancianos (*watone*) siguen acumulando conocimientos más profundos sobre los espíritus y el mundo invisible y estableciendo relaciones estrechas con ellos. Como sus cuerpos empiezan a deteriorarse físicamente, el vínculo entre su *nokiren* y el cuerpo es cada vez menos firme, y su capacidad para afrontar los peligros potenciales del mundo invisible disminuye. Sin embargo, la situación de los ancianos es algo paradójica, pues muchos de ellos han acumulado una cantidad considerable de conocimientos y experiencias sobre la selva, el río y distintas especies que pueden utilizar para curaciones. Si embargo, su eficacia para curar empieza a disminuir, pues su *nokiren* va perdiendo firmeza.

En la comunidad arakmbut de San José, se produjo una situación de este tipo cuando un chico se puso enfermo y su abuelo conocía varios cantos de curación (*chindign*) que habrían podido curar al chico. Sin embargo, el abuelo era anciano (*watone*) y, en su lugar, el padre del chico trató de curarlo, aunque sólo estaba empezando a aprender el canto de curación. La fuerza del padre como *wamboke-rek* (hombre adulto) en relación con su capacidad para luchar contra los espíritus que querían hacer daño al niño y llevarse su *nokiren* prevaleció sobre los conocimientos de curación y del mundo espiritual del anciano. A causa del peligro potencial que entraña el mundo invisible, los hombres y mujeres arakmbut sólo pueden realizar las actividades más peligrosas de su vida cuando son más resistentes, es decir, en la edad adulta (*wambokerek*, *wetone*). Los conocimientos detallados sobre los espíritus sólo pueden adquirirse después de una vida de caza, pesca y horticultura y, por tanto, una persona corre menos riesgos con respecto a los espíritus en el momento en que más sabe sobre ellos.

Los arakmbut aprenden y adquieren conocimientos a través de la experiencia directa, el mundo espiritual, los ancianos y otros adultos y semejantes. Estos conocimientos se organizan y clasifican de acuerdo con los parámetros que definen la visión del mundo de los arakmbut, como la existencia de los mundos visible e invisible y su relación con la selva, el río y la comunidad. Sin embargo, dentro de este marco ontológico, una persona tiene la posibilidad de perfeccionar su propia comprensión de la relación dinámica entre estos mundos a través de sus propios aprendizajes y experiencias. Los mejores *wayorokeri* (soñadores) ayudan a los arakmbut

a interpretar y definir su relación con el mundo invisible en cualquier momento y a colaborar con él de manera segura. De este modo, la visión del mundo de los arakmbut cambia y se redefine continuamente de acuerdo con estos parámetros.

Los arakmbut adquieren conocimientos y entendimiento sobre el mundo en que viven a través de su propio sistema de enseñanza distinto desde el punto de vista cultural y social. El entendimiento define y se define por el sexo, el clan, la edad, el grupo, la residencia y la lengua de un individuo y las relaciones que han establecido con el mundo invisible de los espíritus que viven en el río y la selva. Los conocimientos son privados y pertenecen a la persona, pero sólo se considera que una persona es entendida y experta cuando utiliza los conocimientos de manera comprobable en beneficio de la comunidad, por ejemplo curando.

Por consiguiente, para los arakmbut el aprendizaje de la caza, la pesca, la horticultura y la recolección en la selva se refiere fundamentalmente al aprendizaje sobre los espíritus y el mundo invisible y a la manera de relacionarse con ellos y utilizarlos positivamente. Además, a través del mundo de los espíritus, mediante mitos (por ejemplo, *Serowe*, *Wainaron* y otros) los arakmbut aprenden a aprender y los principios para adquirir capacidades y conocimientos y la manera de aplicarlos (Aikman, 1994). Al aplicar los principios descubiertos en los mitos, los niños, jóvenes y adultos adquieren los conocimientos que les permitirán ser arakmbut competentes, productivos y fuertes para el aprendizaje permanente.

En suma, el análisis precedente ha demostrado que para los arakmbut la preservación y protección de su territorio les preocupa no sólo por sus actividades económicas, sino porque esas actividades influyen en el bienestar del territorio y de sus recursos físicos y espirituales. Para los arakmbut, la caza, la recolección y la agricultura no son simplemente actividades de importancia económica, sino que son fundamentales en su filosofía de la vida y su identidad. Aprender a cazar y a cultivar, informarse sobre las especies del territorio es aprender a ser arakmbut.

Las vidas interculturales de los arakmbut

Entre las reglas de los arakmbut, figura un viejo mito sobre sus relaciones con los no arakmbut, los “papas”. Los papas son caníbales que van vestidos de blanco, llevan machetes, atacan a los arakmbut y capturan a sus hijos. Las versiones de este mito varían según las comunidades y relacionan a los papas con distintos grupos de colonizadores del pasado (Gray, 1986). Actualmente, los arakmbut dicen que los papas son buscadores de oro no arakmbut que viven muy cerca de ellos y con los que mantienen relaciones ambivalentes.

Los arakmbut comenzaron a establecer relaciones duraderas con la sociedad nacional por primera vez en el decenio de 1950, gracias a los esfuerzos coordinados de los misioneros dominicanos. Tras pasar varios años en la intermediación de la misión dominicana de Shintuya, adonde llegaron en busca de ayuda debido a la fiebre amarilla y a una guerra de aniquilación mutua, partieron en grupos durante el decenio de 1960 y a principios del decenio de 1970 y fundaron las cinco comuni-

dades en que viven actualmente (Boca Inambari, Barranco Chico, San José, Puerto Luz y Shintuya).

A principios de los años setenta, aumentó el precio del oro y se descubrió polvo de este metal en algunos de los ríos del territorio arakmbut. Durante el decenio de 1960 se habían construido dos carreteras que unen las zonas altas de Cuzco con la selva tropical de Madre de Dios. Durante los años setenta y ochenta, colonizadores de las zonas montañosas invadieron las carreteras y los ríos para obtener pequeñas cantidades de polvo de oro en los depósitos aluviales de los ríos Karene, Inambari y Madre de Dios (véase Figura 2). Como la presencia creciente de colonos y buscadores de oro dificultaba la caza, los arakmbut empezaron a buscar oro utilizando métodos artesanales a fin de encontrar un complemento a las otras actividades tradicionales. Los explotadores del oro e incluso peruanos de otras regiones comenzaron a expulsarles a punta de pistola de las playas y zonas de pesca situadas dentro de sus territorios demarcados. Los cazadores arakmbut se encontraron con campamentos de los buscadores de oro en el centro mismo de la selva en antiguos cauces de ríos donde el ruido de los motores de bombeo mostraba que ya no había nada que hacer. Empezaron a preocuparse por su futuro y el de sus hijos cuando los buscadores de oro les despojaron de su tierra y sus recursos:

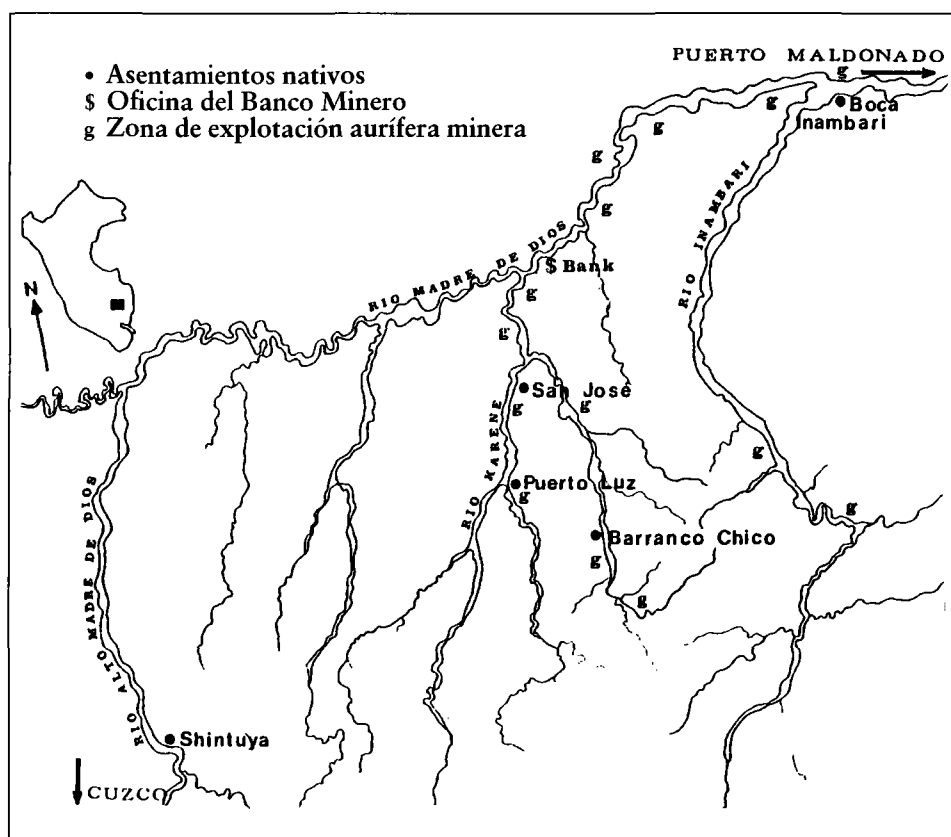


FIGURA 2. Asentamientos actuales de los arakmbut y lugares de lavado del oro

Creo que los amarakaeri [arakmbut] tendremos muchos problemas en el futuro. Casi nadie se preocupa por nosotros y la policía y los explotadores locales cada vez nos acosan más. Hay menos trabajo en la busca de oro y menos caza de animales, que están amedrentados por los colonizadores. Un día el oro se agotará. Los colonizadores pueden irse, pero nosotros no. Y después de la fiebre del oro, ¿qué quedará para nuestras gentes? (T. Quique, citado en Gray, 1986, pág. 3).

En 1992, la cantidad de polvo de oro que había en los ríos fue disminuyendo, pero la conflictividad política de otras regiones del Perú y el alto nivel de desempleo y de pobreza no alentaban a los miles de colonizadores a trasladarse a otro lugar. En cambio, comenzaron a dedicarse a la agricultura, la ganadería y la explotación forestal como alternativas. También empezaron a implantarse en la región algunas empresas importantes que talaron zonas extensas para criar ganado.

Los colonizadores y los explotadores ignoran los derechos jurídicos de los arakmbut sobre su territorio y desde principios del decenio de 1990 son mucho más numerosos que ellos en sus propios territorios. Debido al crecimiento de las comunidades de colonos dentro y fuera de los territorios demarcados de los arakmbut se ha producido un aumento de la demanda de carne y de verduras frescas. Las zonas del territorio tradicional arakmbut, antes ignoradas por los buscadores de oro porque en sus ríos no se encontraba el precioso metal, se han convertido en lugares de caza para los colonos que quieren satisfacer las necesidades de una población en expansión.

La devastación y la destrucción del entorno selvático ha reducido las reservas naturales de fauna y flora y los arakmbut tienen problemas para cazar. Los cazadores encuentran muchas menos presas en las salinas, lugar donde solían reunirse los animales. Como hemos señalado, para los arakmbut la caza y la pesca son actividades esenciales no sólo porque gracias a ellas se alimentan, sino por las relaciones que los cazadores y pescadores establecen con las especies animales y, a través de ellas, con el mundo invisible de los espíritus. La limitación de la caza y la pesca de los arakmbut tiene consecuencias trascendentales porque la carne es un elemento vital para el crecimiento y la fuerza físicos. También es vital para el bienestar físico de la comunidad; las relaciones con los espíritus benéficos se establecen a través de la caza y contribuyen a preservar a la comunidad a salvo de las enfermedades que pueden causar los espíritus.

Como se pone en peligro la base de su subsistencia y ahora sus actividades complementarias, como la obtención de oro, son menos viables, los arakmbut desean proteger su territorio para evitar su destrucción total. Como afirma un joven arakmbut:

Además de ellos [los inmigrantes, los pequeños capitalistas peruanos y las grandes empresas] se ha producido una agresión estructural: la discriminación racial, la destrucción de nuestros territorios y la confiscación de nuestros recursos (Sueyo, 1994, pág. 42).

Los arakmbut no definen su lucha contra estos problemas como una defensa de una filosofía de vida, una espiritualidad o una preservación cultural. A pesar de ello, su preocupación creciente por su propio futuro y el de su selva y sus ríos es

esencialmente una inquietud por su preservación cultural, porque ello es la base de su estilo de vida y su visión del mundo característicos en los que lo visible y lo invisible determinan la enfermedad y la salud, la vida y la muerte.

La contribución de la educación formal a la preservación de la cultura

Las escuelas primarias de las comunidades arakmbut están dirigidas por profesores de habla española no indígenas, algunos de ellos misioneros seglares. Imparten enseñanza de conformidad con un currículo nacional reglamentario en español que se centra principalmente en las vidas urbanas de los peruanos de clase media de la costa. Las comunidades de arakmbut apoyan esta educación y aprecian la enseñanza en español que se les imparte. El español es fundamental para participar en la vida de la nación y los arakmbut quieren formar parte de la sociedad peruana y no vivir aislados. Además, para tratar de combatir los problemas a los que se enfrentan y defender sus intereses tienen que dominar el español. El español es el único medio de acceder al ordenamiento jurídico peruano para luchar por su territorio legal; el español es el medio común de comunicación dentro de la federación regional indígena multiétnica y multilingüe; y es además la lengua del comercio y de la economía del oro.

En el pasado, los arakmbut habían rechazado la enseñanza bilingüe con alfabetización en lengua materna porque no la consideraban adecuada a sus necesidades apremiantes. Al ejercer presiones por la vía oficial nacional para que se reconocieran sus derechos, han tenido que participar en enfrentamientos verbales con los colonos ilegales de su territorio porque se les ha obligado a adquirir permisos para utilizar sus propias canoas y a respetar las reglamentaciones estatales relativas a la extracción del oro y otros procedimientos burocráticos que se les imponen.

Mientras tanto, ellos mismos han asegurado la educación de sus hijos, el aprendizaje continuo de los adultos y el enriquecimiento de sus propios acervos de conocimientos de acuerdo con sus propios procesos de educación:

No se ha perdido toda la cultura arakmbut, la gente conserva sus propias tradiciones étnicas... A pesar de las numerosas dificultades, los jóvenes siguen creciendo con una identidad y un entendimiento indígenas que se basa en la preservación de su lengua, el conocimiento de sus territorios y la comprensión de sus creencias y valores que provienen de su cosmología tradicional (Sueyo, 1994, pág. 42).

La preservación cultural centrada en la escuela es una consideración secundaria para los arakmbut. La primera es la preservación de su territorio que es el origen y lo que inspira sus prácticas y creencias culturales y el aula de sus propias prácticas educativas. Al controlar su sistema de enseñanza, creen que la escuela debe considerarse un terreno de aprendizaje de conocimientos y competencias de la sociedad nacional y que los representantes de ésta y de sus tradiciones culturales deberían encargarse de ponerla a su disposición. Una vez ganada la lucha por la integridad

territorial, pueden pensar que la escuela es susceptible de brindar vías adicionales y nuevas para reforzar sus propias costumbres culturales indígenas, incluida la educación indígena.

Con todo, los arakmbut son receptivos a los cambios que según ellos mejoran el aprendizaje del español, como el uso de la lengua materna con los niños pequeños, siempre que no reste importancia a su proyecto principal de asegurar su territorio. Mientras tanto, están contentos de dejar que otros controlen y organicen la enseñanza de sus hijos, un servicio de la sociedad nacional que imparte enseñanza sobre esa sociedad que ellos consideran como muy importante.

Reforzar las prácticas educativas indígenas

Cuando, recientemente, las presiones sobre su territorio se volvieron casi intolerables, los arakmbut empezaron a plantearse una nueva estrategia para el futuro. El centro de esta estrategia es la defensa del territorio. Y, una vez que se ha asegurado el territorio, proponen una estrategia destinada a reforzar sus costumbres culturales con respecto a las vidas intelectuales que llevan hoy día como arakmbut y como ciudadanos del Estado peruano. No abrigan ningún deseo de recrear sus vidas de épocas precoloniales de hace unos cincuenta años, antes de que los misioneros se “pusieran en contacto” con ellos.

La defensa del territorio depende del reconocimiento y la protección oficial de una Reserva Comunal Amarakaeri (arakmbut), una extensión de tierra administrada por los indígenas. Esta reserva es una zona del territorio tradicional arakmbut que se encuentra fuera de los territorios individuales delimitados legalmente para cada comunidad. Se trata de una zona relativamente poco colonizada hasta ahora en la que todos los arakmbut podrían seguir realizando sus prácticas de subsistencia tradicionales y en la que las prácticas educativas arakmbut podrían prosperar:

En la reserva comunal amarakaeri podríamos volver a cazar y a pescar como es nuestra costumbre y también a utilizar la selva sin ponerla en peligro. De esta manera, podríamos evitar muchas de las consecuencias del mercado y la economía y del capitalismo feroz que ha llegado a la Amazonia [...] esto nos permitirá recuperar nuestro propio sistema económico y de salud y revalorizar nuestra cultura y educación arakmbut (Sueyo, 1994).

La presencia física de muchos no arakmbut en los territorios de los arakmbut ha influenciado sus prácticas educativas. En lugar de acompañar a sus padres y hermanos durante el día, los niños tienen la obligación de asistir a la escuela primaria. Actualmente, algunos niños mayores también asisten a pensionados de enseñanza secundaria que los apartan totalmente de sus comunidades. Aunque los arakmbut desean que sus hijos reciban esta enseñanza, también quieren asegurar que éstos siguen aprendiendo de los ancianos a pesar de las trabas espaciales (a causa de la presencia de colonos en su territorio y en sus pueblos) y las temporales (la obligación de ir a la escuela).

Durante los últimos años, justo cuando la selva se ha convertido en el lugar predilecto de los colonos y empleados de las empresas, los buscadores de oro, comerciantes, misioneros y profesores han comenzado a frecuentar los pueblos. Como se está despojando el territorio y sus recursos, podría minarse la base de los conocimientos arakmbut. Asimismo, la presencia de no arakmbut en los pueblos está amenazando las prácticas educativas indígenas. Actualmente, apenas se ven ancianos sentados fuera en una noche despejada contando un mito para distraer a la comunidad y nunca lo harían en presencia de *wahaipi* (gente de las zonas altas) por miedo a que se burlen de ellos.

Lo que pretenden los arakmbut es que al menos algunos de sus pueblos sigan siendo sólo suyos y se mantengan aislados de la influencia y del control de los profesores misioneros seglares y los buscadores de oro quechuas. Con este fin, los arakmbut proponen que se construya una casa comunal tradicional (*haktone*) o "centro cultural". Hasta el decenio de 1950, los arakmbut vivían en grandes casas comunales que servían no sólo de dormitorios, sino también de lugar de reunión y centro social para rituales, ceremonias, cantos y danzas. Los hombres y mujeres mayores y los ancianos (*watone*) contaban historias y mitos y supervisaban la educación de los jóvenes. Una nueva casa comunal sería arakmbut por su concepción y su finalidad y en ella la comunidad entera participaría en las costumbres tradicionales de maneras creativas y útiles.

La casa comunal también pretende ser un lugar de reunión y un foro para un amplio programa de educación no formal que se realizará con la colaboración de las federaciones indígenas regionales y nacionales. Los arakmbut son cada vez más conscientes de que algunos aspectos de sus vidas no se estudian en la escuela ni en su sistema de enseñanza tradicional. Los arakmbut de hoy son cazadores, recolectores y agricultores y también buscadores de oro, estudiantes universitarios y carpinteros. Sin embargo, siguen siendo claramente arakmbut y están orgullosos de ello. Los arakmbut redefinen constantemente sus relaciones entre el mundo espiritual y el mundo visible y la cultura arakmbut refleja dinamismo y flexibilidad cuando el mundo visible experimenta cambios profundos debido a sus relaciones con el exterior. Sin embargo, como dice Sueyo (*ibid.*), la identidad arakmbut se ha adaptado y ha cambiado de acuerdo con sus parámetros flexibles. Su imagen de la preservación de la cultura ilustra la adaptabilidad y flexibilidad de la identidad arakmbut: por una parte, la reserva comunal asegurará la continuidad de su caza y recolección tradicionales; por otra, en la casa comunal se organizarán cursos y talleres sobre, por ejemplo, el cultivo cosechas autosuficientes, la recuperación de las cosechas tradicionales, la extracción selectiva y sostenible de árboles y procedimientos de obtención de oro biodegradables alternativos en cada territorio de la comunidad. Ésta constituirá un lugar de debate y discusión sobre los derechos indígenas, el gobierno local y las medidas para la defensa del territorio.

La casa comunal es una estrategia para contribuir a preservar y fomentar las costumbres culturales arakmbut a fin de conservar su significación y utilidad en un entorno social y físico cambiante. Es también una estrategia encaminada a asegurar que los arakmbut se adaptan a los cambios que se producen a su alrededor y

pueden participar en la sociedad nacional del modo que desean ellos mismos. Los arakmbut valoran sus costumbres culturales y su manera de ver el mundo porque ello se basa en el respeto de la tierra, de sus recursos y de otros seres. Por el contrario, ven a su alrededor personas explotadas y que a su vez explotan y destruyen el medio ambiente, que es el territorio arakmbut y el fundamento de sus vidas.

Conclusión

Los arakmbut son un ejemplo vivo de las estrategias propias de un pueblo para preservar su cultura basándose en el profundo respeto de su entorno, que es la fuente de su identidad y de su modo de vida. Esto ilustra los defectos de la escuela como lugar exclusivo de preservación cultural porque no abarca desde el punto de vista conceptual, y por tanto ignora, el territorio que es la piedra angular de la educación que para los arakmbut es indígena.

Los arakmbut muestran poco interés por la educación tradicional que reciben sus hijos. Sin embargo, esto no significa que concedan poca importancia a la educación. Por el contrario, a los arakmbut les preocupa su territorio y su sistema de enseñanza indígena, así como el papel fundamental que ésta desempeña en la preservación de la cultura. Además, el hecho de que no les interese la enseñanza no significa que no la consideren útil e importante. Los arakmbut conceden una gran importancia a la enseñanza monolingüe y monocultural que imparten los profesores misioneros y los no indígenas, ya que gracias a ella pueden adquirir nociones de español y conocimientos sobre la sociedad nacional, cuya ayuda necesitan para luchar por la preservación de su territorio, así como en su contacto diario y en su participación social.

Con la creación de la Reserva Comunal Amarakaeri en Madre de Dios, los arakmbut y otros pueblos de la misma etnia administrarán y protegerán una zona de su territorio tradicional que no sólo preservará sus costumbres culturales, sino también la flora y la fauna de la selva tropical. Se prohibirá la explotación comercial. La reserva está a la espera de la autorización final del Presidente del Perú. Hoy día, en muchos lugares de Amazonia los pueblos indígenas están resueltos a recuperar la custodia de sus territorios tradicionales para poder seguir ocupándose de ellos, al igual que lo han hecho durante siglos como guardianes para las generaciones futuras. Los pueblos indígenas de la Amazonia boliviana, por ejemplo, están poniendo en práctica estrategias para la gestión de los recursos naturales y el desarrollo sostenible de la región de Mojos como “poseedores de conocimientos ancestrales sobre el uso diversificado de ecosistemas” (Casanovas, 1994, pág. 18).

Pueblos indígenas con tradiciones culturales muy diferentes de muchos lugares del mundo se hacen eco de este deseo de recuperar el control y la custodia de sus territorios. Por ejemplo, a los Van Gujjars de Uttar Pradesh, India, se les ha negado el acceso a bosques que han utilizado como medio de subsistencia durante siglos y que han sido declarados Parque Nacional Rajiji. Los administradores del parque y los ecologistas dudan que una “tribu analfabeta” que utiliza el bosque para ella misma sea capaz de administrarlo adecuadamente (Gooch, 1994). Sin

embargo, los Van Gijjars argumentan que, al depender totalmente del bosque y de su ecología para su subsistencia, les interesa preservar sus recursos y utilizar sus propias estrategias para protegerlos (*ibid.*). Estas estrategias de protección se derivan de las propias prácticas educativas de los pueblos indígenas destinadas a la preservación de la cultura y a la sostenibilidad del medio ambiente a largo plazo. Los pueblos aborígenes de Australia se hicieron eco de las ideas de los pueblos indígenas de la Amazonia y de otros lugares del mundo al declarar que, no es que la tierra les pertenezca, sino que más bien son ellos los que de alguna manera pertenecen a la tierra (Christie, 1988).

El concepto que tienen los pueblos indígenas de la utilidad de la educación formal para la conservación de sus conocimientos, competencias y lengua varía enormemente, al igual que las maneras en que los pueblos y organizaciones indígenas y no indígenas están utilizando la escuela para conseguirlo. No obstante, la escuela no se puede sustituir a los propios procesos y prácticas educativas de un pueblo indígena sin amenazar su identidad cultural, cuya significación proviene de una relación única con su territorio.

Referencias

- Aikman, S. 1994. Intercultural education and Arakmbut identity: a case study of the community of San José in Southeastern Peru [Educación intercultural e identidad arakmbut: estudio de caso de la comunidad de San José en el sureste del Perú]. Londres, Universidad de Londres, 360 págs. (Tesis doctoral.)
- Aikman, S. s.f. The Kemy women: gender and politics in a Harakmbut community in Southeastern Peru [Las mujeres Kemy: sexo y política en la comunidad arakmbut en el sureste del Perú]. 300 págs. (Manuscrito.)
- Brock, C.; Tulasiewicz, W. 1985. Introducción del compilador. En: Brock, C.; Tulasiewicz, W., *Cultural identity and educational policy* [Identidad cultural y política educativa], 1-10. Londres, St Martin. 368 págs.
- Burger, J. 1987. *Report from the frontier: the state of the world's indigenous people* [Informe desde la frontera: situación de los pueblos autóctonos en el mundo]. Londres, Zed Press/Cultural Survival. 302 págs.
- Casanovas, A.L. 1994. Bolivia y los Territorios Indígenas de la Amazonia. *Asuntos Indígenas* (Copenhague), n° 4, 16-18. Boletines de Asuntos Indígenas y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, IWGIA, Fiolstrade 10, 1171 Copenhague K., Dinamarca. (También publicado en inglés)
- Chirif, A.; García, P.; Chase Smith, R. 1991. *The indigenous and their land are one: strategies for the protection of indigenous villages and lands in the Amazon valley* [Los indígenas son inseparables de su tierra: estrategias para la protección de los pueblos y tierras indígenas en el valle del Amazona]. Lima, Oxfam America/Co-ordinator of Indigenous Organizations in the Amazon Valley (COICA). 214 págs.
- Christie, M. 1988. The invasion of Aboriginal education [La invasión de la educación indígena]. Perth, Australia, septiembre. 17 págs. (Ponencia presentada en la conferencia nacional sobre el aprendizaje de los aborígenes adultos, titulada *Learning my way* [Aprender a mi manera].)

- Comisión Independiente sobre las Cuestiones Humanitarias Internacionales. 1987. *Indigenous peoples: a global quest for justice* [Los pueblos indígenas: una búsqueda de justicia mundial]. Londres, Zed Books. 181 págs.
- Cornell, S. 1988. *The return of the native: American Indian political resurgence* [La vuelta del nativo: resurgencia política de los indios de los Estados Unidos de América]. Nueva York, Oxford University Press. 278 págs.
- Diamond, B. 1987. The Cree experience [La experiencia de los Cree]. En: Barman, J.; Hebert, Y.; McCaskill, D. (comps.), *Indian education in Canada*. Vancouver, University of British Colombia Press. vol. 2, págs. 86-106.
- Erni, C.; Geiger, D. 1994. Cortando árboles a punta de fusil: el continuo despojo de las selvas de los pueblos indígenas de las Filipinas. *Asuntos Indígenas* (Copenhague), n° 3, págs. 28-30. (También publicado en inglés.)
- Gooch, P. 1994. The nomadic Van-Guijars fight for a continued life in the forest [Los nómadas Van-Guijars luchan por seguir viviendo en el bosque]. *Indigenous affairs* (Copenhague), págs. 4-16.
- Gray, A. 1983. *The Amarakaeri, an ethnographic account of Arakmbut people from Southeastern Peru* [Los amarakaeri, un relato etnográfico sobre los arakmbut del sureste del Perú]. Oxford, Universidad de Oxford. 380 págs. (Tesis doctoral.)
- . 1986. *¿Y después de la fiebre del oro? Derechos humanos y autodesarrollo entre los amarakaeri del sureste del Perú*. Copenhague. 125 págs. Documento IWGIA 5. (También publicado en inglés.)
- . 1994. Determining identity and developing rights: Development and self-determination among the Arakmbut of Amazonian Peru [Determinar la identidad y promover los derechos: desarrollo y autodeterminación entre los arakmbut del Perú amazónico]. Ministerio de Relaciones Exteriores de Dinamarca. Copenhague, IWGIA 125 págs. (Informe destinado a DANIDA.)
- . (en imprenta). *The last Shaman: social change in an Amazonian community* [El último chamán: el cambio social en una comunidad amazónica]. Oxford, Berhan Press.
- International Work Group for Indigenous Affairs [Grupo Internacional de Trabajo para los Asuntos Indígenas]. 1994. Resolución de la Conferencia sobre la Juventud Indígena Circumpolar, Copenhague, *Asuntos Indígenas* (Copenhague), n° 2, 1994. 50 págs. (También publicado en inglés.)
- Kidd, S. 1994. Paraguay: los enxet y su lucha para recuperar su territorio. *Asuntos Indígenas* (Copenhague), n° 1, págs. 36-42. (También publicado en inglés.)
- Lindenberg, M. 1989. Concepts of indigenous education [Los conceptos de la educación indígena]. En: López, L.; Moya, R. *Indian villages, communities and education* [Pueblos, comunidades indias y educación]. Lima, PEB-Puno/EBI/ERA, págs. 211-223.
- Osende, V. 1993. Observations on savagery [Observaciones sobre el salvajismo]. *Dominican missions in Peru* (Lima), vol. 15, n° 79, págs. 228-230.
- Sueyo, H. 1994. Perú, los arakmbut en un lugar desconocido. *Asuntos Indígenas* (Copenhague), n° 2, págs. 40-42. (También publicado en inglés.)
- . 1994b. Taiñ Kiñegetuam, Co-ordination of Mapuche Organizations, *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 2, abril/mayo/junio/, pág. 57. (También publicado en inglés.)
- Teasdale, G.R.; Teasdale, J.I. 1994. Culture and schooling in Aboriginal Australia [Cultura y escolarización en la Australia aborígen. En: Thomas, E. (comp.). *International perspectives on culture and schooling: a symposium proceedings*. Londres, Institute of Education, Universidad de Londres, págs. 174-196.

“¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

PARA TODOS?”

LOS DERECHOS INDIGENAS Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN AUSTRALIA

*Peter Gale*¹

Introducción

Este artículo trata de un proyecto de investigación cualitativa sobre la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior en Australia Septentrional. Los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres representan el 1,6% de la población total de Australia (17 millones). Sin embargo, un 25% de los habitantes de la región costera septentrional se consideran australianos aborígenes o isleños del Estrecho de Torres. Esta zona tropical y subtropical escasamente poblada cuenta con menos de 200.000 habitantes y abarca tres Estados australianos: Australia Occidental, el Territorio del Norte y Queensland.

“Aborígen” es una palabra con la que se designa a las poblaciones que viven en un país o lugar desde los tiempos más remotos conocidos. Aunque los aborígenes no utilizan ningún nombre para designarse a sí mismos en todo el territorio de Australia, existen varias palabras aborígenes que se han convertido en nombres aceptados para denominar a grupos que viven en determinadas zonas. En el norte y el centro de Queensland, por ejemplo, los indígenas se denominan a sí mismos Murris, mientras que en el noreste del Territorio del Norte se utiliza la palabra Yolngu.

Peter Gale (Australia)

Es licenciado y actualmente está preparando una tesis doctoral en el campo de la sociología en la Universidad Flinders de Adelaida, Australia Meridional. Ha trabajado con los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres, al norte de Australia. Durante los últimos cuatro años ha impartido enseñanza a tiempo parcial en el área de las relaciones raciales en la Escuela de Estudios Aborígenes de la Universidad de Australia Meridional.

Los isleños del Estrecho de Torres son melanesios de las islas del norte de la península de Cabo York, aunque muchos de ellos viven actualmente en los pueblos y ciudades del norte de Queensland. En 1992 adoptaron una bandera propia para simbolizar su identidad. “Aborígen” e “isleño del Estrecho de Torres” son los términos más corrientes que se utilizan para designar a los pueblos indígenas de Australia. Aunque reconocemos la gran diversidad de lenguas y culturas de los pueblos indígenas de Australia, en este artículo se utilizaremos los términos “aborígen” e “isleño del Estrecho de Torres” para designarlos.

Históricamente, en Australia han existido varios niveles de enseñanza postsecundaria. En este artículo utilizaré el término “enseñanza superior” en sentido amplio para referirme a las universidades, escuelas postsecundarias y a la enseñanza técnica y postescolar.

En el pasado, los responsables de la enseñanza superior de Australia ignoraron a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres. En el decenio de 1970, el Gobierno australiano reconoció oficialmente que el bajo nivel de participación de los indígenas en todos los niveles de la educación era un problema. En 1972, por ejemplo, menos de cien aborígenes e isleños del Estrecho de Torres estaban matriculados en la enseñanza superior. Desde mediados del decenio de 1980, ya se consideraba que los indígenas australianos eran un “grupo desfavorecido en materia de educación” dentro de la enseñanza universitaria en el marco de una modificación de la política del Gobierno en pro de la equidad y de la “igualdad de oportunidades para todos” (DEET, 1987; 1988; 1989; 1990). El número de estudiantes aborígenes e isleños del Estrecho de Torres aumentó a más 3.000 en 1989 y más de 6.000 pensaban matricularse en 1995 (DEET, 1994a). No obstante, el porcentaje de participación indígena sigue siendo inferior al de la población no indígena.

En este artículo se estudia la influencia que ha ejercido el modo de percibir, considerar y abordar a los indígenas en la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. Examinó la manera en que la imagen que se ha dado de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres ha condicionado la aplicación de los derechos humanos, los derechos individuales y los derechos indígenas en Australia. En particular, criticaré el modo en que estos tres conceptos de “derechos” se han aplicado en la política educativa en Australia. Demostraré que los derechos indígenas han quedado reducidos a causa de la imagen que se ha dado de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres. Asimismo, examinaré el conflicto entre las maneras en que los derechos indígenas han surgido en todo el mundo en comparación con los derechos individuales, haciendo especial hincapié en la equidad y el acceso a la enseñanza superior en Australia.

En el artículo se llega a la conclusión de que la experiencia contemporánea de la mayoría de los educadores y estudiantes aborígenes e isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior en Australia Septentrional sigue siendo “eurocéntrica” y asimilacionista. A mi parecer, para provocar un cambio substancial en la enseñanza superior de los australianos indígenas tiene que producirse un cambio en la imagen predominante de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres.

Llego a la conclusión de que en lugar de considerarlos como un grupo “desfavorecido” haciendo hincapié en la equidad, habría que considerarlos como indígenas y hacer el correspondiente hincapié en los derechos indígenas.

Mundialización y política de derechos

Los debates recientes universitarios han tratado de estudiar las limitaciones de la teoría social basada en las relaciones de clase. Esto ha conducido a destacar la importancia del sexo, la etnicidad y la “raza”. La aparición de nuevos movimientos sociales, como el Movimiento de Derechos Indígenas, es uno de los muchos aspectos que se han descrito en el marco de un proceso de “mundialización”. La inclusión de la dimensión cultural asociada a nuevos escenarios de lucha política, como el Movimiento de Derechos Indígenas, es un aspecto importante de este proceso de mundialización. Stuart Hall (1992), al escribir acerca de las relaciones “raciales” en el Reino Unido, afirma que la cuestión fundamental de la política contemporánea es la manera en que la reforma social puede funcionar con las diferencias y gracias a ellas. Se trata de un proceso complejo que implica el establecimiento de alianzas políticas y de solidaridad y la identificación entre los movimientos sociales y los grupos minoritarios como base de las reformas sociales, permitiendo la verdadera heterogeneidad y diversidad de intereses e identidades.

Desde una perspectiva no occidental, Alatas (1993, pág. 332) considera que hay que criticar la ciencia social occidental y aboga por que se establezcan maneras liberadoras de hablar, pensar y escribir que puedan romper con la “adopción global de las ideas y técnicas occidentales”. Con respecto al contexto australiano, Carmen Luke (1992, pág. 49) sugiere que hay que prestar una atención crítica a esas maneras contemporáneas de pensar y hablar que pretenden ser emancipadoras y teóricamente “no tienen en cuenta el sexo ni el color”. La lucha por los derechos ha sido una característica esencial de los movimientos sociales mundiales contemporáneos que ha afectado a una diversidad de intereses, especialmente los derechos humanos, los derechos individuales y los derechos colectivos.

Los derechos colectivos tratan de proteger los derechos de grupos específicos e incluyen características culturales, como lenguas, religiones, normas jurídicas y determinadas actividades importantes desde el punto de vista cultural. Sin embargo, los derechos colectivos deben cumplir dos criterios: la legitimidad del derecho colectivo y la necesidad de garantizar un derecho colectivo. Los derechos colectivos también necesitan un medio de protección y una evaluación de cualquier conflicto entre derechos rivales (Sanders, 1991). Este artículo trata de examinar la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la educación superior en Australia a la luz de estos desafíos teóricos y de la aparición de un Movimiento de Derechos Indígenas mundial y de debates públicos contemporáneos en torno a los derechos indígenas.

La participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior en Australia

Desde que se establecieron las primeras autoridades estatales en Australia hace más de doscientos años, los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres han estado sometidos a sucesivas políticas gubernamentales de segregación, “protección” y asimilación. En 1967, se reconoció por fin que los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres eran ciudadanos australianos. Durante los dos decenios pasados, se han producido cambios substanciales derivados de las reformas políticas realizadas a principios del decenio de 1970: la aplicación de una política de autogestión en 1975; legislación relativa a los derechos sobre la tierra de los aborígenes de finales del decenio de 1970; y más recientemente el reconocimiento de los derechos nativos en la legislación sobre derechos nativos de principios del decenio de 1990. Aunque los gobiernos australianos han dejado de adoptar una política “asimilacionista”, los niveles persistentes de desigualdad en los indicadores sociales de salud, vivienda, empleo y en los porcentajes de encarcelamiento de los indígenas son un testimonio del fracaso de las políticas contemporáneas.

Durante los tres decenios pasados, desde que se estableció el primer curso de formación de profesores aborígenes a tiempo completo en 1968, se han producido cambios importantes en la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. Desde entonces, esta participación se ha fomentado principalmente mediante el establecimiento de más de cincuenta programas especiales destinados al enclave aborígen que prestan ayuda personal, académica y cultural a los estudiantes de establecimientos de enseñanza superior en Australia. Además, se han creado instituciones de educación superior destinadas a los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres.

Al analizar el bajo nivel de participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior se observa un aumento importante en la asignación de recursos públicos durante el decenio pasado. Desde 1985, ha habido una asignación de fondos suplementaria a fin de crear plazas especiales para los estudiantes aborígenes e isleños del Estrecho de Torres en los establecimientos de enseñanza superior (DEET, 1989). Por lo tanto, la época de mediados del decenio de 1980 puede considerarse un momento decisivo para la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. En 1988, el informe del grupo de estudio sobre política educativa aborígen realizó una nueva contribución a la futura orientación política y en 1989 se aprobó formalmente la política educativa de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres, denominada AEP (DEET, 1989). Más recientemente, en 1994, se elaboró un Análisis Nacional de la Educación para los Aborígenes y los Isleños del Estrecho de Torres con miras a aumentar aún más los porcentajes de participación (DEET, 1994a, 1994b).

El análisis anterior comportaba una breve descripción de los cambios en la política estatal y de los efectos de estos cambios en la enseñanza superior. A conti-

nuación, estudiaré la representación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en el sector de la enseñanza superior.

Representación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior

Durante más de 200 años, los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres fueron considerados como un pueblo inferior y quedaron excluidos o marginados del resto de la sociedad. Stanner (1979, pág. 144) estudia los cambios que se produjeron en el pensamiento europeo desde las primeras observaciones del “aborigen” y afirma que existen “linajes de pensamiento” distinguibles en relación con la población aborigen australiana. En la época de la invasión, los europeos solían observar a los indígenas de Australia con “desprecio, burla e indiferencia”, y los consideraban “primitivos” o una “raza inferior en vías de desaparición” (Stanner, 1979, págs. 145, 151-153).

En estas maneras de percibir, considerar y abordar a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres ha habido distintos temas como: un objeto de estudio en antropología (Muecke, 1992); inferior y primitivo (Brock, 1993); o “indios” (Nakata, 1993, pág. 335). Aunque estas maneras de considerar a los “aborígenes” y a los “isleños” se han puesto en tela de juicio y están cambiando, las imágenes predominantes siguen basándose en su relativa situación de desventaja respecto de la población australiana. Las políticas estatales se han basado en el “problema” de la gente desfavorecida. La importancia que se concede a la política nacional de educación para aborígenes, por ejemplo, sigue basándose en la imagen de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres como grupo desfavorecido.

Por eso existen varios discursos distintos o “descripciones y figuras retóricas reunidas en torno a metáforas e imágenes vivas” (Wetherell y Potter, 1992, pág. 90). Cada vez que hablamos, leemos, escribimos o actuamos, suscitamos maneras determinadas de ver el mundo y modos de valorar y considerar a los demás seres humanos (Gee, 1990). Como educadores, tenemos la obligación moral de empezar a reflexionar de manera crítica sobre nuestras maneras de percibir, considerar y abordar los procesos de enseñanza y sobre el modo en que éstos pueden privilegiar a unos y perjudicar a otros (véase también Gee, 1990).

En la enseñanza superior australiana, existen modos distintos de considerar la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres que dependen de las maneras en que se les percibe y considera. Esto es evidente en las tres conceptualizaciones distintas de los “derechos” educativos. Los derechos humanos se expresan en términos de derecho humano a la alfabetización y a la educación básica. Los derechos individuales se expresan en función de la equidad y el acceso a todos los niveles de enseñanza dentro de las fronteras de la nación. Por otra parte, los derechos indígenas se expresan en relación con el derecho a recibir enseñanza en el propio idioma, a seleccionar material pedagógico y a controlar los procesos educativos. En el apartado siguiente se presenta un estudio cualitativo que examina la importancia de las maneras en que “percibimos” a los aborígenes y a los

isleños del Estrecho de Torres y el modo en que ello condiciona su participación en la enseñanza superior en Australia.

Investigación cualitativa sobre la enseñanza superior en Australia

Esta investigación se basa en más de cien entrevistas realizadas a educadores profesionales, a administradores y a un número reducido de estudiantes de tres instituciones de enseñanza superior de Australia Septentrional. Las entrevistas se centraron en la percepción que tienen de la participación de los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. Se incluyeron reflexiones sobre las experiencias de los entrevistados en relación con el aumento del nivel de participación de los aborígenes y de los isleños y el nivel de control indígena sobre la enseñanza superior de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres.

Se pusieron de manifiesto tres maneras identificables de percibir, considerar y abordar la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. Estas tres maneras distintas se han determinado en relación con tres metáforas: bienestar, equidad y derechos indígenas. Las diferencias entre estas maneras de considerarlos fueron claras en dos ámbitos esenciales de estudio abordados en las entrevistas. El primero se centró en la imagen que tenían los entrevistados de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres y de su “cultura” o en la manera en que los consideraban o percibían. El segundo se centraba en la manera en que los entrevistados consideraban y sistematizaban el papel de la enseñanza superior y la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres. El apartado siguiente describe y analiza las tres respuestas distintas y se basa en transcripciones de las entrevistas.

LA EDUCACION COMO BIENESTAR

La educación como bienestar fue una de las tres metáforas que se pusieron de manifiesto y se caracterizaba por considerar a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres “inferiores” y por consiguiente beneficiarios del bienestar. En otras palabras, se hacía hincapié en su participación en unidades especiales de enseñanza superior para brindarles el bienestar. La cultura indígena se percibía como algo estático a través de descripciones de los “aborígenes tradicionales” y de percepciones del papel de la educación como la preservación de la cultura tradicional. Se estableció una dicotomía entre las descripciones de las comunidades “tradicionales” o remotas y las de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres “urbanos”. Se estimaba que los “verdaderos aborígenes” continuaban las tradiciones culturales de la época precolonial. Se calificó a los estudiantes aborígenes de tradicionales o no tradicionales y algunos fueron excluidos porque no correspondían a ninguna categoría. Las siguientes citas de dos de los entrevistados reflejan esta metáfora del bienestar:

[En relación con los educadores aborígenes] Creo que rara vez se encuentran aborígenes que posean desde el principio el conjunto de capacidades en el Territorio del Norte. A mi parecer, se podría traer a alguien del sur.

El problema suele ser que se exige a los cursillistas más [...] de lo que corresponde a sus competencias y lo que pasará en realidad es que se les va a preparar para el fracaso; no tienen los conocimientos necesarios.

Opino que nuestros estudiantes tribales llegan con una formación tradicional bastante limitada, sin dominar ni poseer muchos conocimientos de inglés y de comunicación oral. Esto me planteó problemas, aunque por otra parte, contamos con algunos estudiantes urbanos muy buenos que en muchos aspectos son mucho más sofisticados que nuestros estudiantes, me refiero a nuestros estudiantes tribales.

Los siguientes comentarios de dos entrevistados reflejan la imagen que se da de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres como beneficiarios del “bienestar” y la manera en que se percibe a los aborígenes “tradicionales” como los verdaderos “aborígenes”:

Creo que se espera que yo consiga [...] que estén a la altura de las circunstancias [...] estamos en déficit y debemos compensarlo.

...y como ese programa ha sido establecido por los aborígenes urbanos, cuanto más se amplíe, más y más se alejará de las necesidades de los aborígenes tradicionales. Y eso es lo que está pasando.

Un aspecto fundamental de esta manera de entender la enseñanza superior es el modo de compensar la diferencia cultural. Se considera que el estudiante aborígen e isleño del Estrecho de Torres es el indígena “tradicional” que se opone culturalmente al europeo. Se crea una dicotomía y se considera a los aborígenes esencialmente como personas diferentes de los no aborígenes desde el punto de vista cultural. Se estima que tienen necesidades distintas debido a estas diferencias culturales.

Desde esta perspectiva, el educador de la enseñanza superior tiene un papel de “misionero” que ilustra y civiliza al estudiante indígena. Se describe al estudiante aborígen e isleño del Estrecho de Torres como una persona que tiene un nivel bajo de conocimientos del inglés correcto, que no asiste a clase con regularidad, que entrega las tareas con retraso y que necesita un apoyo académico mayor para compensar las deficiencias educativas y culturales. Esta metáfora del bienestar no fue la más frecuente entre los entrevistados. No obstante, los elementos de la imagen del bienestar de la participación de los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres es una característica significativa de la enseñanza superior en Australia Septentrional.

DERECHOS INDIVIDUALES Y EQUITAD

La mayoría de los encuestados hicieron hincapié en la equidad y en el número de aborígenes e isleños del Estrecho de Torres matriculados en la enseñanza superior en comparación con la población general. La conceptualización de la enseñanza superior se basó en los derechos de acceso, de participación y de progreso escolar. Desde esta perspectiva, se consideró que los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres eran un grupo desfavorecido. Las culturas indígenas se conceptualizaron en el contexto de una política multicultural que hacía hincapié en la expresión de signos visibles como la comida, la canción y la danza. La educación se concebía como un medio de mejorar los indicadores de desigualdad y marginación.

Se insistía especialmente en el desarrollo de aptitudes para determinados empleos, en la formación especializada de los estudiantes y en la obtención de títulos universitarios. Este aspecto se presentaba como un medio de reducir los indicadores de desigualdad social tales como el desempleo, la renta, la salud, la vivienda y los porcentajes de encarcelamiento. Las dos declaraciones siguientes de entrevistados son ejemplos característicos de la equidad como metáfora dominante de la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior:

Este extraordinario énfasis y fomento de la enseñanza de competencias es casi la antítesis de la *atención primaria de salud*. Los *burócratas* y *altos funcionarios* de que hablo quieren resultados concretos.

La dirección y las gentes que desean estos resultados tangibles quieren ser capaces de [...] definir exactamente lo que el personal de los servicios de salud puede hacer al terminar el curso para poder seguir controlándolo.

La importancia que se concede a la equidad como función principal de la enseñanza superior se basa en la idea del derecho individual de ciudadanía dentro de la nación. Las prácticas educativas y la equidad son cada vez más importantes para el acceso, la participación y los resultados educativos de los grupos que se consideran desfavorecidos. Como se refleja en los pasajes anteriores, desde esta perspectiva había tres aspectos principales en la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres: capacitación y titulación; educación como adquisición de los conocimientos occidentales; y enseñanza superior como medio de empleo. Se consideraba que el proceso educativo consistía en la adquisición de competencias académicas a través de un currículo reglamentario. Aunque el contenido del currículo es eurocéntrico, se anima a los estudiantes a interpretar y a aplicar el contenido a sus propios contextos culturales.

No es de extrañar que cuando compensa los indicadores de desigualdad en la salud, la vivienda, el empleo y el encarcelamiento, la enseñanza superior se perciba como la salvación para los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres. Sin embargo, al considerar a los indígenas como personas desfavorecidas, el educador de la enseñanza superior se enfrenta al desafío de preparar a estos estudiantes mar-

ginados para que compitan en el mercado de trabajo general. Esta importancia de la equidad fue la metáfora más generalizada entre el personal de las instituciones de enseñanza que participaron en la investigación.

DERECHOS INDÍGENAS

Algunos participantes pusieron de relieve una tercera metáfora de los derechos indígenas. Desde esta perspectiva, se concede una importancia mayor al grado de control indígena sobre la enseñanza superior. Esto se basa en el derecho colectivo de una minoría indígena a determinar la forma y el contenido de su enseñanza. Por ello, se hace especial hincapié en el reparto equitativo de los recursos destinados a la educación y en los principios de autodeterminación y control de los recursos y los establecimientos de enseñanza.

He aquí algunos ejemplos de las respuestas de dos participantes que reflejan la importancia de los derechos indígenas como una metáfora para la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior:

La enseñanza debe ser en [el campo de] la lengua. Los profesores necesitan desarrollar sus competencias lingüísticas continuamente — desarrollo continuo de las competencias lingüísticas.

Me gustaría que el carácter aborígen se reconociera como criterio [para seleccionar al personal docente], pero por el momento no se ha reconocido.

En esta tercera manera de percibir y considerar la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior se da importancia a la indigenización de las instituciones de enseñanza y a la adopción de un currículo indígena. De esta manera, el proceso de enseñanza superior podría evitar las fuerzas asimilacionistas de la enseñanza superior general. No obstante, esta perspectiva de la enseñanza superior también afirma que los estudiantes indígenas deben poder criticar y dominar el currículo general. Sin embargo, la medida en que los derechos indígenas pueden suponer una alternativa viable dentro de las instituciones de enseñanza superior es algo que depende de la aplicación de los derechos colectivos. Ello implica la asignación de recursos humanos, materiales y financieros a la creación de nuevos cursos y currículos, junto con la flexibilidad para incorporar personal aborígen e isleño del Estrecho de Torres en las instituciones de enseñanza superior. Al principio, este personal podría no disponer de los títulos universitarios y la experiencia profesional que suele exigirse al personal docente de la enseñanza superior.

Cuando se hace hincapié en los derechos indígenas, el centro de atención se desplaza del estudiante a las estructuras y costumbres de los establecimientos de enseñanza y al control de los recursos humanos y materiales. En el pasado, eran estas estructuras y costumbres las que marginaban a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior.

Aunque fueron relativamente pocos los entrevistados que pusieron de relieve esta metáfora de los derechos indígenas, es evidente que se está convirtiendo en un reto significativo de las maneras más utilizadas para conceptualizar la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. La aparición de esta perspectiva ha planteado muchos conflictos en las instituciones de enseñanza superior en relación con la dotación de personal, los cursos y currículos, y la gestión. Asimismo, ha facilitado cambios que han permitido la expresión de los derechos indígenas a través de un mayor número de personal docente aborigen e isleño del Estrecho de Torres y un mayor control indígena sobre la enseñanza superior.

Una cuestión de derechos

Las representaciones actuales dominantes de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres se han basado en indicadores de desventaja relativa dentro de la población australiana. Entre éstos figuran la participación en la enseñanza superior y sus resultados. Varios gobiernos sucesivos han estimado que estos indicadores traducen niveles inaceptables de desigualdad. “Igualdad de oportunidades para todos” ha sido la frase adoptada por el Departamento de Empleo, Educación y Formación, organismo del Gobierno federal encargado de asignar recursos a la enseñanza superior (DEET, 1990). La frase se basa en el folklore australiano, que sugiere un ethos nacional de justicia social, de dar a todos una “oportunidad justa” o una posibilidad de alcanzar su objetivo. En la política estatal relativa a la enseñanza superior esto se ha expresado poniendo de relieve la equidad. La representación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres como grupo desfavorecido y la importancia que se concede actualmente a la equidad en la enseñanza superior han sido aspectos importantes para determinar la manera en que los indígenas han podido participar en la enseñanza superior.

Al hacer hincapié en la equidad y en los derechos individuales, el objetivo ha sido superar la relativa desventaja de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres dentro del Estado-nación. Esto contrasta con la imagen que se ha dado de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres como grupo minoritario indígena atribuyendo especial importancia a los derechos indígenas. La última tendencia trata de estudiar el carácter etnocéntrico de la enseñanza superior general y los derechos intrínsecos de un grupo minoritario indígena a controlar sus propios procesos de educación.

Los entrevistados conceptualizaron la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior australiana de dos maneras claramente diferenciadas. Estas distinciones se concentran en los derechos de un individuo como ciudadano de la nación a participar con plena igualdad en la enseñanza superior o, por otra parte, en los derechos colectivos de los pueblos indígenas, como grupo, a controlar su propia educación. La primera representa el acceso a la enseñanza superior como un derecho de todo ciudadano. La segunda representa el derecho de los pueblos indígenas a supervisar una parte equitativa de los

recursos asignados a la enseñanza y a tomar decisiones sobre los procesos de su propia educación.

Durante el decenio pasado, la imagen que se dio de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres como grupo desfavorecido influyó en gran medida en su participación en la enseñanza superior. Asimismo, lo que ha constituido la cultura indígena “tradicional” sigue definiendo la enseñanza superior en Australia Septentrional. El término “orientadas a la tradición” se sigue utilizando para referirse a las comunidades de zonas remotas. Las necesidades de estas comunidades en materia de enseñanza se han conceptualizado de manera diferente a las de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres “no tradicionales” que viven en entornos urbanos. La comunidad de la zona remota se describe como el vestigio de la cultura tradicional de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres. En estos contextos, el objetivo de la enseñanza superior es preservar y conservar la tradición, a diferencia de los medios no tradicionales, cuya meta es la integración en la cultura dominante.

Hasta el decenio de 1980, el objetivo principal de la educación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres era proporcionarles bienestar. Esto se fundaba en una conceptualización de la educación como un derecho humano básico que permitía mitigar la pobreza. En aquella época se les consideraba de categoría “inferior” y receptores del bienestar. Esto limitó el nivel de participación de los indígenas en la enseñanza universitaria. Durante los dos decenios pasados, se ha producido un abandono paulatino de la perspectiva del bienestar. Recientemente, se ha calificado a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres de grupo desfavorecido y se hace hincapié en los derechos humanos. Sin embargo, cuando la enseñanza superior se funda en los derechos de la persona, poniendo de relieve la equidad, la educación de los indígenas se conceptualiza como un medio de superar los indicadores de desigualdad. En el interior de este modo de conceptualización, la experiencia dominante de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior ha sido asimilacionista.

Recientemente, y en clara relación con el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo y los movimientos en pro de los derechos indígenas que aparecen a nivel mundial, ha aparecido una conceptualización distinta de la enseñanza superior. Desde esta perspectiva, se atribuye una importancia mayor a los derechos indígenas. Sin embargo, en Australia esta conceptualización ha sido esporádica e irregular, varía según las regiones e instituciones y no ha conseguido introducirse plenamente en ciertas regiones de Australia Septentrional.

Algunas instituciones han reaccionado con interés ante este llamamiento en pro del reconocimiento de los derechos indígenas. Esto ha conducido a un nivel de control indígena mucho mayor sobre la gestión y administración de algunos programas de educación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres, a cambios en el currículo para incorporar la perspectiva de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres y a la contratación de educadores aborígenes e isleños. No obstante, los derechos colectivos todavía tienen que lograr el nivel de aceptación concedido a los derechos individuales en Australia.

Dentro de los establecimientos de enseñanza, las reivindicaciones reconocidas de derechos colectivos han sido limitadas y se han enfrentado con una clara resistencia. Aunque los gobiernos asignan más fondos a las instituciones de enseñanza que se encuentran en situación desventajosa, el objetivo de esta enseñanza es reducir las diferencias como medio de reducir la desventaja. Ello contrasta con la perspectiva de los derechos indígenas, que pretende cambiar las maneras en que las instituciones de enseñanza han marginado a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres.

Los derechos indígenas necesitan una protección jurídica. Los cambios institucionales y jurídicos permiten el reconocimiento de los derechos de un grupo colectivo a conservar las diferencias de tipo lingüístico, jurídico, religioso, económico, político o cultural. La protección jurídica de los derechos colectivos facilita la autodeterminación mediante la autonomía y la independencia económica, política y cultural.

Conclusiones

En este artículo, hemos presentado una breve introducción sobre la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior en Australia. Se trata de una historia de exclusión y marginación, pues los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres sólo tenían acceso a la educación básica como derecho humano fundamental dentro del Estado benefactor. Sin embargo, durante el decenio pasado la política cambió y se atribuyó una importancia mayor a la equidad. Esto se ha plasmado en la frase "Igualdad de oportunidades para todos" en la enseñanza superior en Australia (Australia, DEET, 1990). Ello ha contribuido a aumentar de manera considerable la participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior. No obstante, los establecimientos de enseñanza superior apenas han cambiado para adaptarse a este aumento y por consiguiente, la mayoría de los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres tienen que seguir conformándose con la situación actual.

Desde mediados del decenio de 1980, se ha puesto de relieve la equidad fundándose en los derechos individuales de ciudadanía. A pesar de ello, el hecho de hacer hincapié en los derechos humanos no ha contribuido a materializar los derechos indígenas de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres. Los derechos indígenas como derecho colectivo dan especial importancia al aumento del nivel de autonomía, autogestión o autodeterminación de la colectividad.

Aunque ya no hay congregaciones de misioneros que controlen las vidas de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres, el "educador misionero" y las instituciones de enseñanza superior siguen influyendo en los indígenas, ya que controlan el conocimiento y los procesos de educación. Por consiguiente, hay que concluir que en la enseñanza superior general en Australia Septentrional sólo se han producido cambios menores en los currículos etnocéntricos. Aunque algunos programas nuevos han adoptado una perspectiva indígena y se ha contratado a algunos profesores aborígenes e isleños del Estrecho de Torres en establecimientos de

enseñanza superior, ésta sigue siendo asimilacionista respecto de la cultura eurocéntrica dominante.

La mejora de la enseñanza superior en Australia se evalúa en función del número de estudiantes aborígenes e isleños del Estrecho de Torres matriculados y del número de graduados. Los procesos y el contenido de esta enseñanza se basan en el conocimiento y las competencias que se consideran necesarios para la contratación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en un mercado de trabajo cada vez menos reglamentado. Al poner de relieve la equidad, la enseñanza superior se presenta como un medio de dar mayor autonomía a los estudiantes aborígenes e isleños del Estrecho de Torres. Esto se basa en la suposición de que una vez que se hayan dominado las formas dominantes de conocimiento, el estudiante podrá tener acceso al empleo y a los beneficios sociales correspondientes en la sociedad australiana.

Recientemente, ha aparecido una perspectiva alternativa que hace hincapié en los derechos indígenas y que se basa en los derechos colectivos de grupos minoritarios. Ésta pone en tela de juicio los conceptos tradicionales de derechos individuales y equidad y trata de incorporar una diversidad de perspectivas y bases de conocimiento en la enseñanza superior. El objetivo del movimiento en pro de los derechos indígenas es aumentar el nivel de control indígena sobre la enseñanza de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres. Sin embargo, éste está limitado por el estatuto jurídico que se atribuye a los derechos indígenas en Australia.

El concepto de derechos indígenas trata de estudiar la participación de los aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en la enseñanza superior mediante la asignación de una cantidad equitativa de recursos para la enseñanza, el control de dichos recursos, la contratación de profesores aborígenes e isleños y la preparación de un currículo indígena para la enseñanza superior. La idea de los derechos indígenas pone en tela de juicio el carácter asimilacionista y eurocéntrico de la enseñanza superior general en Australia. Ello implica una evolución hacia un grado mayor de participación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres en la gestión, administración y transmisión de la enseñanza superior general.

En resumen, he procurado mostrar la representación que se ha dado de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres como el grupo desfavorecido en la enseñanza superior. He tratado de criticar el modo en que ello ha condicionado su participación en la enseñanza superior en Australia Septentrional. No obstante, desde una perspectiva de derechos indígenas, se les valorará como poseedores y transmisores de conocimientos y se les confiará la gestión de su producción y transmisión en el ámbito de la enseñanza superior. Cuando podamos superar una perspectiva de derechos individuales en Australia, expresada en la mitología australiana de "igualdad de oportunidades para todos", podremos acercarnos al reconocimiento y realización de los derechos indígenas.

Nota

1. La investigación en que se basa este artículo fue financiada con una subvención de la Comisión de Investigación de la Universidad Flinders y una beca de investigación para postgraduados de Australia. Expresamos nuestro agradecimiento a aquellos que comentaron los primeros proyectos: Dr. J. Haggis, Mary-Anne Gale y Colleen Barker. También deseo dar las gracias a los empleados del Departamento de Sociología de la Universidad Flinders. A fin de respetar la confidencialidad, no se han mencionado los nombres de todos los entrevistados e instituciones. No obstante, les agradezco su buena disposición para participar en esta investigación.

Bibliografía

- Alatas, A. 1993. On the indigenization of academic discourse [Acerca de la indigenización del discurso académico]. *Alternatives* (Amsterdam), vol. 18, págs. 307-338.
- Australia. Department of Employment, Education and Training (DEET). 1987. *Ethnicity, education and equity* [Etnicidad, educación y equidad]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Brock, P. 1993. *Outback ghettos: Aborigines, institutionalisation and survival* [Ecos de la selva: aborígenes, institucionalización y supervivencia]. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- 1988. *Report of the Aboriginal Education Policy Task Force* [Informe del Grupo de Estudio sobre la Política de Educación de los Aborígenes]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- 1989. *National Aboriginal and Torres Strait Islander education policy: joint policy statement* [Política de educación nacional para los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres: declaración de política adjunta]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- 1990. *A fair chance for all: national and institutional planning for equity in higher education: a discussion paper* [Igualdad de oportunidades para todos: planificación nacional e institucional para la equidad en la enseñanza superior: documento de trabajo]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- 1994a. *National review of education for Aboriginal and Torres Strait Islander people: discussion paper* [Estudio nacional sobre la educación de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres: documento de debate]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- 1994b. *National review of education for Aboriginal and Torres Strait Islander people: summary and recommendations* [Estudio nacional sobre la educación destinada a los aborígenes y a los isleños de Estrecho de Torres: sumario y recomendaciones]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Gee, P. 1990. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* [Lingüística y alfabetización social: la ideología en los discursos]. Londres, Falmer.
- Hall, S. 1992. New ethnicities [Nuevas etnicidades]. En: Donald, J.; Rattansi, A. (comps.), *"Race", culture and difference* ["Raza", cultura y diferencia]. Londres, Sage, págs. 252-255.
- Luke, C. 1992. Feminist politics in radical pedagogy [La política feminista en la pedagogía radical]. En: Luke, C.; Gore, J., (comps.), *Feminism and critical pedagogy* [Feminismo y pedagogía crítica]. Nueva York, Routledge, págs. 25-53.

- Muecke, S. 1992. *Textual spaces: Aboriginality and cultural studies* [Espacios textuales: estudios aborígenes y culturales]. Sydney, New South Wales University Press.
- Nakata, M. 1993. Culture in education: for us or for them? [La cultura en la educación: ¿para nosotros o para ellos?] En: Loos, N.; Osanai, T. (comps.), *Indigenous minorities and education: Australian and Japanese perspectives of their indigenous peoples, the Ainu, Aborigines and Torres Strait Islanders* [Minorías indígenas y educación: perspectivas de los australianos y de los japoneses sobre sus pueblos indígenas, los ainu, los aborígenes y los insulares del Estrecho de Torres]. Tokio, Sanyusha, págs. 334-349.
- Sanders, D. 1991. Collective rights [Derechos colectivos]. *Human rights quarterly* (Baltimore, Maryland), vol. 13, págs. 368-386.
- Stanner, W. 1979. *White man got no dreaming: essays 1938-1973* [El hombre blanco no sueña: ensayos 1938-1973]. Canberra, Australian National University Press. 144 págs.
- Wetherell, M.; Potter, J. 1992. *Mapping the language of racism: discourse and the legitimization of exploitation* [Trazar el mapa del lenguaje del racismo: discurso y legitimación de la explotación]. Nueva York, Harvester Wheatsheaf. 90 págs.

LA EDUCACION BASICA DE

LAS MINORIAS NACIONALES:

EL CASO DE LOS YI,

EN LA PROVINCIA CHINA DE SECHUAN

*Keith M. Lewin*¹

Introducción

En este artículo se presenta un análisis de la situación de la educación básica para la población yi, que vive en las zonas montañosas del suroeste de la provincia de Sechuán, China, y algunas reflexiones sobre la oferta educativa a las minorías. Dentro de la población yi, el número de alumnos matriculados en la escuela primaria sigue siendo muy inferior a los niveles generales y el índice de abandono es considerable, sobre todo entre las chicas. El nivel de fracaso escolar en primaria entre los alumnos yi es mucho más alto que el de los alumnos chinos que viven en el llano. Los edificios de las escuelas están en malas condiciones y muchos de ellos no estaban destinados originariamente a ser escuelas. Se han dado algunos pasos para solucionar estos graves problemas, como sanciones a las familias que impiden a los niños ir a la escuela, subsidios para reducir los costos de la escolarización, la intro-

Keith Lewin (Reino Unido)

Es profesor de educación en la Universidad de Sussex, Inglaterra. Durante los últimos veinte años, ha trabajado en una serie de proyectos de políticas y planeamiento de varios países asiáticos. Participó en una mesa redonda en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990. Especialista en políticas de educación para todos en diferentes países. Desde 1984, ha dirigido programas de intercambio con la Universidad Normal de Beijing y la Universidad Hangzhou de China, de la que es profesor honorario. Entre sus libros sobre China están *Implementing basic education in China* [Llevar a cabo la educación básica en China] (1994) y *Educational innovation in China* [Innovación educativa en China] (1994).

ducción de clases reservadas a las chicas y reglas especiales en los internados, e incentivos regionales para que los profesores retengan a las chicas en el sistema escolar. El estudio termina con un debate sobre algunas cuestiones que se desprenden del análisis.

Antecedentes

China cuenta con más de cincuenta minorías nacionales, la mayoría de las cuales viven en la periferia del país y en los lugares más remotos e inaccesibles del interior. La población yi vive en la zona montañosa que se extiende por las provincias de Yunan, Guizhou y Sechuán. Las estimaciones más fiables indican que la población consta de unos cinco millones de personas, de los que un millón y medio viven en las montañas de Liangshan en torno a Zhaojue, donde se realizó este estudio. Zhaojue es una de las cien comarcas más pobres de China, con una renta per cápita diez veces más baja que los comarcas más ricas. En términos de riqueza, se sitúa en el promedio de las regiones autónomas. Se estima que un 30 % de familias viven en condiciones de alimentación y vivienda inferiores a los niveles mínimos nacionales. El clima es duro a causa de la altura (más de 3.900 metros sobre el nivel del mar) y el terreno es escarpado, lo que dificulta las comunicaciones. A finales del decenio de 1980, el índice de analfabetismo entre los yi era de 46 % entre los hombres y 78 % entre las mujeres (citado en Kwong 1989, pág. 95).

Antes de la liberación, la sociedad yi era de carácter esencialmente feudal. Los señores tradicionales controlaban el uso del terreno, y el trabajo lo hacían los siervos, propiedad de los terratenientes cuyo estatuto era hereditario. La principal ocupación era una agricultura de subsistencia, con escasa producción y métodos primitivos. Los clanes rivales competían y luchaban por pequeñas cantidades de productos básicos traídos de fuera, como la sal. Desde la liberación, el Estado ha asumido la responsabilidad de la administración de la zona y ha cambiado las formas tradicionales de gobierno por las formas usuales en el resto de China. Así, ha creado una administración local burocrática que coexiste con una organización de grupos. La agricultura se ha modernizado al menos en parte, y el ganado y las cosechas se han convertido en importantes fuentes de ingresos.

La comarca de Zhaojue consta de siete distritos, con una población total de unos 200.000 habitantes agrupados en 47.500 familias, más del 96 % de las cuales son yi. En cuanto al resto, la mayoría pertenecen a la población han. Según datos oficiales, el índice de crecimiento de la población alcanza aproximadamente el 25%, lo que supone un gran descenso, pues a principios del decenio de 1980 era de más de 40%. El índice de mortalidad es del 11%. La población masculina es superior a la femenina en 4 ó 5 %. Existe una política de planificación familiar pero no se aplica estrictamente. A una pareja de campesinos se les permite tener tres niños; pero los datos de los estudios de campo indican que es muy corriente tener más de tres niños y que el índice real de crecimiento de la población es probablemente mayor de lo que indican las cifras oficiales. (Lewin *et al.*, 1994b, pág. 116).

Como en muchas otras zonas de minorías nacionales, en Zhaojue el entorno social y cultural está muy empobrecido. Los que tienen algún nivel de educación trabajan sobre todo en el sistema educativo. Hay muy poco personal técnico cualificado y está concentrado en la capital de la comarca y en unas pocas fábricas. Sólo hay dos personas con el título de ingenieros en Zhaojue. Antes de 1980, casi toda la población campesina era analfabeta. A principios del decenio de 1980 se llevó a cabo una campaña de alfabetización en lengua yi. Aunque se ha proclamado oficialmente que la mayoría de los jóvenes y de las personas de mediana edad son capaces de leer actualmente en lengua yi, no se ha hecho una verificación independiente, y es posible que algunos de los que aprendieron a leer ya lo hayan olvidado. Apenas hay libros, ni periódicos, ni programas de radiodifusión en lengua yi. Los medios de comunicación en chino no son fácilmente accesibles, hay pocos aparatos de radio y no hay televisores en la mayoría de la zona.

Para el estudio, se han escogido dos zonas de Zhaojue: Bier y Sikai. El distrito de Bier está a treinta y dos kilómetros al norte de la capital de la comarca de Zhaojue. El río Bier atraviesa el distrito de norte a sur y el único terreno llano es el de las riberas del río; el resto del distrito es montañoso, con una altitud media de 2.500 metros. De los once subdistritos de que consta, tres no tienen radio, otros tres sólo tienen caminos sin pavimentar y cuatro no tienen electricidad. Bier tiene una baja densidad de población, sólo sesenta y cuatro habitantes por kilómetro cuadrado, y una población total de 30.000 habitantes, casi todos yi. Depende casi exclusivamente de la agricultura, que está muy limitada por las montañas y por el clima; es un distrito muy pobre.

El otro distrito escogido para el estudio es el de Sikai. Está a más de veinte kilómetros al suroeste de la capital de la comarca de Zhaojue. Varios riachuelos cruzan el distrito, que dispone de una zona llana relativamente amplia. Su altitud media es de 2.200 metros sobre el nivel del mar, el clima es un poco más templado que el de Bier y más lluvioso. Las comunicaciones son ligeramente mejores, tiene más carreteras, aunque tres de los nueve subdistritos de que consta todavía no tienen servicio de autobús. Dos tercios de los subdistritos tienen electricidad. Al igual que en Bier, casi toda la población es yi; en 1991 la población total estimada era de 35.400 habitantes y el número de mujeres ha empezado recientemente a aproximarse al 50 % de la población total.

Sikai tiene un desarrollo marginal mayor que Bier, pero es también muy pobre y tiene un gran retraso desde el punto de vista educativo. En 1991, había sólo tres graduados escolares y aproximadamente 200 graduados de segunda etapa de secundaria en el distrito. Sólo un 2 % había terminado la primera etapa de la escuela secundaria. La lengua de comunicación es el yi y poca gente entiende el chino estándar, excepto los funcionarios y los profesores.

El sistema escolar

Antes de 1950, los yi de Zhaojue no tenían un sistema de escolarización formal. La educación consistía en un aprendizaje informal que impartían algunos miembros

de la comunidad. El maestro, llamado *bimo*, enseñaba a sus discípulos, pertenecientes en su mayoría a su familia inmediata o amplia. No había oferta educativa sistemática para otros miembros de la comunidad pertenecientes a grupos de condición más baja. El aprendizaje tradicional era religioso, basado en las creencias tradicionales, y sólo en lengua yi. Los que sabían leer y escribir en yi, (se estimaba que había un 3 % en el decenio de 1950) pertenecían a las clases terratenientes. Aunque la lengua yi tiene una larga tradición de más de mil años, es una lengua que no está normalizada y su forma escrita varía según los *bimo*.

El gobierno de la prefectura de Xichang abrió la primera escuela primaria de Zhaojue en 1940, en el distrito de Sikai. Comenzó con una matrícula de treinta chicos, pero cerró enseguida. En junio de 1950, después de la liberación, se estableció un nuevo gobierno con un Ministerio de Educación, y al final del año habían abierto tres escuelas primarias. La escolarización era gratuita, todos los gastos corrían por cuenta del gobierno. Durante el periodo del Gran Salto Adelante (1958) y durante la Revolución Cultural en el decenio de 1970, en teoría había escuelas en casi todas las aldeas. En realidad, muchas estaban en edificios que no habían sido construidos para tal uso y la ayuda económica no llegaba.

En la actualidad, Zhaojue tiene dos establecimientos secundarios completos (con primera y segunda etapa) y una escuela secundaria de primera etapa especialmente destinada a los alumnos yi; también hay un centro de formación de profesores en el empleo. Todas estas instituciones están situadas en la capital de la comarca. Las dos escuelas primarias de la capital son antiguas escuelas provinciales situadas en puntos clave y las siete escuelas primarias centrales de distrito imparten toda la primaria (de 1º a 6º). Tres de ellas imparten además clases de primera etapa de enseñanza secundaria. Sólo diez de las 62 escuelas primarias centrales del nivel *xiang* (subdistrito) restantes, imparten todos los cursos. Las demás escuelas de aldea están muy diseminadas y a menudo más de una comunidad comparte la misma escuela. La escuela de aldea más corriente es la que sólo imparte los cursos 1º y 2º.

En Bier, de las 37 escuelas primarias, sólo la escuela primaria central del distrito imparte todos los cursos. La mayoría de las 11 escuelas primarias centrales de *xiang* imparten los tres primeros cursos; si los alumnos que han terminado los tres primeros cursos quieren continuar sus estudios, tienen que pasar exámenes de ingreso y trasladarse a otros distritos o a las escuelas de la capital de la comarca. Las 25 escuelas de aldea normalmente imparten sólo los cursos 1º y 2º. Hay una escuela para cada aldea grande o si no, varias aldeas comparten la misma escuela. El gobierno de la comarca ha decidido no abrir escuelas de menos de 25 alumnos, debido a la escasez de profesores. Así, en las zonas de alta montaña no hay escuelas.

Sikai tiene 28 escuelas primarias, además de una escuela central de distrito y ocho escuelas centrales de *xiang*. Sólo la central de distrito y tres escuelas de *xiang* imparten todos los cursos. Las 19 escuelas de aldea imparten los cursos 1º y 2º. Como en Bier, hay pocas escuelas en las zonas de alta montaña. Las disposiciones locales sobre el número mínimo de alumnos por escuela son las mismas que en

Bier. Las escuelas primarias de la capital de la comarca son las más grandes, con más de mil alumnos matriculados, mientras que las escuelas primarias centrales de distrito suelen tener seis clases y 200 alumnos, aunque también las hay más grandes. La escuela primaria central de Bier tiene 12 clases y más de 400 alumnos. La mayoría de las escuelas de aldea tienen una sola clase (a veces dos) con un profesor y 24 alumnos.

Como en la mayor parte de las zonas rurales de China, la organización del sistema escolar está bajo la responsabilidad de los jefes de estudios, que están en las escuelas primarias centrales de distrito (Lewin *et al.*, 1994a, pág. 202). Hay también subjefes que son responsables de la enseñanza en la escuela central y de la enseñanza y de las tareas administrativas en las demás escuelas del distrito. Por lo tanto, las escuelas centrales vigilan al personal, controlan los registros de asistencia, distribuyen los fondos transferidos mensualmente por el Ministerio de Educación y Cultura a las escuelas de los distritos, nombran y trasladan a los profesores en las diferentes escuelas, autorizan la contratación de profesores sustitutos y promueven la enseñanza y las actividades educativas en el distrito.

Aunque el estado de conservación de las escuelas ha mejorado mucho, la calidad de los edificios todavía está muy por debajo de los niveles nacionales. Las escuelas de aldea suelen constar de cuatro paredes y un tejado, y muchas se empleaban antes para otras cosas como, por ejemplo, cobertizos para el ganado. Al menos 30 % de los alumnos de las zonas rurales no tienen pupitres ni bancos, y en las escuelas de aldea, más de la mitad de los niños se sientan en el suelo por falta de muebles. Unos trescientos profesores de la comarca no tienen derecho a alojamiento y doscientos ni siquiera tienen una cama. No hay aparatos para la educación física ni material de ningún tipo en la mayoría de las escuelas de aldea, ni tampoco bibliotecas.

La primera razón que explica estas condiciones tan pobres es la falta de recursos económicos. Paradójicamente, el presupuesto medio de educación por alumno en esta zona no es excesivamente bajo (en parte porque en Zhaojue hay una gran proporción de profesores del Estado cuyos salarios son más altos que los de los *minban*, maestros pagados por el municipio, y que los de los profesores interinos). En todo caso, los gastos de personal en Zhaojue representan el 96 % del presupuesto total (incluida la ayuda gubernamental para el internado), por lo que sólo queda un 4 % para gastos de funcionamiento, lo que no basta para cubrir los gastos de oficina y, desde luego, es insuficiente para mejorar las instalaciones de las escuelas.

MATRICULA

Bier tenía 1 700 alumnos matriculados en la escuela primaria a finales de 1991, de los cuales 14 % eran chicas. Aunque el número total de alumnos matriculados iba en aumento, la proporción de chicas parece que ha descendido desde entonces. El número de alumnos matriculados disminuye rápidamente a medida que aumenta el grado. En 1984, había 438 alumnos nuevos en el primer curso, pero sólo 92

seguían matriculados al llegar a 5° en 1989. De ellos, sólo 17 pasaron a 6°. Al año siguiente, había todavía menos alumnos en 5°.

El mayor índice de dificultades parece darse entre los cursos 3° y 4°: el 4° curso tiene de media 50 % menos de alumnos que el 3°. La disminución entre otros cursos está entre 25 y 30 %. Las escuelas centrales de *xiang* y las escuelas de aldea normalmente sólo tienen alumnos de los cursos 1° a 3°. Un aumento de la matrícula implicaría un cambio de escuelas, lo que podría traer inconvenientes y resultar caro por el transporte. También hay una limitación de plazas en estas escuelas. Alrededor del 80 % de los alumnos matriculados en el 5° curso no pasaron al 6° porque éste acababa de abrirse.

La situación es parecida en Sikai, donde el descenso del número de matrículas a medida que se avanza en grado es aún más pronunciado. El 5° curso suele tener un 20 % menos de alumnos que el curso 1° cinco años antes. El índice más alto de descenso se sitúa entre los cursos 1° y 2°, pues 2° tiene, en promedio, 50 % menos de alumnos que 1°. La proporción de chicas es muy baja y descendió hasta el 11 % en el curso 1989/90, y en 1990/1991 no había ninguna chica en 6°.

RESULTADOS

Los datos disponibles sobre los resultados escolares indican que los rendimientos son muy bajos. En los últimos cuatro años, las notas medias tanto de chino como de matemáticas en las escuelas de Zhaojue estuvieron por debajo del aprobado — es decir, más del 50 % estaba fracasando según estos datos. Los resultados no parecen haber mejorado de manera significativa durante los últimos cinco años y sigue habiendo una gran diferencia entre los resultados de las escuelas de la ciudad y las escuelas rurales. Es muy corriente que en lengua china las notas más bajas de las escuelas de la ciudad sean casi el doble de altas que las medias obtenidas en las escuelas rurales (donde el chino no se habla fuera de la escuela). En matemáticas, las notas más bajas de la ciudad son comparables con las medias de las escuelas rurales.

Las escuelas de la capital tienen las notas medias más altas y el mayor número de alumnos con calificaciones de 80 %. Las escuelas primarias centrales de distrito están en un término medio y las escuelas centrales de *xiang* tienen los peores resultados; algunas de éstas en Zhaojue, en más de veinte años de existencia, no han tenido nunca ningún alumno que sea admitido en una escuela secundaria de primera etapa. En las 21 escuelas centrales de *xiang*, la gran mayoría de alumnos suspende en los exámenes anuales (con 82 % de suspensos en chino y 95 % de suspensos en matemáticas). Cabe señalar que los alumnos de estas escuelas proceden ya de grupos seleccionados, pues muchos han abandonado al llegar a los cursos 5° ó 6°.

La exigencia de la comarca es que los alumnos de 6° curso que han recibido la enseñanza en chino (Sistema 1, ver más adelante) para aprobar dicho curso deben alcanzar un nivel en lengua china equivalente al del 4° curso. Los alumnos de 6° curso que han recibido la enseñanza en yi (Sistema 2) deben alcanzar el nivel equi-

valente al del 4º curso en lengua yi. Está establecido que un nivel aceptable de rendimiento sea el correspondiente al de dos cursos inferiores en las escuelas del llano para garantizar que algunos sean aceptados en las escuelas secundarias de primera etapa. A pesar de estas orientaciones, los profesores de la escuela primaria central de Bier confirmaron que la mayoría de sus alumnos de 6º del Sistema 1 no podían alcanzar el nivel de 3º en lengua china. Los resultados educativos en las aldeas y en las escuelas de *xiang* eran aún peores. Realizamos una prueba de chino con niños de 2º curso del Sistema 2 de una escuela central primaria y vimos que la mayoría de ellos eran incapaces de leer ni entender el chino más sencillo. Sus profesores explicaron que solamente un tercio de los niños lograría pasar al curso superior y quizás aún menos. Los bajos rendimientos son inseparables de los problemas lingüísticos. La lengua yi es muy diferente de la china y los niños viven en su ambiente hablando yi y sin ningún contacto con hablantes chinos nativos.

Otras medidas especiales que demuestran estos bajos niveles de rendimiento son las facilidades que se dan para entrar en institutos, como rebajar en veinte puntos el nivel de admisión para los alumnos *han* que viven en zonas yi, y en cuarenta para los alumnos yi, con miras a mantener la proporción de alumnos pertenecientes a zonas subdesarrolladas y a minorías nacionales. El gobierno de Zhaojue tiene una política similar para la admisión en escuelas secundarias de la comarca.

MAESTROS

En la comarca de Zhaojue, hay unos mil maestros de primaria, la mayoría con dedicación completa. Aproximadamente un tercio son sustitutos o *minban* a los que se paga con fondos locales. El grueso del profesorado es yi; más de dos tercios de los maestros del Estado y todos los sustitutos y los *minban* son yi, y la mayoría varones. Más del 50 % de los maestros tienen menos de treinta años y por lo tanto, no disponen de mucha experiencia.

Alrededor de un 20 % imparten sus clases en los últimos cursos y otro 20 % en los primeros. Estos maestros están concentrados en la capital de la comarca y en las escuelas primarias centrales de distrito. Hay 26 maestros de mayores en una escuela primaria de la capital de la comarca, lo que supone más de la mitad del total. Los maestros no cualificados se encuentran en general en las escuelas de aldea que imparten sólo los primeros cursos. En Bier, aproximadamente un 70 % de los maestros tienen niveles mínimos de cualificación y en Sikai más del 80 %, lo que no es inferior a la media nacional.

En general, se dice que en Zhaojue la proporción es de 13 alumnos por cada profesor, y una media de 1,9 maestros por clase. Ninguna de estas dos cifras alcanza el nivel recomendado por la Comisión de Educación del Estado para todo el país. Es muy posible que la proporción real alumnos/profesor sea bastante mayor porque parece que se incluye en el cómputo a todos los maestros cualificados, aunque no estén en activo. Los datos de nuestro estudio indican que en Bier y en Sikai la proporción es de 17 alumnos por profesor, lo que se acerca a la media nacional que es aproximadamente de 20 alumnos por profesor. Estas cifras no han

cambiado mucho en los últimos diez años. La proporción media de maestros por clase en Bier era de 1,2 y en Sikai de 1,6, cifras muy corrientes en las escuelas primarias chinas — en las retenidas para el estudio, cada profesor daba entre 15 y 20 horas de clase de un total de 25 o más. La proporción alumnos/profesor es más baja y la proporción profesor/clases, más alta de lo que sería si se organizaran clases de varios niveles en Zhaojue. No es raro encontrar menos de diez alumnos por clase en los cursos superiores de primaria en las zonas rurales, pero a los alumnos se les separa en grupos y se les dan las clases según los horarios.

Esta breve ojeada pone de relieve los principales problemas educativos de Zhaojue, muchos de los cuales son comunes a otras zonas de minorías nacionales (Kwong, 1989). Quedan claros los siguientes puntos:

- el número de matrículas descende rápidamente a medida que se progresa en la enseñanza primaria, con un alto índice de abandonos;
- el índice de terminación de estudios en el ciclo de primaria es muy bajo y son pocos los que terminan el ciclo en el debido número de años;
- las chicas constituyen una pequeña proporción del número total de matrículas (10 % a 20 %) y muy pocas terminan la escuela primaria;
- el número de alumnos por clase en las escuelas rurales es a veces muy reducido y no se practica la enseñanza multigrado. Así pues, los costos son elevados.
- son frecuentes las repeticiones de curso y la presencia de alumnos de más edad;
- los rendimientos son mucho más bajos que los de las zonas donde no viven minorías. Por otra parte, es difícil conseguir maestros y retenerlos.

Algunas medidas

Nuestra investigación identificó siete iniciativas políticas relativas a la enseñanza primaria destinadas a mejorar el acceso a las escuelas y elevar los índices de participación. Éstas han surgido como consecuencia de la promulgación de la Ley de Educación Obligatoria de 1986 y de toda la legislación complementaria (Lewin *et al.*, 1994, pág. 33). En Sechuán, los grupos yi y otras minorías se han beneficiado de campañas especiales para convencer a la población de la importancia de la escolarización, para favorecer el uso de las lenguas de las minorías en las escuelas y para aumentar el número de maestros de minorías (Ahmed *et al.*, 1991, pág. 187). También se han tomado algunas iniciativas concretas para las zonas yi.

En primer lugar, el Congreso del Pueblo en el nivel *xiang* ha dispuesto unas normas locales para fomentar la matrícula que exigen que todas las familias envíen a un cierto número de sus hijos a la escuela bajo pena de multa. En una aldea de nuestra zona de estudio, la norma era que, si una familia tenía tres niños en edad escolar, debía mandar como mínimo a un niño a la escuela, o en caso contrario, pagar una multa de 100 yuan (un tercio de la renta per cápita). En otra aldea la regla era que “si la familia tiene dos niños, tiene que mandar a uno a la escuela y si tiene tres, tiene que mandar a dos, y así sucesivamente [...] Los campesinos que no

envíen a sus hijos a la escuela de acuerdo con estas normas, se les confiscará un *mu* de tierra". Algunos campesinos han sido multados pero a ninguno se le han confiscado tierras.

En segundo lugar, los gastos de matrícula se han reducido y se han concedido muchas becas. Hay bastantes familias que son ajenas por completo a la economía monetaria, o que tienen una renta per cápita muy baja; por lo que no pueden sufragar los costos directos de la enseñanza. Los gastos de enseñanza no se cobran oficialmente en el nivel de primaria y los alumnos de zonas rurales (y los de algunas escuelas centrales de distrito) tampoco tienen que pagar la cuota de matrícula. Las escuelas tienen que facilitar los libros de texto y los cuadernos de ejercicios a muchos alumnos con las ganancias obtenidas en negocios escolares. De todas formas, muchas escuelas no disponen de mucho dinero, pues la economía local no ofrece oportunidades para generar fondos. Parece ser que algunos maestros pagan con su salario los libros de sus alumnos.

En tercer lugar, se han organizado clases especiales para chicas. Para fomentar la asistencia femenina, algunas escuelas han organizado clases sólo para chicas y han asignado fondos adicionales para iniciativas de este tipo; ya hay algunos indicios de que esto está teniendo efectos positivos en el número de matrículas. En 1987, se abrió una clase sólo de chicas en la escuela primaria central de Bier; esta escuela pagó los libros y los cuadernos del 60 % de las chicas de la clase, trajo a un buen profesor de asignaturas generales en régimen de residencia y seleccionó a maestros con experiencia en asignaturas especiales. Al final del curso 1989-90, todas las chicas aprobaron los exámenes unificados de la comarca en lengua china y en matemáticas, con notas medias de 90 % aproximadamente, mientras que la media de la comarca era de 28 % y 49 % en esas dos asignaturas. Parece que la clase de chicas tuvo mejor rendimiento que las demás clases de la misma escuela.

En cuarto lugar, se concedieron subvenciones para mejorar el estado de las escuelas. Todas las administraciones, estatal, provinciales y locales aportaron fondos importantes; los campesinos trabajaron gratuitamente y pusieron los materiales de construcción, con lo que se repararon casi todos los edificios que no ofrecían seguridad. Aunque en teoría es posible obtener recursos adicionales de la misma comunidad para ayudar a las escuelas, son indispensables las subvenciones del gobierno, sobre todo para las escuelas de aldea. Aproximadamente un tercio de los campesinos no pueden atender sus necesidades básicas de manutención y alojamiento. Ninguna escuela parece obtener ingresos significativos de su actividad económica. Las donaciones consisten en materiales locales de construcción y en trabajo. Cuando se necesitan cantidades de dinero, les resulta imposible devolver los préstamos, por lo que sólo el sistema de donaciones es viable.

En quinto lugar, se han realizado grandes esfuerzos para contratar a los maestros. En el decenio de 1960, la mayoría de los maestros de Zhaojue procedían de otras zonas. Se ha introducido un cupo de admisión en las cuatro escuelas normales (de formación de maestros) de la prefectura, de forma que se garantice que 65 % de las plazas se reservan cada año para los aspirantes yi. Unos 900 graduados de las instituciones de formación de maestros se asignan cada año a puestos de

enseñanza de la prefectura de Liangshan. Gracias a este procedimiento, Zhaojue recibe cada año unos cincuenta nuevos maestros, la mayoría nacidos en la comarca. Cuando se jubilan los maestros *han* y “bajan de la montaña” son sustituidos por profesores *yi*; la proporción de éstos ha pasado de un 3 % del total a principios del decenio de 1970, a más del 65 % en 1990. Los sustitutos y los *min-ban* son todos *yi* y 90 % de los jefes de estudios de las escuelas primarias centrales, de distrito y *xiang* son *yi* en la actualidad.

El problema ahora es reducir el traslado de maestros y retenerlos en la zona. Zhaojue no es un destino muy atrayente para los maestros jóvenes que vienen de otras zonas, porque es duro y para algunos es un ambiente muy distinto desde el punto de vista cultural. Muchos maestros con a los que entrevistamos querían trasladarse a otros sitios en el llano o cambiar de trabajo. Las autoridades de Bier asignan maestros de fuera de la zona a la escuela primaria central de distrito o a las escuelas que están en mejores condiciones y junto a las carreteras. A los que son de origen local se les anima a trabajar en zonas semimontañosas y de alta montaña y contribuir así al desarrollo educativo de sus aldeas natales. Las autoridades del distrito ofrecen incentivos económicos a los maestros locales que tienen hijos matriculados en la escuela primaria central de distrito o en las escuelas primarias de la capital de la comarca. A los maestros jóvenes solteros se les destina a escuelas próximas entre sí, de manera que tengan oportunidades de hacer un poco de vida social. Los maestros del Estado reciben un plus de aproximadamente 25 % de su salario sobre éste y sobre lo que ganarían en cualquier otro sitio de Sechuán.

Finalmente, las dos últimas iniciativas tratan de introducir un sistema de internado y una política de enseñanza bilingüe. En el decenio de 1980, se restablecieron las escuelas con internado y se proporcionó a los alumnos *yi* una serie de ayudas para pagar los costos. Hay tres tipos de internado: en puntos clave, internado completo y media pensión. El primero es el que se sigue en las clases de alumnos *yi* de las escuelas primarias de la capital de la comarca, el segundo se da en las escuelas primarias centrales de distrito, y el sistema de media pensión es para las escuelas primarias centrales de *xiang* (aproximadamente dos tercios de ellas ofrecen facilidades de internado). La ayuda económica varía según el tipo de escuela y es más generosa en las escuelas de puntos clave. Las chicas reciben más ayuda que los chicos. También se dan subsidios para vestido y alojamiento. El internado es necesario porque muchos alumnos tienen que recorrer grandes distancias a través de las montañas para llegar a la escuela.

A los alumnos se les coloca en los diferentes sistemas según sus resultados en los exámenes. Para que el sistema de subvenciones funcione de manera efectiva, el gobierno de Zhaojue ha dispuesto que sólo se admita en las escuelas de internado a los alumnos *yi* de los últimos cursos de las escuelas primarias cuyas familias vivan en zonas rurales. Por lo que hemos visto, esta norma no siempre se cumple.

Las escuelas con internado tienen diferentes orientaciones. El objetivo principal del sistema de internado de punto clave es la preparación académica de los niños para pasar al siguiente nivel de escolarización; las escuelas con otros sistemas de internado pretenden preparar a los alumnos para entrar en el mundo del tra-

bajo. Se espera que continúen en la escuela sólo los mejores estudiantes. El sistema de internado ha experimentado un gran auge durante el pasado decenio — sólo había 43 internos en 1980, frente a casi tres mil en 1990, lo que representa el 22 % del número total de alumnos yi de toda la comarca. Aproximadamente un 25 % estaba en el sistema de internado de punto clave (incluyendo algunos alumnos de la escuela secundaria), algunos más, en las escuelas de internado completo, y el resto, en el sistema de media pensión. Parece ser que los alumnos internos obtienen mejores resultados debido a que tienen más tiempo para estudiar y una asistencia más regular. Es desproporcionado el número de ellos que logra pasar a los niveles superiores de enseñanza. La mayor parte de los gastos del sistema de internado los paga la administración central y sólo una pequeña parte está subvencionada por el gobierno de la comarca.

El sistema de internado cuenta con grandes adeptos entre los funcionarios y maestros, que creen que es necesario para el desarrollo educativo. Muchos padres yi no pueden enviar a sus hijos a la escuela por falta de medios, o parecen no estar muy entusiasmados con esta idea. Las escuelas en régimen de internado contribuyen a retener a los niños en las escuelas hasta alcanzar la enseñanza superior, y el sistema de distribución de alumnos en diferentes tipos de escuelas de internado se defiende argumentando que el Estado no puede pagar para que todos los alumnos estudien en escuelas de alto costo, por lo que parece lógico que se invierta más en los mejores alumnos.

Por último, la política lingüística es un tema de especial interés. El pueblo yi tiene su propia lengua que no tiene ninguna relación con el chino. La lengua en la que se enseñaba en las primeras escuelas era el chino, lengua que la mayoría de la gente no entiende porque la lengua básica de comunicación es la yi. La Constitución y el “Acta de Autonomía de la Regiones de Minorías de la República Popular de China” afirma que “el gobierno de la región autónoma tiene derecho a actuar por sí mismo para desarrollar la educación de las minorías”, y a “escoger para su uso en la enseñanza las lenguas de la región”. Algunas escuelas rurales empezaron a impartir la enseñanza del yi en 1979, y las escuelas primarias y secundarias de la capital de la comarca empezaron a ofrecer clases de yi para los internos en 1982.

Desde 1986, se han puesto en práctica dos sistemas de enseñanza bilingüe. El Sistema 1 emplea la lengua yi como instrumento de enseñanza, y el chino como asignatura desde el curso 2º al 6º. Se espera que los alumnos dominen mejor el contenido de los libros de texto escritos en yi que los escritos en chino. El Sistema 2 emplea el chino como instrumento de enseñanza y se ofrece el yi como asignatura desde el curso 3º al 6º. En este sistema, lo importante es el contenido de los libros de texto escritos en chino. Ambos sistemas tienen algunas variaciones locales, pero mantienen este modelo básico. En 1991, hubo cinco escuelas *xiang* y dos de la capital de la comarca que sirvieron de escuelas piloto para el Sistema 1, con 1.200 alumnos de escuelas primarias. El Sistema 2 se empleó en 20 escuelas primarias, con 1.300 alumnos. Aproximadamente un 23 % de los alumnos están trabajando en uno de los dos sistemas; para el resto de los alumnos el chino es el único medio

de enseñanza, aunque los maestros también emplean el *yi* para explicar lo que los niños no entienden en chino. En 1990, se graduaron los primeros 112 alumnos de las escuelas primarias del Sistema 1, y 80 fueron admitidos en las escuelas secundarias de primera etapa en lengua *yi*.

Los programas bilingües son de reciente implantación y todavía tienen serios problemas de calidad de enseñanza y de falta de materiales escritos disponibles. Mucha gente no tiene la confianza suficiente en estos programas bilingües, sobre todo respecto al Sistema 1. Las principales críticas que hicieron las personas entrevistadas fueron:

- al no haber escuelas de niveles superiores para los graduados de las escuelas del Sistema 1, se limitan las oportunidades de proseguir la enseñanza;
- todas las pruebas para ser funcionarios del Estado se hacen en chino, con lo que se limitan las oportunidades de empleo para los estudiantes del sistema en *yi*;
- el tiempo empleado en aprender *yi* podría emplearse en otras asignaturas; y
- la lengua *yi* es demasiado simple para expresarse en el mundo moderno, tan complejo, lo que plantea problemas de traducción; y es más fácil enseñar materias como las ciencias en chino que en *yi*.

En contraste con estas posibles desventajas, el mayor empleo de la lengua materna tiene sus efectos positivos, como el aumento del rendimiento, de la motivación y de la participación. No obstante, expresar un juicio sobre las consecuencias educativas de la política de bilingüismo en Zhaojue requiere tener más datos de los que se tienen hasta ahora. Como también se producen debates parecidos en relación a otros grupos de minorías (Zhang Yuanqing, 1985; Wang Lianfang, 1985), parece oportuno recoger sistemáticamente todos los datos posibles sobre estos temas antes de llegar a conclusiones apresuradas.

A modo de conclusión

Este estudio de caso plantea bastantes cuestiones que son comunes a la educación de minorías en otros lugares de China (Wei y Zhou, 1984). Los datos aquí reunidos muestran que, a pesar de los esfuerzos realizados, los índices de matrícula y de terminación de los estudios en las escuelas siguen siendo muy bajos, y mucho más los referentes a las chicas, que son sorprendentemente exiguos, sobre todo teniendo en cuenta que son sabidos los beneficios directos e indirectos de la inversión en la educación de las mujeres (Lewin, 1994, pág. 20). Las causas de la pobreza de rendimientos en los indicadores básicos de participación son múltiples y complejas. Entre los *yi* que viven en esta zona son las siguientes:

- la mayor importancia que tradicionalmente se da a los chicos con respecto a las chicas y las distintas prácticas culturales (matrimonios concertados en la infancia, dotes, cuidado de los hermanos), que animan a las chicas a abandonar los estudios o a no matricularse siquiera;

- el no disponer de plazas suficientes para todos los niños en las escuelas primarias, lo que evidencia el hecho de que la educación no se ha considerado en la práctica una cuestión prioritaria;
- la baja calidad de las condiciones físicas y la disponibilidad tan limitada de materiales pedagógicos que empobrecen el ambiente de aprendizaje de muchas escuelas;
- la asistencia irregular, tanto por parte de los alumnos como de los maestros, en estrecha relación sobre todo con el ciclo agrícola;
- la falta de calidad y de motivación de los maestros;
- los bajos niveles de rendimiento que provocan la repetición de cursos y el abandono de estudios;
- los problemas que surgen del bajo nivel de alfabetización de los padres y del empleo de dos lenguas en la escuela.

Se está intentando solucionar la cuestión lingüística por medio de los dos sistemas introducidos. El debate sobre la lengua ya es familiar, pues lleva mucho tiempo en discusión (Watson, 1981, pág. 111). Hay una tensión visible entre la lengua nacional (el chino) y la lengua materna (el yi); ésta última nunca tendrá valor fuera de la comunidad yi, y aunque es un elemento de capital importancia en la cultura yi, el desarrollo de la economía depende de que se establezcan relaciones con las empresas del resto de China y éstas se tendrán que establecer en lengua china. Los niveles superiores de educación se han de desarrollar empleando el chino como lengua de enseñanza. Por eso, la cuestión en este tema de la lengua es cuándo debe tener lugar la verdadera transición al chino y por cuánto tiempo se puede prolongar la enseñanza en yi. También preocupa la relación costo/efectividad de los diferentes métodos de enseñanza bilingüe. Actualmente, no está claro cuál puede ser esta relación, aunque todos los indicios apuntan a que los sistemas que empiezan la transición en el último momento del ciclo educativo parecen ser los más costosos.

Las medidas que se están introduciendo para fomentar la incorporación sostenida de las mujeres plantean algunos problemas. Aunque estos programas llevan ya algún tiempo en marcha, la matrícula femenina sigue siendo muy baja. Los subsidios e incentivos destinados a las chicas pueden beneficiar a muchas que estarían en la escuela de todas formas — las alumnas de las escuelas de las ciudades proceden de ambientes en los que los padres son más favorables a enviarlas a la escuela. El problema es saber cuál de estas medidas — clases sólo para chicas, internado, mayores permisos por niño — es realmente útil en cuanto a rendimientos y a continuación de los estudios; y qué estrategias animarían a las chicas de los pueblos a asistir a la escuela. El hecho de que la asistencia sea tan escasa indica que puede haber causas profundas ajenas al sistema escolar más que dentro de éste. La tradición y algunos aspectos de la realidad económica parecen ir en contra de la incorporación femenina. No está claro que se estén empleando los procedimientos apropiados de cara a la comunidad para cambiar las actitudes de los padres. Aquí se produce un dilema porque con un acceso más generalizado de las chicas a la escuela, la cultura yi se transformaría completamente. No obstante, la comunidad

yi todavía no ha aceptado la idea y mientras no esté dispuesta a hacerlo, el cambio, de alguna forma, tendrá que ser impuesto desde fuera.

Se ha recurrido a sanciones para fomentar la matrícula en general y se han tomado medidas de castigo contra algunos padres. Este método puede resultar atractivo desde el punto de vista burocrático, pero tiene muchos fallos por varias razones. En primer lugar, no es fácil confeccionar una lista de los no asistentes, y aunque se pudiera identificar a la mayoría, tampoco se podría matricular a todos a corto plazo. Por otra parte, las multas no parecen muy apropiadas para familias con pequeños o ningún ingreso y pocos bienes. De todas formas, parece que los padres van cobrando conciencia de las responsabilidades legales que tienen de matricular a sus hijos en la escuela. Si lo hacen o no, depende más de la disponibilidad de plazas, de las facilidades que se les den, de que comprendan del valor de la educación que proporciona la escuela, que de las sanciones legales que son difíciles de imponer.

Muchos maestros reconocen que la cuestión de la importancia de la escolarización es problemática. La mitad de los maestros a los que entrevistamos en las escuelas primarias centrales de Bier y Sikai pensaban que la primera razón del bajo rendimiento y de los consiguientes abandonos era la falta de "motivación para el aprendizaje", que a su vez atribuían a la falta de oportunidades que ofrece la escuela para acceder a puestos de trabajo no agrícolas y a niveles superiores de enseñanza. Para los estudiantes yi, hay muy pocas oportunidades de aspirar a estudios superiores y muy pocos modelos de puestos que sean atractivos, sobre todo para las chicas. Esto no es un problema de fácil solución ni exclusivo de la zona correspondiente a de este estudio de caso. Cleverly (1990, pág. 6) señala que es algo que existe en la educación rural en muchos lugares de China. Sin embargo, en la zona yi se practica una discriminación positiva para crear más oportunidades de las que habría sin ella. Se ha puesto en práctica un sistema de cuotas y se han rebajado las exigencias de ingreso para que haya más alumnos con posibilidades de acceder a niveles superiores. La cuestión es: ¿se deben hacer más concesiones o supondría eso simplemente que los que alcancen niveles superiores abandonarán más tarde? Parece que rebajar más el nivel de graduación de la escuela primaria es una alternativa poco atractiva.

El bajo nivel de rendimiento puede ser en parte el resultado de las pocas horas de clase diarias, así como de los altos índices de absentismo. Los medios de transporte son escasos y muchos escolares viven muy lejos de sus escuelas. Las clases no empiezan hasta muy tarde por la mañana (11h30), y terminan a media tarde (15h30). Los alumnos de las escuelas de aldeas pueden estar aún menos tiempo en la escuela porque muchas ofrecen sólo dos o tres clases al día. La asistencia irregular está muy extendida y es el peor enemigo de la continuidad de aprendizaje, pues el currículo está diseñado con vistas a una asistencia continua, y la cuestión que aquí se plantea es saber si es posible diseñar unos programas más modulares y adaptables, de manera que la asistencia discontinua pueda encajar bien con un aprendizaje que no requiera continuidad con experiencias anteriores.

La gran mayoría de profesores de Zhaojue están bien cualificados si los juzgamos de acuerdo con su base educativa. La mayoría son licenciados por la Escuela Normal de Zhaojue y por otras escuelas normales de la prefectura de Liangshan, que tienen cuotas especiales de ingreso y bajos niveles de rendimiento. Según la opinión de los funcionarios de la comarca entrevistados, un tercio de ellos está capacitado para enseñar y otro tercio necesita formación adicional en el empleo antes de que se le permita impartir clases. Lo que puede ser incluso más grave es que muchos maestros quieren cambiar de actividad y como consecuencia pueden no estar muy implicados en su trabajo. Se pidió a los maestros que contestaran a la pregunta de si preferirían tener otro trabajo — 71 % de la muestra de Sikai y 50 % de la de Bier expresaron su preferencia por trabajar en un campo distinto de la enseñanza. La renta media anual de los maestros es aproximadamente diez veces superior a la renta per cápita de las zonas rurales de Zhaojue; a pesar de esto, muchos quieren cambiar de trabajo. Las razones que daban eran, entre otras, la falta de consideración por parte de la comunidad a la que sirven, la falta de oportunidades para obtener un sueldo adicional, la dificultad para conseguir un puesto en una ciudad y la inseguridad física.

El actual énfasis en la política de desarrollo educativo depende de la calidad y del compromiso de la administración de la educación. Los funcionarios de todos los niveles administrativos que entrevistamos decían que para ellos lo más importante era la educación y que era una cuestión absolutamente prioritaria, de acuerdo con las directivas nacionales. Siempre que aparecen dificultades para llevar a la práctica estas aspiraciones, se suele creer que el principal obstáculo es la insuficiente ayuda económica. En contraste, el personal de las instituciones educativas con el que hablamos se inclinaba a pensar que a los funcionarios del gobierno “sólo les importa la educación de palabra, pero no les importan los hechos, y hablan mucho de la educación durante las reuniones, pero no después de éstas”. Parece que muchos funcionarios del gobierno no quieren asumir la responsabilidad de la educación. Una opinión clásica es que “la planificación familiar es el trabajo más difícil y la educación el más complicado. No es fácil ver los resultados de la educación y obtener el reconocimiento”. La cuestión es saber cuál es el nivel de compromiso local con el desarrollo de la educación y cuáles son los recursos disponibles que permitan un progreso real hacia objetivos concretos.

La marginalidad puede venir de varias formas. Los mismos yi son marginales para la corriente de desarrollo chino, y sus necesidades educativas se han visto relegadas en el pasado por esta razón. Dentro de la zona yi, existen relaciones centro-periferia entre las ciudades, las aldeas y las zonas alejadas. Es posible que los que administran e invierten los recursos públicos pongan la educación por encima de todo en sus programas. Si es así, es difícil entender por qué hay tantas zonas sin acceso razonable a la escuela — cuando hay escuelas — y cómo puede haber clases sin muebles. Equipar estas escuelas requeriría una inversión mucho menor que las que se han hecho para otros proyectos locales de desarrollo. La clave está en que el desarrollo de la educación entre los yi puede depender más de las preferencias e intereses de grupos locales que de las ayudas y subsidios nacionales y de la política

nacional. Las respuestas burocráticas a los bajos rendimientos del sistema tienen que ser más suaves, porque hay que comprender que existen factores ajenos a la escuela que son al menos tan importantes como los internos y que condicionan el logro de la equidad en la educación.

Nota

1. Este artículo se basa en la obra de K. Lewin, Y. Wang, H. Qu, L. Wang, J. Li, Z. Wu y J. Quian titulada *Implementing basic education in China: progress and prospects in rich, poor and national minority areas* [Llevar a cabo la educación básica en China: progresos y perspectivas en las zonas ricas, pobres y en las que albergan minorías nacionales], IIPE, 1994. Mi agradecimiento a los miembros del equipo de la Universidad Normal de Beijing que hicieron posible este trabajo, patrocinado por el UNICEF y el Consejo Británico.

Referencias

- Ahmed M., *et al.* 1991 *Basic education and national development: lessons from China and India* [Educación básica y desarrollo nacional: lecciones de China y de la India]. Nueva York, UNICEF.
- Cleverley, J. (comp.). 1990. Rural education: policy and programmes [Educación rural: políticas y programas]. *Chinese Education* (Nueva York), vol. 22, n° 4, págs. 3-8. Invierno 1989-90.
- Kwong, J. (comp.). 1989. Education of minorities [Educación de las minorías]. *Chinese education* (Nueva York), vol. 22 n° 1, págs. 3-7. Primavera 1989. Entrega especial.
- Lewin, K.M. 1994a. Education and development: the options and the evidence [Educación y desarrollo: las opciones y los hechos]. Londres, Administración Británica de Desarrollo Exterior. (Monografía de investigación.)
- Lewin, K. *et al.* 1994b. *Educational innovation in China: tracing the impact of the 1985 reforms* [Innovación educativa en China: trazar el impacto de las reformas de 1985]. Londres, Longman.
- Lewin, K. *et al.* 1994. *Implementing basic education in China: progress and prospects in rich, poor and national minority areas* [Llevar a cabo la educación básica en China: progresos y perspectivas en las regiones ricas, pobres y en las que albergan minorías]. UNESCO/IIPE, París. 174 págs. (IIPE, informe de investigación, 101)
- Wang Lianfang. 1985. The problem of developing minority education in Yunnan province [El problema del desarrollo de la educación de minorías en la provincia de Yunnan]. Reproducido en Yunnan Kwong, *op. cit.*, págs. 21-26.
- Wei Shiyuan; Zhou Guangda. 1984. Development of education programmes in mountainous regions to enhance the culture and knowledge of minority nationalities [Desarrollo de los programas de educación en las regiones montañosas para promover la cultura y el conocimiento de las nacionalidades minoritarias]. Reproducido en Yunnan Kwong, *op. cit.*, págs. 27-46.
- Watson, K. 1981. Changing policies towards the education of minority groups in China [Cambiar de políticas con respecto a la educación de los grupos minoritarios en China]. En: *Education of minorities world yearbook of education 1981*. Londres, Kogan Page; Nueva York, Nichols. págs. 98-115.

Zhang Yuanqing. 1985. Current problems of education and proposals for improvement in Tai nationality schools in Gengma [Problemas actuales de educación y propuestas para mejorarla en las escuelas de nacionalidad tai en Gengma]. Tai-Wa Nationalities Autonomous County, Yunnan. Reproducido en Kwong, *op. cit.*, págs. 47-55.

EL APRENDIZAJE INFORMAL:

ESTUDIO DE CASO SOBRE EL

DESARROLLO LOCAL

DEL CURRÍCULO EN INDONESIA

Elias Kopong

Introducción

Indonesia es una nación variada compuesta por 13.667 islas, más de 180 millones de habitantes, y al menos 366 grupos étnicos que hablan unas 700 lenguas diferentes, entre ellas las de la población melanesia de Iria Occidental, que son al menos 440. Indonesia, que fue colonia holandesa durante 350 años, se convirtió en nación independiente al final de la Segunda Guerra Mundial, después de tres años de ocupación japonesa.

Para aportar un sentimiento de unidad y cohesión a este archipiélago tan variopinto, el nuevo gobierno introdujo un sistema de educación nacional centralizado. Su propósito fundamental era forjar un sentimiento de identidad para la nueva nación empleando una lengua y un programa común de instrucción, y creando una cultura nacional basada en los principios de *Pancasila*. Estos principios se basan en la creencia en un dios, en los derechos humanos, la unidad, la democracia y la justicia social. Con los años, el programa nacional se fue haciendo cada vez más preceptivo a medida que se intentaba incorporar a él el conocimiento científico occidental junto con la enseñanza moral y cultural (Jalaluddin, 1990; Ki

Elias Kopong (Tailandia)

Profesor en la Universidad de Nusa Cendana, Kupang, Nusa Tenggara Timur (NTT), Indonesia. En la actualidad, está preparando un doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad Flinders en Adelaida (Australia del Sur). Su tesis se centra en las culturas del conocimiento y el aprendizaje, e incorpora un estudio de caso sobre la elaboración de un currículo local de estudios en Flores Timur, NTT, Indonesia.

Suratman, 1992). El reto básico para el sistema de educación era responder a los objetivos indonesios de un desarrollo económico nacional mediante la creación de una masa trabajadora capacitada y al mismo tiempo hacer hincapié en los principios de *Pancasila* en todas las áreas del currículo escolar.

A pesar del considerable éxito en la obtención de estos objetivos nacionales, cada vez era más evidente la necesidad de relacionar el programa local con las necesidades de desarrollo por medio de una implicación activa de la población local en la planificación y realización de los programas. Sin embargo, en la práctica resultó difícil adaptar el programa nacional a las necesidades básicas en las aldeas y en las comunidades. La política del programa estaba tan centralizada, el sistema de los exámenes exteriores tan arraigado, y las escuelas tan sobrecargadas de cursos y asignaturas obligatorias, que prácticamente no había lugar para las iniciativas locales.

En 1989, el gobierno reconoció finalmente esta limitación y aprobó una Ley de Educación que permitía a la población local desarrollar un programa suplementario con objeto de cultivar sus propios valores culturales, creencias y prácticas. La Ley decía así:

- (1) Se dará a la comunidad, en tanto que socio del gobierno, una amplia oportunidad de participación en la política de educación nacional.
- (2) Se respetarán las características concretas de un servicio de educación organizado por la comunidad (Ministerio de Educación y Cultura de la República de Indonesia, 1991, pág. 18).

La ley reflejaba la política del gobierno de que el pueblo indonesio fuera no sólo el objeto, sino también el sujeto del desarrollo. Así pues, la función de la escuela es elevar la calidad de vida del individuo y prepararlo a contribuir al logro de los objetivos económicos nacionales. El gobierno reconoció la necesidad de trabajar en equipo con las familias y comunidades para enriquecer los programas nacionales, incorporando el conocimiento local del entorno social y material inmediato y reflejando las características concretas de la escuela y las necesidades de la región en concreto. (Vembriarto, 1991). Algunos autores han sostenido que en el futuro el programa nacional debería consistir sólo en los objetivos mínimos (la enseñanza *Pancasila*, la enseñanza religiosa y la educación cívica), mientras que otras realidades vividas por los alumnos se deberían determinar localmente (Vembriarto, 1991). De esta manera, se favorecería una interacción aún más directa entre la escuela y la sociedad local.

La aplicación de la nueva ley de educación se ha encontrado frente a un problema importante. Como nunca en el pasado se les había dado la oportunidad de participar en los procesos de planeamiento de los currículos, la población local de muchas regiones no ha sabido responder a la ley y ha tenido dificultades para introducir algún cambio significativo en los currículos escolares.

Partiendo de esta premisa, mi propio estudio se ha centrado en el desarrollo de un currículo general para los últimos cursos de enseñanza secundaria con espe-

cial referencia a la enseñanza de las ciencias sociales. El estudio se llevó a cabo con la población lamaholot, que vive en las islas de Adonara, Lembata y Solor, y en algunos lugares de Flores, en Flores Timur, al este de Indonesia. La lengua que se habla en esta zona es el lamaholot, emparentada con los grupos de lenguas malayo-polinesias. En total, un cuarto de millón de personas pertenecen a la cultura lamaholot.

Yo mismo, en tanto que lamaholot, sabía que mi pueblo estaba deseoso de aprovechar las oportunidades que la ley de 1989 le brindaba de asegurar la salvaguarda de su identidad cultural. Sin embargo, al igual que muchos otros grupos, no han sido capaces de aprovechar del todo la nueva ley, debido a la falta de capacidades y de experiencia. El estudio del que doy cuenta en este artículo pretende subsanar esta situación.

Perspectivas teóricas

El estudio empieza estableciendo las diferencias entre el aprendizaje formal e informal, contrastando sus contenidos, proceso y contexto. Generalmente, los estudios interculturales identifican el aprendizaje formal con la transmisión del conocimiento occidental por parte de la escuela, y el aprendizaje informal con el hecho de compartir el conocimiento cultural dentro de la sociedad. En cuanto al contenido, el conocimiento y las capacidades obtenidas en el aprendizaje informal consisten en lo que los ancianos de la sociedad han aprendido y heredado de generación en generación. Por eso los ancianos constituyen para los niños una fuente importante de conocimiento (Harris, 1984; Ninnes, 1994). Algunos contenidos del aprendizaje informal están reservados a ciertos individuos por razones de sexo, orden de nacimiento en la familia o profesión, en áreas de conocimiento como la medicina, la magia o la religión, que no están necesariamente abiertas a todos los miembros de la comunidad. Al contrario, puede estar limitado a personas concretas según su edad, sexo, estatuto religioso o pertenencia al clan. Este tipo de conocimiento privado no se adquiere por cuestiones de capacidad intelectual, sino según los derechos y el rango del individuo en la sociedad. Este conocimiento no requiere el empleo de procesos de análisis intelectual, sino que se acepta y se cree en él. En cambio, el contenido del aprendizaje formal procede de los sistemas de conocimiento occidentales, que están abiertos a todo el mundo y sometidos a constantes revisiones y análisis críticos.

En cuanto al proceso, el aprendizaje informal es continuo. Los niños no están separados de los adultos, sino que participan con ellos en la vida cotidiana, observando lo que hacen los mayores y poniéndolo en práctica. Por eso el aprendizaje se basa en la participación, observación e imitación (Harris, 1984; Lindstrom, 1990; Ninnes, 1991). Los procesos de aprendizaje informal se basan asimismo en la interdependencia, continuidad, relación y motivación intrínseca. Por el contrario, en el aprendizaje formal, los procesos de aprendizaje se basan más en la elaboración verbal, la independencia, la cuantificación y la motivación extrínseca.

El aprendizaje informal tiene lugar en el contexto de la vida real. Está orientado al presente, es significativo y tiene una finalidad determinada (Harris, 1984; Teasdale y Teasdale, 1992). En cambio, el aprendizaje formal está descontextualizado de la sociedad, tiene lugar en las instalaciones artificiales de la escuela. Como está orientado al futuro, puede no tener utilidad inmediata para la vida cotidiana del alumno, ya que lo prepara para la vida económica moderna con su centro de interés puesto en la competitividad y el individualismo.

A causa de estos “vacíos de aprendizaje” (Little, 1990, pág. 4), cualquier imposición del aprendizaje formal que no tenga en cuenta la existencia del aprendizaje informal en las culturas no occidentales irá en detrimento de la conservación de los valores y creencias tradicionales. Mientras están en la escuela, los niños estarán privados del conocimiento de su propia cultura. No es extraño que los procesos de aprendizaje formal tiendan a socavar profundamente la identidad cultural (Thaman, 1990; Watson-Gegeo y Gegeo, 1992). Por eso, autores como Henry (1992) y Power (1992) han sostenido que las escuelas deberían desempeñar una función más positiva en la salvaguarda de la cultura y que ésta se debe lograr otorgando a la población local un mayor control sobre la educación de sus hijos.

Cuando en 1989 entró en vigor la ley, mi propio estudio investigó cómo se podía llevar esto a la práctica en un contexto lamaholot. Se estudiaron las diferencias entre los sistemas de aprendizaje formal e informal y se propuso un modelo de currículo en el que las capacidades y el conocimiento informal se podrían incorporar a los programas de aprendizaje formal. De esta forma, los niños lamaholot podrían adquirir el nuevo conocimiento sin perder su propia identidad cultural.

En el estudio se examinaron en general los institutos superiores de las comunidades lamaholot, tanto públicos como privados. Se recogió información por medio de la observación y de entrevistas durante ocho meses de inmersión en las escuelas y en sus comunidades locales. Además, se empleó el método de la “biografía personal” para obtener información de 162 alumnos. También se analizó el contenido de los programas del currículo vigente. El objetivo general era estudiar el contenido, los procesos y los contextos del aprendizaje informal en las zonas lamaholot, y analizar las diferencias entre los sistemas de aprendizaje formal e informal como base para proponer otras maneras de incorporar el conocimiento local al currículo escolar.

Aprendizaje informal en las zonas lamaholot

CONTENIDO

El conocimiento y las capacidades se han enseñado tradicionalmente a los niños pequeños lamaholot de manera que puedan aprender a comportarse debidamente y llegar a ser miembros maduros de la sociedad, lo que supone repetir lo que los mayores saben en el ámbito de las creencias y valores, estructuras sociales, métodos de cultivo, pesca, carpintería, crianza de animales, caza, tejido, cocina, medicina tradicional y magia. Excepto en la magia, la medicina tradicional y las

ceremonias rituales, el conocimiento suele ser público y por tanto al alcance de todo el mundo. El sistema de creencias impregna todo el conocimiento, confiriéndole una función unificadora. Como consecuencia, la adquisición y la puesta en práctica del conocimiento suelen ir acompañadas de ceremonias rituales como *baun newa* (inaguración de una nueva granja); *bulun* (la cosecha) y *bau laba* (la forja de las herramientas).

La adquisición del conocimiento se basa en gran medida en los valores de unidad, armonía y cooperación. En la agricultura tradicional por ejemplo, todos los productos agrícolas, mientras están sin cocinar, pertenecen a un individuo, pero una vez cocinados, son de todos. Cuando los grupos van a cazar juntos, la finalidad no es conseguir carne, sino que se trata de una manifestación de los derechos y deberes sociales de los responsables de tal actividad.

Sólo algunas personas tienen acceso a ciertos conocimientos como la magia, la medicina y las ceremonias rituales, derecho que generalmente es hereditario y puede depender de la edad, el sexo o el orden de nacimiento. Algunas veces, la elección de los que van a recibir este conocimiento es revelada en sueños por los antepasados; esta revelación en la sociedad lamaholot se conoce con la expresión *ra nimo ka gere dai marin* (ellos mismos vienen y lo dicen).

El papel de los antepasados se considera importante en la adquisición del conocimiento, tanto público como privado. En la agricultura por ejemplo, una abundante cosecha no se debe a la fertilidad del suelo, sino a la intervención de los antepasados, una vez que la ceremonia de *bulun* se ha celebrado correctamente la víspera de la recogida de la cosecha. De esta manera, los valores profundos y creencias del pueblo tienen prioridad sobre el análisis lógico.

PROCESO

En la sociedad lamaholot, los niños y los adultos comparten el mismo modo de vida. Los niños son constantes observadores de la vida cotidiana en la casa y en la comunidad, y activos participantes en la mayoría de sus aspectos, por lo que los procesos de aprendizaje dependen principalmente de la observación y la imitación, de la participación, de escuchar y de recibir consejos. Cada uno de estos procesos se trata por separado, pero en la práctica suelen ser simultáneos.

Aprendizaje por medio de la observación y la imitación

Los niños suelen observar lo que hacen los adultos y luego los copian o imitan. Esta imitación puede no suceder inmediatamente a la observación. A veces se puede manifestar en juegos mucho antes de que sea posible su práctica en la vida real. Por ejemplo, en los juegos de caza, los chicos practican alanceando un trozo de madera en lugar de a un animal vivo. En cuanto a las chicas, en los juegos de *gae wata* (hacer palomitas de maíz) suelen usar piedrecitas en lugar de granos de maíz reales.

Cuando los niños hacen sus prácticas en la vida real, los primeros resultados pueden distar mucho de la perfección, y a menudo es necesario eliminar los errores

por medio del método repetitivo de tanteo. Por ejemplo, al cocinar, los primeros resultados de la preparación del arroz pueden ser una espesa papilla o unos granos duros. La práctica repetida puede ser necesaria para lograr unos resultados totalmente satisfactorios. Como esta forma de aprendizaje es voluntaria, los errores no provocan apuros o desprestigio, a diferencia de la competitividad del sistema formal de enseñanza, donde los fracasos suelen causar vergüenza que a su vez produce desánimo.

Aprendizaje por medio de la participación

En la sociedad lamaholot, los niños participan en mayor o menor medida en la mayoría de las actividades de los adultos, según su edad y sexo; por ejemplo, en la construcción de una casa o en la caza de la ballena, la participación de niños en edad de asistir a la escuela primaria se limita a tareas auxiliares, como la preparación de las mezclas de arena y cemento para la construcción de los muros, o achicar agua de la canoa. El grado de participación va aumentando gradualmente a medida que los niños se hacen mayores. En todas estas actividades, los niños tienen un grado de autonomía y de independencia relativamente alto, y por eso el aprendizaje es predominantemente intrínseco.

Aprendizaje basado en la escucha

Los niños lamaholot están sometidos a una amplia variedad de información verbal a base de las instrucciones orales, cuentos, canciones y conversaciones diarias directas. Por eso, escuchar atentamente y memorizar la información son modos importantes de adquirir los conocimientos y las capacidades. En las ceremonias rituales, por ejemplo, los niños tienen que memorizar la oración para recitarla correctamente en el futuro. Es más, en la sociedad lamaholot la comunicación oral, y particularmente el chismorreio, es un medio básico de control de conductas. Por eso escuchar es una estrategia clave de aprendizaje, ya que la información verbal no sólo transmite el conocimiento y las capacidades, sino que también fomenta la conducta correcta.

Aprendizaje por medio del consejo

El aprendizaje por medio del consejo es una mezcla de hacer y decir. Normalmente, el niño se inicia con los padres o con otro tutor, que hablan y/o muestran la capacidad que se trate de adquirir antes de que se permita al niño realizarla bajo supervisión. Por ejemplo, al tejer, la madre o la hermana mayor enseña haciéndolo y explicándolo, mientras la niña escucha y observa antes de que se le permita practicar a ella sola. En cuanto a los chicos, pueden aprender de su padre a llevar el remo, antes de que se les permita hacerlo bajo su vigilancia. Cuando los niños cometen errores, el padre explica verbalmente la manera correcta de hacerlo. De manera análoga, una madre puede guiar la mano de su hija y enseñarle a tejer correctamente. En estos ejemplos se ve claro que la supervisión está acompañada de la corrección de los errores, de manera que los niños que realmente escuchan y observan aprenderán con gran eficacia.

CONTEXTO

El contexto original de aprendizaje en las comunidades lamaholot es el hogar y la familia en sentido amplio. Tanto los padres como los abuelos desempeñan un papel importante, igual que los tíos, sobre todo los hermanos de la madre, que tienen una especial responsabilidad en contribuir al crecimiento y madurez de sus sobrinas y sobrinos, tratándolos igual que si fueran sus propios hijos. De esta manera, los niños están más implicados en la amplia red familiar a la que pertenecen.

Los grupos de pares, otra fuente importante de aprendizaje para el niño, se ven favorecidos por las prácticas que permiten que los niños de dos a tres años se liberen de sus cuidadores para encontrar compañeros de juegos en la aldea. Hasta los seis años aproximadamente, los miembros de un grupo de pares son niños y niñas, pero después se suele separar los sexos.

Dentro de la amplia comunidad familiar, el conocimiento se transmite no tanto para preparar a los niños lamaholot para una vida futura mejor como para preservar la tradición. El conocimiento se transmite de generación en generación para preservar la tradición, como se refleja en un antiguo dicho lamaholot: *nolom tau ro kae* (la generación anterior lo ha dispuesto así). Aunque las tradiciones están arraigadas en el pasado, permanecen vivas en las actividades diarias. Por consiguiente, la adquisición de conocimiento se convierte en parte de la vida corriente, en lugar de estar organizada en un medio de aprendizaje organizado artificialmente. Por lo tanto, el aprendizaje informal se centra básicamente en el pasado y en el presente, y no en el futuro.

Para la cultura lamaholot, son esenciales la armonía y la cooperación como requisitos previos para la supervivencia, tanto en términos de coexistencia con otras personas como con el medio ambiente físico. Esto se refleja en la variedad de tareas y responsabilidades que deben ejecutarse en relación con uno mismo, con otros miembros de la familia, con la comunidad más amplia y el medio ambiente físico. En relación con uno mismo, la tarea se conoce como *hebo baha gere bollo* (bañar y limpiar para crecer más). En relación con los demás, se conoce como *sonoro hoce* (dar y tomar). Con los padres, la obligación se conoce como *hunden bata tonga bello* (ponerlos muy altos, en la cabeza), o como *ra take tite toi tana ekan hala* (sin ellos no podemos venir al mundo).

Al insistir en los valores de armonía y cooperación, la adquisición de conocimientos y capacidades sólo cobra sentido si se aplica en beneficio de la familia y de la comunidad, en vez de ser simplemente un medio de lograr un sentido de control personal en circunstancias sociales. Por consiguiente, adquirir educación en la sociedad lamaholot no influye en la movilidad vertical dentro del sistema establecido. Al contrario, sólo contribuyendo al bienestar de la sociedad en tanto que persona educada se logra que la propia conducta encaje dentro de los valores de la población lamaholot.

Diferencias entre el aprendizaje formal e informal

Para los alumnos de las zonas lamaholot hay muchas incoherencias entre lo que aprenden en casa y lo que aprenden en la escuela. El currículo de la escuela secundaria fue elaborado por la autoridad central para todo el país y sigue siendo muy cerrado. El nivel de la escuela secundaria comprende una serie de núcleos y de programas obligatorios y otros optativos, cada uno de ellos relativamente autónomo. La mayoría de ellos insisten en la importancia del análisis lógico, empleando un método de resolución de problemas con miras a preparar a los alumnos para la enseñanza superior. Se espera que los alumnos adquieran independencia en su aprendizaje, pero dentro de las zonas lamaholot estos métodos de enseñanza son más una retórica que una realidad, pues la falta de recursos de aprendizaje, y sobre todo de bibliotecas y laboratorios constituyen un grave obstáculo para su aplicación práctica. De hecho, en lugar de las estrategias de resolución de problemas, se aplica el método tradicional, en el que los alumnos son más pasivos que activos.

El currículo de la escuela secundaria está sometido a un calendario estricto y es muy importante en él la secuencia de los programas. Los profesores no tienen realmente la posibilidad de adaptar los programas a la base cultural y social de los alumnos. En vez de centrarse en las necesidades locales de desarrollo, los programas pretenden preparar a los alumnos para su vida futura en el sector económico moderno. La preparación para la enseñanza universitaria y el trabajo remunerado es el principal objetivo. Por lo tanto, se inculca la competitividad y el individualismo, y como consecuencia, la motivación para el aprendizaje se vuelve extrínseca. Así, los alumnos se apartan de su propia cultura y son reacios a dedicarse a las tareas agrícolas tradicionales y otras actividades autónomas que asegurarán su propia supervivencia. En su lugar, aspiran al trabajo remunerado, a menudo emigrando a la ciudad en busca de las escasas oportunidades de trabajo.

Consecuencias para el desarrollo del currículo local

Las discontinuidades entre el aprendizaje formal y el informal de la cultura lamaholot se sintetizan en el Cuadro 1. Basándome en esta información, exploraré las consecuencias en el desarrollo del currículo local. Particularmente, propondré enfoques que permitan que el conocimiento informal se incorpore al currículo nacional, de manera que los niños lamaholot puedan adquirir los conocimientos modernos sin perder su propia identidad cultural. Me centraré en el currículo de estudios sociales vigente en los últimos cursos de la enseñanza secundaria, abordando por separado el contenido del currículo, el proceso y el contexto.

CUADRO 1: Diferencias entre el aprendizaje formal e informal en la cultura Lamaholot

	Aprendizaje informal	Aprendizaje formal
Contenido	Reproduce el conocimiento y las capacidades tradicionales Integrado y holístico Algunos conocimientos son privados Falta de análisis lógico	Currículo prescriptivo dispuesto por una autoridad central Cada sujeto es autónomo y recibe enseñanza individualmente Todos los conocimientos son para todos La capacidad de análisis es importante
Proceso	Basado en la observación, imitación y participación Emplea la escucha, el consejo y el aprendizaje por tanteo Motivación intrínseca para el aprendizaje	Basado en la clase tradicional y en la resolución de problemas Motivación extrínseca para el aprendizaje
Contexto	Hace hincapié en los valores de armonía y cooperación Preserva la identidad cultural Orientado hacia el presente y el pasado Principio de antigüedad Centrado en el alumno Orientado hacia la persona El aprendizaje forma parte de la vida actual	Hace hincapié en los valores de individualismo y competitividad Sirve al desarrollo económico Orientado hacia el futuro Principio de cualificación Centrado en el profesor Orientado hacia el programa El aprendizaje está descontextualizado

CONSECUENCIAS PARA EL CONTENIDO

La Ley de 1989 permite a la población local crear un currículo básico complementario que corresponda a su identidad cultural. Los conocimientos locales deben formar parte de la cultura dinámica y viva del pueblo lamaholot y la presentación se debe hacer de tal forma que reafirme los valores y creencias de la sociedad contemporánea lamaholot. En mi opinión, esto se puede realizar mejor dentro de una estructura paralela que permita a los alumnos estudiar las semejanzas y las diferencias entre el conocimiento nacional y el local. Hay varias estrategias para ello. En los Estados Unidos, por ejemplo, el modelo Taba se ha aplicado con las poblaciones nativas americanas como medio de incorporar los materiales locales al currículo escolar (McCarty *et al.*, 1991). El interés de este método reside en que brinda un reconocimiento completo de los valores locales y a la vez se mantiene un aporte equilibrado de conocimientos modernos. También fomenta una perspectiva dinámica de la cultura y de la interacción entre culturas.

FIGURA 1: Esquema propuesto para un currículo basado en el concepto y la idea en las zonas lamaholot

Nivel 3: Liderazgo lamaholot y gobierno — una historia

Ideas principales	Conceptos clave	Temas
La población establece las reglas y el gobierno resuelve los problemas mutuos. El gobierno refleja los valores de la población. Como consecuencia del contacto de culturas, los lamaholot han adaptado su modo de vida.	Etnocentrismo, gobierno, reglas, valores, <u>unidad</u> , <u>cooperación</u> , <u>armonía</u> , interacción, liderazgo, soberanía, contacto de culturas, relatividad cultural, cambio de cultura.	Desarrollo del liderazgo lamaholot y del gobierno, ligado a la historia oral, a los primeros contactos y conquista y a los tiempos modernos.

Nivel 2: Cambios lamaholot — una historia del pueblo lamaholot

Ideas principales	Conceptos clave	Temas
Cuando dos culturas entran en contacto, ambas cambian. Los lamaholot se han adaptado al cambio haciendo hincapié en las relaciones armoniosas y equilibradas entre los elementos de su medio ambiente.	Cultura, <u>cooperación</u> , adaptación, tradición, <u>equilibrio</u> , respeto, contacto de culturas, relatividad cultural, <u>unidad</u> , <u>armonía</u> , etnocentrismo, cambio de cultura.	Historia tribal ligada a la historia oral, a los primeros contactos con otros pueblos nativos, a los primeros contactos con Europa y a la conquista y al siglo XX.

Nivel 1: Comunidad lamaholot — hoy y ayer

Ideas principales	Conceptos clave	Temas
Una comunidad consta de personas que cooperan en la resolución de problemas dentro de su medio. Cuando dos culturas entran en contacto, ambas cambian. La interacción entre grupos culturales debe ser equilibrada y armoniosa.	Cultura, comunidad, adaptación, <u>unidad</u> , <u>cooperación</u> , <u>compartir</u> , <u>equilibrio</u> , medio ambiente, tradición, cambio, interacción, <u>interdependencia</u> .	Clima, tierra, plantas y vida animal. Creencias tradicionales, rituales, actividades humanas e instituciones. Historia oral y escrita del pueblo lamaholot. Interacciones de individuos y de grupos culturales en el entorno local.

EXPERTOS, PADRES, PROFESORES, ALUMNOS, ANCIANOS Y JEFES DE LA COMUNIDAD, ADMINISTRADORES EDUCATIVOS

El cuadro se debe leer desde el principio. El subrayado representa los valores esenciales del pueblo lamaholot.

Fuente: Adaptado de McCarty et al., (1991, pág. 47).

Cualquier intento de contextualizar el contenido del currículo se debe hacer en plena colaboración con los ancianos y con los padres lamaholot, que deberían controlar totalmente los aspectos de los conocimientos lamaholot que se incorporan al currículo escolar. Lo ideal sería que tuvieran libre acceso a la escuela y que participaran con plena igualdad en los procesos de elaboración del programa y en la transmisión del saber. Es especialmente importante que se les anime a adoptar un planteamiento global de conocimiento, más que un punto de vista estrecho o basado en una asignatura.

Para ofrecer un ejemplo de cómo se podrían incorporar los conocimientos lamaholot al currículo de ciencias sociales en el nivel secundario superior, he desarrollado un marco conceptual de una unidad de trabajo basada en la idea (ver Figura 1). La unidad consta de las distintas disciplinas que componen las modernas ciencias sociales, así como de elementos de ciencias naturales. Se hace hincapié en la naturaleza dinámica de la cultura y de la interacción cultural. Todo conocimiento impartido a los niños debe enriquecer los valores culturales que el pueblo lamaholot desea conservar y desarrollar, sobre todo, en relación con los seres sobrenaturales (antepasados), la aplicación del currículo — sobre todo en las actividades de clase — debe ir precedido de la petición de ayuda a los antepasados en una ceremonia tradicional, que recuerda a todos los participantes que el éxito de lo que vayan a hacer se debe no sólo a su propio esfuerzo, sino también a la intervención de sus antepasados. Este planteamiento requiere para su aplicación efectiva la activa colaboración de los padres, maestros, alumnos y ancianos y jefes de la comunidad lamaholot.

CONSECUENCIAS PARA EL PROCESO

También se puede ayudar a los niños lamaholot a adquirir el nuevo conocimiento a la vez que se asegura realmente el mantenimiento de su patrimonio cultural, desarrollando unas estrategias de aprendizaje apropiadas. Es preciso alentar a los profesores a utilizar modos de enseñanza compatibles con la manera de aprender de los niños lamaholot en el contexto de su casa y de la vida comunitaria. Las estrategias de aprendizaje que parecen ser particularmente efectivas se sugieren más adelante. Son una fusión de las estrategias de aprendizaje modernas con las tradicionales, y por eso deben permitir a los niños lamaholot adquirir los conocimientos nacionales de una manera más relevante culturalmente.

Aprender en pequeños grupos

La principal característica de este aprendizaje es la división de una clase en pequeños grupos para favorecer la participación. Con este método, el profesor puede apoyarse en la efectividad del aprendizaje tradicional en grupos de iguales en las sociedades lamaholot. La única precaución que hay que adoptar es evitar los grupos de aprendizaje de ambos sexos. Es preciso formar grupos separados y especificar claramente las tareas de aprendizaje para asegurar que los alumnos lleguen al final mejorando los resultados.

Clase tradicional

La interacción profesor-alumno en la clase debe reconocer la obligación mutua de que cuando un profesor transmite el conocimiento, los alumnos respondan escuchando con atención. Escuchar la información verbal es una estrategia clave de aprendizaje en la sociedad lamaholot. Cuando los profesores transmiten hechos y conocimientos, los alumnos tienen la obligación de escuchar y memorizar; por su parte, el profesor debe asegurar que la presentación del tema se haga de forma clara y directa. En teoría, los profesores deben conocer bien las formas en que los padres y ancianos se comunican oralmente con sus hijos y tratarán de adaptar su transmisión de información verbal a esos métodos tradicionales. Sin embargo, esto no es argumentar en favor de las actividades de aprendizaje totalmente centradas en el profesor, sino más bien indicar que en la cultura lamaholot cabe esperar que los alumnos escuchen con mucha atención al profesor en aquellas situaciones (siempre limitadas) en las que se consideren necesarias estas instrucciones orales.

Juegos de simulación

El principio básico de la estrategia del “juego de simulación” es que a los alumnos se les dé la información antes de que ellos representen los diferentes papeles (Joyce y Weil, 1986). Esto es compatible con la estrategia de “aprendizaje por medio del consejo” en las sociedades lamaholot, donde un anciano verbaliza los conocimientos y las actividades antes de permitir que los niños los lleven a cabo o las repitan. Para que el juego de simulación sea más compatible con la cultura lamaholot, se debe llevar a cabo dentro de un grupo, con la correspondiente interacción, y no individualmente. Esto evitará que los alumnos tengan sentimientos de superioridad o de vergüenza, a causa de su éxito o de su fracaso, con lo cual se mantiene el valor de la armonía.

Modelo de realidad

La principal característica de esta estrategia es la creación de un modelo que represente lo más fielmente posible las características más sobresalientes del mundo real (Joyce y Weil, 1986). En el proceso, el profesor tiene que empezar estableciendo un guión (por ejemplo una descripción de lo que está ocurriendo), seguido por un período de tiempo de participación de los alumnos. Esta estrategia encaja perfectamente en el proceso de observación e imitación de la cultura lamaholot, en la que los niños aprenden copiando lo que observan. Implicando a los alumnos en experiencias que muy probablemente encontrarán en la vida real, se les da la oportunidad de aplicar sus capacidades de observación e imitación con miras a obtener un amplio entendimiento de una situación o experiencia determinada. A través de su relación con un modelo del mundo real, los alumnos pueden aprender con más eficacia y agudeza.

CONSECUENCIAS PARA EL CONTEXTO

Para hacer los programas más compatibles con la cultura del pueblo lamaholot, el contexto escolar se debe proyectar de manera que inspire un sentimiento de armonía, cooperación y unidad. En mi opinión, esto se puede lograr desarrollando un plan que permita a los alumnos no sólo la obtención de los conocimientos, sino también la expresión de su propia cultura a través de la música, la artesanía y las ceremonias rituales. La atmósfera escolar se debe hacer más parecida a la que tienen los niños en casa y en las comunidades, permitiendo a muchas personas que intervengan en equipo en la planificación, desarrollo y aplicación del programa escolar. Si hay una buena relación de cooperación entre la escuela, los padres, los ancianos, los jefes y los alumnos, todos pueden trabajar juntos para conseguir los objetivos educativos que la comunidad desea lograr.

Conclusión

Este artículo ha examinado el aprendizaje informal del pueblo lamaholot, una comunidad cultural relativamente pequeña que vive en Flores Timur, en Indonesia del este. El aprendizaje informal en las zonas lamaholot es diferente del aprendizaje formal impuesto por la autoridad central educativa de Yakarta. El aprendizaje informal forma parte de la vida cotidiana y se emplea para preservar la cultura lamaholot, mientras que el aprendizaje formal se ha diseñado para ayudar a los alumnos a participar en las actividades económicas modernas, aun al precio de amenazar la supervivencia de la cultura local.

Para construir un sistema escolar que promueva a la vez la adquisición de los nuevos conocimientos y la salvaguardia de la cultura lamaholot, la incorporación de los métodos informales al aprendizaje formal se convierte en una necesidad. Los modelos de estrategias de este artículo indican que la implantación de este método integrado es viable. Ciertamente, es mejor intentar fundir lo tradicional con lo moderno que perpetuar la imposición de un currículo excluyente que va en detrimento de la cultura local lamaholot. Concediendo al pueblo lamaholot el derecho a preservar su cultura dentro del contexto de la escuela, los niños lamaholot serán capaces de adquirir los conocimientos modernos sin perder su propia identidad cultural.

Bibliografía

- Harris, S. 1984. *Culture and learning* [Cultura y aprendizaje]. Canberra, Australian Institute of Aboriginal Studies.
- Henry, G. 1992. Education for cultural development [La educación para el desarrollo cultural]. En: Teasdale, G.R.; Teasdale, J.I. (comps.). *Voices in a seashell: education, culture and identity* [Voces en una concha: educación, cultura e identidad]. Suva, University of the South Pacific, Institute of Pacific Studies, págs. 9-14.
- Indonesia. Department of Education and Culture of the Republic of Indonesia. 1991. *Law of the Republic of Indonesia number 2, 1989, on the national education system, and*

- its explanatory notes* [Ley de la República de Indonesia n° 2, 1989 sobre el sistema de educación nacional y notas explicatorias]. Yakarta, Ministerio de Educación y Cultura. 18 págs.
- Jalaluddin. 1990. *Kapita selekta pendidikan: suatu telaah tentang konsep pembaharuan pendidikan di zaman kolonial*. Yakarta, Kalam Mulia.
- Joyce, B.; Weil, M. 1986. *Models of teaching* [Modelos de enseñanza]. Englewood Cliffs, Nueva Jersey; Londres, Prentice-Hall. 518 págs.
- Kio Suratman. 1992. Puncak-puncak yang menimbulkan berbagai persepsi kebudayaan nasional. En: Moedjanto, G.; Rahmanto, B.; Sudarminta, J. (comps.). *Tantangan kemanusiaan universal*. Yogyakarta, Kanisius.
- Lindstrom, L. 1990. *Knowledge and power in a South Pacific society* [Conocimiento y poder en la sociedad del Pacífico Sur]. Washington, D.C., Smithsonian.
- Little, A. 1990. *Understanding culture: a pre-condition for effective learning* [Comprender la cultura: condición previa para el aprendizaje eficaz]. París, UNESCO.
- McCarty, T.L., et al. 1991. Classroom inquiry and Navajo learning styles: a call for reassessment [Indagación en la clase y estilos de aprendizaje navajo: por una reevaluación]. *Anthropology and education quarterly* (Washington, D.C.), vol. 22, n° 1, págs. 42-59.
- Ninnes, P.M. 1991. *Culture and learning in Western Province, Solomon Islands* [Cultura y aprendizaje en la provincia del Oeste, Islas Salomón]. (Tesis de maestría inédita, Flinders University, Adelaida.)
- . 1994. Informal learning contexts in Solomon Islands and their implications for the cross-cultural classroom [Contextos de aprendizaje informal en las Islas Salomón y sus implicaciones para la clase transcultural]. (Manuscrito no publicado, Flinders University, Adelaida.)
- Power, C.N. 1992. Culture, development and education — the role of UNESCO [Cultura, desarrollo y educación — el papel de la UNESCO]. En: Teasdale, G.R.; Teasdale, J.I. (comps.), *Voices in a seashell*, págs. 10-15, *op. cit.*
- Teasdale, G.R.; Teasdale, J.I. 1992. Culture and the context of schooling [La cultura y el contexto escolar]. En: Teasdale, G.R.; Teasdale, J.I., (comps.). *Voices in a seashell*, págs. 54-70, *op. cit.*
- Thaman, K.H. 1990. Toward a culture-sensitive model of curriculum development for Pacific island countries [Hacia un modelo de desarrollo de los programas sensible a la cultura para los países de las islas del Pacífico]. (Ponencia presentada en la reunión plenaria de la Conferencia General del Consejo Mundial de Educación, Sydney, 1990.)
- Vembriarto, S. 1991. *Pedoman pendidikan menengah*. Yakarta, Gramedia.
- Watson-Gegeo, K.A.; Gegeo, D.W. 1992. Schooling, knowledge and power: social transformation in the Solomon Islands [Escolaridad, conocimiento y poder: transformación social en las Islas Salomón]. *Council on anthropology and education quarterly* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 1, págs. 10-30.

EL IMPACTO DE LA ESCUELA

DE CIENCIAS EN LA COSMOVISION

DE LOS ALUMNOS

DE LAS ISLAS SALOMON

John A. Lowe

Mary es una de mis mejores alumnas de ciencias. Siempre obtiene buenas calificaciones en los exámenes. Su trabajo revela una comprensión clara de los principios de la asignatura y siempre ha dado muestras de una refrescante curiosidad en clase. Nos encontramos en el transcurso de una entrevista sobre sus respuestas a la escuela de ciencias. Sabiendo que es una ferviente cristiana, le pregunto si ha tenido alguna vez conflictos entre sus creencias cristianas y la ciencia. Admite haberlos tenido sobre todo, aunque no exclusivamente, en el tema de la evolución. Después añade que cuando surgen esos conflictos, admite la narración bíblica antes que lo que aprende en las clases de ciencias. Le comento que este rechazo de las explicaciones científicas no parece perjudicar su rendimiento en la escuela de ciencias. En este punto se ríe y me explica: “Oh, yo *entiendo* las ciencias. Puedo *entenderlas*. Simplemente no *creo* en ellas”.

Estuve dando clases de ciencias en una escuela secundaria de las Islas Salomón durante algunos años y las observaciones de Mary, junto con otras experiencias, me hicieron plantearme algunas preguntas acerca del nivel de efecto que la escuela de ciencias tenía realmente en mis alumnos. Investigué sobre su rendimiento, sus actitudes y su comprensión de algunos conceptos, pero no había examinado con más profundidad la posible existencia de una estructura general dentro de la cual ellos interpretarían el funcionamiento del mundo y la vida cotidiana. Empecé a pen-

John A. Lowe (Reino Unido)

Fue profesor de ciencias durante muchos años en Kenya y en las Islas Salomón. En la actualidad, es adjunto en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y trabaja en varios proyectos. Sus intereses de investigación abarcan las epistemologías de los alumnos, sus respuestas a la enseñanza científica, y el uso que hacen profesores y alumnos de la evaluación, particularmente en el contexto de los países en desarrollo.

sar en esto llamándolo su “cosmovisión”. No definí — y no pienso hacerlo — el concepto exactamente, pero su uso implica que los alumnos poseen algunas nociones importantes sobre la naturaleza de la realidad y la causalidad. En particular, estaba interesado en la base epistemológica de su cosmovisión: las fuentes y la forma de lo que ellos consideraban un conocimiento fiable, válido.

Estaba previsto que podría haber dos tipos de influencias que actuaran sobre la cosmovisión de estos alumnos: influencias de la cultura tradicional indígena, (resumidas en general en la palabra de la lengua pidjin *kastom*, traducida como “costumbre”) y las causadas por el contacto con Europa. Entre estas últimas me interesaron sobre todo dos: la ciencia y el cristianismo. Seleccioné un aspecto del *kastom* para estudiarlo más a fondo, a saber, la magia. Escogí éste porque, por un lado la magia se puede considerar como próxima a la ciencia, ya que las dos se ocupan de la interpretación y el control de los fenómenos naturales, mientras que por otro lado, la ciencia y la magia se consideran normalmente como nociones antitéticas.

Este proceso de selección de las posibles influencias en la cosmovisión de los alumnos, dio lugar a tres áreas de estudio: magia, ciencia y religión. Algunos ecos de Malinowski (1948) no estaban enteramente desprovistos de intención.

Antecedentes

Las Islas Salomón forman la parte central del arco de las islas del Océano Pacífico conocido normalmente como Melanesia, que se extiende desde el Ecuador al trópico de Capricornio. Es una zona de considerable diversidad cultural y lingüística: sólo en las Islas Salomón se pueden contar más de sesenta lenguas distintas entre una población de sólo 350.000 habitantes. El país cuenta con varias docenas de islas, pero la mayoría del terreno y de los habitantes corresponde a seis islas o grupos de islas principales. Estas islas son en su mayoría montañosas y están cubiertas por un denso bosque. Es lo que explica que los núcleos de población se encuentren en las zonas costeras de las islas. Hay pocas carreteras y están en mal estado, de manera que los trayectos entre las aldeas, que están muy diseminadas, se suelen hacer a pie o en barco. Aproximadamente, las tres cuartas partes de la población dependen de la agricultura para su subsistencia, y las oportunidades de encontrar un trabajo remunerado están fuera de la capital, ya que son precisamente la agricultura, el bosque y la pesca. La capital, Honiara, es la única zona realmente urbana y como tal, ofrece un asombroso contraste con el resto del país. Cuando se realizó este estudio, la matrícula en la escuela primaria era inferior al 75% del grupo de población en edad escolar, y sólo una cuarta parte de los que acababan la escuela primaria conseguían entrar en la escuela secundaria.

Creencias mágicas

Los alumnos de este estudio asistían todos a la misma escuela secundaria en Honiara, donde yo enseñaba las ciencias. En general, un poco menos de la mitad

de estos alumnos vivían en Honiara, y la proporción de chicas de Honiara era mayor que la de chicos. Los demás venían de todas partes de las Islas Salomón, la mayoría, de la isla de Malaita. Ingresar en la escuela secundaria de las Islas Salomón es bastante difícil, y estos alumnos eran los que habían superado el proceso de selección con más brillantez. Por lo tanto, no se pueden tomar como una muestra verdaderamente representativa de los alumnos del país y hay que ser muy prudente a la hora de generalizar partiendo de las observaciones que se van a exponer aquí.

Por el hecho de ser un profesor de ciencias extranjero, era previsible que los alumnos serían reacios a dialogar abiertamente conmigo sobre su actitud hacia la magia. Sabiendo que la ciencia niega la validez de la magia, y puesto que el que hacía las preguntas era un profesor de ciencias que además era “hombre blanco”, podría estar intentando provocar una respuesta “científicamente aceptable”. Por consiguiente, decidimos emplear simultáneamente varias tácticas de aproximación. Tuvimos algunos debates muy estructurados sobre ciencia, magia tradicional y cristianismo, con seis individuos y dos grupos de cinco y seis alumnos respectivamente. Estos debates demostraron que mi cautela no estaba justificada, porque los alumnos participantes estaban deseosos de discutir sobre estas cuestiones, aunque también podría deberse a que había escogido unos alumnos que me conocían bien. También obtuvimos información de unas entrevistas más estructuradas con 96 alumnos; el principal núcleo de estas entrevistas era sólo la ciencia, y su relación con el *kastom* y con el cristianismo sólo se mencionaba en función de las respuestas de la persona a la que se entrevistaba.

En la misma época en que realizaba estas entrevistas, los colegas del departamento de inglés me ayudaron a obtener respuestas de un grupo mucho mayor de alumnos. Se escribió un relato titulado “La maldición” que se dio a los alumnos como un ejercicio de comprensión. Esta historia trata de un alumno de segundo curso de medicina, To’uluwa, que de regreso a su aldea, critica de manera arrogante y despectiva las prácticas tradicionales, y al final es acusado de ser el causante de la enfermedad de unos niños por medio de la brujería. Se llama entonces a un poderoso brujo conocido como el hombre Vullai’i. Éste emplea la magia para curar a los niños y echa una maldición a To’uluwa, que se ha escapado, pero que finalmente muere a manos de unos ladrones cuando volvía a la ciudad. La historia transcurría en Papua Nueva Guinea, y no en las Islas Salomón, con vistas a mantener un contexto melanesio y a la vez disminuir los problemas que podrían surgir de algún detalle inadvertido que los alumnos podrían reconocer como no auténtico en las prácticas tradicionales de las Islas Salomón. El nombre del brujo (Vullai’i) se escogió para evocar una tradición mágica muy conocida en Guadalcanal, llamada *vele*.

Se pidió a los alumnos que contestaran por escrito a unas preguntas sobre esta historia. Éstas empezaban relacionándose directamente con la historia, pero después se iban extendiendo hasta preguntar opiniones y experiencias personales sobre la magia. El ejercicio fue realizado por 70 chicos y 49 chicas, de edades comprendidas entre los diez y doce años. A continuación, se suscitó un breve debate

con dos de las clases que habían participado para clarificar y confirmar las conclusiones que habíamos sacado de sus respuestas escritas.

ACEPTACION DE LA MAGIA

Las respuestas a “La maldición” iban desde una completa aceptación de los hechos que sólo tenían una explicación de tipo mágico, pasando por el escepticismo ante tales explicaciones, hasta un vehemente rechazo de todo lo que era magia y “superstición”. Algunas de las respuestas revelaban dudas y había contradicción entre algunas respuestas a diferentes preguntas por parte del mismo alumno, lo que probablemente refleja inseguridad y confusión. Entre los que rechazaban las causas mágicas para explicar los hechos de la narración, había algunos que parecían aceptar que la magia era posible en otras circunstancias.

La coincidencia entre los hechos y las predicciones se tomaban en general como base para aceptar las explicaciones mágicas:

Yo creo que la magia de Vullai'i funciona, porque cuando To'uluwa desapareció, los niños se curaron y la maldición que había echado a To'uluwa de que provocaría su muerte donde estuviera, resultó verdad.

Aunque algunos alumnos observaron que To'uluwa, al ser un joven educado, no había sabido emplear la brujería, alrededor de una quinta parte del grupo pensó que To'uluwa podía haber sido indirectamente el responsable de la enfermedad de los niños por haber enojado a los espíritus con su conducta:

To'uluwa no había maldecido a los niños, pero el enfado de sus espíritus ancestrales había hecho que los niños se pusieran malos. Los espíritus estaban enfadados porque To'uluwa los criticaba.

Alrededor de un 40% de los alumnos aceptaban las explicaciones mágicas, al menos algunos hechos de la historia; sin embargo, algunos rechazaban que la magia del hombre Vullai'i fuera la causa de la muerte de To'uluwa, simplemente porque la muerte no seguía el modelo que uno espera tratándose de brujería:

Yo no creo eso porque si To'uluwa hubiera muerto de alguna clase de enfermedad extraña que la medicina moderna no podía curar, entonces eso era la magia de Vullai'i. Pero su muerte se debió a sus insultos, fue un accidente.

En general, las respuestas indicaban que al menos la mitad de los alumnos aceptaba la existencia y la posible eficacia de la magia o de otros fenómenos sobrenaturales para causar la enfermedad o la muerte.

Aunque uno o dos explícitamente escribieron “nosotros sabemos que la enfermedad es causada por los microorganismos y no por la magia”, hay que ser prudentes a la hora de pensar que los alumnos consideran el conocimiento científico como una razón para rechazar la magia. El éxito evidente de la medicina basada en la ciencia no niega necesariamente la eficacia de la magia; al contrario, puede ayudar a reforzar la creencia en ella. En un país que sólo cuenta con unos

recursos médicos modestos, son demasiado frecuentes los casos de fracaso de la medicina “científica” en la curación o incluso en el diagnóstico de una dolencia. Tales fracasos generalmente no van acompañados de explicaciones por parte del doctor o del auxiliar de clínica — desde luego no por una explicación comprensible para el paciente. Lawrence (1987) contrasta esto con la conducta del curandero tradicional que siempre explica las causas de la enfermedad y explica incluso los fracasos al efectuar una cura en términos de contrabrujería, así mantiene su canal de comunicación. Esto deja muy claro que la medicina moderna, a pesar de su poder, no es omnipotente; por eso hay que dejar espacio para explicaciones y curaciones alternativas.

LOS MECANISMOS DE LA MAGIA

Cuando se preguntó a los alumnos en las entrevistas y en los debates cuáles eran según ellos las causas del poder mágico, se produjeron dos tipos de reacciones. La primera fue una especie de desconcierto, como si nunca se hubieran planteado antes esa cuestión: la magia “simplemente funciona”. La segunda fue una identificación inmediata con los poderes espirituales de la magia, descritos muchas veces como espíritus ancestrales, espíritus malignos o incluso como “Satán”. Al seguir con las preguntas, el primer grupo tendía a admitir que los conjuros mágicos sí hacían uso de algún tipo de poderes espirituales.

Kessing (1982) explica la relación entre los espíritus ancestrales y los poderes mágicos de los vivos como un elemento clave en las creencias y prácticas religiosas de una comunidad de las Islas Salomón, la kwaio de Malaita. Según los kwaio, la influencia mágica en un aspecto particular de la vida se originaba con un antepasado concreto, y sólo por medio de la voluntad de ese espíritu ancestral podían continuar los vivos ejerciendo esa influencia. Los espíritus ancestrales a su vez son la base de la religión — en el fondo lo son de toda la cosmología — de los kwaio. Sin embargo, al mismo tiempo, Keesing señala que la mayor parte de la magia común se realiza sin necesidad de una referencia consciente a los espíritus; ha pasado del reino de lo espiritual al de la tecnología — al menos en un nivel inmediato.

Los kwaio conciben la magia por un lado como una clase de interacción, una más de las que los vivos tienen con los antepasados, una especie de transacción. Por otro lado, consideran la magia como una clase de tecnología. La magia es relativamente automática en su funcionamiento (aunque los kwaio no saben ni les importa cómo puede “funcionar” en realidad). Si uno conoce el conjuro y una buena confirmación, la magia normalmente debe “funcionar” si todo se ha hecho correctamente. (Keesing, 1982, págs. 52-54).

De forma parecida se manifiesta Hogbin (1939, pág. 107) en un estudio anterior a la segunda Guerra Mundial sobre los malaitanos del norte. Para los alumnos del presente estudio, esta separación entre los aspectos espirituales mágicos y sus aplicaciones tecnológicas puede proporcionar una manera muy útil de resolver el dilema planteado por la adopción del cristianismo, que exige el rechazo vehemente

de la religión tradicional cuando al mismo tiempo “se sabe” por experiencia personal que la magia funciona. Chowning (1977) explica el uso de “magia impersonal” como algo más que un trato directo con dioses y espíritus, como es característico de Melanesia, y es fácil ver cómo permitiría esto seguir recurriendo a la magia cuando las conexiones con las creencias religiosas tradicionales se vuelvan inaceptables.

La visión de Keesing de la sociedad kwaio parece contradecir la afirmación de Malinowski, según la cual todas las sociedades primitivas poseen tanto la ciencia como la magia (Malinowski, 1948), en tanto que Keesing borra la distinción entre estas categorías. Malinowski opina que esas gentes consideran que los espíritus ancestrales existen en un reino separado de los seres humanos y no se interfieren normalmente en sus asuntos, pero es posible convocarlos en caso de necesidad. En la mayoría de las actividades, su existencia se puede olvidar y las rutinas de la vida diaria se controlan por el conocimiento que Malinowski clasifica como ciencia. Por el contrario, Keesing insiste en que los espíritus ancestrales forman parte del mundo “real” de los kwaio tanto como los vivos y que todas las actividades se deben hacer de forma que estos espíritus, siempre en la mente, sean propicios. Algunos objetivos sólo se pueden lograr por medio de los ritos prescritos, y tal vez sean esos actos los que podemos llamar “magia”, aunque el mecanismo por el que esos actos logran su finalidad es el mismo que el que controla la existencia diaria: todo es obra de los espíritus ancestrales. Otros autores han hecho una observación similar acerca de las sociedades melanesias: los espíritus forman parte del mundo físico, están continuamente presentes, más que ocupados, en un mundo trascendental o sobrenatural (Hogbin, 1964; Chowning, 1977; Stephen, 1987).

Pero estos actos de comunicación entre los seres humanos y los espíritus constituyen la base de la religión, hasta tal punto que los límites entre la magia y la religión a menudo se difuminan. Chowning (1977, pág. 63) afirma a propósito de Melanesia en general que “es imposible establecer una línea de separación entre la magia y la religión”, mientras que MacDonald (1984, pág. 196) llega a la conclusión de que “la magia se puede considerar como una forma de religión característica de la Melanesia”. Quizá el intento de separar la magia, la ciencia y la religión en las sociedades tradicionales de Melanesia sea más una tentativa de imponer unas divisiones europeas donde realmente no existen. Otros autores también insisten en este carácter integrado de la cosmovisión en Melanesia, y de la función de la magia en las actividades cotidianas (Whiteman, 1984; Fugmann, 1984). Hay que recalcar que los alumnos de este estudio no se habían educado en la clase de sociedad “tradicional” que tanto gusta a los antropólogos. Casi todos ellos pertenecen por lo menos a una tercera o cuarta generación de cristianos. Aun así, muchos insistían en la realidad de sus espíritus ancestrales y algunos me contaron cómo estos espíritus seguían formando parte de las actividades humanas cotidianas:

En cuanto a los antepasados, quiero decir, ellos, a veces, ayudan mucho ¿eh? si alguien quiere [...] ya sabes, nosotros creemos en la magia negra [...] si alguien quiere matarte o algo así, ellos te pueden proteger. Digo [...] sabes, a veces en Malaíta, si... si vas por la carretera [...] en un sitio un poco alejado de casa y a veces hay gente en la carretera, o algunos otros

[...] demonios [...] o [...] ellos están vagando por ahí. Entonces, si por casualidad atraviesas ese sitio donde están y son realmente malos, algo que puede matar a la gente, un espíritu o algo así [...] pues [...] los antepasados normalmente te avisan [...] Ellos también pueden meterte miedo y así tú te das la vuelta y te vas otra vez a la aldea o hacen algo como ir detrás de ti, como un perro corriendo o algo que va detrás de ti. Y entonces tú ya puedes andar deprisa y escaparte de [...] algo, cualquier cosa, que quiera herirte o matarte.

Otros alumnos describen encuentros con los espíritus, en sueños o cerca de santuarios tradicionales, o cómo han oído voces de seres medio espíritu medio hombre que dicen que habitan en las selvas o en los bosques: los *kakamora* de Makira o los *dodore* de Malaita. El mundo de los espíritus de la tradición existe en un sentido muy real para muchos — quizás la mayoría — de los alumnos.

Otra observación muy común sobre la sociedad Melanesia es que la visión integrada del mundo es esencialmente religiosa. Mantovani (1984, pág. 1) declaró que “los melanesios eran y son un pueblo religioso”. Hogbin (1939) consideraba el sistema religioso del Norte de Malaita como la fuerza motriz de toda la cultura. Lawrence (1987) describe al pueblo garia de Papua Nueva Guinea como el que barrió todo el conocimiento debajo de la alfombra de la religión, de manera que no tienen una tradición laica de conocimiento en absoluto. Por tanto, es pertinente examinar si la religión mantiene todavía una posición dominante en la forma de ver el mundo de los alumnos en el día de hoy.

MAGIA Y RELIGION

Tanto en las entrevistas como en las respuestas escritas del ejercicio de “La maldición”, el cristianismo era la razón más frecuentemente aducida por los alumnos para el rechazo personal de la magia y para la pérdida más general de la creencia en la magia. Parece haber tres puntos en los que el cristianismo se opone a la magia. Algunos alumnos declararon que el cristianismo prohíbe creer en la magia y practicarla, y decían que la magia es superstición y que no existe: “Finalmente, como yo he sido educado en una familia cristiana, nunca me han enseñado a creer que esos espíritus curan, sino sólo a creer en el poder de Dios”

Un segundo grupo sugirió que el cristianismo acepta la realidad de la magia, pero la llama maligna, la obra de Satán. Sin embargo, es más común la postura que da menos importancia al demonio, pero mantiene que el cristianismo triunfa sobre la magia porque tiene un poder mayor: “Yo no tendría miedo de Vullai'i por sus prácticas, porque yo puedo usar mi poder y destruir también las prácticas de Vullai'i y curar a los niños (cristianismo), pero sí que me asustaría por su aspecto”.

Es la creencia en sí lo que da poder a los magos y por eso, mantener verdaderamente la fe cristiana protege de la magia. La fe es todo: “Lo que yo creo es (mi creencia) que si tú crees y tienes miedo de lo que ellos van a hacer, entonces seguro que te ocurre, pero si tú no lo crees, entonces no te pasará nada”.

Sin duda algunas veces es prudente mantener las dos opciones: “Yo no tendría miedo de Vullai'i. Primero, porque no creería en esas cosas y segundo, porque, aunque esas cosas existieran, tengo un Dios que me protege”.

El punto de unión entre la religión y la magia que existe en las religiones tradicionales de Melanesia todavía subsiste para la mayoría de los alumnos. Los poderes llamados mágicos son poderes espirituales y como tales, entran en el dominio de la religión. El término “magia” se emplea ahora como sinónimo de los poderes espirituales tradicionales y la adopción de una nueva religión convierte esas prácticas en “tabú”. La creencia en la esencia de la magia — la influencia de los poderes espirituales en el mundo físico — subsiste, y puede ser incluso más fuerte, puesto que la nueva religión reclama mayores poderes en este ámbito, pero lo que ocurre es que a éstos nunca se les ha llamado “magia”. Hogbin, escribiendo sobre una generación anterior de conversos a la religión cristiana de las Islas Salomón, señaló que la misma palabra, *aru*, se usaba para la magia y para las oraciones cristianas: “Las dos formas de poder sobrenatural se conciben como idénticas en cuanto a su forma de funcionamiento y a sus resultados” (Hogbin, 1964, pág. 91).

También Lawrence (1987) mostró cómo las misioneras cristianas han reforzado involuntariamente entre los Garia sus creencias en los dioses tradicionales, en lugar de debilitarlas. Un alumno ofreció un interesante relato de cómo se puede confiar a la vez en ambas creencias en la misma situación:

Para protegernos contra ese tipo de magia, nosotros recurrimos a veces la medicina tradicional. Ésta sólo te puede curar si tienes verdadera fe en ese tipo de medicina. Por ejemplo, en nuestra casa normalmente tenemos ancianos y ancianas que suelen curar los ataques de magia. Recogen algunas hojas y trozos de corteza de algún árbol y se los dan al enfermo, y si la persona tiene fe, se curará al cabo de dos o tres días de haber empezado ese tratamiento. Además, rezamos a Dios para que eche la magia o los demonios que han atacado a la persona enferma.

Sólo unos pocos alumnos se refirieron explícitamente a la extensión del conocimiento científico o de las actitudes científicas como un factor causante del retroceso de la magia. De ellos, la mayoría mencionaba concretamente el progreso y el poder de los conocimientos médicos, quizá porque era uno de los temas clave de “La maldición”, o tal vez porque en estos temas de curaciones, la creencia en la magia está todavía bastante extendida. De estas relaciones evidentes entre la magia y el mundo espiritual, surge la aparente contradicción de que el cristianismo ataca a la magia con más violencia que la ciencia, al que tiempo respalda, involuntariamente, la validez de la magia. Este punto se ve más claro al estudiar las experiencias personales de los alumnos en cuanto a la magia y las áreas de la vida a la que ésta se aplica.

EXPERIENCIAS PERSONALES DE LA MAGIA

Alrededor de un 40% de los alumnos encuestados reconocieron haber presenciado un acto de magia y más de un 30% habían oído hablar de estos actos. Entre las chicas, era mucho menos corriente que entre los chicos haber visto u oído casos de

magia. También las chicas eran más vehementes que los chicos en su rechazo de la magia, por ser algo no “civilizado” o “no cristiano”.

La mayoría de las experiencias personales o los relatos oídos de la magia se podrían agrupar en cuatro clases: magia del amor, magia curativa, brujería y “conjuros”. La primera de éstas es la que describen mucho más a menudo los chicos que las chicas y sólo un chica reconocía haberla visto realmente y no saberlo sólo de oídas. Consiste siempre en atraer una chica hacia un chico, nunca al contrario:

Sí, yo vi a un chico que volvía a casa y que tenía esta magia de atraer las chicas hacia él. Decía algunas cosas que yo no había oído nunca antes y pronunciaba el nombre de la chica. Al día siguiente, fue a ver a la chica que ya conocía, pero con la que no había tenido relación. Puso algo en un chicle y se lo dio a la chica. La chica gritó y esa noche fue a la casa del chico.

Algunas veces, la magia curativa consiste simplemente en curar a la persona afectada, aunque su meta es casi siempre buscar o tratar de vengarse de la persona que se supone causante de la enfermedad, puesto que la enfermedad que responde a la magia está sin duda causada también por la misma magia:

Sí, precisamente la semana pasada mi padre se puso enfermo de una dolencia extraña y los doctores no sabían lo que tenía. Un vecino vino a curarlo y lo consiguió. Lo que hizo después fue reflejar la enfermedad en el que se la había provocado haciendo un cocimiento con una raíz. Unos días después, vimos a un hombre que padecía su mismo mal.

El complemento de esto es la brujería, empleada para causar la enfermedad o incluso la muerte:

Sí, yo conocí el caso de alguien que usaba la magia y que había echado un conjuro a una joven. El conjuro era una maldición para que la chica agarrara una enfermedad muy grave de la que podía morir. De hecho, la muchacha cogió una infección que los doctores no podían curar. Incluso recurrió a la medicina tradicional, pero no surtió efecto. Así que se murió después de haber sufrido casi un año.

Los usos primitivos de la magia se destinaban a abordar las situaciones críticas de la vida: la enfermedad, la muerte y la conquista sexual. Así ha sucedido siempre, pero quizás han disminuido las situaciones críticas que requieren el uso de la magia. Los rituales atestiguados hasta hace muy poco, relacionados con la agricultura, la pesca, el tiempo o en general para asegurarse el éxito de alguna aventura, ya no existen prácticamente (Hogbin, 1939; 1964). Algunos alumnos citaban casos de ancianos que podían disipar la niebla, controlar la pesca o hacer que lloviera, pero en la actualidad éstos son muy raros.

¿Han desaparecido realmente estas prácticas, o simplemente se han transformado? ¿La ciencia y el racionalismo materialista juntos han reemplazado la necesidad de que intervengan los poderes espirituales en estas áreas, o simplemente ha habido un cambio de nombre de esos poderes espirituales? Quizás se ha roto la unidad original de la magia, la ciencia y la religión, pero ¿cuáles son ahora sus dominios y su poder?

La magia, la ciencia y la religión: el equilibrio de las creencias

Cuando se les preguntó directamente si percibían alguna contradicción entre su religión y la ciencia que se les ha enseñado, la mayoría de los alumnos contestó que no. Quizá no tenga nada de extraño, ya que los temas espinosos como la teoría de la evolución no están en los programas de los cursos de ciencias para la mayoría de ellos. Sin embargo, los mayores eran conscientes de las cuestiones en las que podía surgir el conflicto. Para muchos, era simplemente un conflicto sin resolver, pero los que tomaron posición tendían a rechazar la evolución en favor de la versión bíblica de la creación. Los comentarios de Mary, que introducen este artículo, representan las opiniones de muchos de ellos. La religión es una estructura dentro de la cual operan muchos sistemas de creencias de los alumnos. A la ciencia se la puede acomodar mientras no haya conflictos — y generalmente no los hay — pero no logra el mismo estatuto que la verdad religiosa. Whiteman llega a las mismas conclusiones generales sobre los melanesios: “La epistemología melanesia es esencialmente religiosa. Es decir, los melanesios se basan fundamentalmente en el conocimiento religioso como base para conocer y comprender el mundo en que viven” (Whiteman, 1984, pág. 87).

Aunque esta afirmación no concierna plenamente a los alumnos de este estudio — una minoría con un nivel relativamente alto de educación en la sociedad de las Islas Salomón — en líneas generales esta afirmación ciertamente corresponde a la realidad.

En el mismo artículo, Whiteman (1984, pág. 97) también destaca que “la religión melanesia es práctica y se interesa por los resultados materiales”, lo que podría favorecer a la ciencia como forma dominante de conocimiento sobre la religión y la magia, pero no siempre es así. Un grupo de alumnos que creía firmemente en el poder de la magia tradicional me informó de que un conjuro mágico funciona siempre, con la única condición de que se ejecute correctamente. Si no fuera así, no creerían en ella. El mismo grupo explicaba que el dios cristiano es más poderoso que la magia, pero con una diferencia fundamental, y es que Dios tiene la posibilidad de responder positiva o negativamente a un ruego. Los espíritus ancestrales, decían ellos, tienen que responder conforme a los deseos de quien les invoca, pero el dios cristiano no está tan obligado. Esto sirve para poner de relieve la omnipotencia de Dios: él no puede ser manipulado por los seres humanos, sino que toma sus decisiones basándose en la moralidad de las peticiones; por eso se cree que el fracaso de las peticiones que se hacen por medio de la oración refuerza el poder que se le atribuye a Dios, no lo debilita. Todo lo que se necesita son unos pocos casos en los que se vea que la oración logra los resultados deseados, para reforzar la creencia en sus poderes prácticos.

Este estado de cosas es precisamente lo que debilita la aceptación de la ciencia como sistema de verdad universal. El conocimiento científico, justificable o no, tiene que ser correcto — al menos cuando se imparte en la escuela, y si es así, la ciencia tiene que lograr siempre los resultados apetecidos; un simple fallo es sufi-

cienta para negar su validez porque, a diferencia de los actos de Dios, los actos de la ciencia no tienen la posibilidad de distinguir entre lo que es moral o inmoral. Ya hemos dicho antes que los fracasos de la medicina científica al no poder curar todas las enfermedades dejan una puerta abierta a la aceptación de los tratamientos y explicaciones de la medicina alternativa. Se acepta la gran efectividad de la medicina científica, pero esto no anula la fe en explicaciones y curaciones tradicionales por un lado, y en el poder de la oración por otro. Un poco paradójicamente, es en el campo de la medicina donde la población de las Islas Salomón percibe con más claridad tanto los aciertos como los errores de la ciencia.

Aparentemente, la ciencia y la magia deben de ser muy débiles cuando se ponen en cuestión por un simple fallo. Incluso ambas pueden responder al fallo de la misma manera: si un conjuro mágico falla es o bien porque el ritual no se ha seguido correctamente o por la interferencia de otra magia; cuando un experimento científico no da el resultado esperado, o bien el fallo está en el procedimiento o ha habido influencias extrañas. Como señala Lawrence (1987), las explicaciones que da el brujo son comprensibles para la mayoría de la gente y compatibles con su visión del funcionamiento del mundo. Cuando el científico da una explicación para un fallo, lo más probable es que lo haga en términos difíciles de entender.

Finalmente pues, la magia tiene la ventaja sobre la ciencia de que su interpretación espiritual del mundo está apoyada sin querer por las enseñanzas del cristianismo. El cristianismo permite al creyente ser “moderno” sin abandonar algunos principios básicos de su cosmovisión tradicional. Posiblemente, las formas más fundamentalistas de cristianismo sirvan incluso mejor a este propósito. Esto podría parecer sorprendente, dado que los fundamentalistas suelen ser más tajantes en su condena de las prácticas tradicionales, pero, como sugiere Horno (1982), los fundamentalistas hacen hincapié en la función explicativa, productiva de la religión, que era la principal función de las formas tradicionales, pero que ha sido abandonada al menos parcialmente por la mayoría de las iglesias cristianas en favor de la ciencia. De esta forma, la unidad de la cosmovisión de las formas tradicionales subsiste en las nuevas formas, y procede de las interpretaciones de la naturaleza de la realidad, que son esencialmente las mismas:

Por eso el conflicto entre las religiones tradicionales y las llamadas “religiones del mundo” no es tanto un conflicto entre visiones del mundo radicalmente distintas como un conflicto sobre a qué rendir culto y qué excluir dentro de un panteón (Horton, 1982, pág. 213).

Por otro lado, la ciencia intenta desprestigiar la magia rechazando su misma base: la cosmovisión en que se apoya. Aunque, de hecho, como señala Gellner (1975, págs. 124-127), la ciencia rara vez emprende un ataque frontal contra la magia, puesto que prefiere tratarla con desprecio, como “indigna de una oposición racional”. Mencionar la ciencia como base para negar la magia acarrea mucho más rechazo que apoyar los argumentos empleados por el cristianismo contra ella. La ciencia tiene una cosmovisión mecánica, materialista, que exige una mayor ruptura con la tradición; a pesar de los parecidos entre la magia y la ciencia, por su forma

de funcionar, hay una mayor ruptura entre las dos por su forma, por el idioma que emplean (Horton, 1967). El cristianismo prohíbe comer del fruto del árbol de la magia y tal vez quiera cortar las principales ramas, pero deja las raíces intactas. La ciencia exige arrancar todo el árbol.

El resultado general de la intervención europea ha sido la introducción de la trinidad de Malinowski para reemplazar la unidad de tradición. Pero la relación entre los tres elementos no es simétrica. Lo que hay entre la magia y la religión es ahora tan antagónico como mutuamente sustentador. Ambas se extienden dentro de los mismos límites ontológicos, pero la ciencia permanece aislada en ese límite. El idioma de la ciencia impide su integración, pero el poder de sus recursos no se puede ignorar.

La ciencia sufre de otra debilidad más porque acepta sus limitaciones. No pretende dar respuesta a todo, mientras que la magia es una visión completa del mundo (Sharot, 1989, pág. 277):

Las explicaciones mágicas o de brujería contestan a las preguntas que la ciencia deja sin contestar. Por eso, el desarrollo de la ciencia y la tecnología no darán lugar a la desaparición de la magia. La magia sólo desaparecerá si las personas aceptan la visión científica del mundo, aun con sus carencias, pero esto implica una conversión que no pueden asegurar ni los avances de la ciencia ni la desconfirmación empírica de la propia magia.

Thomas (1971) hace una observación similar cuando da cuenta del retroceso de la magia en Inglaterra. Considera que las exigencias de las fuerzas sociales, tecnológicas e intelectuales son las causantes de este retroceso y señala que el amplio rechazo de la magia precede a muchos descubrimientos científicos y tecnológicos cruciales — sobre todo en medicina. Llega a la conclusión de que la clave para la desaparición de la magia es un cambio intelectual. Thomas establece un paralelismo entre la Inglaterra de hace tres o cuatro siglos y las sociedades en desarrollo actuales y cita varios puntos de comparación muy pertinentes, pero en este tema crucial de la cronología de las influencias contra la magia, la comparación no resiste. Las nuevas religiones y las nuevas tecnologías llegaron simultáneamente a las Islas Salomón. Indudablemente, esta nueva tecnología hizo mucho para reducir la práctica de la magia, pero parece lógico pensar que las oportunidades para el cambio intelectual que tanto Sharot como Thomas consideran importantes para el rechazo de la magia, sólo fueron válidas con la introducción un poco más tardía de la educación humanística occidental, y quizás aun así sólo para los que siguieron esta educación más allá de los niveles mínimos. Si se necesita una “masa crítica” de cambio intelectual para provocar un amplio abandono de la magia, éste podría producirse, si se produce, en el futuro y podría ser obstaculizado involuntariamente por la mezcla del cristianismo y de las creencias tradicionales religiosas que éste ha desarrollado.

La clase de ciencias y cosmovisión

LUCHANDO CONTRA LA CONTRADICCION

Mientras tanto, se recurrirá a la magia en las circunstancias críticas de la vida en las que la ciencia no sirve. La ciencia y la tecnología se aceptan como válidas en sus propias esferas, sin necesidad de adoptar una cosmovisión científica. Los alumnos pueden continuar teniendo buenos resultados en los exámenes de ciencias, pero en la tradición pragmática melanesia volverán a las otras fuentes de conocimiento cuando sientan que las circunstancias así lo requieren. El contacto con la clase de ciencias no parece causar un cambio radical en la cosmovisión de los alumnos. Cuando dejan la escuela, no ha cambiado sustancialmente su comprensión de la naturaleza fundamental de la realidad. No aceptan todas las conceptualizaciones y explicaciones de la ciencia, como si fueran piezas de recambio para las cosas que les son útiles de otras fuentes. Sería verdaderamente sorprendente que lo hicieran. La ciencia no puede ofrecer soluciones a muchas cuestiones importantes, y sería un error por nuestra parte pretender lo contrario. Hay importantes cuestiones en la vida de los alumnos en las cuales la ciencia no puede ofrecerles ni esperanza ni consuelo. En esas ocasiones, vuelven a las fuentes tradicionales de sabiduría, o a las creencias cristianas que muy a menudo han entrado en contacto con esas tradiciones con mucha mejor fortuna de lo que la ciencia podría esperar. Se puede optar por la ciencia en su cosmovisión práctica cuando se necesita para finalidades prácticas, pero sigue siendo esencialmente superficial a causa de su naturaleza no religiosa.

Lo que sí parece ocurrir es que los alumnos son selectivos en lo que aceptan de la ciencia y cuándo lo aplican. El conocimiento y los análisis científicos de los fenómenos tienen sus propios dominios, pero hay otros en los que la ciencia no tiene aplicación. En algunos casos, estos terrenos se ven como fenómenos físicos particulares. Así, la electricidad pertenece al terreno de la ciencia, pues no hay rastro de ella ni en la tradición ni en el cristianismo. La enfermedad está subdividida en parcelas, la mayor parte de las cuales pertenece a la medicina científica, pero algunas dolencias responden tan sólo a la magia o a la oración. Para algunos alumnos, las cuestiones sobre el origen del universo y del ser humano en particular pertenecen al dominio de la religión y no al de la ciencia.

Pero este proceso de “parcelación” es más complejo que una división del mundo físico. Los ámbitos de aplicabilidad de las diferentes fuentes de conocimiento están en relación con el medio y las finalidades sociales y físicas. Citaba antes el caso de una alumna que hablaba de la protección que los espíritus ancestrales pueden ofrecer. Es interesante destacar que aunque ella vivía en Honiara, esta alumna se refería a los espíritus que estaban de vuelta en su “casa”, en las áreas rurales de Malaíta. Esto era algo muy frecuente: las zonas rurales donde todavía funciona el *kastom* son los sitios donde los espíritus se muestran más activos.

Para una gran parte de los alumnos de este estudio, la enseñanza científica tiene lugar en un medio muy distinto del que sirve de base al sistema de conocimientos del grupo al que pertenecen. A pesar de unas mínimas incursiones en la tecnología occidental, las zonas rurales de las Islas Salomón siguen siendo muy tradicionales, con el cristianismo inherente a su organización social. Esta organización social está muy arraigada y a la vez sirve de base a las formas de conocimiento y prácticas tradicionales. Algunos alumnos decían que tenían que cambiar bastante su conducta cada vez que volvían a sus aldeas. Para unos pocos, que habían nacido y se habían criado en Honiara, estos cambios resultaban difíciles, pero para la mayoría se trataba de algo automático. Discurrían entre dos series de expectativas con toda naturalidad. ¿Discurrían con la misma comodidad entre dos visiones del mundo? Igual que tienen dos repertorios de conducta a su disposición, ¿tienen también dos modelos de comprensión de la naturaleza del mundo entre los cuales pueden cambiar según lo requieran las circunstancias sociales? Yo creo que sí. La coherencia de la sociedad en la que viven depende de que se mantenga el respeto por los elementos clave del sistema de creencias, y los alumnos deben al menos aparentar que están de acuerdo con ellos. De hecho, debe de ser algo más que una apariencia, si se quiere evitar un esfuerzo psicológico excesivo. Dividir el mundo en compartimentos, cada uno con su adecuada estructura interpretativa, no es una perversidad, sino una buena técnica de supervivencia.

IMPLICACIONES EN LA PRACTICA

De estas observaciones surgen importantes preguntas sobre la enseñanza científica en las Islas Salomón. Sería inadecuado y arrogante por mi parte, en tanto que extranjero, intentar dar respuesta a estas preguntas, pero quizá pueda aportar algo de luz en algunas cuestiones, y por supuesto, puedo dar mi opinión. Sin embargo, las decisiones las tienen que tomar los directamente implicados.

La cuestión central es si debe haber un motivo para que la enseñanza de las ciencias en las Islas Salomón tenga por efecto cambiar la cosmovisión de los alumnos. Mi primera respuesta es que es difícil enseñar las ciencias con eficacia y honradez, de manera que no ofrezcan una nueva cosmovisión, al menos opcional. La ciencia no es simplemente una colección de "hechos" y teorías pasajeras. Es una manera de llegar al conocimiento del mundo y de interpretar ese conocimiento. Es una manera de ver el mundo: una cosmovisión. Enseñar ciencias haciendo abstracción de esto es ofrecer una ciencia empobrecida.

Los alumnos de las Islas Salomón con los que he hablado sobre la ciencia eran bastante conscientes del poder de ésta. No se les escapaba que como individuos y como nación, ellos deberían compartir ese poder. Saben que el mundo exterior que está extendiéndose hasta su país y con el cual tendrán que tratar, tiene acceso a este poder. Para los habitantes de las Islas Salomón, negarles este acceso sería ponerlos en clara desventaja. Y una vez más, este poder procede no sólo de la posesión del conocimiento, sino de saber sus posibilidades de comprender el mundo y a través de esta comprensión, transformarlo.

Pero el temor comúnmente expresado es que el fomento de esta visión amenaza una identidad que procede de las fuentes alternativas, tradicionales. Sin embargo, el autor de este estudio cree que en el contexto de las Islas Salomón hay pocos motivos para este temor. En efecto, la presentación de la alternativa en términos de “ciencia o tradición” es una burda simplificación de la realidad. Los alumnos de ciencias son de hecho capaces de conservar mucho de su cosmovisión tradicional y a la vez seguir apreciando la nueva visión que la ciencia ofrece. Ellos ven que la ciencia les abre nuevos horizontes, sin perder de vista los antiguos, y desarrollan estrategias para abordar puntos de vista aparentemente incompatibles. La visión tradicional del mundo puede no salir intacta de este encuentro con la ciencia; puede ocurrir que se modifique o que se reduzca su campo, pero lo que ahora llamamos “tradicional” nunca ha sido estático y existe el peligro de que luchando por “proteger” estas tradiciones vayamos simplemente a fosilizarlas. La enseñanza está a punto de producir cambios. Debemos tratar de ser conscientes en todo momento de la dirección y las consecuencias de los cambios que engendran, pero una enseñanza que deje al individuo y a la sociedad como estaban, no es enseñanza. Debemos ser más positivos y considerar que la apertura de estos jóvenes a diferentes visiones del mundo es un proceso potencialmente enriquecedor. (¿No hay algo de proteccionismo en los estudios occidentales que aspiran a comprender las cosmovisiones de los demás, pero temen que la apertura a las visiones del mundo occidental sea peligrosa para “pueblos menos desarrollados”?) Tenemos que tener más confianza en nuestros alumnos. Debemos respetar tanto su derecho a visiones alternativas como su capacidad para manejarlas.

Para terminar, dos citas de mis alumnos pueden servir para ilustrar lo que voy a decir. Antes, debo señalar que ninguno de los dos citados se convirtió en “descasado” cultural, ni que se volvieron incapaces de actuar dentro de su ambiente y sociedad a pesar de la influencia evidente que la ciencia había tenido en ellos. Indudablemente, la ciencia ha tenido un efecto en su forma de ver el mundo. Por supuesto, tienen una cosmovisión diferente de la de sus padres y abuelos, pero a mí me ocurre lo mismo y, casi seguro, al lector también.

La primera cita procede de un alumno que me explicaba qué era lo que le atraía de la clase de ciencias. Creo que el sentimiento de entusiasmo que la ciencia le produce es evidente:

Sobre todo cuando era pequeño sólo pensaba “Oh, esas cosas que vienen de esto y de lo otro...” sobre todo esas cosas, ¿sabe? por ejemplo, el arco iris. Puedo haber pensado sobre ellas como dice la Biblia: “Dios creó esto y aquello”. Y cuando fui al primer grado, aprendimos algo... la evaporación y cómo el agua sube y debido al viento que sopla, se produce la lluvia. Por eso ahora lo sé y lo comprendo.

La segunda cita es de un chico que había contestado a una pregunta recurriendo al principio de Arquímedes para explicar por qué es peligroso para un barco completamente lleno pasar del agua salada al agua dulce. Ha obtenido un nuevo entendimiento de una parte significativa de su mundo y se siente más poderoso por eso.

Pero, ciertamente, no ha experimentado ninguna clase de conversión ni ha perdido su identidad. Simplemente ha evolucionado.

Eso me recuerda un incidente al sur de Malaita. Ellos llenaron su canoa de almendra de coco para llevarla a un río grande, allí cerca. Cuando su canoa se hundió dijeron que era que la gente estaba envidiosa (por el dinero que iban a ganar) y había hecho que el demonio hundiera su canoa. Ahora puedo comprender el motivo real de lo que ocurrió.

Nota

1. No he tenido más remedio que corregir la ortografía y hacer otros pequeños cambios al reproducir las respuestas escritas de los alumnos. Lo he hecho para traducirlas a otras lenguas y facilitar su publicación, pero he tenido mucho cuidado en conservar el significado de lo escrito por el alumno.

Referencias

- Chowning, A. 1977. *An introduction to the peoples and cultures of Melanesia* [Introducción a los pueblos y a las culturas de Melanesia]. Menlo Park, California. Benjamin Cummings Publishing Company.
- Fugmann, G. 1984. Magic: a pastoral response [La magia: una respuesta pastoral]. *En*: Mantovani, E. (comp.), *An introduction to Melanesian religions* [Introducción a las religiones melanesias]. Goroka, Papua Nueva Guinea, The Melanesian Institute for Pastoral and Socio-Economic Service, págs. 213-230.
- Gellner, E. 1975. *Legitimation of belief* [Legitimación de la creencia]. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hogbin, I. 1939. *Experiments in civilization: the effects of European culture on a native community of the Solomon Islands* [Experimentos de civilización: los efectos de la cultura europea sobre una comunidad autóctona de las Islas Salomón]. Londres, Routledge.
- . 1964. *A Guadalcanal society: the Kaoka speakers* [Una sociedad de Guadalcanal: los hablantes de la lengua kaoka]. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Horton, R. 1967. African traditional thought and Western science [El pensamiento tradicional africano y la ciencia occidental]. *Africa* (Oxford, Reino Unido), vol. 37, págs. 50-71, 155-187.
- . 1982. Tradition and modernity revisited [La tradición y la modernidad revisitadas]. *En*: Hollis, M.; Lukes, S. (comps.). *Rationality and relativism*. Oxford, Basil Blackwell.
- Keesing, R.M. 1982. *Kwaio religion: the living and the dead in a Solomon Island community* [La religión de los kwaio: los vivos y los muertos en una comunidad de las Islas Salomón]. Nueva York, Columbia University Press. 265 págs.
- Laracy, H., ed. 1989. *Ples blong iumi: Solomon Islands, the past four thousand years* [Ples blong iumi: las Islas Salomón, los cuatro últimos milenios]. Suva, Fiji, Institute of Pacific Studies of the University of the South Pacific.
- Lawrence, P. 1987. De rerum natura: the Garia view of sorcery [De rerum natura: la visión de la brujería de los Garia]. *En*: Stephen, M. (comp.). *Sorcerer and witch in Melanesia*

- [Brujos y brujas en Melanesia]. Nuevo Brunswick, Nueva Jersey, Rutgers University Press.
- MacDonald, M. 1984 Magic, medicine and sorcery [Magia, medicina y brujería]. *En*: Mantovani, E. (comp.). *An introduction to Melanesian religions* [Introducción a las religiones melanesias], *op. cit.*, págs. 195-211
- Malinowski, B. 1948. *Magic, science and religion and other essays* [La magia, la ciencia y la religión y otros ensayos]. Nueva York, Free Press.
- Mantovani, E. 1984. Traditional religions and Christianity [Religiones tradicionales y cristianismo]. *En*: Mantovani, E. (comp.). *An introduction to Melanesian religions* [Introducción a las religiones melanesias], *op. cit.*, págs. 1-22.
- Sharot, S. 1989. Magic, religion, science, and secularization [Magia, religión y secularización]. *En*: Neusner, J.; Frerichs, E.S.; Flesher, P.V.M. (comps.). *Religion, science and magic* [Religión, ciencia y magia]. Nueva York, Oxford University Press.
- Stephen, M. 1987. Master of souls: the Mekeo sorcerer [Maestro de almas: el brujo Mekeo]. *En*: Stephen, M. (comp.). *Sorcerer and witch in Melanesia* [Brujos y brujas en Melanesia], *op. cit.*
- Thomas, K. 1971. *Religion and the decline of magic* [La religión y el ocaso de la magia]. Londres, Weindenfeld and Nicolson.
- Whiteman, D.L. 1984. Melanesian religions: an overview [Las religiones melanesias: vista panorámica]. *En*: Mantovani, E. (comp.). *An introduction to Melanesian religions*, *op. cit.*, págs. 87-121.

CAMBIAR LAS MANIFESTACIONES

DE LA SABIDURIA Y DEL

CONOCIMIENTO EN TAILANDIA

Zane Ma Rhea¹

Introducción

Tailandia está pasando por un período de rápida transformación económica, y las alteraciones de la sociedad debidas a estos procesos están abriendo nuevas posibilidades en todos los aspectos de la actividad humana. Al mismo tiempo, dichos procesos provocan cambios en las formas de pensamiento tradicionales, y existe un sentimiento de incertidumbre y de urgencia para proteger algunos aspectos importantes de la cultura tailandesa de la violenta embestida de las ideas y valores exteriores. Para realizar mi investigación, pasé seis meses en Tailandia examinando los conceptos de sabiduría y conocimiento en la sociedad tailandesa y su relación con la educación superior, como parte de un proyecto más amplio de investigación sobre la internacionalización del saber y las relaciones de la educación superior entre Australia y Tailandia. Entrevisté a políticos, funcionarios, administradores universitarios, profesores, monjes, monjas y estudiantes de Australia y de Tailandia. Un tema notable de este estudio es que la cultura se ve cada vez más eclipsada por imperativos económicos, y que el restablecimiento del equilibrio entre el comercio y la cultura requiere el desarrollo de nuevas formas de pensamiento que, estando profundamente arraigadas en la cultura local, puedan funcionar a la vez en el mercado mundial. Estas nuevas formas de pensamiento se pueden impulsar y enseñar en las universidades.

Zane Ma Rhea (Australia)

Está preparando un doctorado en sociología en la Universidad de Flinders, Adelaida (Australia del Sur). Su investigación tiene por objeto alentar a las universidades a reafirmar la importancia del conocimiento local y a incorporar las nuevas formas de pensamiento en sus instituciones, de modo que equilibren las influencias del comercio mundial con las necesidades de la población local. Define este imperativo como la búsqueda de la sabiduría en la educación universitaria.

La sociedad tailandesa no es ajena a la afluencia de conocimientos de muchas partes del mundo. Durante siglos, Tailandia ha enviado a sus jóvenes fuera del país para que aprendan ideas y tecnologías nuevas. Conviene tener en cuenta que Tailandia, a diferencia de otros muchos países de la región, evitó la colonización en el siglo pasado, y hay quienes atribuyen este hecho a una estrategia cuidadosamente elaborada, fomentada por la corona tailandesa, basada en la amistad de Tailandia con las potencias mundiales, en la incorporación de ideas nuevas a la cultura tailandesa y en la adaptación de las que resultaran útiles para la modernización del país. Algunos estiman que la colonización que se evitó en el siglo pasado tan sólo fue aplazada, y que Tailandia corre en la actualidad el peligro de desaparecer como entidad cultural singular, afirmando que ello se debe a que la sociedad tailandesa es incapaz de asimilar y adaptarse a la avalancha de información, actitudes, valores y tecnologías, con la rapidez que exigiría la preservación de las formas de pensamiento propias.

Este artículo se centra en los cuatro sistemas de pensamiento que existen en la sociedad tailandesa en el año 2538/^{3/4} de la era budista (1995 de la era cristiana). Antes de examinarlos, analizaré algunas influencias más amplias que guardan relación con ellos. La situación geográfica del país, su historia, la mezcla del acervo religioso y filosófico del budismo, el hinduismo, el animismo, el Islam, el cristianismo y el confucianismo, y la evolución de la diversidad de la cultura tailandesa, son elementos significativos que han contribuido a forjar las formas de pensamiento actuales.

La geografía y la historia tailandesas: contribuciones a las formas de pensamiento

El reino de Tailandia está situado en lo que se conoce como el sureste asiático, con la península de Malasia al sur, Myanmar al oeste y al norte, Camboya y Laos al este, y Laos al nordeste. Hasta el siglo pasado, estos territorios estaban controlados por distintas monarquías que resolvían sus diferencias modificando sus fronteras tras sus derrotas o sus victorias en las guerras. Hasta este siglo no se han establecido fronteras fijas.

Según historiadores como Thompson (1967) y Syamananda (1993), el reino de Tailandia, anteriormente Siam, mantuvo relaciones con otras muchas naciones-Estado, sobre todo con China, posiblemente desde el 607 d. de C. Hacia 2300 de la era budista (1800 d. de C), la influencia china decayó, dejando paso a diversas influencias europeas. Al igual que antes los chinos, los europeos, y más tarde, los americanos, fracasaron en sus intentos de anexionar Tailandia a sus territorios. Pero, a fuerza de imponer tratados desfavorables al reino, muchos países europeos consiguieron menoscabar la soberanía tailandesa. Así, algunos tratados, como el de Bowring, obligaron a hacer concesiones en el comercio y en la jurisdicción.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se renegociaron estos tratados. Sin embargo, Tailandia había aprendido la lección de que los extranjeros harán siem-

pre lo posible por llevar ventaja a los tailandeses, y de que la estrategia tailandesa debería consistir siempre en proteger sus propios intereses. Es éste un punto importante que tomaremos en consideración cuando pasemos a ocuparnos de las formas de pensamiento en una Tailandia en transición.

Los tailandeses han vivido a lo largo de su historia en una encrucijada de ideas y de comercio entre los pueblos de China, India, Sri Lanka, los Estados Malasios, Indonesia, Filipinas, los jemeres, y muchos pequeños grupos de población autóctonos. Todos estos pueblos han ganado y perdido algo en sus viajes. Históricamente, los tailandeses han recibido bien a cuantos llegaban respetando la cultura tai, han mostrado gran interés por las formas de pensamiento de estos pueblos y siguen recibiendo de buen grado las aportaciones de Europa, Japón y los Estados Unidos. Se trata de una constante en la historia del Reino de Tailandia.

Una rico patrimonio espiritual: su contribución a las formas de pensamiento

Tailandia es oficialmente un país budista y más del 95% de su población se considera como tal. Para muchos tailandeses, ser budista es sinónimo de ser tailandés. Las filosofías espirituales están entretrejidas de tal modo con la cultura tailandesa que no se pueden separar fácilmente. Las formas de pensamiento de Tailandia están directamente influenciadas por el budismo. Algunos tailandeses, aunque han sido educados en las prácticas sociales budistas, pertenecen a la religión musulmana, y un porcentaje aún menor son cristianos o practican otras religiones locales.

Como en otros aspectos muchos de Tailandia, la capacidad de adaptación tailandesa ha introducido en la vida cotidiana de la población diversas prácticas religiosas y espirituales. Según Vongvipanond (1992) y Mulder (1990), existen estratos de creencias que se han ido superponiendo a lo largo de los siglos. Lo más importante de estas prácticas es que se han incorporado a las ricas formas de pensamiento típicamente tailandesas.

El respeto a los espíritus es una sólida base para las prácticas espirituales de muchos tailandeses, ya sean instruidos o no. Hay que cuidar a los espíritus y, si es necesario, apaciguarlos. Las cortes de Siam adoptaron creencias y prácticas hindúes y establecieron una serie de deidades más poderosas que los espíritus locales y que también exigían apaciguamiento y atención. El budismo aportó las Cuatro Nobles Verdades y una idea del modo de liberarse de este reino de dolor. Los tailandeses musulmanes realizan sus propias adaptaciones, igual que los cristianos, incluso en la sociedad contemporánea. A ello se suman las creencias filosóficas del confucianismo, que han llegado a la sociedad tailandesa por conducto de las comunidades chinas tailandesas. Históricamente, grupos de condición diferente han sido atraídos a diversas mezclas de prácticas rituales, pero todas ellas son aceptables entre las expresiones tailandesas de espiritualidad. En Tailandia, el rey es el defensor y el custodio de todas las prácticas espirituales.

De una herencia espiritual y filosófica tan rica surge con fuerza una compleja base de pensamiento. Cabe afirmar que los tailandeses están bien situados para evaluar y transformar la aportación de las influencias exteriores por medios que siguen siendo tailandeses. Un amigo tailandés comparaba la cultura tailandesa y las prácticas espirituales con un guiso de verduras, que es diferente cada vez que se hace: puede ser simple o complicado, y puede ser completamente diferente, incluso con los mismos ingredientes básicos.

Se desprenden de aquí dos características importantes. Hay una apertura a las ideas del exterior y una diversidad de aportaciones traídas a la cultura a menudo de modo consciente. El estilo tailandés consiste en pasar todo lo aprendido, prestado, comprado o copiado, por el filtro de una tradición cultural rica y orgullosa. En este proceso, el original queda muchas veces irreconocible, incluso para el pueblo tailandés que lo vive como una práctica más tailandesa que extranjera.

La cultura tradicional tai y su contribución a las formas de pensamiento

La cultura tradicional tailandesa constituye una forma compleja y única de organización destinada a que la población conviva armoniosamente. Las prácticas y creencias religiosas forman una sólida base en la que se asienta la cultura. De ellas surgen muchas características de la cultura tradicional tailandesa que reflejan las formas de pensamiento tailandesas.

La prevención del conflicto es muy importante. Esto no significa que no haya enfrentamientos, sino que, cuando se producen los conflictos, se emplean técnicas indirectas. Esta característica es fundamental en la vida rural para mantener la armonía, dado que la recolección de la cosecha y la construcción de las viviendas son actividades comunitarias. La supresión de conflictos como medio de mantener la armonía se ha trasplantado a la vida urbana y sigue siendo una importante forma de pensamiento. Reflexionando sobre la importancia del no conflicto en la cultura tailandesa, se comprende mejor cómo se relacionan los tailandeses con los extranjeros.

También es importante mantener las distancias desde el punto de vista emocional, como consecuencia del contexto budista, que enseña que los fuertes vínculos afectivos producen sufrimiento. *Sanùg* (divertirse, disfrutar, pasarlo bien) es una característica cultural importante, y se recomienda una diversión superficial y una camaradería sin vínculos fuertes, concepto que procede originariamente de la vida rural y ha sido trasplantado a la vida urbana, relacionando ahora el trabajo y el ocio, y preconizando que se disfrute de todo cuanto se hace a lo largo del día.

El respeto y el amor al rey, y *thûi tàt thûi suung* (las relaciones jerárquicas) están profundamente arraigados en la cultura tradicional tailandesa. Vongvipanond (1992) escribe que todo en la percepción del tailandés se enmarca en un sistema jerárquico. Cada uno se sitúa en un rango diferente y sabe, a través de los procesos de socialización, cómo actuar con respecto a los demás, en función

del lugar que cada cual ocupa. Estas relaciones son fijas. Según Klausner (1994), las influencias recíprocas en cada momento de cada día reflejan el entendimiento de estas relaciones, que es preciso comprender para adoptar una conducta correcta.

La cultura tradicional tailandesa, que está arraigada en la vida rural, está experimentando cambios radicales como consecuencia de un rápido crecimiento económico que ha llevado a mucha gente a las ciudades. La apertura de Tailandia a influencias económicas más amplias ha provocado otras tensiones en la estructura de la sociedad tailandesa, y para muchos jóvenes tailandeses la cultura tradicional no forma ya parte de la realidad social.

Pese a ello, aunque las formas tradicionales puedan no ser la norma, hay tanta continuidad como cambio. Es importante entender estos aspectos de la cultura tradicional tailandesa al examinar cómo se está adaptando este pueblo y cambiando como reacción a las presiones exteriores. En este momento de transición, el pueblo tailandés está creando nuevas formas de vida que no son ni tradicionales ni tampoco meras copias de los modelos occidentales. Estas formas de vida y de pensamiento son claramente tailandesas.

Las formas de pensamiento contemporáneas en Tailandia

Actualmente existe en la sociedad tailandesa una tendencia hacia una revolución de las formas de pensamiento. “Formas de pensamiento” es una figura teórica empleada para referirse tanto a los procesos como a los resultados de la actividad pensante. Los acervos del conocimiento son cimientos de cualquier sociedad y su supervivencia y desarrollo dependen de que el conocimiento se transmita y se perfeccione en ciclos progresivos, y así cada cultura deje su herencia específica. Los individuos son receptores del conocimiento que se salvaguarda en organizaciones culturales más amplias. Estas organizaciones conservan y transmiten los procesos de pensamiento de esa sociedad.

La adquisición de conocimiento y sabiduría es algo bien visto en la sociedad tailandesa contemporánea, merece respeto y eleva la condición social. Conocimiento y sabiduría están también profundamente integrados en las prácticas sociales tradicionales tailandesas. Por eso he preferido centrar esta investigación en las nociones de *khwaamrúu* (conocimiento) y *panjaa* (sabiduría), y observar el cambio en las formas de pensamiento dentro de este contexto. *Panjaa* (sabiduría) y *khwaamrúu* (conocimiento) son ambos términos amplios con significados derivados que se comentarán más adelante. Uno y otro abarcan muchas formas de pensamiento, pero sólo se analizarán las que sean de interés para este artículo. Lo que afirmamos es que si una sociedad no tiene a su disposición una amplia serie de formas de pensamiento que estén profundamente arraigadas en sus propias prácticas culturales, la capacidad de supervivencia de esa cultura como entidad distinta resultará muy mermada. Como ya hemos visto, es indudable que

Tailandia tiene una larga experiencia en procesos de adaptación. Una observación de las formas de pensamiento tailandesas revelará que la transición al bienestar económico influye inmediatamente en el acervo de conocimientos.

¿Cuáles son, pues, las manifestaciones de las formas de pensamiento tailandesas? Éstas se encuentran casi siempre en los análisis del conocimiento tailandés efectuados por extranjeros. Mulder (1990) indica que en la moderna Tailandia el método de conocimiento es tradicional y estático. Según él:

La sabiduría y el conocimiento son desde luego muy respetados, como demuestra el rango de los profesores y de los ancianos, pero el concepto cultural de sabiduría y el conocimiento es estático. Estudiar es simplemente acumular el conocimiento que transmiten los profesores y no desarrollar el propio. Ya sea en la universidad o en los estudios religiosos, lo que interesa a la sociedad es un nivel de conocimiento convencional y no generar la curiosidad espiritual o intelectual [...] Triunfar en el área de las nuevas ideas, a pesar de las presiones de la modernidad, sigue estando mal visto en la cultura tailandesa, que prefiere seguir las viejas recetas y la sabiduría tradicional [...] La principal tendencia de la educación tailandesa es sobre todo acumular conocimiento convencional, y no tanto alcanzar la sabiduría (Mulder, 1990, págs. 100-116).

Aunque había, desde luego, defensores de esta concepción de las formas de pensamiento tailandesas, mis amigos tailandeses me animaron a observar más profundamente la Tailandia moderna y a descubrir los aspectos que todavía proceden de los viejos tiempos, pese a ser al mismo tiempo claramente nuevos. Pasé horas discutiendo sobre las formas de pensamiento tailandesas con muchos amigos del país y presento ahora estas ideas para estimular la reflexión y el debate.

KHWAAMRUU (CONOCIMIENTO)

Los informadores tailandeses explican el conocimiento como un cúmulo de información que cambia con el tiempo, es dinámico, pero provisional e inacabado. No está basado en la experiencia y no hace falta entenderlo para lograrlo. En parte, este conocimiento comprende hechos y opiniones que uno obtiene de su propia familia o en su trabajo y medio social. Esta clase de conocimiento se aprende normalmente con más facilidad por la fuerza de la necesidad. Es un carburante necesario, una energía que lleva a un proceso de pensamiento. La aportación de *khwaamríu* (conocimiento) en la cultura tailandesa se genera tanto desde dentro como desde fuera de Tailandia.

El conocimiento que surge desde dentro de Tailandia tiene tres fuentes: la primera es el conocimiento, que es tradicional y predominantemente rural en su origen y anterior a las influencias europeas y americanas. Este conocimiento se ha transmitido de los ancianos a los jóvenes y se llama *phuumpanjaachaawbâan* (conocimiento técnico de la población rural) y *samunphraj* (conocimiento de las plantas y hierbas tradicionales). Ambos constituyen la base del conocimiento biológico y tecnológico de los pueblos de Siam.

La segunda forma de conocimiento procede de las influencias contemporáneas y se conoce como *panjaathaanglôog*, o conocimiento de la vida. La tercera fuente es una forma superior de conocimiento que se llama *panjaathaangtham* (sabiduría correcta de las enseñanzas budistas sobre Dhamma).

Las estrategias tailandesas de socialización se orientan a proporcionar a los miembros jóvenes de la sociedad el conocimiento que necesitan para fomentar formas de pensamiento seguras. Estos tres tipos de conocimiento los transmiten de manera formal los miembros ancianos de la familia, de la comunidad o los adquieren los jóvenes de manera informal por medio de la experiencia. Estos procesos de adquisición formal e informal de conocimientos se prolongan a lo largo de toda la vida de una persona; el conocimiento cambia con el tiempo y está basado en el contexto. Estas fuentes de conocimiento están al alcance de todos en la comunidad; se admiten y se practican y, en algunos casos, se perfeccionan.

La experiencia efectiva de aplicar el conocimiento transforma a éste en una experiencia comprendida. Esta experiencia comprendida es la sabiduría. Para el individuo, lo que transforma el conocimiento en sabiduría es el hacer y el reflexionar, y los resultados de la aplicación se pueden enseñar a un grupo y pueden mejorarse gracias al esfuerzo de éste. Cuando los grupos de individuos han aplicado el conocimiento y lo han comprendido, éste se convierte en la *panjaa* (sabiduría) de ese grupo social, en su sabiduría local, su *phuumpanjaachaawbâan*. La sabiduría local versa sobre las necesidades locales y es una sabiduría contextual con una amplia base que abarca las prácticas espirituales, la socialización y educación de los jóvenes, y las prácticas del comercio. Una persona tailandesa explica esta clase de sabiduría como:

Sabiduría local = Conocimiento + Experiencia + Antepasados + Sociedad.

La sabiduría local cambia con el tiempo, pero a corto plazo se considera estable y es algo que la sociedad reconoce y valora. Está indisolublemente ligada a la vida cotidiana; es práctica, se usa, puede ser sumamente compleja y su existencia influye en las formas de pensamiento de todo el grupo social. Es el almacén de los antiguos conocimientos de una sociedad, al que se puede recurrir ante circunstancias nuevas o poco corrientes. También se puede perder u olvidar.

En Tailandia, aparte de las fuentes tradicionales y prácticas de conocimiento a las que uno puede recurrir, también se puede adquirir el conocimiento en instituciones religiosas y en la sociedad contemporánea. La enseñanza del conocimiento religioso se ocupa de formas “más elevadas” de conocimiento que el individuo puede transformar en experiencia comprendida por medio de la aplicación del conocimiento. La consecución de este objetivo es la obtención de *panjaa* (sabiduría). La sociedad tailandesa toma del budismo el significado de este tipo de sabiduría.

El budismo comporta una triple enseñanza de la *siïnsamaatípanjaa* (moralidad, concentración y sabiduría). Muchos tailandeses aspiran a un conocimiento que les permita disfrutar de una buena vida, y por eso practicarán los preceptos

morales *siin*. Algunos, con el interés y las capacidades necesarias, se esforzarán en aprender a concentrarse y alcanzar la serenidad mental. Estas personas se dedicarán las prácticas de meditación *samaathi*. Todavía menos son los que tratarán de obtener el aprendizaje de la lucidez, *vipassana*, que conduce a la *panjaa* (sabiduría). Alcanzar la *panjaa* no es un objetivo que los tailandeses persigan muy activamente, ni en las sociedades tradicionales ni en las contemporáneas. Consideran que el camino de la *panjaa* es difícil y requiere capacidades conseguidas en vidas anteriores, por lo que sólo unos pocos tienen la capacidad suficiente para alcanzarla.

El conocimiento local y religioso es un vasto depósito de información, ideas, valores y opiniones que durante siglos se ha cuidado y aumentado con esmero. Actualmente, la utilidad de este conocimiento para la Tailandia moderna está siendo revisada a medida que aparecen nuevas prioridades. Se buscan nuevas formas de pensamiento, lo que requiere nuevos acervos de conocimiento. En algunos aspectos, este nuevo conocimiento pertenece al terreno de la educación y del comercio. Éstas son las nuevas fuentes de conocimiento de la sociedad contemporánea.

El conocimiento educativo laico

En Tailandia este conocimiento se adquiere en la escuela o en la universidad. La enseñanza primaria obligatoria es una demanda de la sociedad tailandesa. Como demostró Wyatt (1994, págs. 223-248), ésta es una forma relativamente nueva de adquisición de conocimientos en la historia del país. Los estudios formales se seguían tradicionalmente en Tailandia en el *wád* (templo), a cargo de los monjes que eran también ancianos, miembros respetados de la comunidad local. Sólo los varones podían acudir al *wád* para cursar estudios formales. Así, el conocimiento local y el conocimiento más elevado se mezclaban y se enseñaban de acuerdo con la capacidad y el interés tanto del monje como del alumno.

En ocasiones, el *wád* se ampliaba para impartir un currículo más laico y seabría también a las chicas. La enseñanza primaria se basa aún en la cultura tradicional tailandesa para sus principios de funcionamiento y el currículo recoge muchos aspectos culturales tradicionales. Sin la contribución del *wád* a la educación, habría sido muy difícil implantar la enseñanza primaria obligatoria en Tailandia.

Las escuelas y universidades laicas se establecieron para enseñar los nuevos conocimientos procedentes de los sistemas de educación europeos. Se consideraban como un complemento de las formas de pensamiento tailandesas y sirvieron para establecer ciertas estructuras organizativas como la burocracia tailandesa, considerada necesaria para modernizar el Estado de Tailandia bajo una monarquía constitucional. Los reyes anteriores habían logrado convencer a las potencias coloniales de que Tailandia era un país civilizado a base de seguir y adaptar muchas costumbres europeas como aditamento a sus propias prácticas culturales. Nimmanhiminda (1970, pág. 63) reproduce el comentario de un ex ministro de educación de Tailandia:

El motivo principal para la creación de la primera universidad de Tailandia fue, sobre todo, la formación de funcionarios civiles para atender las numerosas ramas del gobierno del país, que estaba emergiendo de un pasado feudal para pasar a una nueva era como Estado moderno y luchando muy duramente para sobrevivir y a la vez conservar intacta su independencia secular [...] La universidad creada en aquel tiempo se proponía satisfacer las necesidades de recursos humanos para hacer avanzar el país, plenamente decidido a mantener su soberanía [...] y la independencia de su pueblo, que no había estado nunca bajo tutela extranjera.

Los reyes vieron el peligro que corría un país pequeño como Tailandia si trataba de oponerse enérgicamente a cualquier fuerza dominante, y adoptaron una política de adaptación y moderación en todos sus tratos con los extranjeros.

La obtención del *khwaamrúu* (conocimiento) se consideró principalmente como una fuente de información para los tailandeses acerca de lo que los demás países estaban haciendo. Pero la desviación más importante del viejo método fue con mucho la creación de programas internacionales de intercambio de estudiantes para formar a los jóvenes tailandeses en las nuevas formas de pensamiento.

Los que tenían capacidad y medios económicos asimilaron esos conocimientos y los trajeron de muchos países a Tailandia. Los tailandeses aprendieron en el extranjero formas de pensamiento que eran extrañas a las experiencias de la mayoría de ellos. Al principio se enviaba fuera sólo a los hijos de las minorías privilegiadas, que regresaban y asumían cargos directivos en la nueva Tailandia. Esto suponía un cauce importante para la introducción en el país de nuevas formas de pensamiento y las ideas pasaron por el tamiz de las prácticas sociales antes de incorporarse a la sociedad. Por eso, la afirmación de que los tailandeses valoran el conocimiento por amor al conocimiento, no tiene debidamente en cuenta la utilidad de la adquisición de los mismos para la supervivencia cultural y la capacidad de adaptación y cambio.

Aunque son muchas las vías por las que la información puede penetrar en el país, la aportación de los estudiosos extranjeros es muy significativa, como demuestra el gran compromiso financiero del gobierno tailandés. Ciertamente, uno de los principales atractivos de este tipo de enseñanza en Tailandia es que aporta al país nuevas ideas y tecnología del extranjero. El pueblo tailandés en general sigue creyendo que los conocimientos adquiridos en instituciones extranjeras de enseñanza superior son más útiles para el desarrollo económico del país que la educación superior nacional, sobre todo para los postgraduados. No se considera todavía a Tailandia un país generador de conocimientos en el mercado internacional de la educación.

Es interesante destacar que la sabiduría práctica de los mercados internacionales de educación evita centrarse en la adquisición de la sabiduría en sí. Antes bien, la enseñanza superior en los países desarrollados parece concentrarse en generar nuevos conocimientos que permitan a las sociedades competir en el mercado económico mundial. Los distribuidores internacionales de educación de los Estados Unidos de América, el Reino Unido y Australia venden el tipo de educa-

ción que ayudará a países como Tailandia a adquirir los nuevos conocimientos que necesitan para competir.

El saber que proporciona la educación superior en Tailandia está actualmente muy influido por las formas de pensamiento propias del mercado mundial. Éstas han eclipsado la sabiduría local y la sabiduría religiosa, pero ya se es consciente de este problema. Uno de los principales objetivos del Plan de Educación Nacional de Tailandia es la inclusión de los conocimientos locales en las ramas correspondientes de la educación universitaria, cosa que se ha logrado en la mayoría de las universidades mediante la prestación de servicios académicos a la comunidad, y trabajando con la población local para salvaguardar el *phuumpanjaachaawbâan* (conocimiento tecnológico de la población rural), como la fabricación de tejidos, la artesanía, el trabajo del metal, la agricultura y las técnicas cinegéticas. También se han hecho intentos a través del Ministerio de Educación. Se ha comprobado que es mucho más difícil incorporar las formas de pensamiento tradicionales tailandesas al programa universitario general. La dificultad de establecer un equilibrio entre los conocimientos locales y los programas de estudio extranjeros hizo decir a un amigo mío tailandés que “una vez has recibido una enseñanza universitaria ya no puedes escuchar la sabiduría de tus antepasados”.

Con el tiempo, los conocimientos exteriores, como aportación a los procesos intelectuales, llegan a asimilarse a los conocimientos tailandeses y se incorporan así al producto del saber, sobre todo en el sistema de enseñanza superior. Estos nuevos conocimientos se difunden en la sociedad y se juzga entonces si son útiles o no. Si sobreviven a la prueba del tiempo y de la experiencia, se convierten en una forma de pensamiento interna tailandesa y pueden dar lugar a una sabiduría personal y social.

Conocimientos mercantiles

Otra fuente significativa de nuevos conocimientos es la mercantil o comercial. En Tailandia ha habido siempre oportunidades de negociar con extranjeros, y esta interacción ha sido una fuente abundante de nuevos conocimientos del mundo. Por eso, los conocimientos mercantiles se pueden considerar como un puente entre los viejos y los nuevos conocimientos. El contexto de los conocimientos mercantiles cambia con el paso del tiempo, en función de la sociedad y de su relación con el comercio. Cómo actuar en el mercado es un aspecto de los conocimientos y la sabiduría locales cuando el mercado es local, pero hay también un saber actuar comercialmente en el contexto mundial.

Este saber mundial más reciente rige la distribución de conocimientos y educación a los países en desarrollo. Los países que venden enseñanza universitaria planifican estrategias de mercado que están minuciosamente pensadas y se ajustan al lema mercantil de “es rentable ser comercialmente sabio”. Se desarrollan tácticas para aumentar al máximo los beneficios y reducir las pérdidas al mínimo, y la ética en evolución tiende a proteger al inversor, a menudo en perjuicio de las necesidades locales. Este saber está en equilibrio entre una continuidad económica sostenible y el lucro, y se está extendiendo rápidamente por todo el mundo.

Tailandia entra en este mercado mundial como un país en desarrollo desde el punto de vista económico, y como tal no está considerado uno de los grandes actores en el ámbito internacional. Hay muchas presiones para que Tailandia adopte el saber mercantil de los grandes actores, pero cada vez hay más pruebas de que Tailandia, al igual que otros muchos países en desarrollo económico, tiene una inmensa reserva de antigua sabiduría mercantil a la cual puede recurrir. Es un saber que surge localmente, que ha superado la prueba del tiempo y que está profundamente arraigado en la cultura local.

Un aspecto significativo de ello es la cultura del regateo. Los grandes actores suelen verse limitados por transacciones legalistas que dependen de una autoridad externa, el derecho internacional, cuando las cosas no van por donde ellos quieren que vayan. Tailandia, como otros países en desarrollo y desarrollados de la región de Asia, irrumpe en el comercio mundial con un saber mercantil diferente, procedente del confucianismo y de la cultura del regateo. Así pues, la sabiduría local Tailandesa puede servir como puente entre lo nuevo y lo viejo. El contexto del saber mercantil es hoy día objeto de grandes controversias.

PANJAA (SABIDURIA)

La sabiduría en todas sus formas es el resultado de ciertos procesos intelectuales. Voy a considerar ahora un contexto particular de la sabiduría, su contexto social. Está reconocido que la manifestación de la sabiduría es algo temporal y sometido a cambios. Si la adquisición de los conocimientos no va acompañada por un proceso intelectual, no hay entendimiento, y sin entendimiento no hay posibilidad alguna de llegar a la sabiduría.

La sabiduría personal surge en un contexto social y está ligada a valores e interpretaciones del mundo. Esto es el *panjaakhângnáj*, algo interno e íntimo. El *panjaakhângnáj* guarda relación con capacidades tanto innatas como aprendidas. Es algo personal y el resultado del desarrollo de ciertos procesos intelectuales conectados al conocimiento, a la capacidad y a la experiencia. Para los tailandeses más tradicionales, la *panjaa* (sabiduría) es un producto de la edad y de la experiencia. Esta sabiduría personal se puede transmitir a las jóvenes generaciones. La gente explicaba que se llega a esta sabiduría porque los ancianos tienen más conocimientos y experiencia que los miembros más jóvenes de la sociedad, y porque este acervo de conocimientos les ayuda a sobrevivir y a desarrollar nuevos conocimientos. Según otros, este tipo de sabiduría se está agotando porque los ancianos a menudo no comprenden lo que está ocurriendo en la sociedad moderna y sus valores y actitudes ya no sirven de ayuda a los jóvenes para sobrevivir. De hecho, algo de la vieja sabiduría se mueve en sentido opuesto al de la sociedad más nueva. También es cierto que las experiencias que constituyen la base de la sabiduría personal pueden verse devaluadas en la sociedad moderna por los títulos y diplomas. Así, a las personas con años de experiencia no se les reconoce ya forzosamente que tengan una sabiduría personal porque no tienen un certificado que la acredite.

Otro aspecto importante de la sabiduría personal es que toda persona debe haber nacido con la capacidad de desarrollar los procesos intelectuales que pueden llevar al cultivo de la sabiduría. Para los tailandeses, esto se llama *satipanja*. Para los tailandeses musulmanes y cristianos, esta capacidad innata se considera un don de Alá o de Dios. Para los tailandeses budistas, la capacidad de alcanzar la sabiduría se debe a haber hecho *bun* (méritos) en vidas anteriores. En general, la sabiduría personal está latente y debe ser estimulada por alguna fuerza externa. Hay quienes sostienen que los procesos de la educación formal inhiben la capacidad innata para la sabiduría. Otros argumentan que la moderna educación formal es un medio de estimular las capacidades latentes para desarrollarla. Muchos creen que la sabiduría personal actúa en un contexto emocional, según la edad, la experiencia y la capacidad innata. Esta sensibilidad permite a una persona pensar con más amplitud y profundidad sobre cualquier tema, tanto con el cerebro como con el corazón. Para los tailandeses, no hay división entre uno y otro. Los procesos del pensamiento que ejercitan la mente, ejercitan tanto el cerebro como el corazón. No es posible desarrollar la sabiduría personal si actúa sólo el cerebro.

En Tailandia, la sabiduría personal se reconoce principalmente en el contexto social de la sabiduría. Es en éste donde puede aumentar y gozar de reconocimiento. Es en los diversos aspectos de la sabiduría social donde existen estructuras que preservan y perfeccionan los procesos de pensamiento y los transmiten. El contexto social tailandés de la sabiduría se puede describir así:

Sabiduría social = Conocimiento + Tiempo + Prueba + Reconocimiento de la sociedad.

La sabiduría como tal puede cambiar con el tiempo, según el contexto social, y lo que éste valore o no. Surge según las necesidades y puede ser morfogenética, es decir, que puede ser pensada simultáneamente en muchos sitios sin referencia a los demás. Mejora constantemente y es acumulativa. Procede de la capacidad, adquirida e innata, de una sociedad para articular sus necesidades y recurrir a sus antiguas y nuevas reservas de conocimientos para llegar a aceptables soluciones de los problemas. Surge de las capacidades potenciales de esa sociedad y su reconocimiento suele estar vinculado con las estructuras sociales.

Los procesos de afirmación de la sabiduría local

Tailandia ha filtrado desde siempre los nuevos conocimientos que llegan a la sociedad tailandesa, pero los aportes más recientes de países extranjeros a las universidades del país y a los organismos gubernamentales, gratuitos o no, han tendido a eclipsar la importancia de los conocimientos locales, el *samunphraj* (viejo conocimiento, conocimiento de las plantas y hierbas tradicionales) y el *phumpanjaachawbân* (conocimiento tecnológico de la población rural).

Las formas de pensamiento que se derivan del viejo conocimiento y sus procesos de análisis y transmisión, se han debilitado de manera muy concreta. Cuando

Tailandia estaba relativamente aislada de las influencias exteriores, todos los nuevos conocimientos se pasaban por el tamiz de un sólido acervo de conocimientos locales. Los procesos de análisis se realizaban en cotejo con un cúmulo de conocimientos interiores y la adaptación era un factor significativo. Se podría decir que ésta fue la primera etapa del proceso de transición. En los primeros tiempos de influencias exteriores, Tailandia pareció perder la confianza en sus propios procesos de filtración. Ésta fue la segunda etapa, en la que la confianza en las soluciones locales se vio eclipsada por los conocimientos más recientes del extranjero, fruto de la educación occidental y de la economía mundial. Tailandia parece estar entrando ahora en una tercera etapa, en la que la sabiduría local se reafirma y los conocimientos, los nuevos y los antiguos, están adquiriendo otra configuración, en un tercer proceso característico de transmisión y análisis de los conocimientos. Estas formas de pensamiento absorben la novedad sin renunciar a la tradición.

Recientemente, algunos pensadores tailandeses, como Bhikku Buddhadasa (1986) y Sivaraksa (1994) han mostrado su preocupación por el hecho de que el excesivo interés por el desarrollo económico haya eclipsado las necesidades más profundas del pueblo tailandés. Viejas formas de pensamiento que dieron lugar al *samunphraj* y al *phumpanjaachaawbâan*, (las viejas tecnologías y conocimientos biológicos), están siendo olvidadas a medida que mueren los ancianos y la población rural abandona las aldeas para trabajar en las nuevas industrias. En esta nueva forma que está surgiendo, los conocimientos deben ir unidos a los principios morales, *khwaamrûukhûunatham*, para que sean beneficiosos para el futuro de la sociedad tailandesa.

Las formas de pensamiento en la educación superior tailandesa

En el pasado, Tailandia generaba sus propios conocimientos por medio de numerosas estructuras locales. Las instituciones religiosas preservaban el conocimiento y las formas de pensamiento de las que se servía la sociedad para decidir los principios morales y éticos. La familia tradicional y las estructuras comunitarias socializaron a la población en una entidad más amplia, la sociedad tailandesa. Los conocimientos mercantiles se aprendían comprando y vendiendo. Entrar en la "aldea planetaria" ha entrañado para Tailandia la pérdida de su autonomía en la creación de un conocimiento orgánico. Ahora el conocimiento se transporta y se reproduce. Es una mercancía que los países avanzados económicamente venden y los países en desarrollo compran.

Todo ello tiene consecuencias importantes en la educación superior de Tailandia. Los conocimientos se han ido internacionalizando progresivamente y así las instituciones de educación superior se hacen eco de tendencias más amplias de la sociedad tailandesa. Las formas de pensamiento se encuentran en transición en las universidades. Los numerosos catedráticos y profesores universitarios for-

mados en el extranjero han traído consigo conocimientos más recientes, los de la economía mundial y los procesos de modernización del desarrollo.

En la universidad, el conocimiento generalmente se limita a la transmisión formal de información del *aacaan* (profesor titulado) al *nágygsaa* (estudiante universitario). Los conocimientos se transmiten de manera estructurada a través de los currículos. Se cree que la información obtenida a través de ellos es de aplicación universal y verdadera porque se basa en teorías científicas. En realidad, muchos currículos que han pasado directamente a Tailandia de los contextos europeos y americanos correspondían exclusivamente a situaciones específicas de los países de origen.

Los nuevos conocimientos que llegan a Tailandia se presentan a veces de manera casi exclusivamente teórica, lo que significa que se enseñan en una estructura preexistente que no suele corresponder ni a la realidad social tailandesa ni a las formas tailandesas de pensamiento. En el sistema universitario hay tensiones porque las demandas del desarrollo económico han relegado otra función más importante de la universidad, que es la de servir de filtro para adaptar los conocimientos extranjeros. Los acervos locales de conocimientos y sabiduría están quedando relegados porque se consideran obstáculos que se oponen al desarrollo económico, mientras que los nuevos conocimientos de la enseñanza occidental y del comercio mundial se integran rápidamente a las formas de pensamiento habituales de las universidades.

A pesar de todas las presiones, hay algo que se respira en el aire en este contexto. En el plano político, hay tentativas importantes de reimplantar los antiguos conocimientos tailandeses locales y religiosos en las universidades. Esto ya se está haciendo mediante la internacionalización de los currículos, pero insistiendo mucho en las necesidades de las comunidades locales, sobre todo en las universidades regionales del país. Gracias a ello, se han creado los servicios académicos para las comunidades locales y se ha hecho un replanteamiento de lo que se enseña y cómo se enseña dentro del propio currículo. Para los estudiantes, esto significa que se les incita a estudiar los acervos de conocimientos de su propio país mediante actividades extracurriculares. Se están experimentando nuevos métodos de enseñanza, entre los cuales tienen un éxito especial los que reconocen la importancia del aprendizaje basado en el contexto. Utilizando estos métodos, los procesos de pensamiento van cambiando lentamente, lo que dará como fruto las formas de pensamiento fomentadas en las universidades. Hay una propuesta de incorporar los estudios dhármicos, procedentes del budismo, en las universidades.

Estas nuevas formas de pensamiento son una mezcla de *khwaam-rúukhângnôog* (conocimiento exterior) y *panjaakhângnaj* (sabiduría interior), una convergencia de conocimientos basada en la práctica tailandesa tan antigua de lograr el equilibrio por medio de la adaptación.

Conclusión

El reino de Tailandia es un poder regional importante de Asia sudoriental que en la actualidad está pasando por un período de rápido crecimiento económico, lo que produce tensiones en los saberes tradicionales. Los conocimientos y la sabiduría locales tailandeses están siendo relegados por nuevos conocimientos que llegan a Tailandia del exterior. Sin embargo, Tailandia cuenta con una larga y orgullosa tradición de adaptación que para algunos tailandeses constituye la esencia misma de Tailandia. La cuestión ha sido bien resumida por la Oficina de la Comisión Nacional de Educación (1991, pág. 17) “[Los nuevos graduados] deben pensar cómo llegar a conseguir una combinación equilibrada de conocimientos modernos y de sabiduría local para el desarrollo social y económico futuro”. Los conocimientos tradicionales se están combinando con los nuevos conocimientos para crear una sabiduría específicamente tailandesa que permita al país integrarse en la comunidad mundial como una potencia regional bien informada.

Nota

1. Quiero dejar constancia de mi agradecimiento al Dr. Arphorn Chuaprapaisilp, a la familia Hongladaron, a Wipawan Kulsamrit, a Helen Printer, al Dr. Constance Lever-Tracy, al profesor adjunto Puangkaew Poonyakanok, a la familia Suttisan, al Dr. Amnuay Tapingkae, a los doctores Pairoj y Peansiri Vongivipanond, y a los amigos de Suan Mokkh por compartir conmigo sus ideas, así como por su ayuda y estímulo en mi trabajo de investigación.

Referencias

- Bhikku Buddhadasa. 1986. *Dhammic socialism* [El socialismo dhámnico]. Bangkok, Thai Inter-Religious Commission for Development.
- Chuaprapaisilp, A. 1989. *Improving learning for experience through the conduct of pre-and-post-clinical conferences: action research in nursing education in Thailand* [Mejorar el aprendizaje por la experiencia a través de las conferencias pre y postclínicas: investigación-acción en materia de educación de las enfermeras en Tailandia]. (Tesis doctoral inédita. Facultad de Medicina, Universidad de Nueva Gales del Sur, Sydney, Australia.)
- Haas, M.R. 1964. *Thai-English student's dictionary* [Diccionario tai-inglés de los estudiantes]. Stanford, CA, Stanford University Press.
- Klausner, W.J. 1994. Thai culture in Western perspective [La cultura tai desde una perspectiva occidental]. (Ponencia presentada en el décimo curso “Perspectivas de Tailandia”, Universidad Chulalongkorn, 11 de julio-5 de agosto de 1994.)
- Mulder, N. 1990. *Inside Thai society: an interpretation of everyday life* [La sociedad tai desde dentro: una interpretación de la vida cotidiana]. 3ª ed. Bangkok, Editions Duang Kamol.
- Nimmanhiminda, S. 1970. Higher education in Thailand [La educación superior en Tailandia]. *Journal of the National Education Council*. Bangkok, enero de 1970, págs. 62-93.

- Syamananda, R. 1993. *A history of Thailand* [Historia de Tailandia]. 8ª ed. Bangkok, Thai Wattana Panich.
- Sivaraksa, S. 1994. *A Buddhist vision for renewing society* [Una visión budista para renovar la sociedad]. Bangkok, Thai Inter-Religious Commission for Development.
- Thailandia. Oficina de la comisión de Educación Nacional. 1991. *The system of education in Thailand* [El sistema educativo en Tailandia]. Bangkok.
- Thompson, V. 1967. *Thailand: the new Siam* [Tailandia: el nuevo Siam]. 2ª ed. Nueva York, Paragon Book Reprint.
- Vongvipanond, P. 1992. *Linguistic perspectives of Thai culture* [Perspectivas lingüísticas de la cultura tai]. (Ponencia presentada en el 2º Taller Anual para Profesores de Estudios Sociales sobre Enseñanzas de Asia. Universidad de Nueva Orleans, 29 de abril de 1992.)
- Wyatt, D.K. 1994. Education and the modernization of Thai society [La educación y la modernización de la sociedad tai]. En: *Studies in Thai history* [Estudios de la historia de Tailandia], págs. 223-48. Chiang Mai, Silkorm Books.

EL MBU: UN MARCO CULTURALMENTE SIGNIFICATIVO PARA LA EDUCACION EN PAPUA NUEVA GUINEA

Michael A. Mel

Observaciones preliminares

Podemos aceptar fácilmente que la capacidad de pensar y reaccionar de la gente es algo común. Sin embargo, el hecho de que las estructuras y funciones corporales sean universales no garantiza que la gente enseñe, aprenda y experimente las mismas cosas del mismo modo.

Nacer, casarse, cultivar jardines, tener relaciones sexuales, construir casas, practicar rituales y ceremonias son actividades que de una u otra forma todo el mundo realiza. Forman parte de una amplia gama de prácticas pertenecientes a la especie humana. Estos diversos fenómenos y actividades no pueden estudiarse como entidades objetivas. Los objetos carecen de sentido. El sentido se lo atribuyen las personas. Este artículo se centra en los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Todo significado asociado a estas actividades sólo puede ser conferido por las personas que participan en ellas.

En última instancia, el sentido forma parte de un contexto determinado o de una cultura particular. La noción de cultura se ha definido de muchas maneras, pero para los fines de nuestra reflexión, la definición más apropiada de la cultura es la propuesta por Raymond Williams (1976), esto es, un “sistema de significación” que proporciona a personas de distintos grupos y organizaciones un sistema de signos para comunicar entre ellos. Este sistema de signos no es permanente, sino que va cambiando a medida que sus miembros entran en contacto con otros dentro o fuera del grupo. La manera en que la gente acepta las situaciones está determinada

Michael A. Mel (Papua Nueva Guinea)

Es oriundo de la región mogeí, en las tierras altas de Papua Nueva Guinea. Diplomado por el Victoria College, Australia, donde obtuvo en 1984 una licenciatura en teatro y danza. Posteriormente, se incorporó a la facultad de artes expresivas en el campus Goroka de la Universidad de Papua Nueva Guinea. En la actualidad está preparando un doctorado sobre el teatro y la educación en la Universidad Flinders de Adelaida, Australia Meridional.

por el sistema de signos subyacente. El mundo se ve y se entiende en consecuencia y las interpretaciones de la conducta humana deben tener en cuenta esos distintos sistemas de significado.

Este artículo parte del principio de que ninguna actividad y ningún fenómeno humano puede sacarse de un contexto determinado y estudiarse objetivamente, así como de la idea de que las diferentes culturas tienen diferentes maneras de formular las preguntas y de encontrar las respuestas. Cualquier estudio, debate o exposición significativo de las actividades de una cultura determinada debe basarse, por consiguiente, en los esquemas subyacentes que guían las acciones y las interacciones de sus miembros. Asimismo, toda imposición de ideas y prácticas de culturas ajenas debe no sólo reconocer las diferencias de significado, sino que debe permitir que las personas pertenecientes a la cultura importadora las adapten y se las apropien para que los cambios tengan sentido. Si no se examinan o reconocen las reglas básicas de sentido existentes, se corre el riesgo de provocar reacciones negativas que pueden no convenir al beneficiario o al donante.

La situación

Papua Nueva Guinea (PNG) está compuesta de muchas culturas únicas y distintas. En épocas recientes, por ejemplo, los investigadores han identificado a más de setecientos grupos lingüísticos diferentes, demostrando así la diversidad de culturas en PNG. Si nos atenemos a nuestra definición de la cultura, cada uno de los distintos grupos ha tenido una historia, unos sistemas de conocimiento, unas estructuras políticas y económicas, unas creencias y unos valores singulares y significativos que han apoyado su contexto y proporcionado un sentido de localización e identidad. En cada caso, estos sistemas se han regido por la particular cosmovisión del grupo. La cosmovisión es una noción relacionada con las reglas y los reglamentos de una sociedad y con sus maneras comprendidas y aceptadas de conducta individual y trato social.

La idea central de este artículo se refiere a la educación y a los contextos culturales en PNG. Los procedimientos de enseñanza y aprendizaje se han definido y practicado de acuerdo con el sistema de conocimientos y la cosmovisión de cada grupo cultural. Ha habido en particular maneras específicas de enseñar a los jóvenes a convertirse en miembros conscientes y productivos de la sociedad. En los últimos dos siglos, tras el contacto establecido con el mundo occidental, el nuevo sistema educativo que se introdujo ha dominado las prácticas de enseñanza y aprendizaje en PNG. Muchos oriundos de ese país, yo mismo sin ir más lejos, reconocen que el sistema dominante no ha tenido suficientemente en cuenta las redes culturales de PNG. Esta falta de comprensión y de aceptación de los sistemas culturales locales existentes empezó a destruir muchas de las culturas. Conscientes de este proceso de destrucción, los habitantes de PNG están procurando ahora establecer unos sistemas de enseñanza más válidos que se basen en sus propios esquemas culturales. Estos modelos educativos conferirán un mayor sentido a la

enseñanza y al aprendizaje y sentarán las bases de unas identidades culturales específicas en la moderna PNG.

En primer lugar, presentaré una breve perspectiva de las actividades anteriores a la independencia (1975) y las posteriores a ella, cuando los habitantes de PNG trataron de encontrar un sistema educativo que fuera significativo para su nación. Prevalecía el sistema educativo introducido durante la colonización y los habitantes de PNG estimaron necesario cortar los lazos con el colonialismo y crear un sistema propio y concebido por ellos mismos. Indicaré dos maneras en que se buscó un sistema educativo significativo:

1. Los habitantes de PNG educados según el sistema dominante efectuaron estancias de observación en varios países. En esos viajes de reconocimiento, sin embargo, tal vez a causa de su propia ingenuidad, no lograron reflexionar sobre las ideas de su propia tierra.
2. Los supuestos consultores y teóricos de la educación de las culturas dominantes continuaron efectuando estancias para vender a los habitantes de PNG sus teorías y modelos mercantilizados sin entender gran cosa ni reconocer los sistemas culturales preexistentes en el país. Esta ignorancia ha seguido asolando las prácticas educativas hasta la fecha.

Después examinaré mi propio contexto cultural y sus ideas sobre la educación y el aprendizaje, en particular la formación de los niños para que se conviertan en miembros activos de la comunidad. Expondré el sistema general de conocimiento para presentar un marco general o cosmovisión. En ese marco, abordaré el sistema educativo tal como se entiende y se practica. Ello servirá de marco teórico para examinar y analizar las doctrinas y prácticas educativas. Me centraré en el Informe Matane (1986) y en su concepto de desarrollo humano integral. Este concepto constituye la estructura de los objetivos y estrategias de un sistema educativo significativo. El informe ha dado lugar a muchos debates sobre la necesidad de tener en cuenta la dimensión cultural de la educación. Por consiguiente, me centraré en el concepto de desarrollo humano integral y lo adaptaré a mi propio esquema conceptual, considerando su importancia para establecer un sistema educativo significativo.

Transferencia de sistemas de conocimiento

Antes del autogobierno de 1972 y después de la independencia de 1975, los habitantes de PNG y los que se interesaban por la educación y el aprendizaje en ese país buscaron un sistema educativo pertinente. Algunas de esas campañas empezaron en los años sesenta y setenta defendiendo el autogobierno y la necesidad de romper los vínculos con los antiguos colonizadores. En realidad, la búsqueda de una educación pertinente no era algo nuevo. W.C. Grooves, que fue el primer Director de Educación en 1946, habló de “las escuelas vernáculas que se estaban creando en las comunidades locales con un currículo apropiado a las actividades de dichas comunidades” (Avalos, 1993, pág. 227). Un director posterior, McKinnon, propuso en 1966 que el sistema educativo “proporcionara alternativas en forma de

ideas y valores y que los propios habitantes de PNG estudien de qué manera quieren mezclar las culturas” (Avalos, 1993, pág. 277). Buscando un sistema educativo pertinente para PNG, los funcionarios gubernamentales y los responsables de la educación efectuaron varios viajes y giras a los países recién independizados de África. Algunas delegaciones viajaron también a Australia, los Estados Unidos de América, el Reino Unido y Suecia en viajes de observación en busca de una ideología que fuese pertinente y significativa para PNG (Weeks, 1993, págs. 261-273).

Es importante que el sistema educativo establecido por los colonizadores se haya mantenido aun después de la independencia. La organización de los currículos, la compartimentación de las asignaturas, las lenguas de enseñanza y la celebración de exámenes nacionales, todo ello reflejaba el sistema establecido por los poderes coloniales. Los habitantes de PNG formados durante el antiguo sistema colonial seguían manteniéndolo, creyendo tal vez que actuaban correctamente habida cuenta de las exigencias de una nueva nación. Así, perpetuaron un sistema que está en conflicto constante con sus propios valores y creencias sobre el aprendizaje y la educación.

Si bien sigue vigente el interés por un sistema educativo pertinente, PNG ha seguido siendo el escenario de ideas y teorías innovadoras sobre la educación, así como de modelos y métodos específicos importados de otros países. Los currículos que funcionan en algunos países, en particular en las ex colonias, se han transferido en bloque e introducido en PNG. O'Donoghue (1994, págs. 73-88) señala en especial las tentativas de transferir programas de matemáticas y de ciencias sociales basados en teorías de aprendizaje procedentes de Australia. Basándose en principios universalistas, se ha pretendido que los niños de PNG aprendan al mismo ritmo y de la misma manera que los niños occidentales. El escaso éxito de estos nuevos programas ha sido decepcionante. Los alumnos no han obtenido los resultados “habituales” o previsibles. Se ha considerado erróneamente que estos fracasos reflejaban las insuficiencias cognitivas de los alumnos. Los currículos aplicados no permitieron advertir que los niños de PNG forman parte de unos sistemas complejos y preexistentes de análisis y transferencia de conocimientos. Lo que parecía ser un aporte exterior de ideas nuevas y brillantes sobre la educación y el aprendizaje no funcionó debido a que no se reconoció el sustrato cultural local.

La búsqueda de pertinencia

Durante los dos últimos decenios, la educación y la manera en que se ha estructurado e impartido desde la colonización ha perdido credibilidad. Los ciudadanos de PNG son conscientes de que la educación no ha sido capaz de cumplir sus promesas. Se consideraba que las escuelas eran lugares en que los alumnos adquirirían las aptitudes intelectuales para integrarse en el sistema económico y social del país. La importancia concedida a los exámenes de fin de ciclo escolar y el interés prestado por los empleadores y las autoridades educativas a los resultados de los exámenes han suscitado un afán excesivo por adquirir cualificaciones formales y conseguir un empleo.

Las escuelas estaban obsesionadas por los resultados de los exámenes hasta el punto de competir con las escuelas vecinas y con otras en el país. Los resultados se han acopiado en el plano nacional y se ha clasificado a las escuelas según su índice de éxito relativo en cada asignatura. Esto ha influido en la opinión del público sobre determinadas escuelas y su personal administrativo y docente, haciendo que muchos padres intenten matricular a sus hijos en escuelas “académicamente eficaces”. El comentario de Anis (1990, pág. 20) de que “la educación debe verse como una preparación para la vida y no como una mera inversión” ilustra el reto a que se enfrenta hoy en día PNG.

En un seminario sobre educación celebrado recientemente en Port Moresby, el entonces responsable de la provincia de Nueva Irlanda sostuvo que la educación estaba perdiendo “su pertinencia para muchos niños y padres del país” y propuso que la educación “fuese más congruente con las necesidades y aspiraciones de cada aldea” (Anis, 1990, pág. 20). En sus recientes reformas educativas, el Ministerio de Educación de Papua Nueva Guinea ha considerado que el actual sistema aplica “un currículo que no corresponde ya a las necesidades de Papua Nueva Guinea y de su pueblo” (Papua Nueva Guinea, NDOE, 1993, pág. 2). El Informe Matane (1986) cuya finalidad era entre otras cosas proporcionar un marco conceptual para la educación en PNG, proponía un sistema basado en la idiosincrasia nacional que respondiera a preguntas como “¿qué tipo de ciudadano debemos formar?” y “¿qué tipo de educación es preciso impartir para conseguirlo?”. Estas preguntas hacen hincapié en la búsqueda de una educación pertinente.

Las respuestas a estas preguntas deben estudiarse con detenimiento. Históricamente, las respuestas parecían ser las proporcionadas por los administradores coloniales y los teóricos y consultores en educación internacionales. Se esperaban también algunas respuestas de las experiencias de otras colonias. Por lo general, sin embargo, la búsqueda de una ideología pedagógica nacional parece haber estado bajo el influjo de los mitos difundidos por los poderes dominantes. Es hora de analizar esos mitos para descubrir lo que entrañan. ¿Qué aptitudes, conocimientos, valores y creencias debemos impartir? ¿Los tienen en cuenta las teorías y los modelos pedagógicos de la cultura dominante? Este planteamiento crítico permitiría a los habitantes de PNG descubrir las limitaciones de las ideologías occidentales. En efecto, esas teorías y esos modelos pueden muy bien haber dejado de ser viables o válidos. Avalos (1993, pág. 290) destaca la necesidad de un examen detenido haciéndose eco de del pensamiento de Narakobi(1991):

El pueblo de Papua Nueva Guinea no debe dejarse avasallar por concepciones y postulados que se dan por sentados, pues si persiste en “creer que un jarro debe tener determinada forma y toma el barro y lo moldea según esa imagen, descubrirá al poco tiempo que no puede contener el agua necesaria para sustentar a nuestra sociedad”.

Thaman (1990, pág. 4) se refiere también a las preocupaciones de Narakobi cuando considera que los currículos de las naciones insulares del Pacífico Meridional son “demasiado deterministas y tienden a exagerar la necesidad de que

la gente se adapte a sus entornos físicos y sociales, en vez de interesarse en la función que pueden cumplir para cambiarlos”.

La búsqueda de un cambio culminó en 1986 con la obra de Sir Paulius Matane *A Philosophy of Education for Papua New Guinea* [Una filosofía de la educación para Papua Nueva Guinea]. El informe Matane, pues así se lo denomina, fue preparado por un comité presidido por Sir Paulius Matane, un destacado patriarca de PNG. A iniciativa del Ministro de Educación, Aruru Matiabe, se encargó al comité que examinara desde un punto de vista crítico el sistema educativo subyacente en función de los objetivos y las directivas de la Constitución nacional. Se pidió al comité que propusiera nuevas pautas para el establecimiento de un sistema educativo más significativo para PNG.

El informe se basa en el concepto de desarrollo humano integral, en torno al cual se estructuran varios objetivos y definiciones clave para la educación en PNG. Me centraré en el concepto de desarrollo humano integral y lo relacionaré con mi propio contexto cultural, dando lugar así a un examen más detenido de la manera en que las prácticas educativas pueden reafirmar los sistemas de conocimiento de las culturas de PNG. Las identidades culturales de PNG, múltiples y únicas, pueden afirmarse y consolidarse adaptando sus propios sistemas de conocimiento frente al contacto con otras culturas y a sus influencias.

A continuación abordaré mi propia cultura para examinar su cosmovisión y luego, dentro de ese marco, expondré la evolución de la educación y el aprendizaje en el plano pedagógico.

Los sistemas de conocimiento locales

EL CONTEXTO DE MELPA

Pertenezco a la cultura mogei de la región de Melpa, en las tierras altas de PNG. Nuestra cosmovisión gira en torno al concepto de *Mbu*. Esta exposición sirve de marco conceptual para examinar los conceptos de *Noman*, *Mbu Noman* y *Nuim* que, en un plano pedagógico, constituyen el núcleo del aprendizaje y de la creación de conocimientos en el contexto de Melpa.

El mundo de Melpa tiene sentido a través del concepto de *Noman*. Se trata de un concepto de vasto alcance relacionado con el pensamiento, el conocimiento, el sentimiento, la comprensión, la memoria y la vida. Cada persona o *Na* en Melpa tiene *Noman*. El hecho de que se mencionen así los dos conceptos de *Na* y de *Noman* no significa que se trate de dos entidades distintas. Ambas están inextricablemente ligadas. Así, hablar de *Na* es hablar de *Noman* y viceversa. *Nanga Noman* no es una entidad. Dicho de otro modo, es imposible referirse a *Nanga Noman* como a algo palpable y trascendental. En efecto, *Na* y *Noman* son entidades dinámicas y evolutivas. Pensar, conocer, sentir, comprender, etc., equivale a definir continuamente *Nanga Noman*.

El proceso dinámico de *Nanga Noman* está simbolizado por *Mbu*. En su sentido literal, *Mbu* significa semilla. Como metáfora, *Mbu* simboliza la identidad, el

conocimiento y las relaciones. La referencia de Geertz (1973, pág. 89) a los símbolos como “imágenes que tiene la gente de la manera en que son las cosas en la realidad pura, sus ideas más generales del orden” puede aplicarse a *Mbu* como un símbolo que da coherencia al mundo Melpa. Este concepto tiene un nivel más profundo que voy a exponer ahora para mostrar cómo se concibe y estructura el mundo Melpa.

El concepto *Mbu* está estructurado en un sistema triádico compuesto de las nociones *Mbu Iamb*, *Pulg Iamb* y *Mbu Kola*. Bond (1990) escribe acerca de una estructura triádica para la gente en un nivel ideológico que define el mundo y establece concepciones y prácticas particulares. Bond define brevemente el sistema triádico como gente, autoridad y frontera. No se trata de entidades distintas, sino de conceptos interrelacionados y superpuestos. Las personas tienen la capacidad de mirar el mundo, de interrogarlo y por tanto de situarse en él. El mundo es la frontera. Esta frontera carece de sentido o de valor por sí misma. Es preciso darle sentido y valor para que sea cognoscible. La gente confiere sentido al mundo cognoscible. Al conferir sentido al mundo se crea autoridad. La autoridad define la frontera y a su vez reconoce y acepta el sentido conferido por la gente.

Si se transpone el sistema triádico de Bond a Melpa, *Mbu Iamb* son las personas, *Pulg Iamb* es la autoridad y *Mbu Kola* la frontera. Como concepto, *Mbu Iamb* (la traducción literal sería: semilla persona/gente) se relaciona con la gente. *Pulg Iamb* (de la raíz: persona) tiene que ver con las relaciones entre la gente en los planos real y espiritual, con la propiedad y con el entorno físico, incluida la tierra. *Mbu Kola* (semilla, lugar) es el mundo cognoscible. Esta intrincada tripartición se entrecruza para producir el concepto de *Mbu*. *Mbu* sitúa y constituye el *Na* (individuo) de los *mogei* en un sistema de relaciones. *Mbu* es el principal lugar conceptual a partir del cual *Nanga Noman* se vuelve real y se actualiza a través de *Mbu Ugl* (cosas hechas para semillas). El *Na* consciente y pensante da sentido a las relaciones materiales y sociales de *Mbu*. *Mbu* confiere un sentido de identidad y estructura todas las actividades.

Hasta aquí, es bastante fácil pensar en *Mbu* como un esquema cultural claro, una estructura trascendental que constituye *Mbu Iamb*. El paisaje simbólico de *Mbu* forma parte de un marco conceptual que no es sincrónico, sino evolutivo. *Mbu* es construido por *Iamb* del mismo modo que *Iamb* es construido por *Mbu*. En este proceso constructivo, el *Mbu Kola* no debe verse exclusivamente como un sitio cultural de dicha y armonía, sino como un terreno competitivo donde cada *Na* está constantemente negociando el sentido e imponiendo sentido. El *Na* es un proceso dialéctico entre *Mbu* y *Nanga Noman*.

En relación con el conocimiento y la creación de conocimiento, *Mbu* es cosificado por el *Na* a través de *Noman*. Cuando *Nanga Noman* establece contacto con *Mbu*, cada contacto es un indicador a partir del cual el *Na* elabora conocimiento. Visto de esta manera, el conocimiento no es un conjunto de ideas, hechos o figuras fijos transmitidos a través de la historia de *Mbu*, sino algo en continua creación y recreación. *Mbu* es una experiencia temporal más que un proyecto ideológico y en ese sentido el conocimiento es un proceso evolutivo más que algo establecido.

EL CONOCIMIENTO

Una vez expuesta la naturaleza del ser en mi propio contexto mogei, examinaré las maneras en que se producen la educación y el aprendizaje. Los conceptos estrechamente vinculados con el aprendizaje son *Noman*, *Mbu Noman* y *Nuim*. La relación se considera de la siguiente manera: el *Noman* se relaciona con el conocimiento y la creación de conocimiento. Tener *Noman* es saber, sentir, ver, comprender y servir de medio. Para los mogei, todas las personas (hombres y mujeres, jóvenes y viejos) tienen *Noman*. Aprender en el contexto mogei es alimentar y desarrollar el *Noman*. El cultivo del *Noman* lleva al *Mbu Noman*. El *Mbu Noman* se refiere a la aptitud y destreza de un individuo para articular el lenguaje; al conocimiento de la historia y las relaciones sociales; a la capacidad de razonar, argumentar y negociar problemas y cuestiones dentro del contexto local y con personas de fuera; y a la muestra de respeto por la familia y los parientes. Todo individuo capaz de mostrar estos valores relacionados con *Mbu Noman* alcanza la calidad de *Nuim*. Ésta se relaciona con la capacidad intelectual de un individuo y con las responsabilidades sociales y morales. En la cosmovisión mogei, la educación no es el desarrollo del intelecto fuera de las normas sociales y morales. El concepto de *Nuim* en la educación y el aprendizaje comprende ambas cosas. De hecho, para los mogei ser moralmente responsable y tener aptitudes intelectuales es lo mismo. La esencia del *Nuim* se refiere al reconocimiento y respeto por parte de la comunidad. Los individuos que tienen *Nuim* reflejan la relación triádica del *Mbu*.

En el contexto mogei, el concepto de aprendizaje no puede interpretarse como las distintas etapas del aprendizaje y el desarrollo. Dicho de otro modo, el *Na* no adquiere *Noman* primero, luego *Mbu Noman* y finalmente *Nuim*. Un niño mogei puede tener *Mbu Noman* y llegar a ser *Nuim*. Se supone que al nacer todos los individuos tienen un *Noman*. La capacidad del *Na* de conocer y descifrar el mundo se reconoce desde el nacimiento.

Se considera que los niños mogei tienen *Kangambulga Noman* (*Noman* de los niños), esto es, que tienen una capacidad inherente de pensar e interpretar el mundo. El *Kangambulga Noman* es el conocimiento que necesita un niño para establecer contactos y situarse. La adquisición del lenguaje, por ejemplo, se considera un aspecto importante de ese proceso y por tanto se enseña tempranamente. Se considera que los niños que dan muestras de tener un buen nivel de lenguaje y son capaces de articular tienen un *Mbu Noman* que permite alcanzar la calidad de *Nuim*.

EL APRENDIZAJE

Los procesos reales de la enseñanza y el aprendizaje están comprendidos en el concepto de *Mbu*, que puede interpretarse como una semilla. La semilla como metáfora del aprendizaje en la cultura mogei es una analogía útil. Una semilla tiene el poder de crecer y ocupar un sitio particular. Si se la alimenta y la cuida, la semilla germina. La planta en crecimiento da hojas, consigue alimento y ocupa paulatina-

mente un sitio en el entorno. En el contexto mogei, esta imagen de felicidad orgánica puede interpretarse erróneamente. Una planta en crecimiento tiene que luchar por su bienestar contra los elementos y competir con otras plantas en la búsqueda de alimentos que le permitan fortalecerse y crecer. Los ingredientes vitales que permitirán a una planta encontrar su sitio se proporcionan tempranamente. A medida que crece, la planta va adquiriendo información, aptitudes y conocimientos nuevos y complejos.

La adquisición de un lenguaje funcional permite a los niños participar en actividades que lo consolidan y al mismo tiempo estimulan nuevas experiencias. A veces, los niños observan a sus padres y familiares y acaban por intentar realizar las actividades mismas. Esas observaciones y tentativas significan que los niños ejercen más control sobre las actividades. Los niños tienen una influencia en la duración del tiempo y en el ritmo de las actividades. Si lo consideran necesario, los niños pueden también provocar cambios en los procedimientos particulares. Los niños saben también que se puede consultar a los padres y familiares y pedirles que contesten a las preguntas. Además de la observación, otras veces se establece un contacto directo con los padres y los familiares. En esas ocasiones, los padres u otras personas se sientan junto a los niños para enseñarles o explicarles cómo se hacen las cosas y contarles su historia, sus creencias y sus valores.

En el contexto mogei el aprendizaje es un proceso integral. Los padres, tíos y otros familiares asumen la responsabilidad de impartir enseñanza a los niños. Algunas de las aptitudes e informaciones enseñadas son para uso inmediato, mientras que otras serán útiles más tarde. Los niños aprenden en un contexto vital. Así, todo lo adquirido tiene sentido, ya que permite al individuo convertirse en un miembro activo de la comunidad. En el contexto mogei, el sistema de enseñanza y aprendizaje supone que los jóvenes adquieran sus conocimientos escuchando, observando, practicando y participando. Más significativo aún es que los mogei consideran al niño como un individuo con un *Noman* que le permite indagar y crear así su propio conocimiento. El *Na* individual es la facultad principal de aprender lo que se considera necesario para que el individuo cree y viva de manera significativa.

A nuestra manera

El Informe Matane (1986) está centrado en la noción del desarrollo humano integral. Este concepto se explica de la manera siguiente:

Es *integral* en el sentido de que cada individuo tiene la posibilidad de crecer en conocimiento, sabiduría, comprensión, habilidad y bondad; humano en el sentido de que todas las relaciones sociales son fundamentales; e *integral* en el sentido de que todos los aspectos de una persona son importantes (Informe Matane, 1986, pág. 6).

La articulación de cada una de estas tres perspectivas da un fuerte impulso en el que se basa el resto del documento para definir la educación en PNG en un plano filosófico. Estas culturas “funcionan dentro de una serie de necesidades espiritua-

les, sociales, físicas, económicas y políticas que se integran conjuntamente y forman la base de la vida misma” (Informe Matane, 1986, pág. 7). La adopción de este marco conceptual reafirma los sistemas de conocimiento locales.

En el contexto del *Mbu*, se hace hincapié en el *Na* (individuo) que dispone de un *Noman* que le permite ubicarse en la comunidad. Los miembros de la comunidad dan al individuo un grado de libertad que estimula el conocimiento y el aprendizaje, permitiéndole así gozar de aprecio y respeto dentro de la comunidad. Como marco conceptual general, el desarrollo humano integral aporta conocimientos significativos.

Según el informe, uno de los problemas insolubles imputables al sistema educativo introducido era el alto grado de fragmentación en la experiencia escolar del niño. Esta fragmentación se debía a varios factores estructurales. Influyó también en la manera en que se conceptuaba el conocimiento en distintas áreas temáticas. Cada asignatura parecía ser bastante independiente de las demás en cuanto al contenido, su relación con el conocimiento en el mundo y su pertinencia en la educación.

La preocupación principal era que la fragmentación había hecho que se concediera importancia a algunas áreas de aprendizaje, mientras que a otras se prestaba poca o ninguna atención. El informe indicaba más precisamente que “se prestaba más atención a las necesidades políticas, físicas y económicas, y casi ninguna a las necesidades sociales y espirituales de los alumnos” (Informe Matane, 1986, pág. 5). Con el desarrollo humano integral se debe pensar en todos los aspectos del educando, esto es, en sus necesidades sociales, espirituales, políticas, económicas y físicas. El Informe Matane señala que las necesidades espirituales se relacionan con los valores y las creencias, las necesidades sociales con las relaciones entre las personas, las necesidades políticas con la adopción individual de decisiones y las necesidades físicas y económicas con la utilización de los recursos.

En el marco del *Mbu*, los niños aprendían los valores, las creencias, los conocimientos y las aptitudes, aunque no se los llamara así. Al ir creciendo y participando en la vida de la comunidad, estos distintos aspectos se consolidaban. En el sistema de enseñanza y aprendizaje del *Mbu* no había necesariamente una asignatura o fragmento de conocimiento que aprender o una aptitud específica que adquirir. Si bien había “cosas que hacer y que aprender” (*Mbu Ugl*), éstas se relacionaban con un contexto particular. Así, por ejemplo, había cosas que aprender sobre cómo cazar, cómo pescar, cuándo realizar estas actividades, qué es lo que no había que hacer al realizarlas, dónde cazar y pescar, los tipos de animales que había que atrapar, los que había que soltar, etc. Todos los aspectos del conocimiento y los valores de la comunidad formaban parte del proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante de la visión fragmentaria de la educación es que las escuelas suelen estar situadas lejos de las comunidades y por ello se las considera como lugares donde se capacita a la gente para determinadas ocupaciones profesionales. Esta manera de ver las cosas deforma la imagen de la escuela como parte integral de una comunidad y como proceso educativo que no es mera responsabilidad de los maestros, sino también de la comunidad. Las prácticas coloniales hacían

hincapié en las asignaturas, el conocimiento y las ocupaciones profesionales, pero no en los valores y las creencias de la comunidad. Si se hace hincapié en estos últimos, los niños tendrán un mayor contacto con sus padres y familiares y podrán participar más ampliamente en la vida de la comunidad. Ésta ayudará y aconsejará en distintos grados sobre el contenido y el proceso del currículo, la localización de las escuelas, el mantenimiento de las aulas y demás instalaciones, el nombramiento de los maestros y la lengua o las lenguas de enseñanza. Los valores y las creencias de la comunidad se convertirán en parte integral de la educación de los niños, aguzando su sentido de la ubicación y de la identidad.

En el contexto colonial, las instituciones como la familia y la comunidad ejercían poca o ninguna influencia en los asuntos relativos a las escuelas y en la elección de las asignaturas enseñadas. Por otro lado, el contexto mogei consideraba a todos los miembros de la comunidad como participantes significativos y útiles en el proceso de *Mbu Ugl*. Educar a un individuo mogei era hacerlo hábil, ingenioso, responsable y enseñarle a apreciar y respetar a los otros miembros de la comunidad. La idea general del Informe Matane valora ciertamente la contribución de los sistemas de conocimiento establecidos en PNG mucho antes de que llegaran las influencias exteriores. Esto no significa que las ideas, los valores y las creencias que formaban parte de contextos como el mogei no pudiesen sufrir cambio alguno. La gente que formaba parte del sistema participaba en su mantenimiento y su transformación. Sin embargo, los sistemas introducidos se han vuelto dominantes y han llevado a una destrucción paulatina del multiforme terreno cultural de PNG, transformándolo en una sociedad singular entregada al consumismo. El Informe Matane y las reformas posteriores son una manera de contrarrestar esa hegemonía cultural y de iniciar el proceso de restablecimiento de nuestros propios sistemas de valores dotados de más sentido.

Conclusión

El Informe Matane ha sido decisivo para la educación en PNG. Los habitantes de PNG participaban, por inconsciencia o ingenuidad, en un sistema educativo que perpetuaban y que enseñaba a sus hijos a convertirse en extranjeros a su propia cultura. El Informe Matane rescata nuestros propios sistemas de creencias y valores, así como de enseñanza y aprendizaje, y los presenta como procesos significativos que pueden servir de cimientos firmes para construir comunidades diversas, pero significativas. Los habitantes de PNG y otros han encomiado la letra y la filosofía del Informe, ya que valoriza las maneras nacionales de conocer y de actuar.

Lo que requiere ahora atención urgente es el largo y arduo proceso de reexamen de las estructuras escolares, los currículos, los programas de formación de maestros y los sistemas de exámenes actuales, así como la información del público en general sobre las ventajas de tales cambios. De lo que se puede prescindir es de la fácil tarea de pretender reconocer la importancia cultural de dicha labor, pero manteniendo el sistema educativo dominante e irrelevante que ha extinguido nuestra diversidad.

En las instituciones como las universidades, es necesario crear puestos de enseñanza y de investigación que se interesen en desarrollar y mantener muchos de nuestros ricos y variados sistemas de conocimiento. Al decir que los habitantes de PNG deberían centrarse más en sus propios sistemas de conocimiento, no estoy proponiendo una ruptura total con el sistema dominante. Es necesario que aprendamos la manera en que funcionan otras culturas para poder comunicarnos y competir con ellas. En realidad, hay pruebas suficientes de que muchas de las ideas importadas de otras culturas se han adaptado bien para responder a nuestras necesidades. Si prestamos atención a nuestro propio sistema de conocimiento, valores y creencias podríamos encontrar la respuesta a algunos de los problemas sociales y económicos que aquejan continuamente a nuestro pueblo. El sistema dominante no tiene forzosamente las soluciones acertadas. Como señala Bernard Narakobi (1990, pág. 239): "No podemos edificar una nación simplemente a partir de la tecnología, no podemos edificarla meramente sobre la base de la rueda y la máquina de vapor. Debemos construir este país, debemos edificar nuestra civilización basándonos en valores transmitidos de generación en generación".

Referencias

- Anis, P. 1990. Education for integral human development: a provincial perspective [La educación para un desarrollo humano integral: una perspectiva provincial]. *En: Community-based education* [La educación con base comunitaria], Port Moresby, Ministerio de Educación de Papua Nueva Guinea. (Documento mimeografiado.)
- Avalos, B. 1993. Ideology, policy and educational change in Papua New Guinea [Ideología, política y cambio educativo en Papua Nueva Guinea]. *Comparative education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 29, n° 3, págs. 275-292.
- Bond, E. 1990. Introduction. *En: Two post-modern plays* [Dos obras postmodernas]. Londres, Methuen.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures* [La interpretación de las culturas]. Nueva York, Basic Books.
- Matane, P. 1986. *A philosophy of education for Papua New Guinea* [Una filosofía de la educación para Papua Nueva Guinea]. Port Moresby, Ministerio de Educación de Papua Nueva Guinea. (Informe Matane.)
- Narakobi, B. 1990. Social and spiritual development: overview [Desarrollo social y espiritual: visión panorámica]. *En: Community-based education* [La educación con base comunitaria]. Port Moresby, Ministerio de Educación de Papua Nueva Guinea. (Documento mimeografiado.)
- . 1991. Education and development [Educación y desarrollo]. *En: Avalos, B.; Neuendorf, L. (comps.). Teaching in Papua New Guinea: a perspective for the nineties* [Enseñar en Papua Nueva Guinea: perspectiva para los años 90]. Port Moresby, University of Papua New Guinea press.
- O'Donoghue, T.A. 1994. Transnational knowledge transfer and the need to take cognisance of contextual realities: a Papua New Guinea case study [Transferencia transnacional de conocimientos y necesidad de conocer las realidades del contexto: estudio del caso de Papua Nueva Guinea]. *Educational review* (Abingdon, Reino Unido), vol. 46, n° 1, págs. 73-88.

- Papua Nueva Guinea. Ministerio de Educación. 1993. *The education reform awareness* [Conciencia de la reforma de la educación]. Port Moresby, Ministerio de Educación de Papua Nueva Guinea.
- Thaman, K.H. 1990. Towards a culture sensitive model of curriculum development for Pacific island countries [Hacia un modelo de desarrollo de los programas sensible a la cultura para los países de las islas del Pacífico]. (Ponencia presentada en sesión plenaria en la Conferencia Regional del Consejo Mundial de Currículos e Instrucción, Sydney, Australia, 1990).
- Weeks, S.G. 1993. Education in Papua New Guinea 1973-1993: the late-development effect [La educación en Papua Nueva Guinea 1973-1993: efecto del desarrollo tardío]. *Comparative education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 29, n° 3, págs. 261-273.
- Williams, R. 1976. *Keywords: a vocabulary of culture and society* [Palabras clave, vocabulario de la cultura y de la sociedad]. Londres, Fontana.

LA EDUCACION PARA LA

IDENTIDAD CULTURAL:

EL CASO DE LAS ISLAS FIJI

Unaisi Nabobo y Jennie Teasdale

El contexto

Fiji es un archipiélago formado por unas trescientas islas subtropicales en el sur del océano Pacífico, con una población multiétnica de unas 750.000 personas. La mitad de esta población es autóctona de las islas Fiji, 45% son indios nacidos en las Fiji, y el resto son minorías étnicas como rotumanos, chinos y mestizos de europeos (Douglas & Douglas, 1994). El país está considerado como un destino turístico muy apreciado: el clima siempre templado atrae a muchos occidentales que huyen del invierno; sus gentes son extraordinariamente amables y complacientes; el gobierno ve en el turismo su industria más lucrativa y viable; y, para los visitantes, sus inseguridades políticas y sus luchas económicas después del golpe de Estado, pasan del todo desapercibidas.

Unaisi Nabobo (Fiji)

Profesora de inglés en la enseñanza secundaria diplomada por la Universidad del Pacífico Sur en Suva, Fiji. Tras una brillante carrera en la enseñanza, se trasladó al Centro de Educación Avanzada de Fiji como profesora de educación. Continuó sus estudios en la Universidad del Pacífico Sur y en la actualidad está terminando su maestría en el campo de la educación, con especial interés en la función de la cultura.

Jennie Teasdale (Australia)

Se interesa por la educación intercultural desde una perspectiva sociológica. Lo más importante de su trabajo ha sido la investigación, escribiendo y enseñando sobre los aborígenes australianos. También ha participado como asesora en varios programas australianos de ayuda en la región del Pacífico Sur. Actualmente, es profesora a tiempo parcial en la Universidad Flinders, Adelaida, en Australia del Sur.

Durante un período de tres a cuatro mil años, el pueblo indígena de Fiji desarrolló una cultura única, cerrada. Hubo pocos visitantes y los invasores procedentes de las islas vecinas fueron rápidamente repelidos por los impresionantes guerreros nativos. Como tenían una cultura estable, aunque interiormente cambiante, los nativos de las Fiji sabían quiénes eran y afirmaban su identidad. Al vivir en grupos regionales, sus valores principales eran los relativos a la vida en comunidad, la reciprocidad, la jerarquía, el sistema de caciques dominados por el varón, y la capacidad de gozar de la vida disfrutando de la vegetación tropical exuberante de las islas y de los ricos mares circundantes. Las formas tradicionales de educación aseguraban una transmisión efectiva de su cultura y los jóvenes podían seguir los pasos de sus mayores con confianza. En esencia, no había “abandonos” de estudios en la sociedad de las Fiji. Todos los niños se educaban hasta el nivel de sus capacidades, y así se perpetuaba su rico patrimonio cultural de generación en generación.

La llegada la colonia

Esta seguridad de ser dueños de su mundo y este estilo de vida se interrumpieron bruscamente en 1874, cuando el archipiélago Fiji fue cedido al Reino Unido como pago de una deuda extranjera americana. El colonialismo llegó, conquistó, y cambió para siempre la visión del mundo de la población de las Fiji. Una cultura compleja, cerrada hasta entonces, se abrió de repente y quedó al descubierto.

Los británicos estaban interesados en las islas Fiji también por su potencial comercial: azúcar, especias y madera prometían pingües beneficios para los colonizadores. La motivación, muy importante en aquellos tiempos, de civilizar y cristianizar, también añadió ímpetu al empeño colonial. Muchos tratos se sellaron y se firmaron, aunque no sin algunas sangrientas batallas y masacres. En poco tiempo, el destino cultural de las Fiji se alteró de manera radical, mientras que una cultura extraña, que representaba los valores de una Gran Bretaña recientemente industrializada, arrasó las dos islas mayores y más pobladas: Viti Levu y Vanua Levu.

La conquista colonial trajo a las islas cosas buenas y malas. Aunque muchas tradiciones precoloniales perdidas hoy se considerarían paganas, nocivas y atrasadas, los isleños creen que el encuentro de las dos culturas provocó la pérdida de muchos valores tradicionales y costumbres que se consideraban sagradas y se respetaban profundamente.

En realidad, el cambio más radical se produjo al introducir el cultivo de la caña de azúcar. Los colonizadores británicos, y particularmente sir Arthur Gordon, el primer gobernador, consideraban que era inaceptable perturbar la organización social de las aldeas tradicionales de las Fiji. Esta política de no intervención entrañó la inmigración de trabajadores de la caña desde la India, que era entonces una colonia británica. A los indios se les convenció con promesas de una vida mejor en las islas Fiji. Aunque para algunos sí lo fue, no se previeron los efectos del desarraigo a largo plazo; como es habitual, los imperativos económicos del

momento determinaron una solución inmediata que tuvo después consecuencias de gran alcance.

El primer grupo de 498 trabajadores indios contratados llegó a la bahía de Fiji en 1879 a bordo de un bajel llamado *The Leonidas*. En varios viajes sucesivos, llegarían un total de 60.000 trabajadores indios. El estricto sistema indio de castas, con todos los inmigrantes amontonados en los barcos, fue irreparablemente violado, comenzando así un proceso de erosión cultural. En un periodo de tiempo relativamente corto, los trabajadores contratados se establecieron y lograron hacer rentable la industria de la caña de azúcar. Su población aumentaba sin cesar y cuando llegó la independencia, en 1970, después de varias generaciones, recrearon y sincretizaron su propia cultura en el contexto de las Fiji. Siguieron cultivando, desarrollaron negocios locales con mucho éxito, y se arraigaron firmemente en esa sociedad, sabiendo que no tenían otra tierra natal.

Educación y cultura

Antes de la época colonial, los indígenas de las islas Fiji tenían una cultura global que abarcaba todos los aspectos de sus vidas. La educación no era algo separado de la cultura, sino que empezaba con el nacimiento del niño y continuaba ininterrumpidamente hasta el final de la vida. Un niño nacía en una familia y en un clan, cada clan tenía una función específica o una obligación que cumplir (por ejemplo, eran guerreros, o pescadores o carpinteros) y todas estas funciones eran interdependientes. Era necesario que cada clan cumpliera su cometido, de manera que la aldea pudiera lograr el necesario nivel de autosuficiencia. A los niños se les daba la enseñanza específica del trabajo de su clan, se les enseñaban las artes, y los conocimientos prácticos de los trabajos concretos que tendrían que realizar en el futuro. Además, aprendían que los primeros valores y por lo tanto, una parte básica del aprendizaje eran la reciprocidad, el respeto y la humildad. Aunque se les asignaban claramente sus tareas, éstas no se hacían por separado o en compartimentos, sino que todo se daba en conjunto. La enseñanza y la cultura corrían parejas.

Con la llegada del colonialismo, llegó también la escuela. Los colonos pensaron que este fenómeno occidental nacido de la revolución industrial sería la única manera correcta de poner a los jóvenes en el buen camino de la enseñanza, sobre todo si ésta iba entretejida con la enseñanza de la iglesia y las variadas expresiones del cristianismo. Thompson (1972, pág. 141) escribe:

Los nativos de Fiji, como la mayoría de los pueblos preletrados, no tenían un sistema muy formal de enseñanza antes de que llegaran los misioneros. Los metodistas wesleyanos [...] iniciaron las actividades educativas con los nativos. Empobrecieron su lengua nativa al reducirla a una forma escrita y tradujeron el nuevo testamento. Introdujeron un sistema de escuelas de aldea en las que los pastores metodistas, con lectura y escritura en lengua vernácula, enseñaban la aritmética y la religión.

Pronto, los jóvenes de Fiji se vieron sujetos a la escuela de los misioneros, a la que a veces iban a la fuerza. Los indios también habían establecido algunas escuelas para

sus propios hijos pero, con el tiempo, se crearon escuelas de misioneros también para ellos. En ambos casos, la introducción de la escuela reemplazó a la enseñanza tradicional, basada en la comunidad.

Los indios tenían una larga tradición escolar y de alfabetismo, así que sus niños recibieron la enseñanza de sus educadores con gran facilidad. En contraste, los naturales de Fiji, procedentes de una cultura tradicional que dependía más de la enseñanza oral que de las letras, y de un aprendizaje basado en la observación, y que hacían poco más que “charlar y apuntar”, encontraron que la escuela era algo extraño y distante. Los profesores coloniales les forzaban a pesar de estas dificultades, aunque no conocían ni las lenguas ni las culturas de los alumnos. La enseñanza se impartía en inglés y trataba exclusivamente de contenidos occidentales, con muy poca consideración hacia la cultura de los alumnos.

Al filo del siglo XX, toda una generación de jóvenes naturales de Fiji había recibido educación en la escuela de la misión, donde les habían enseñado que vivían en un lugar pequeño y remoto de un ancho mundo (Wright, 1986, pág. 9), pero que había una manera de enmendar esta situación; esta manera requería dejar atrás la tradición y adaptarse a unas normas impuestas por un sistema ajeno de enseñanza y aprendizaje.

La escuela aumentó su ritmo. La simple escuela de misioneros con una sola habitación situada en la aldea dio paso a unas escuelas cada vez más grandes de primaria y secundaria. Las primeras escuelas del gobierno fueron para los hijos de los jefes nativos, los *Vulinitu*. Estas escuelas impartían los principios clásicos humanistas, donde “los hombres de oro”, como los llamó Platón, se preparaban para puestos de mando en el gobierno. Más tarde, también se establecieron otras escuelas del gobierno para niñas y otras para niños menos privilegiados, entre otros, los indios. Las niñas y los niños estaban separados, como también lo estaban los nativos y los indios. En 1947, se abrió una escuela de profesores, y más tarde, otras instituciones terciarias. La creación de la Universidad del Pacífico Sur en 1968 constituyó un verdadero hito en el auge educativo de las Islas Fiji. Su responsabilidad inicial era la formación de los profesores de enseñanza secundaria, tanto para Fiji como para toda la región del Pacífico. Todas las instituciones educativas perpetuaban la enseñanza característica occidental; siempre girando en torno a los principales valores del poder colonial y más tarde del poder neocolonial.

Los nativos y los indios de Fiji, sobre todo estos últimos, comprendieron el valor instrumental de la escuela occidental. Los padres vieron que la enseñanza occidental aumentaba su ritmo y también las oportunidades que ofrecía, así que exhortaban, e incluso forzaban a sus hijos para que siguieran bien los estudios escolares. El éxito del sistema escolar se convirtió en algo digno de respeto. Los exámenes eran importantísimos. No era raro que los padres y parientes hicieran grandes fiestas a los niños que habían realizado bien alguna prueba externa o examen final. La importancia que se le daba al éxito escolar relegó rápidamente los aprendizajes culturales a una situación marginal en la vida del niño. El éxito en los exámenes se convirtió en un signo exterior de la calidad de los padres, ya que se

decía que era el resultado de una “educación adecuada”. De manera que los padres ganaban en consideración social gracias a los éxitos académicos de los niños.

Aunque la escuela en sí iba ganando terreno, muchos pensaban que la enseñanza lo perdía. Los intereses y estímulos de la escuela eran indiscutiblemente occidentales. Las formas tradicionales de enseñanza integradas en las culturas indias y autóctonas disminuyeron de manera espectacular. Así, la cultura de las islas Fiji cambió, al igual que cambió la de los indios. La enseñanza tradicional pasó a un segundo plano porque la gente tenía poco tiempo para enseñarla o recibirla. Aunque sus valores permanecieron en los corazones y en las mentes de las generaciones mayores, éstas no tenían ya ni oportunidad ni tiempo para promocionarlos. Sólo en zonas rurales remotas, como algunas islas más alejadas o aldeas montañosas, la enseñanza tradicional permaneció relativamente intacta. Los grupos de granjeros rurales indios también mantuvieron sus usos y costumbres culturales, lo que permitió que algunos niños indios se educaran a la manera tradicional. Curiosamente, frente a este cambio tan radical, se adoptaron las lenguas tradicionales que permanecieron relativamente fuertes, mientras sólo una pequeña minoría empleaba el inglés como lengua preferida o primera lengua.

Las bases de este estudio

Con esta base contextual de factores geográficos, históricos y sociales, conviene hacer una semblanza de la población de las Fiji en el decenio de 1990. En 1987, dos golpes de Estado tuvieron una repercusión significativa en el tejido social de las islas y de sus culturas. Un resultado inmediato fue la reafirmación del predominio del pueblo autóctono de Fiji. Las islas Fiji se separaron de la Commonwealth en 1987, al declararse república independiente. Muchos indios de Fiji vieron grandes dificultades en este nuevo clima político. Naidu (1988, pág. 4), un importante profesor indio de Fiji, lo describe como la destrucción de la democracia multirracial de Fiji. Como consecuencia, inmediatamente después del golpe, se produjo el éxodo de muchos indios cualificados.

Esto supuso un duro golpe para el sistema escolar. Se seleccionaban alumnos de los últimos cursos de las escuelas secundarias, sin la debida formación, para ocupar los puestos que quedaban vacantes por la emigración de los profesores. En un intento urgente de atajar esta preocupante falta de profesores de secundaria, el gobierno consagró sus esfuerzos a la creación de un Centro de Educación Avanzada cuya tarea inicial era capacitar a un gran número de profesores lo más rápidamente posible. Con las ayudas al desarrollo procedentes de Australia, el gobierno abrió el Centro de Educación Avanzada de Fiji en 1992. Se contrataron educadores profesionales de Australia como profesores complementarios junto a profesores de Fiji (autóctonos e indios) seleccionados por su excelente historial como profesores en el sistema escolar.

El núcleo de los cursos del programa de capacitación de dos años era la preparación para la enseñanza. La escuela de formación dentro del Centro era responsable del planeamiento y de la organización de los cursos complementarios

necesarios. El cuerpo de profesores estaba de acuerdo en que estos cursos tenían que servir para contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en que todos los cursos debían respetar y afirmar las culturas de los alumnos. La ingente tarea de integrar la cultura y el aprendizaje recayó en dos sociólogas, las autoras de este artículo.

Educación y cultura integradas

En un esfuerzo de colaboración, desarrollamos un curso destinado a las islas Fiji y a una región más amplia del Pacífico Sur, que abarcaba la enseñanza tradicional de los tiempos precoloniales, el impacto colonial, y el desafío educativo contemporáneo. Ese curso se llamó “Educación y Sociedad en el Pacífico Sur”, y su razón de ser se explica en el modelo de tres fases que se representa en la Figura 1.

El clima cultural de la escuela era un microcosmo de la sociedad de las islas Fiji. Normalmente, cada grupo tenía el mismo número de indios que de nativos. Por tanto, el curso necesitaba afirmar las diferencias culturales entre ambos grupos, reconociendo a la vez sus puntos comunes. En última instancia, los alumnos necesitaban reafirmarse personalmente, reforzar su propia identidad cultural, de manera que pudieran a su vez convertirse en agentes efectivos de renovación cultural en el aula.

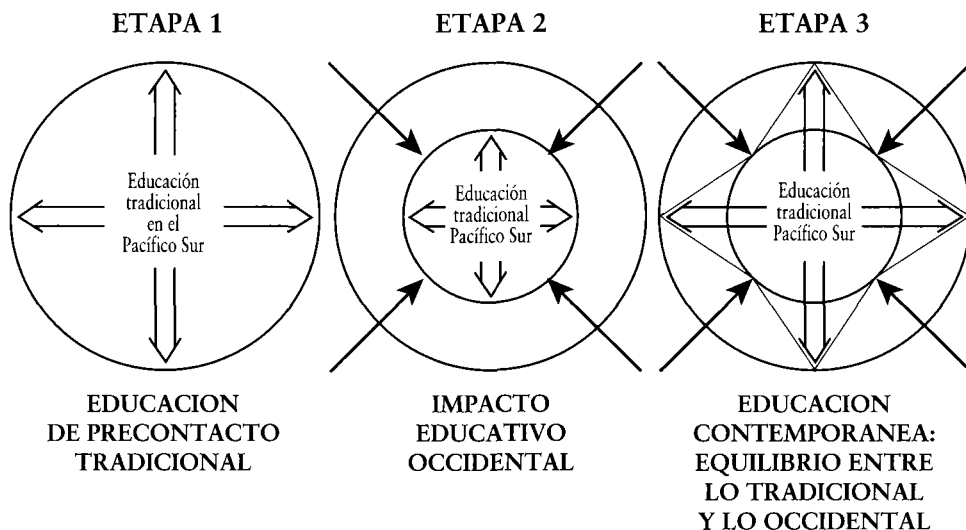
Basándose en la premisa de que la enseñanza es un acto de amor y por lo tanto destinado a elevar, liberar y sacar lo mejor de las personas, reconociendo al mismo tiempo las diferencias dentro de la raza humana, las encargadas del curso empezaron su trabajo. Nos parecieron muy acertadas y agudas las palabras del primer ministro de las Islas Cook, Sir Geoffrey Henry, cuando citaba el viejo proverbio chino: “no podemos conocer la aldea a la que vamos a menos que conozcamos la aldea de la que venimos” (Henry, 1992, pág. 14).

Como creemos que tener una cultura y estar identificado con ella, si así se desea, es un derecho humano, el objetivo de las autoras era permitir que cada alumno redescubriera y reafirmara sus raíces culturales, lo que equivalía a explorar *la aldea de la que venían*. Éste iba a ser el punto de partida del programa: “cada niño tiene que aprender las tradiciones de la sociedad humana concreta en la que él o ella ha nacido”, afirmaba el Doctor Konai Helu Thaman, distinguido educador de Tonnage. (Thaman, 1992, pág. 52).

Reflexionar sobre *de dónde venían*, es decir, las tradiciones de las sociedad concreta en la que habían nacido, permitiría a los alumnos considerar de manera más realista a dónde iban y cómo podrían llegar. Colin Power, Subdirector General de educación de la UNESCO, decía que “una cultura decaerá si el pueblo no es capaz de afirmar su propio destino”. Como educadores de las islas Fiji en el futuro inmediato, nuestros alumnos necesitaban “reconocer que el significado de la identidad cultural es el corazón y la fuerza rectora de todas las culturas” (Power, 1992, pág. 9)

Con estas ideas en la mente, se hizo clarísima la motivación de este curso llamado “Educación y sociedad en el Pacífico Sur”. Ésta se explica en el siguiente modelo de tres fases.

FIGURA 1: Modelo de curso para “Educación y sociedad en el Pacífico Sur”



A la luz de esta explicación, las autoras sintieron la necesidad de embarcarse en un viaje cultural, personal y reflexivo, de comprensión por sí mismas del pasado (fase 1), del presente (fase 2) y del futuro (fase 3), para facilitar la comprensión del proceso por parte de los alumnos. Esto les fue de gran utilidad para comprender la función del entendimiento intercultural y supuso una gran dosis de entusiasmo para su implicación en el curso.

Un aspecto crucial para el éxito del curso era la metodología. Se empleó un método interactivo participativo que permitía a los alumnos desempeñar un papel importante en su propia investigación y aprendizaje. Constatamos que los alumnos, en este contexto de las islas Fiji, preferían trabajar en grupos. También nos percatamos de que los alumnos tenían más facilidad para hacer presentaciones orales que por escrito. Después de una meticulosa deliberación, nos decidimos por un formato que constaba de una hora de clase semanal dedicada a la información contextualizada, seguida de un taller de dos horas organizado y controlado por los alumnos, basado en presentaciones orales.

Las finalidades del curso estaban claras. Por medio de un proceso práctico, todos los alumnos que participaban en el curso tendrían que:

1. redescubrir y reafirmar su propia identidad cultural;
2. ser capaces de respetar y afirmar la identidad cultural del otro;
3. confiar en su propia identidad cultural cuando fueran profesores principiantes en los primeros cursos de las escuelas secundarias de las Fiji;

4. permitir que los niños de las escuelas reconocieran su propia cultura y se enorgullecieran de ella.

La respuesta de los alumnos

En 1992, se eligieron unos ochenta alumnos entre los casi mil quinientos aspirantes para emprender el programa de dos años al cabo de los cuales se entregaría un diploma. Se habían escogido de acuerdo con su excelencia académica, experiencia y aptitud personal. La mayoría procedía de zonas rurales y volverían allí a enseñar. Se logró un buen equilibrio, con 50% de los alumnos procedentes de la población nativa y 50% de la población india. Durante el primer año, los alumnos recibieron una formación académica intensiva en las asignaturas escogidas por ellos, en lengua inglesa y en un amplio programa teórico de formación de profesores. También participaron durante un breve período en prácticas de enseñanza. Este primer año de programa siguió con el programa analítico, basado en la enseñanza occidental que los alumnos habían recibido a lo largo de su vida escolar.

Las autoras se consideraron a sí mismas como precursoras del cambio, y aunque no estaban muy seguras de cómo sería recibido el nuevo método, sí estaban convencidas de que la dirección en la que avanzaban era la correcta, lo que fue confirmado por las autoridades de la escuela.

La observación de los alumnos en esta fase puso de manifiesto que habían estado mucho tiempo en grupos culturales separados durante las clases, y que los clubes y sociedades giraban en torno a intereses culturales separados, como un coro para nativos, fútbol para los indios y rugby para los nativos. En clase, los alumnos llevaban trajes occidentales, hablaban exclusivamente en inglés, y su aprendizaje se basaba en escuchar en las clases orales y leer los textos recomendados. La evaluación se reducía a exámenes escritos que requerían básicamente que los alumnos reprodujeran lo que habían oído en las clases o leído en los textos. Los alumnos nativos se quedaban rezagados respecto a sus compañeros indios en el rendimiento en lengua escrita (Puamau, 1991, pág. 5)

Resumiendo, los alumnos estaban perpetuando su vida escolar porque hasta ese momento no se les había dado la oportunidad de conocer otros medios de aprendizaje. Desde el punto de vista cultural, mostraban falta de confianza y, lejos del contexto del Centro preferían emplear sus lenguas primitivas, urdu o hindi; también preferían celebrar actos culturales tranquilamente. La interacción entre nativos e indios era mínima y hasta cierto punto, reprimida.

En 1993, los alumnos, descansados después de un periodo de vacaciones, volvieron al colegio con entusiasmo, dispuestos a empezar su segundo y último año de formación. Las autoras introdujeron "Educación y Sociedad en el Pacífico Sur" con una ilustración dibujada por un profesor de arte del Centro, Ranbir Singh (véase la portada del "cuaderno"). A cada alumno se le daba un programa completo y visualmente atractivo del curso y del taller, con una copia del modelo de curso y esta ilustración que se convirtió en el *leitmotif* del mismo. El curioso envoltorio que llevaban las personas no occidentales en la ilustración provocó animadas

discusiones sobre cultura, educación y cambio, e hizo que los alumnos empezaran a reflexionar sobre el modelo de tres fases. El desafío más directo que afrontaron tal vez fue que por primera vez tenían que llevar ellos todo el control de las sesiones de trabajo. La estructura de estas sesiones permitía formatos distintos como discursos, ceremonias, bailes, demostraciones, debates, discusiones, diálogos y presentaciones audiovisuales. También permitía que las presentaciones se hicieran por equipos. Después de sus exposiciones, los alumnos escribían unas hojas individualmente reflexionando sobre todo ello y poniendo en relación el contenido de la clase, con la literatura, la investigación y su experiencia en el taller.

El ánimo y el ritmo con que los aprendices de profesores emprendieron este curso no se pueden expresar con palabras. Pocos alumnos se perdían una clase, muchos asistían no sólo a sus propios talleres, sino también a los de los demás. El personal de otras secciones del colegio, interesado también, asistía a los talleres. Los alumnos se dirigían a las clases con enorme entusiasmo. Trabajando en equipo, exploraban sus temas elegidos, a menudo referentes a ellos mismos, en campos de investigaciones prácticas, voluntarias, relativas a sus propias comunidades culturales, además de la lectura reflexiva de los fragmentos que se les mandaba. El hecho de que los alumnos vivieran en la residencia del Centro facilitaba enormemente la compenetración entre los grupos. Las presentaciones en los talleres eran profundas, profesionales y brillantes, y en ellas disfrutaban realmente tanto los alumnos como los profesores.

Fue durante la fase primera de “Educación de precontacto tradicional” cuando los alumnos se superaron, dando pruebas de un alto nivel de confianza y soltura al hacer las presentaciones. La mayoría de sus investigaciones se centraban en interrogar a sus propios padres y abuelos. Mostraban una capacidad considerable para traducir en los hechos el conocimiento tradicional. Al pasar al siguiente grado, hicieron demostraciones, discursos, cantaron y prepararon representaciones demostrando que las culturas tradicionales de las islas Fiji y las de los indios, estaban todavía vivas, sobre todo en las zonas rurales. Exhibieron sus culturas con orgullo, exponiendo no sólo los valores explícitos sino los implícitos, de manera que los que los observaban desde fuera quedaron cautivados por la energía, la resonancia y los profundos significados de sus presentaciones. En los trabajos por escrito, los alumnos nativos rara vez mostraron las capacidades que en sus presentaciones en los talleres resultaban tan evidentes, mientras que los indios escribían bien pero se desenvolvían con menos elegancia y soltura en los talleres. Tradicionalmente, los naturales de las islas aprenden a través de la observación, la imitación y la participación, pero no escribiendo, mientras que los indios de las Fiji están más familiarizados con las tareas escritas. Las respuestas de los alumnos a los ejercicios escritos muestran quizás que los modos tradicionales de aprendizaje se mantienen en situaciones de aprendizaje no tradicional.

Al comienzo del programa del taller, era evidente que los naturales de Fiji y los indios preferían trabajar en grupos culturalmente homogéneos. A medida que el curso avanzaba, los alumnos se iban entremezclando y a veces durante los juegos de roles algunos empezaban a tomar el rol de los de la otra cultura, lo que normal-

mente se recibía con risas sanas, pero ayudaba a facilitar las relaciones entre ambos grupos culturales. Hacia final del curso, los alumnos aceptaban las diferencias culturales y eran más capaces de afirmar su identidad. Hay que destacar que un número significativo de alumnos empezó a vestir normalmente los trajes tradicionales en las clases más que la moda occidental que había sido la preferida a principio de curso. Los alumnos se sentían en confianza usando sus lenguas durante este curso, pero dudaban en hacerlo en las demás clases.

Al acabar el curso, se llevó a cabo una evaluación sistemática. Los alumnos afirmaron casi unánimemente que sentían un orgullo mayor de su propia cultura, que la conocían más y que estaban más seguros de su propia identidad cultural que antes de hacer el curso. También afirmaron que habían obtenido una nueva conciencia y respeto por los pueblos de otras culturas diferentes de la suya. Y desde luego, sentían una obligación más profunda de reafirmarse culturalmente como profesores, esforzándose en llevar al menos algunos aspectos del aprendizaje tradicional a las aulas de las islas Fiji. Profesores de fuera que vinieron para la evaluación procedentes de la Universidad del Pacífico Sur, valoraron el curso y reafirmaron el contenido, la estructura y la metodología del mismo, y ensalzaron los resultados positivos, evidentes en las actitudes y la conducta de los alumnos.

Ciertamente, fue gratificante haber logrado toda una serie de objetivos con tanta seguridad. Pero se habían logrado en el ambiente relativamente cerrado y favorable de una escuela-internado. La cuestión seguía consistiendo en saber si estos alumnos podrían mantener su revitalizada identidad cultural fuera del Centro, y si podrían animar a los alumnos en sus aulas a reconocer la importancia de la cultura en sus vidas.

¿Habrían sido capaces los profesores graduados en 1993 de llevar su identidad cultural, aparentemente recién despertada a sus clases de las islas Fiji? ¿Habrían sido lo suficientemente fuertes para afirmar la identidad cultural de los alumnos a los que enseñaban? ¿O era su identidad cultural demasiado frágil para soportar las presiones de un sistema educativo de una sola dirección, al estilo occidental, fuertemente arraigado? Este grupo de jóvenes profesores graduados había completado casi su primer año de enseñanza, cuando las autoras de este artículo se pusieron en contacto con ellos para averiguar las consecuencias y efectos del curso a largo plazo. El análisis de los cuestionarios devueltos reveló la siguiente información.

En 1994, los alumnos, que ahora enseñaban en escuelas rurales en su mayoría, contestaron que eran capaces de mantener y reforzar su identidad cultural, participando en actividades y ceremonias de la comunidad. El aislamiento rural que experimentaban en sus aldeas, donde la cultura tradicional está menos erosionada y las nuevas ideas radicales se miran con desaprobación, les permitieron ser fuertes culturalmente.

En las escuelas creían que el mejor medio para la educación cultural en el aula eran las clases de música y danza. Aprovechaban estas oportunidades para hablar con los alumnos sobre la importancia de la cultura y de la identidad cultural. Los concursos de oratoria y de teatro también ofrecían oportunidades para la investi-

gación cultural. En algunas escuelas se habían dejado ratos libres para actividades y enseñanzas culturales. Los profesores graduados afirmaban que tras haber tomado conciencia de la importancia de la cultura, no cesaban de alentar a los alumnos a descubrir sus propias identidades culturales. Sentían que la escuela podría ser la fuerza que debía estar detrás de la enseñanza cultural, pero que por ahora se había hecho muy poco en este terreno. Afirmaban que toda la cuestión necesitaba mayor respaldo por parte del Ministerio de Educación.

Pensaban que había que contrarrestar la influencia cada vez mayor —incluso en zonas remotas— de los valores e ideas extranjeros mediante el cambio cultural. Los graduados creían que sería más fácil en las escuelas de aldea, sobre todo con los profesores de apoyo y con las estructuras administrativas adecuadas. Las escuelas urbanas ofrecían una dificultad mayor, porque estaban seguros de que el mayor impedimento para la enseñanza cultural en esas escuelas era el sistema de exámenes. Los profesores y los padres estaban muy interesados en el éxito de los exámenes y no veían apenas oportunidad para actividades y clases que no ayudaran a los alumnos a preparar los exámenes.

Curiosamente, los profesores señalaban que los golpes de Estado probablemente habían iniciado un nuevo despertar cultural para los nativos, especialmente en la vida comunitaria. Sin embargo, un número creciente de padres, sobre todo en los centros urbanos, consideraba la escuela como centro de educación cultural.

Recordando su curso de formación en el Centro de Educación Avanzada, los graduados confirmaban la utilidad de lo que se les había enseñado, pero pedían que se aumentara el tiempo de clase para emplearlo en la educación tradicional. Es más, propusieron que se introdujera como asignatura la educación intercultural. Con la misma firmeza, proponían que las clases se impartieran en las lenguas vernáculas y que se incluyeran actividades extracurriculares que promovieran la cultura y la identidad cultural.

Conclusión

La abrumadora respuesta de los alumnos, ahora graduados, fue que este curso les había capacitado, particularmente gracias al ambiente del Centro. El reconocimiento y afirmación de sus propias culturas sólo lo podían describir como “gozoso”. La cultura dentro de la educación se convirtió en una celebración. Mirando atrás a sus quince o dieciséis años de escolaridad, los graduados expresaron la opinión de que ellos habían sido “privados culturalmente” en sus años escolares. La experiencia de la escuela de pedagogía les había permitido ver que la cultura podía y debía formar parte intrínseca de la educación. Además, la idea de compartir la identidad cultural propia y respetar la identidad cultural de los demás ayudaba a los graduados a superar el sentimiento de que la cultura era un fragmento oculto de la vida, sólo mostrado en privado, en ocasiones especiales, o como un hecho cultural exótico para consumo turístico.

Una vez en el campo de pruebas, los profesores aceptaron el reto de mantener personalmente su identidad cultural dentro de la escuela y en la vida social.

Permitir a los alumnos dentro de las escuelas mantener su propia identidad actual era más difícil a causa de la enorme insistencia por parte de los profesores de los últimos cursos y de los administradores de que la finalidad básica de la escuela era impartir un aprendizaje académico. Como el valor de una escuela y de sus profesores se mide sobre todo por el éxito de sus alumnos en los exámenes, las actividades culturales no se consideran generalmente una responsabilidad de la escuela. Si se incluyeran, creerían que están robando el tiempo académico, que ya es limitado. Sin embargo los profesores de comunidades rurales sí tienen oportunidades de promover la cultura fuera del tiempo escolar, porque en las comunidades de las aldeas se les considera líderes y mentores. En los centros urbanos, el retroceso cultural es mayor, y la escuela y los profesores tienen que empezar por contrarrestarlo.

Este estudio muestra que la formación de profesores es algo muy importante para afirmar y promover la identidad cultural a través de la educación. En el contexto de las islas Fiji, los profesores recién capacitados procedían de unas bases culturalmente diferentes y volverían después de la graduación a enseñar en escuelas donde existían sus culturas. Aunque en las islas Fiji el sistema educativo se inclina con fuerza hacia el conocimiento occidental y sus métodos de transmisión, los profesores, si están seguros de su propia identidad cultural y motivados para afirmar la identidad cultural de los otros, pueden establecer la diferencia. Como punto de partida, el Centro de Educación Avanzada de Fiji está intentando encargarse de esta misión a través de sus cursos básicos de formación. Así, la cultura autóctona de Fiji y la de la población india pueden ser reconocidas y afirmadas. Quizás su impacto sea escaso por ahora, pero si se lo sigue alimentando de manera adecuada, se fortalecerá.

¿Y ahora?

A escala mundial, la supervivencia de las pequeñas culturas es una cuestión urgente. Tanto las pequeñas culturas como las culturas trasplantadas caminan hacia la extinción a causa de la homogeneización. Actualmente, a la vista de los intensos cambios sociales y del desarrollo tecnológico, es de vital importancia que la enseñanza formal asuma la tarea de contribuir a la supervivencia cultural.

Cada vez son menos los niños que viven en circunstancias culturales en las que los abuelos, los padres, los ancianos de la comunidad u otros parientes puedan transmitir los aspectos culturales esenciales. Los educadores formales de todos los niveles tendrán que asumir esta importante responsabilidad si es que el desarrollo cultural merece la pena. Las escuelas de las islas Fiji, los centros y la Universidad pueden ser importantes agentes de transmisión cultural.

Hemos mostrado en este trabajo que un centro local de formación de profesores puede recurrir a la educación con fines culturales. Al hacerlo, está contribuyendo a pequeña escala a mejorar el bienestar de la población autóctona e india, y a reforzar la identidad cultural de ambos grupos. Esperamos que se haya iniciado un movimiento con efecto expansivo.

Yalomatua, la sabiduría espiritual en la sociedad de las islas Fiji, no se debería perder con el cambio. Los objetos artísticos y las conductas pueden cambiar con el tiempo, pero si se destruyen o cambian para “someter al otro” los valores principales intrínsecos de una cultura, entonces suena la campanada de muerte de esa cultura. Quizás por el año 2000 y más allá los educadores de las islas Fiji reafirmen la importancia del *yalomatua*, de “preservar los profundos valores y la historia de la cultura, manteniendo así un claro sentido de la identidad personal y cultural” (Nabobo, 1994, pág. 7)

Es evidente que para que la nación de las islas Fiji sobreviva y progrese en un mundo cada vez más competitivo, hay que reconocer y afirmar las fuertes raíces y valores profundamente asentados de sus pueblos. La mejor manera de lograr este objetivo es por medio del sistema escolar. Los profesores, adecuadamente capacitados, empleando currículos sensibles a la cultura, pueden ser el punto de apoyo de una educación cultural bien lograda para las sucesivas generaciones de jóvenes autóctonos e indios de las islas Fiji.

Referencias

- Douglas, N.; Douglas, N. 1994. *Pacific Islands yearbook* [Anuario de las islas del Pacífico]. 17ª ed. Suva, Fiji Times.
- Harris, S. 1991. *Two-way schooling: education and cultural survival* [Doble vía de escolaridad: educación y supervivencia cultural]. Canberra, Aboriginal Studies Press.
- Henry, G. 1992. Education for cultural development [Educación para el desarrollo cultural]. En: *Voices in a seashell: education, culture and identity* [Voces en una concha: educación, cultura e identidad]. Siva, Institute of Pacific Studies, págs. 9-14.
- Nabobo, U. 1994. Exploring Yalomatua: Fijian education and the missing link [Exploración de la yalomatua: la educación de Fiji y el eslabón perdido]. *Directions* (Suva, University of the South Pacific), vol. 16, n° 1, págs. 44-54.
- Naidu, V. 1988. The destruction of a multi-racial democracy in Fiji [La destrucción de la democracia multirracial en Fiji]. En: Prasad, S. (comp.). *Coup and crisis: Fiji - a year later* [Golpe de Estado y crisis: Fiji un año después]. Suva, Arena publications. págs. 4-12.
- Power, C. 1992. Culture, development and education [Cultura, desarrollo y educación]. En: *Voices in a seashell*, op. cit., págs. 15-23.
- Puamau, P. 1991. *Fijian education — an examination of government policy, 1946-1986* [Le educación de Fiji — examen de la política del gobierno, 1946-1986]. Suva, University of the South Pacific. (Tesis de maestría inédita.)
- Thaman, K.H. 1992. Cultural learning and development through cultural literacy [Aprendizaje cultural y desarrollo mediante la alfabetización cultural]. En: *Voices in a seashell*, op. cit., págs. 24-36.
- Thompson, L. 1972. *Fijian frontier* [La frontera de Fiji]. Nueva York, Octagon Books.
- Veramu, J. 1992. *Let's do it our way: a case study of participatory education in rural Fijian school community* [Hagámoslo a nuestra manera: estudio de caso sobre la educación participativa en una comunidad escolar rural de Fiji]. Suva, University of South Pacific, Institute of Pacific Studies.
- Write, R. 1986. *On Fiji islands* [Acerca de las Islas Fiji]. Nueva York, Viking.

EL APRENDIZAJE Y LA ESCOLARIZACION

DE LOS NIÑOS BASARWA

(BOSQUIMANES) EN BOTSWANA

Pat Pridmore

Introducción

Este artículo expone la influencia de la cultura en el aprendizaje en una escuela rural para niños basarwa (bosquimanos). La escuela está situada en el distrito Ghanzi, Botswana Occidental, donde la mayoría de los basarwa son nharo o g/wi. Los nharo son indígenas del distrito Ghanzi, pero han sido ocupantes ilegales o agricultores desde que los boers y los batswana llegaron a esa zona a fines del siglo pasado y se establecieron como ganaderos. Los g/wi son indígenas del Kalahari Central, pero cuando sus tierras pasaron a ser reservas de caza oficiales, el gobierno empezó a desplazarlos hacia asentamientos fuera del perímetro de la reserva. Los basarwa no se han convertido todavía en agricultores sedentarios y siguen siendo sobre todo nómadas.

Antecedentes sobre Botswana

Botswana es un extenso país (582.000 km²) sin litoral del África meridional. Aproximadamente la mitad de su reducida población (1.300.000 habitantes en 1991) vive en zonas urbanas populosas, mientras que la otra mitad vive en zonas rurales menos densamente pobladas. Desde la independencia del dominio inglés en

Pat Pridmore (Reino Unido)

Profesora de educación y desarrollo en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde se encarga de los cursos de estudios superiores y maestrías en educación y promoción sanitaria. Tiene una formación de maestra y de especialista en nutrición y más de diez años de experiencia en enseñanza superior y en desarrollo comunitario para la salud en África Occidental y Oriental. Está realizando investigaciones sobre la salud a través de la escolarización y terminará en 1995 su tesis de doctorado sobre "Los niños como educadores sanitarios". Se interesa en particular en los métodos de investigación participativos y en las cuestiones relativas a los sexos. Está casada y tiene cuatro hijos.

1966, la economía ha registrado uno de los índices de crecimiento más altos del África subsahariana. La escolarización se ha extendido rápidamente y el 85% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria están matriculados. Sin embargo, más de la mitad de las familias viven en la pobreza y carecen de seguridad alimentaria y económica. Las sequías son frecuentes y la desnutrición apenas se ha reducido en los últimos años gracias a intervenciones extensivas de ayuda alimentaria y laboral contra la sequía.

El nombre *batswana* (en singular, *motswana*) se utiliza en este artículo para referirse a los negros *tswana* y a otras tribus bantúes próximas que comprenden la mayoría de la población de Botswana. Estos pueblos hablan la lengua nacional llamada *setswana*. Hay también una importante minoría de unos 30.000 *bosquiman*es conocidos como los *basarwa* (en singular, *mosarwa*) que están también interrelacionados étnicamente y hablan una serie de lenguas con “clic” llamadas *sesarwa*. La lengua oficial de Botswana es el inglés.

UNA SUBYUGACION PROLONGADA

Se han formulado recientemente serios interrogantes sobre los derechos humanos de los *basarwa*. Aunque se suele reconocer que los *basarwa* son los pobladores indígenas de Botswana, éstos carecen de derechos legales sobre la propiedad de la tierra y el acceso a las fuentes de agua. Se considera que la marginación y la subyugación prolongada de los *basarwa* es uno de los principales obstáculos para su desarrollo y éstos se empobrecen cada vez más (Mogwe, 1992). La relación amo-esclavo se sigue reflejando en la actitud de los ganaderos *ghanzi* hacia los agricultores *basarwa* y en la actitud de los *basarwa* con respecto a la participación en su propio desarrollo (Campbell *et al.*, 1991). No obstante, Barnard (1992) sostiene que los agricultores han conservado gran parte de su cultura tradicional porque constituyen la mayoría de la población de la zona.

El gobierno de Botswana se niega a reconocer a los *basarwa* como pueblos indígenas. El gobierno utiliza la denominación de Habitantes de Zonas Remotas para agrupar a los *basarwa* junto con los pocos *batswana* que comparten su miserable situación económica y su territorio, aunque son culturalmente distintos. Se considera que esto es una estrategia política para aculturar a los *basarwa* e integrarlos más fácilmente en la sociedad *batswana* (Saugestad, 1993). Hasta hace poco, los *basarwa* no se habían podido expresar políticamente y en la literatura dedicada a ellos se piensa por lo general que su existencia como grupo cultural específico dependerá en gran medida de su capacidad para movilizarse en torno a una plataforma común y defender una mayor autodeterminación (Mogalakwe, 1986, Campbell *et al.*, 1991; Barnard, 1992).

En cada grupo *bosquimán*, la unidad social más grande es la banda. Las bandas practican un tipo de “comunismo primitivo” cuya finalidad es garantizar la supervivencia del grupo. Las bandas son comunidades a la vez abiertas e igualitarias en las que no se explota ni a las mujeres ni a los hombres y entre las cuales los miembros pueden migrar libremente. En cada banda, los *bosquiman*es viven en

grupos familiares que suelen estar interrelacionados. Algo muy importante es que todos los grupos bosquimanos valoran mucho el establecimiento y mantenimiento de relaciones armoniosas en su orden social. El marco político y económico supone la adopción por consenso de las decisiones políticas, un sistema de parentesco universal con igualdad social, y la propiedad individual y colectiva de diferentes tipos de bienes (Barnard, 1992, pág. 44).

MODELOS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Los basarwa gozan de una rica tradición cultural del juego y los adultos educan a los niños pequeños recurriendo a mitos, leyendas, canciones y bailes. Los niños aprenden dentro de la unidad familiar y el grupo de juego observando y practicando (Barnard, 1992; Silberbauer, 1981). El grupo de juego comprende a los niños de entre tres y seis años de edad; gran parte de los juegos de los niños son una imitación de las actividades de los adultos. Así pues, los conocimientos, la formación y la socialización del niño en el grupo de juego refuerzan lo transmitido por los padres en el hogar. Los basarwa son bien conocidos por su actitud tolerante hacia sus hijos y por la libertad de que gozan los niños durante la infancia. El carácter igualitario de la sociedad basarwa estimula la cooperación más que la competencia entre sexos y grupos de edad y los niños no practican juegos de equipo en que gana una persona o un grupo. Se concede un alto valor a la armonía y a la complementariedad y los cantos y bailes informales constituyen una contribución importante a su bienestar social y espiritual (Marshall, 1976; Barnard, 1992).

La autoridad parental es bondadosa y razonable (Silberbauer, 1981). Ninguno de los dos padres es especialmente dominante. Los niños aprenden a respetar y obedecer a sus padres. Cualquier otro castigo por desobediencia que no sea meramente simbólico se considera inapropiado o inaceptable. Los hermanos mayores cuidan de los menores y les enseñan, tanto dentro de la unidad familiar como en el grupo de juego. Los hermanos del mismo sexo gozan de una estrecha relación de confianza y afecto. Las niñas aprenden muchos de sus papeles de sus madres y, por consiguiente, pasan mucho más tiempo con ellas que los niños. Los hermanos adquieren una mayor independencia emocional en el grupo de juego, porque los padres se ausentan a menudo para ir de cacería o para otros viajes. A diferencia de la mayoría de las sociedades en desarrollo en que niños y jóvenes aportan una contribución importante a la economía, no se exige a los niños basarwa que asuman serias responsabilidades en la caza o la recolección antes de los quince años de edad.

Los adultos enseñan también a los niños la naturaleza del universo basarwa. Éste está habitado por un dios mayor, un dios menor, sus esposas e hijos (los seres humanos y otros grandes mamíferos) y los espíritus de los muertos. La voluntad del dios mayor es primordial y todas las criaturas tienen que valerse por sí mismas dentro de los límites impuestos por él. Aunque se cree que los dioses pueden dirigir en algunos casos la acción de agentes patógenos, se considera que la mayor parte

de las enfermedades son fruto del azar y que varios factores, algunos de los cuales rebasan el conocimiento humano, se combinan en una configuración especialmente desafortunada. Como no hay noción de brujería, ésta no se considera una causa de mala salud, a diferencia de los sistemas de creencia tradicionales de los *batswana*. No obstante, las danzas terapéuticas son importantes rituales comunitarios que sirven para extirpar la enfermedad del cuerpo. Los *basarwa* temen a los espíritus porque éstos visitan a los vivos. No hay un sentido de la estirpe y (a diferencia de los *batswana*) no se identifican estrechamente con sus antepasados. Según Barnard (1992) los *basarwa* creen que labrar la tierra ofende al dios mayor.

DIRECCIONES DEL CAMBIO

Los investigadores han observado un desmoronamiento gradual de la organización social tradicional de los *basarwa*. Barnard (1992, pág. 53) señala que entre aquellos que se han vuelto relativamente sedentarios, los niños viajan más lejos de sus hogares y los adultos pasan menos tiempo con sus hijos. Cuando termina la migración estacional, las mujeres tienden a permanecer más en casa y los hombres más bien lejos del hogar, aunque sólo sea pastoreando rebaños en las cercanías. Mogalakwe (1986) observó que los ganaderos *ghanzi* recurrían cada vez más al trabajo de los niños en la vigilancia del ganado. Estos cambios sociales son muestras de la asimilación gradual de los *basarwa* por la sociedad patriarcal *batswana* en que los niños tienen responsabilidades domésticas desde la temprana edad.

A consecuencia de la interacción con la medicina occidental dispensada en los centros de salud públicos, se están asimilando nuevas ideas sobre la salud al lado de las creencias tradicionales. El uso de estos servicios es poco frecuente y los *basarwa* se quejan de que el personal sanitario no hable *sesarwa* y no los trate de manera respetuosa (Mogwe, 1992). Se prefieren las hierbas medicinales tradicionales, pero éstas escasean ya que las raíces y las hierbas no se pueden recolectar lejos de sus tierras tradicionales. Además, en Botswana es ilegal la práctica de la medicina tradicional sin certificado oficial. Ahora bien, pocos *basarwa* poseen estos certificados. El consumo excesivo de alcohol constituye un problema sanitario cuyas causas, según Mogwe (1992, pág. 35), son la pobreza y la marginación.

La aparición de un movimiento "indígena" en Botswana está empezando a influir en la dirección del cambio social y político y está reforzando la capacidad de autodeterminación de los *basarwa*. Saugestad (1993, pág. 41) esgrime el argumento contundente de que una vez establecidas las organizaciones indígenas y una vez que sus líderes tengan la posibilidad de negociar con el gobierno, lejos de constituir una amenaza para la unidad nacional y la estabilidad política, estas organizaciones contribuirán al proceso democrático y facilitarán la formulación y aplicación de políticas.

El aprendizaje a través de la escolarización ha contribuido también a la aculturación de los *basarwa*. El gobierno instauró en 1988 la enseñanza primaria y secundaria gratuita y si bien en algunos de los poblados *ghanzi* hay ahora algunas escuelas primarias diurnas, éstas carecen de comedores. Los padres tienen dificul-

tades para dar de comer y atender a sus hijos en las escuelas rurales, porque la tierra no permite sustentar a toda la población residente a menos que se efectúe la transición poco grata a la agricultura de subsistencia. Por consiguiente, los padres dependen de su movilidad para subsistir. Lee (1984) observó que los padres temían que sus hijos sufriesen malos tratos si los dejaban con parientes. Aunque los niños basarwa regresan con el transporte del gobierno a sus hogares durante las vacaciones escolares, éstos siguen careciendo de un acceso efectivo a la escolarización. Esto se refleja en los bajos índices de matrícula y en los altos coeficientes de abandono en las escuelas rurales. Muy pocos niños basarwa llegan hasta la escuela secundaria.

La falta de confianza de los padres en la escolarización es uno de los principales obstáculos para la inscripción escolar. Los padres están convencidos de que la escolarización está destruyendo sus tradiciones sociales. Se quejan también de la falta de dinero para comprar los uniformes escolares obligatorios y el jabón, de la falta de alojamiento en las escuelas y de las dificultades de transporte entre el hogar y la escuela (Campbell *et al.*, 1991; Mogalakwe, 1986). Los padres temen que las adolescentes queden embarazadas en las escuelas y creen que los hombres batswana abusan de sus hijas porque no respetan a los basarwa. Los niños abandonan también la escuela porque se recurre con frecuencia al castigo corporal por razones que consideran injustas, como no saber setswana por ejemplo. El hecho de que la lengua de enseñanza en las escuelas sea el setswara desfavorece considerablemente a los niños basarwa, sobre todo a los pequeños que la ignoran por completo (Mogwe, 1992).

Un estudio de terreno sobre el aprendizaje sanitario

La Declaración de Alma-Ara relativa a la Salud (OMS, 1978) fue constituyó un hito en el pensamiento sobre el desarrollo sanitario. Concedía una gran importancia a la educación sanitaria como “factor clave” para dispensar la atención primaria de salud. Diez años más tarde, un estudio importante llegó a la conclusión de que los progresos realizados para alcanzar el objetivo de “la salud para todos” habían sido lentos y de que los esfuerzos se habían topado con la falta de educadores sanitarios que supiesen cómo trabajar con las familias y las comunidades para mejorar la situación sanitaria (OMS, 1988). El método de educación sanitaria conocido como el de “niño a niño” consiste en hacer participar a los niños como educadores sanitarios para impartir (y recibir) educación sanitaria. El método “niño a niño” se basa en tres principios: i) la educación primaria es más eficaz si se la relaciona con cosas que importan tanto a los niños como a sus familias y comunidades; ii) la educación en la escuela y fuera de ella deberían vincularse lo más estrechamente posible; iii) los niños tienen la voluntad, la aptitud y la motivación de ayudarse mutuamente y se puede confiar en que lo hagan (Hawes y Page, 1988).

Se ha reconocido, no obstante, que los datos de evaluación existentes sobre programas que utilizan el método “niño a niño” tienen que reforzarse para demos-

trar su eficacia y entender mejor los procesos complejos que permiten su correcta aplicación (Child-to-Child Trust, 1994). Los estudios escolares son especialmente necesarios en vista de que a la escuela primaria se le asigna una función decisiva en el desarrollo por ser el lugar en que la salud y la educación pueden coincidir y combinarse para alcanzar sus objetivos inseparables: "Salud para todos" y "Educación para todos". A falta de otros datos para evaluar la eficacia de los niños como educadores sanitarios, en el Programa niño a niño "Pequeño Maestro" en Botswana, se llevó a cabo un estudio sobre el terreno entre marzo de 1992 y septiembre de 1993. Otra finalidad de este estudio era lograr una mejor comprensión de los programas "niño a niño" examinando los procesos mediante los cuales los niños modifican su comportamiento y el proceso por el cual la educación afecta a los niños y a sus familias. Se presta mucha atención en el estudio a las cuestiones culturales, pues éstas influyen en las creencias y actitudes que informan el aprendizaje para la salud.

La escuela rural escogida para el estudio se encontraba en el distrito Ghanzi, Botswana Occidental, en una zona semidesértica donde se agrupaban unas cuarenta casas de adobe o de bloques, una tienda y un dispensario. El agua se sacaba de un pozo, pero no había electricidad. Todos los maestros enviados por el Ministerio de Educación eran batswana y, para aquéllos que no iban acompañados por sus familias, a las dificultades de la separación se añadían las malas condiciones de vida y el aislamiento. La diferencia social y económica entre basarwa y batswana se observaba claramente en las distintas formas de vestir y de alojarse entre niños y maestros. Los maestros vivían en bungalós contruidos con bloques y los basarwa en cabañas de adobe.

En el momento del estudio en 1992, 91 niños estaban inscritos en la escuela. Había también 12 niños en edad preescolar que asistían al Programa niño a niño "Pequeño Maestro". El director adjunto confirmó que la población escolar era muy nómada, en especial desde que había terminado el programa gubernamental de ayuda alimentaria contra la sequía. Algunos alumnos vivían con sus padres en el poblado, pero muchos de ellos se alojaban en casas de familiares durante el trimestre escolar y utilizaban el transporte del gobierno para viajar a sus hogares durante las vacaciones.

En un gráfico mural en la oficina del director había un registro aparte de los niños Habitantes de Zonas Remotas. Puesto que sólo 15 niños de la escuela no lo eran y sus padres enseñaban en la escuela o trabajaban en el dispensario, este registro parecía innecesariamente divisorio. El gráfico mural mostraba asimismo una notable disminución de la matrícula en los grados más altos, en particular la de los niños varones. Esto significaba que las niñas sacaban mayor provecho de la escolarización que los niños y confirmaba que, como habían observado otros investigadores, las mujeres se aprovechaban más las oportunidades educativas que los hombres (Campbell *et al.*, 1991). Esto reviste una gran importancia para la supervivencia de los basarwa, ya que hay muchas pruebas de que las tasas de mortalidad infantil están estrechamente relacionadas con la educación de las madres. No obstante, las mujeres pueden experimentar más dificultades que los hombres para

entrar en el ruedo político y negociar los derechos de su pueblo y una mayor autodeterminación dentro de la sociedad batswana, que es fuertemente patriarcal.

LA INTERVENCION

El estudio efectuado en la escuela rural era una extensión de un programa de investigación en escuelas rurales para los niños batswana (Pridmore, 1996). El programa de investigación más general consistía en realizar y evaluar un experimento destinado a medir la eficacia de los niños de escuela primaria en la comunicación de mensajes sanitarios a niños en edad preescolar dentro del Programa niño a niño “Pequeño Maestro” aplicado en las escuelas. Se proponía también identificar los factores que favorecían o inhibían la eficacia de los niños como educadores sanitarios. Al extender el estudio a la escuela rural era posible analizar la influencia de la cultura en la capacidad de los niños escolarizados para comunicar mensajes sanitarios.

La maestra encargada del Programa “Pequeño Maestro” en la escuela rural introdujo cuatro nuevos temas sanitarios en el currículo para los niños de escuela primaria. Luego supervisó a los niños mientras comunicaban esos mensajes a los niños más pequeños utilizando métodos pedagógicos activos. Los niños en edad preescolar fueron sometidos a prueba antes y después de la intervención para evaluar lo que habían aprendido y los niños de escuela primaria fueron sometidos a prueba antes y después de que enseñaran a los niños más pequeños para evaluar qué es lo que habían aprendido de su papel como “pequeños maestros”. La enseñanza y las pruebas se llevaron a cabo en la lengua oficial de instrucción, el setswana. Ninguno de los maestros hablaba sesarwa.

Los datos de la prueba de conocimiento resultaron muy difíciles de interpretar y hay que tener presente que existían barreras lingüísticas, culturales y sociales entre los niños y sus maestros. En este contexto, ni los niños de la escuela primaria ni los niños en edad preescolar pudieron aprender los mensajes sanitarios enseñados durante la intervención. En cambio, ambos grupos de niños de las escuelas rurales batswana que participaron en el estudio más general mejoraron de manera significativa su aprendizaje de los mensajes sanitarios. Estos resultados confirman que los niños aprenden mejor cuando comparten el mismo idioma, la misma cultura y la misma situación social que sus maestros.

DIBUJOS Y TEXTOS DE LOS NIÑOS

Un método innovador conocido como la “técnica del dibujo y la escritura” se utilizó en el estudio para analizar las creencias de los niños en materia de salud. Los datos gráficos se acopiaron entre los 11 niños de la escuela primaria rural que participaban en el estudio y cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 10 años. En el estudio principal, se acopiaron también datos gráficos de 100 niños batswana de 9 a 10 años de edad. En primer lugar, se pedía a los niños que pensaran en todo lo que hacían o podían hacer para mantenerse en buena salud. Se les advirtió que no

dijeran a nadie lo que estaban pensando y luego se les pidió que dibujaran todo lo que pudieran y que escribieran una descripción de cada una de las imágenes. A continuación, se les pidió que pensarán en todo lo que hacían o podían hacer para estar en mala salud y que dibujaran y escribieran lo que pudieran como en el ejercicio anterior. Por último, se les pidió que dibujaran y escribieran sobre las principales causas de muerte. El cocinero de la escuela pudo traducir estas instrucciones sencillas al sesarwa. Cada respuesta consistió en un dibujo y un comentario escrito que se analizaron conjuntamente para identificar las principales categorías y subcategorías antes de clasificar las respuestas individuales.

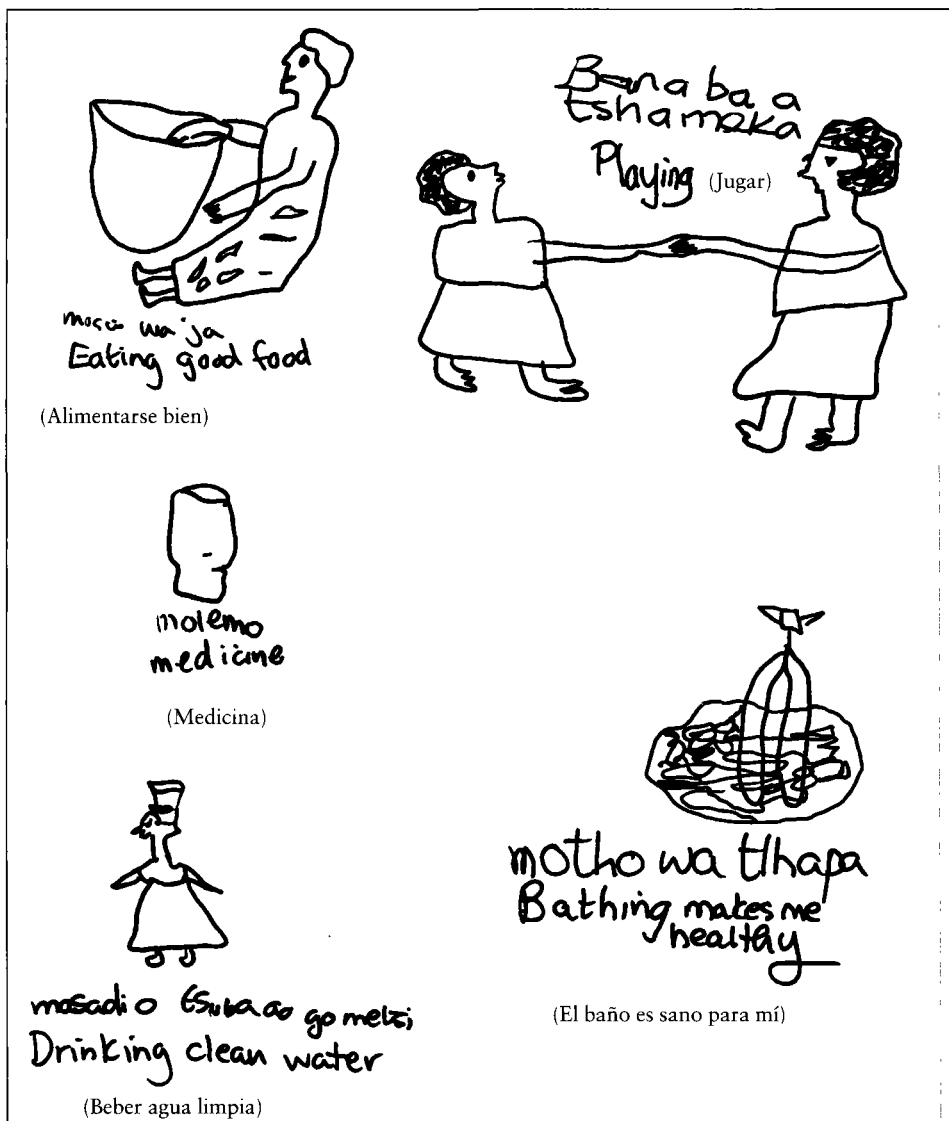
¿Qué te mantiene sano?

Las respuestas de los 11 niños basarwa se dividieron en cuatro categorías: alimentación, ejercicio, medicina e higiene. Las respuestas de los 100 niños batswana correspondían, en cambio, a una sola: la alimentación. Esto puede denotar un sistema de creencias más amplio sobre las causas de la salud y la enfermedad entre los niños basarwa. Cinco niños basarwa se dibujaron a sí mismos haciendo ejercicios, mientras que ninguno de los niños batswana dibujó ejercicios. De modo sorprendente, ninguno de los niños registró el sueño, el descanso o el estar a salvo como causas de salud (Cuadro 1, Figura 1).

CUADRO 1: Creencias de los niños basarwa sobre lo que los mantiene sanos (n=11)

Categoría	Número de niños que respondieron a menos una vez
Alimentos y bebidas considerados "buenos"	7
Ejercicio: jugar, cantar, bailar	5
Medicina	1
Higiene: beber agua limpia	1
bañarse	1

FIGURA 1: Creencias de los niños sobre lo que los mantiene sanos



¿Qué es malo para la salud?

La mayoría de los niños (7 de 11) señalaron los hábitos poco saludables de beber y fumar, aunque también representaron las peleas y los accidentes. Sólo un niño mencionó la enfermedad y una niña se dibujó "con hambre" (Cuadro 2, Figura 2). En cambio, la mayoría de los niños batswana dibujaron el azúcar y los dulces. Los niños hicieron menos dibujos en respuesta a esta pregunta que a las otras dos. Esto se puede haber debido a que les resultaba más difícil comprender qué significaba estar mal de salud.

CUADRO 2: Creencias de los niños basarwa sobre lo que es malo para la salud (n = 11)

Categoría	Número de niños que respondieron al menos una vez
Hábitos poco saludables: beber alcohol	5
fumar tabaco	2
Violencia: peleas (cuchillos, hachas, piedras)	4
Accidentes: mordeduras de serpiente, fuego	3
Enfermedad infecciosa: sarna	1
Desnutrición - hambre	1

¿De qué muere la gente?

Se identificaron cuatro categorías: violencia, accidentes, animales salvajes y suicidio. No se señalaron enfermedades, lo cual resultó desconcertante, pues las enfermedades infecciosas infantiles eran frecuentes en la región. Esto se puede deber a que los niños recuerdan más las causas de muerte violentas que las comunes o a que, dentro de su propia comprensión del universo, la enfermedad sólo era uno de los muchos factores que en última instancia provocaban la muerte (Cuadro 3, Figura 3). Se identificaron las mismas cuatro categorías en los dibujos de los niños batswana, pero había también numerosos dibujos de enfermedades y brujería (brujas y espíritus).

CUADRO 3: Creencias de los niños bosquimanos sobre las causas de muerte más frecuentes

Categoría	Número de niños que indican esa categoría al menos una vez
Violencia (peleas)	8
Accidentes (p.e. morir en un accidente de tráfico, fulminado por un rayo, ahogado)	5
Animales salvajes (serpientes)	1
Suicidio (ahorarse)	1

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

Se observó jugar a los niños en la escuela durante dos o tres horas seguidas sin control de adultos. No se aburrían ni se mostraron indisciplinados y su manera de jugar era creativa y armoniosa. Los niños jugaban a menudo al fútbol con una pelota de papel prensado. No jugaban por equipos y no había meta. A las niñas les gustaba formar un círculo de pie o sentadas y tratar de darle a una compañera en el centro del círculo con una pelota de papel antes de que pudiera llenar una botella de arena. Para evitar los impactos, la niña del centro brincaba con increíble agilidad. Se observó también a los niños practicar los bailes tradicionales basarwa acompañados por palmas y cantos. Los bailes eran expresivos y requerían gran agilidad y precisión y coincidían con las descripciones que había hecho Marshall (1976, págs. 313-362). Los niños iban a ejecutar esas danzas en una reunión cultural en el distrito. Esto era una confirmación de la renovación cultural en Botswana

FIGURA 2: Creencias de los niños sobre lo que los enferma



y una indicación de un cambio positivo en favor de la preservación de la cultura basarwa.

Tema de debate

LA NECESIDAD DE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

La experiencia adquirida en la escuela rural puso de manifiesto las múltiples maneras en que los niños basarwa estaban en desventaja. El hecho de que el sistema edu-

en el aprendizaje. Esto corrobora los resultados de otras investigaciones (Mogwe, 1992; Kann, 1989) y suscita serias preguntas sobre la insistencia del gobierno en utilizar el setswana como único medio de instrucción, sobre todo no habiendo maestros de habla sesarwa para facilitar la comunicación. Destaca también la importancia de la traducción en todos los niveles. La política gubernamental está empeorando la desigualdad al socavar la eficacia de la escolarización.

Se pusieron también de manifiesto las barreras sociales y culturales. Los niños no pueden aprender bien si tienen frío o hambre y si no se los atiende correctamente, o si lo que se les enseña tiene poco que ver con su propia visión del mundo. Aunque todos los habitantes del poblado pasaban algunas privaciones, los maestros y los otros batswana tenían acceso a mejor ropa, vivienda y transporte que los basarwa. La diferencia cultural entre los maestros y los alumnos impedía que los primeros cumplieran su función de “puente cultural” para facilitar el aprendizaje. Es significativo que la política gubernamental no reconociera la especificidad cultural de los niños basarwa en una época en que los especialistas en pedagogía son cada vez más conscientes de que lo más importante en la situación de aprendizaje es la relación entre la cultura del educando (o grupo de educandos) y la del maestro (o la escuela). Un animado debate en el Ministerio de Educación de Botswana sobre la manera de alcanzar el “aprendizaje para todos” se abstuvo de zanjar la importante cuestión de saber qué cultura se está transmitiendo. Esta abstención confirma la opinión de los basarwa de que el gobierno está utilizando el sistema educativo para aculturar a sus hijos y corrobora los resultados de otras investigaciones (Campbell *et al.*, 1991; Lee, 1984; Mogwe, 1992).

El modelo tradicional de educación escolar occidental hacía hincapié en lo que se enseñaba y no en quién impartía la enseñanza en situaciones en que el contenido y el lenguaje de comunicación eran prácticamente desconocidos para los educandos. El aprendizaje se regía por reglas y era unidireccional, se alentaba la competencia y los resultados del aprendizaje se juzgaban a través de los resultados de las pruebas. Esto contrastaba mucho con el modelo tradicional basarwa de aprendizaje y enseñanza en que el aprendizaje de los niños en la unidad familiar o el grupo de juego era informal, no competitivo, basado en la práctica y relativamente libre de reglas. Los niños aprendían a través de la experiencia y la experimentación, o directamente de los adultos. Para que el currículo fuese más eficaz, los educadores de todos los niveles tendrían que estar abiertos y dispuestos a conocer íntimamente la cultura basarwa y ser capaces de utilizar este conocimiento para mejorar la pertinencia de la enseñanza y facilitar el aprendizaje. Esto evidencia la necesidad urgente de contratar y formar a maestros basarwa.

La experiencia confirmó que la escolarización es básicamente un proceso de aculturación, hecho reconocido por los especialistas en pedagogía. Las ideas y los modelos pedagógicos impuestos por personas ajenas a la cultura del niño pueden ser perjudiciales para la cultura que aporta el niño durante la situación de aprendizaje. Se puede deducir, por consiguiente, que el Ministerio de Educación de Botswana está promoviendo deliberadamente la destrucción de la tradición cultu-

ral y el modo de vida de los basarwa instando a sus hijos a integrarse en el sistema educativo formal "occidental".

Para ser eficaz, la educación sanitaria debe entrañar una comprensión cabal de los sistemas de creencias tradicionales, ya que el conflicto entre las creencias de los niños sobre la salud y las conceptualizaciones "biomédicas" occidentales sobre la salud puede provocar un rechazo de las nuevas ideas. La técnica del dibujo y la escritura resultó ser un método muy eficaz para analizar las creencias de los niños sobre la salud y confirmó que los niños basarwa tenían una visión del mundo distinta a la de los niños batswana. Los datos mostraban que las nuevas ideas sobre la enfermedad aún no habían sido asimiladas plenamente por los sistemas de creencias tradicionales.

Los dibujos de juegos no competitivos, danzas y cantos reflejaban el gran aprecio que tienen los basarwa por las relaciones armoniosas y por la danza terapéutica que aporta salud mental y bienestar. Los dibujos confirman también los resultados de otras investigaciones, esto es, que los basarwa (a diferencia de los batswana) no tienen noción de la brujería y evitan hacer referencia a los espíritus de los muertos (Barnard, 1992). Los niños basarwa están empezando a adaptar sus sistemas de conocimiento a consecuencia de la interacción con la cultura batswana dominante. Así, por ejemplo, los dibujos muestran que eran conscientes de que el alcohol y el tabaco constituían un problema sanitario en su comunidad. Las frecuentes descripciones de muerte violenta pueden ser un indicio de que a los niños basarwa les choca lo que sienten ajeno a su propia cultura o de que se está produciendo un cambio social y un desmoronamiento paulatino de la organización social tradicional.

LA NECESIDAD DE CAMBIAR LA POLITICA EDUCATIVA

La actual política gubernamental apunta a que Botswana se convierta en un Estado unido de pueblos batswana. Esto no da cabida a la cultura singular de los basarwa que desean simultáneamente formar parte del Estado nacional y mantener y desarrollar su propia cultura. Su causa ha recibido recientemente el apoyo de personas ajenas a su propia cultura que los han alentado a que formen organizaciones indígenas y sean representados por líderes que los defiendan contra el proceso de aculturación. Este artículo preconiza un cambio en la política educativa por considerar que la actual política equivale a una discriminación racial no oficial contra los basarwa y que el reconocimiento de su especificidad cultural podría verse como una consolidación de la diversidad cultural y del patrimonio cultural de Botswana. Este argumento puede ser especialmente eficaz en el clima actual de renovación cultural que impera en el país. Hay indicios de que los batswana están empezando a ser conscientes de que no sólo deben preservar y defender su propia cultura, sino además reconocer la rica contribución que puede aportar el pueblo basarwa.

UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

La experiencia en la escuela rural tiene importantes consecuencias para la escolarización de los niños basarwa y parece indicar un nuevo modelo educativo para suprimir los factores que obstaculizan el acceso y el aprendizaje. En este modelo se procura instaurar un equilibrio y un consenso entre los estilos de aprendizaje basarwa, batswana y occidental para que los niños basarwa se integren en la sociedad sin sacrificar su propia identidad cultural. Esto supone utilizar una pedagogía "indígena" más pertinente (en que la observación y la práctica son los principales vectores del aprendizaje), adaptar el contenido actual para que se base en las experiencias que son en gran medida familiares y que son manifestaciones de la cultura de la familia y la comunidad.

Las consecuencias atañen también a la formación de los maestros. La formación tradicional de los maestros tiende a seleccionar a jóvenes y a alejarlos de su comunidad de origen durante la formación. Con ello se corre el peligro de alienarlos culturalmente e incitarlos a devaluar su propia cultura. Sería más apropiado seleccionar a mujeres u hombres basarwa de mayor edad que cumplen ya su función pedagógica informal ante los niños en el grupo de juego y los forman dentro de su comunidad. Esta estrategia se ha utilizado con éxito en programas de atención primaria de salud para capacitar a parteras tradicionales y convertirlas en trabajadoras sanitarias comunitarias.

La experiencia en la escuela rural puso de manifiesto algunos problemas relacionados con el Programa niño a niño "Pequeño Maestro". Sin embargo, este método encierra grandes posibilidades para fomentar el aprendizaje de los niños basarwa si se lo adapta de modo que corresponda al contexto particular. El Programa niño a niño preconiza el uso de métodos de aprendizaje activos (canciones, bailes, juegos, cuentos). Éstos forman parte de la pedagogía basarwa tradicional y podrían utilizarse para mejorar la pertinencia y reafirmar sus propios sistemas de conocimiento y su organización social. El Programa niño a niño podría ayudar a los niños a examinar con espíritu crítico sus propios problemas de salud. Ha demostrado también que mejora la imagen y la estima propia del niño, desarrolla las dotes de liderazgo y permite que los niños hagan oír su voz en las familias y la comunidad. Los niños mayores podrían ayudar a los menores a aprender setswana, facilitando así su ingreso en las escuelas públicas. Debido al carácter igualitario de su sociedad, los niños basarwa están en condiciones idóneas para transmitir mensajes sanitarios a sus familias y comunidades. El Programa niño a niño podría utilizarse para crear un acercamiento entre el hogar y la escuela. Además, se podría ofrecer a los niños y a sus padres o tutores, mediante consulta, la oportunidad de establecer un nuevo modelo de educación.

Después del estudio de terreno de 1992, una organización indígena llamada "Kuru" ha empezado a aplicar en el poblado un modelo más pertinente de educación preescolar. El maestro es un miembro mosarwa del poblado y el objetivo es enseñar los rudimentos del setswana. El futuro es incierto, ya que el proyecto carece de financiación gubernamental, los niños son todavía nómadas y el comité

de desarrollo del poblado no está aún en condiciones de movilizar a la comunidad para que administre la escuela sin apoyo exterior.

Este artículo ha mostrado la doble dimensión cultural y política del aprendizaje y la escolarización. Los basarwa se enfrentan a un verdadero dilema. Quieren mantener su modo de vida tradicional y su identidad colectiva y ven con legítimo recelo el impacto que puede tener en sus vidas la escolarización impuesta por el gobierno. No obstante, reconocen que la capacidad de leer y escribir y de expresarse en setswana puede ser valorizadora y puede permitir a sus hijos tomar la defensa de sus propios derechos. Como observó Lee (1984, pág. 142) “saber leer y escribir se ha vuelto más importante en la lucha por la supervivencia que saber cazar y cultivar”. El gobierno ha promulgado leyes que violan las vidas de los basarwa. Si éstos carecen de una educación que les permita interpretar esas leyes y formular las respuestas apropiadas, su futuro será funesto y seguirán ocupando el nivel socioeconómico más bajo del pueblo batswana.

El sistema escolar es un obstáculo para el desarrollo cultural de los niños basarwa porque no propicia un encuentro en términos de igualdad entre las culturas basarwa y batswana. La escuela se percibe como un instrumento del Estado que suplanta la función tradicional de la banda en la educación de los niños y prescinde de la consulta sobre el currículo entre la escuela y la comunidad. Para fomentar el desarrollo educativo de los niños basarwa, la consulta debe ser un proceso intercultural educativo de intercambio entre la escuela y la comunidad que permita determinar el contenido pedagógico y el tipo de enseñanza más apropiado para los niños. La auténtica consulta debe reconocer la necesidad de preservar la lengua y la cultura de los niños, y muchos autores han recalcado que el currículo debe reflejar una comprensión íntima de los valores e ideas de los destinatarios si se quiere que sea pertinente para los educandos (Aikman, 1994; Leach, 1994; Carr-Hill, 1994).

Se espera que los basarwa consigan finalmente una expresión política y negocien un modelo de educación más autónomo. El desarrollo continuo del movimiento indígena y la utilización de métodos pedagógicos innovadores como el de “niño a niño” puede desempeñar un papel importante. En última instancia, sin embargo, el desarrollo del movimiento indígena girará en torno al problema de reconocer cuál es la cultura y la pedagogía que importan y para quiénes. Se trata de un debate político y los basarwa deberán adquirir la capacidad de expresarse con una sola voz y hacer que ésta se escuche.

Conclusión

Este artículo señala la inadecuación del actual modelo de escolarización impuesto en Botswana a los niños basarwa y sostiene que su educación debe reconsiderarse desde un punto de vista cultural. Los niños y sus maestros están enredados en una maraña dinámica, cultural, social y política y el aprendizaje se topa con serios obstáculos lingüísticos y culturales. Esos obstáculos ponen de manifiesto la necesidad de un modelo educativo bilingüe y multicultural que afirme y consolide la cultura del niño. La gran movilidad de los basarwa exige un modelo de escolarización más

flexible y menos formal y la capacitación de maestros pertenecientes a la cultura basarwa. Se requiere un currículo innovador, basado en la pedagogía y la visión del mundo tradicionales de los basarwa a fin de adquirir las aptitudes necesarias para lograr una mayor equidad. El método de educación sanitaria conocido como “niño a niño” encierra grandes posibilidades para la elaboración del currículo. Mientras no se aplique un modelo educativo más pertinente, los niños basarwa seguirán estando en situación de desventaja.

Referencias

- Aikman, S. 1994. School curriculum as a forum for articulating intercultural relations with particular reference to the Peruvian Amazon [El currículo escolar como foro para articular las relaciones interculturales, con una referencia especial al Amazonas peruano]. págs. 197-218. En: Thomas, E. (comp.). *International perspectives on schooling: a symposium proceeding* [Perspectivas internacionales sobre la escolaridad: reseña de un simposio]. Facultad de Educación Internacional y Comparada, Universidad de Londres. 500 págs.
- Barnard, A. 1992. *Hunters and herders of Southern Africa* [Cazadores y nómadas de África del Sur]. Cambridge, Cambridge University Press.
- Campbell, Main and Associates., 1991. *Western Sandveld remote area dwellers* [Los habitantes de las regiones remotas de Sandwell]. Gaborone, 95 págs. (Informe no publicado encargado por el Ministerio de regiones y tierras locales de Botswana y la Agencia Noruega de Desarrollo Internacional en Gaborone.)
- Carr-Hill, R. 1994. Cultural conditionality on aid to basic education [Condiciones culturales a la ayuda a la educación básica]. En: Thomas, E. (comp.). *International perspectives on culture and schooling, op. cit.*, págs. 76-97.
- Child-to-Child Trust. 1994. Report of the Child-to-Child Research Meeting 6-8 May, 1994, held at the Isle of Thorns Training Centre. [Informe de la reunión de investigación sobre el “Programa niño a niño” celebrada del 6 al 8 de mayo de 1994 en el centro de formación de la Isla de Thorns], Londres, Child-to-Child Trust, Universidad de Londres, Instituto de Educación.
- Hawes, H. Page, G. (comp.). 1988. *Child-to-Child: another path to learning* [“Niño a niño”: otra vía hacia el aprendizaje]. Hamburgo, Instituto de Educación de la UNESCO, pág. 128. (IEU, monografía 13.)
- Kann, H. 1989. *Achieving universal basic education in Botswana — the barriers, and some suggestions for overcoming them* [Realizar la educación básica universal en Botswana — los obstáculos y algunas sugerencias para superarlos]. Instituto Nacional de Investigación para el Desarrollo y Documentación, Universidad de Botswana, Gaborone, agosto de 1989.
- Leach, F. 1994. Expatriates as agents of cross-cultural transmission [Los expatriados como agentes de transmisión transcultural]. En: Thomas E. (comp.). *International perspectives on culture and schooling*, págs. 371-391, *op. cit.*
- Lee, R.B. 1984. *The Dobe ! Kung*. Estudios de casos de antropología cultural, Orlando, Harcourt, Brace Jovanovich. 173 págs.
- Marshall, L. 1976. *The ! Kung of Nyae Nyae*. Londres, Harvard University Press.
- Mogalkwe, M. 1986. *Inside Ghanzi freehold farms. A look at the conditions of farm workers* [Las granjas ghanzi en propiedad libre. una mirada a las condiciones de los traba-

- jadores agrícolas]. Gaborone, Botswana. Ministry of Local Government and Lands, Applied Research Unit.
- Mogwe, A. 1992. *Who was (t)here first? An assessment of the human rights situation of Basarwa in selected communities in the Ghanzi District* [¿Quién llegó primero? Una evaluación de la situación de los derechos humanos de los basarwa en varias comunidades del Distrito de Ghanzi]. Gaborone, Botswana Christian Council. (Publicación esporádica, n° 10.)
- Organización Mundial de la Salud. 1978. *Alma-Ata Health Declaration* [Declaración de Alma-Ata sobre la salud]. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- . 1988. *From Alma-Ata to the year 2000: reflections at the midpoint* [De Alma-Ata al año 2000: reflexiones a medio camino]. Organización Mundial de la Salud, Ginebra. 158 págs.
- Pridmore, P. 1996. *Children as health educators using the Child-to-Child approach* [Los niños en tanto que educadores sanitarios mediante el enfoque “Niño a niño”]. University of London Institute of Education. (Tesis doctoral.)
- Saugestad, S. 1993. Botswana: The inconvenient indigenous peoples [Botswana: los pueblos indígenas que molestan]. *IGWIA newsletter* (Copenhague), n° 2. (Grupo Internacional de Trabajo de Asuntos Indígenas. Fiolstraede 10, DK — 11711 Copenhague K, Dinamarca.)
- Silberbauer, G.B. 1981. *Hunter and habitat in the central Kalahari Desert* [Cazador y hábitat en el centro del Desierto de Kalahari]. Cambridge University Press, Cambridge.

LOS CONCEPTOS DE APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO Y SABIDURIA EN TONGA Y SU PERTINENCIA EN LA EDUCACION MODERNA

Konai Helu Thaman

Siguiendo la tradición del discurso occidental contemporáneo, comenzaré este artículo con definiciones que precisen lo que entiendo por cultura y educación, ya que al haber crecido en un pequeño reino insular del Pacífico probablemente haya adquirido una visión de las cosas diferente de la de muchos lectores. A efectos de este artículo, defino la cultura como el modo de vida de un grupo diferenciado de personas, en el que se incluye la lengua y un acervo de saberes, interpretaciones, competencias, creencias y valores asociados a ella. Por consiguiente, considero que la cultura es capital para nuestra comprensión de las relaciones humanas y especialmente de las relaciones interculturales.

Defino la educación como una introducción al aprendizaje útil y distingo tres tipos de educación: formal, no formal e informal. La educación formal consiste en un aprendizaje organizado e institucionalizado, como el que se imparte en escuelas y universidades; la educación no formal en un aprendizaje organizado pero no institucionalizado; y la informal en un aprendizaje ni organizado ni institucionalizado. En la primera parte del siglo XIX, el primero de estos tres tipos de educación fue introducido en muchas de nuestras islas de Oceanía.

Mi definición de la cultura abarca el sistema de educación de un pueblo. En efecto, para la mayoría de las comunidades indígenas de Oceanía la cultura es algo que se vive y manifiesta continuamente como de hecho de comportamiento y realización. Los pueblos de Oceanía, catalogados de maneras diversas por los eruditos

Konai Helu Thaman (Tonga)

Eminente universitaria de Tonga y antigua vicerrectora en funciones de la Universidad del Pacífico Sur, con sede en Suva (Fiji). En la actualidad es profesora de pedagogía en esa misma universidad. Es una de las poetisas más conocidas de la región del Pacífico Sur. En los últimos años ha publicado tres volúmenes de poesía.

occidentales en melanesios, polinesios y micronesios, poseen por regla general identidades culturales y visiones del mundo que hacen hincapié en el espacio y en los vínculos que mantienen con el concepto de *vanua/ fonua/ ples* (traducido impropiamente como “tierra”), así como en las redes de intercambios o relaciones recíprocas.

Aunque Oceanía se caracteriza por la diversidad cultural, sus pueblos comparten pasados coloniales comunes y el haber padecido las mismas consecuencias del colonialismo, ya sea el francés, el británico o el estadounidense. Aunque las fuerzas coloniales e imperiales transformaron múltiples aspectos de nuestras culturas, algunos de sus aspectos importantes han perdurado pese a la imposición de valores, lenguas, religiones y sistemas de educación extranjeros.

Escolarización y mutación cultural

La introducción de la educación formal en Oceanía durante el pasado siglo representó una promoción, mediante el oficial y el oculto, de los valores e ideologías dominantes de las culturas europeas (especialmente la inglesa y la francesa) y más recientemente de las de Australia, Nueva Zelandia y los Estados Unidos. Hasta entonces, la educación había revestido un carácter ampliamente informal, aunque hay pruebas de la existencia de una educación no formal encaminada a la enseñanza de competencias y saberes específicos relacionados con la guerra y la navegación para los hombres, y con artesanía para las mujeres.

Estos procedimientos de educación no formal e informal fueron perturbados por la introducción de la escolarización, que llegó en un principio de la mano de los misioneros y que fue proseguida posteriormente por los gobiernos coloniales. En su afán de “civilizar” y convertir a nuestros antepasados y antepasadas, estos extranjeros introdujeron la escritura en algunas de nuestras lenguas y enseñaron a leer y escribir a algunos de nuestros pueblos. Sin embargo, se produjo algo más importante: los extranjeros trataron de enseñar a dichos pueblos a rechazar los aspectos de la cultura del Pacífico que, a su parecer, iban en detrimento de sus objetivos, ya fuesen dictados por motivos religiosos o de lucro. Por consiguiente, en el mejor de los casos se devaluaron aspectos importantes de las tradiciones culturales del Pacífico, comprendidos los relacionados con la educación, y, en el peor, fueron destruidos. Goldsmith (1993, pág. 285) describe severamente este proceso:

Los poderes coloniales trataron de destruir los esquemas culturales de las sociedades tradicionales, en gran parte porque muchas de sus características esenciales impedían que la población de cultura tradicional subordinase sus exigencias sociales, ecológicas y espirituales a la participación en la economía colonial para cubrir objetivos económicos a corto plazo. No existe mejor medio para destruir una sociedad que socavar su sistema educativo.

La herencia de la educación colonial subsiste. A la educación contemporánea, desde la escuela primaria hasta la enseñanza postsecundaria, le sigue interesando formar a los pueblos de Oceanía para profesiones del sector industrial urbano o, más generalmente, de la economía monetaria. No le preocupa el desarrollo cultu-

ral. Esto tiene varias repercusiones. Una de ellas es el éxodo a las ciudades: los que desertan la escuela primaria abandonan los poblados para ir a las ciudades, los que desertan la escuela secundaria van a las grandes ciudades a buscar trabajo, y los graduados universitarios optan por ejercer sus competencias recién adquiridas en los países metropolitanos. La educación formal en vez de proporcionar a nuestras sociedades los medios para su renacimiento cultural, les está dando los medios para firmar su acta de defunción.

La causa de esto es en que los dirigentes de Oceanía de los últimos veinticinco años han considerado cada vez más que la educación formal es la base del desarrollo moderno y la clave del éxito en la economía mundial. Se cree que las culturas indígenas de las islas del Pacífico sólo tienen una pequeña contribución que prestar a la realización de objetivos económicos. Tan sólo se valoran los elementos de nuestras culturas que se consideran potencialmente importantes para el desarrollo económico, como determinados tipos de rituales tradicionales, ceremonias, indumentarias, artesanías y espectáculos, que se utilizan para la promoción del turismo. El resultado es que un número creciente de poblaciones de las islas del Pacífico es incapaz de renovarse culturalmente y se ve condenado al aislamiento y la alienación en las ciudades grandes y pequeñas de Oceanía, así como en los países extranjeros a los que ha emigrado.

Escolarización y nociones tonganas de educación

Hay también signos menos visibles de la repercusión de la educación formal en las sociedades de las islas del Pacífico. Uno es el modo en que la instrucción escolar ha afectado a nuestras nociones de lo que es educación y lo que es una persona educada, lo que a su vez puede influir en lo que consideramos útil aprender y enseñar. Más adelante ilustraré esto con respecto a la evolución de tres ideas educativas tonganas: *ako*, *'ilo* y *poto*. Pero, en primer lugar, examinaremos brevemente la escolarización en sí misma.

Sabemos que a lo largo de toda la historia, las sociedades han discrepado sobre lo que consideran útil transmitir a sus jóvenes. No obstante, la mayoría de éstas comparten la idea de que la educación debería tener como objetivo y asegurar "la continuidad cultural del grupo, raza o nación, transmitiendo el saber, competencias y valores de los adultos a los jóvenes, de modo informal a través del medio social o de modo formal a través de la escuela." (Gutek, 1972, pág. 11). Los esquemas y valores útiles de una cultura se reflejan por lo general en su lengua y especialmente en su significado.

Como sugiere Shipman (1971), en Tonga y en muchas otras partes de Oceanía las escuelas se desarrollaron no porque la organización social había llegado a ser demasiado compleja, sino más bien porque los misioneros extranjeros quisieron convertir a los tonganos al cristianismo y "civilizarlos". La escuela comenzó a cumplir poco a poco la función de movilización de la mano de obra, cuando las misiones y los recién titulados gobiernos (coloniales) necesitaron personal administrativo, maestros, enfermeras y otras clases de trabajadores.

Como en muchas otras sociedades indígenas de las islas del Pacífico, la primitiva educación tongana era informal, es decir no organizada y encaminada a un aprendizaje útil, y tenía como objetivo la perpetuación del orden social y el mantenimiento del statu quo, o sea lo que Shipman (1971, pág. 170) denomina “continuidad cultural”. A lo largo de más de tres mil años este tipo de educación preparó a los tonganos a cumplir sus funciones sociales y a mantener sus deseos y aspiraciones dentro de los límites de sus posiciones sociales y del medio ambiente insular. Cuando el aprendizaje era organizado, como ocurría con la educación de algunos miembros de la aristocracia, los valores enseñados no discrepaban de los del conjunto de la sociedad y en realidad reflejaban la índole de ésta. A las personas se les instruía con un saber específico y un aprendizaje de comportamiento admisible, así como con los conocimientos prácticos necesarios para la supervivencia y continuidad de la cultura (Cummins, 1977).

Esta amplia educación informal y no formal se impartía dentro del *‘api* (hogar) y, en cierta medida, en el círculo más amplio de la comunidad de los parientes. La educación se impartía por métodos variados, pero en su mayor parte se efectuaba a través de mitos, leyendas, danzas, poesías, canciones, proverbios y determinados rituales como el *‘inasi* (la ofrenda anual de las primicias al *Tu’i Tonga* o jefe sagrado). Pero, en la primera parte del siglo pasado, este método pragmático para el aprendizaje útil se amplió a fin de incorporar el nuevo saber europeo y los nuevos métodos de adquisición de este saber, obtenido predominantemente a partir de los libros y la institución escolar.

En la escuela, la educación se asociaba al aprendizaje de lo que los misioneros consideraban importante en sus conceptos de vida sana, piadosa y productiva en el plano económico. En materia de aprendizaje se pasó, de hacer hincapié en el “aquí y ahora” y en lo práctico, a poner el acento en el “allí y entonces” y en lo abstracto. Como era previsible, se produjo un conflicto básico entre los valores fomentados por la escuela y los valores culturales de los alumnos. Este conflicto sigue existiendo para una amplia proporción de estudiantes en Tonga y en otras partes del Pacífico (véase, por ejemplo, la obra de Ninnes, 1995), generando lo que Little (1990, pág. 4) denomina la “disparidad de aprendizaje”.

Los valores culturales que sustentaban la educación tongana comprendían los que hacían hincapié en lo espiritual y sobrenatural, el respeto formal, el rango y la autoridad, el parentesco y las relaciones sociales, el concepto de *‘ofa* (compasión) y el comportamiento sobrio (Thaman, 1988). Estos valores eran importantes para el mantenimiento y continuidad de una cultura orientada hacia el grupo en vez de hacia el individuo, como ponen de manifiesto las nociones tonganas de *ako*, *‘ilo* y *poto*.

Análisis de las ideas educativas tonganas

En la tradición educativa occidental, se acepta por lo común que el objetivo primordial del análisis es la clarificación. Mi propio análisis de los conceptos educativos tonganos ha implicado cuatro operaciones sencillas: examinar la palabra en la

que se expresa la idea; examinar cómo se utiliza la palabra en contextos diferentes; determinar si el significado es educativo o no (esto es, si pertenece a la educación útil o no); y determinar lo que el significado implica o presupone.

Los términos *ako*, *'ilo* y *poto* y sus derivados se han utilizado ampliamente en el contexto de la educación tongana. Si aceptamos que nunca ha existido un uso habitual único de las palabras en el lenguaje común y que algunos especialistas tienden a recalcar más bien unos usos que otros (Langford, 1973), lo que yo he tratado de hacer es determinar el mayor número posible de usos de cada término (Thaman, 1988).

AKO

El primero en referir el significado de *'aco* (*sic*) fue Martin en 1827. Le atribuyó el significado de “enseñar o aprender” (Martin, 1827, pág. ix). *Ako* era el término que se usaba también para denotar la enseñanza y el aprendizaje en una sociedad en la que se contaba con que cada uno cumpliera determinadas funciones en virtud de diversas jerarquías preestablecidas, que se expresaban a través de una red compleja ampliamente basada en las relaciones de parentesco. Una persona aprendía esencialmente observando, escuchando e imitando a otras. Cuando era necesario, las competencias y los saberes específicos (por ejemplo, el arte de la navegación y el de la guerra) los transmitían las personas responsables de impartirlos.

Los usos actuales del término *ako* proporcionan algunas pistas sobre la evolución del concepto y la manera en que las mutaciones sociales y culturales han afectado a su significado y lo han transformado. Hoy en día, *ako* se usa de muy diverso modo para expresar: aprender, el proceso de aprendizaje, la instrucción, la formación, estudiar, practicar, la escolarización, recibir instrucción y el sistema de educación formal. En el Cuadro 1 se dan varios ejemplos de estos significados.

Faiako, un término derivado de *ako*, se utiliza para referirse al profesor o al instructor. (El prefijo *fai* se utiliza, por regla general, para denotar la acción de efectuar algo o hacer que ese algo se produzca. En este sentido, *faiako* significa “hacer el aprendizaje” o ser causa del aprendizaje). *Faiako* se asocia estrechamente a la educación formal porque, en contextos informales, la población aprende en gran medida mediante la observación, escucha e imitación de quienes poseen las competencias y el saber anhelados. Hoy en día, el término *kau faiako* se utiliza casi exclusivamente para designar a los profesores.

'ILO

Según Koskinen (1968), *'ilo* se usaba ampliamente entre las poblaciones polinesias para denotar lo que él denominaba “el hecho de ver”. En Tonga, *'ilo* se utiliza de diversos modos. Cuando es verbo, significa encontrar, reconocer, descubrir, saber, experimentar y comprender. Cuando es sustantivo, se refiere a la información sobre algo o alguien, así como a los diferentes tipos de conocimiento y competencias. En tongano, *'ilo* se refiere al proceso de conocer y al conocimiento en sí.

CUADRO 1: Ejemplos de usos de la palabra *ako*

APRENDER:

Na'a ke ako ke faka'uli 'i fe? (¿Dónde aprendiste a manejar el vehículo?)

'Ofa keke ako mei a Mele ha anga 'oku sai. (Es de esperar que aprendas algunos de los modales de Mele.)

INSTRUCCION:

fa'ahinga ako ki he toutai (pesca)

fa'ahinga ako ki he mo'ui (educación sobre la salud)

fa'ahinga ako ki he sino (fisiología humana)

FORMACION:

'Oku ako neesi 'a Ana. (Ana asiste a cursos de formación para ser enfermera.)

'Oku ako faiako 'a Seini. (Seini asiste a cursos de formación para ser profesor.)

'Oku ako taipe 'a Sione. (Sione asiste a cursos de formación para ser secretaria.)

ESTUDIAR:

Na'a ke ako maiohi? (¿Has estudiado con ahínco?)

'Oku 'ikai teu fie ako au. (No quiero estudiar.)

APRENDER REITERADAMENTE O PRACTICAR:

'Oku nau ako hiva. (Están practicando el canto.)

'Te ke 'alu ki he ako pasiketipolo? (¿Vas al entrenamiento de baloncesto?)

Tau o ki he ako faiva? (¿Vamos a ensayar el baile?)

ESCUELA:

Na'a ke 'i he ako' ane afi? (¿Estabas ayer en la escuela?)

'Oku ou sai'ia he ako'. (Me gusta la escuela.)

'E fokotu'u e ako' 'apongipongi. (La escuela empieza mañana.)

EL SISTEMA DE EDUCACION FORMAL:

'Oku holo 'a e ako'. (El sistema educativo empeora.)

'Oku lahi e lilii 'a e ako' he ngahi 'aho ni. (Actualmente hay muchos cambios en la educación.)

'Oku mahu 'inga 'a e ako. (La educación es importante.)

Koskinen insinúa también que *'ilo* puede obtenerse de modo natural o mediante investigación, estudio o aprendizaje activos. Los tonganos distinguen entre un *'ilo* de carácter público y transmisible de adultos a jóvenes mediante la observación y la imitación, y otro *'ilo* de carácter más restringido y personal. Para una persona, poseer *'ilo* significa que ha salvado una etapa anterior de investigación, aprendizaje o estudio. De ahí que pueda decirse que *'ilo* es el resultado final de *ako* (el aprendizaje).

Usos educativos de 'ilo

'Ilo se usa con significados diversos, entre los cuales: ver, encontrar, reconocer, hallar, descubrir, conocer, experimentar, estar bien informado y comprender. También se refiere al conocimiento en sí y puede utilizarse como adverbio con el

significado de deliberadamente. En el Cuadro 2 se muestran los usos de la palabra 'ilo.

En contextos de educación, también son de uso común varios derivados de 'ilo como *faka'ilo*, *faka'iloa* y *faka'ilo'ilo*. *Faka'ilo* es una forma causativa que significa "dar a conocer o informar". Por ejemplo, cuando alguien se entera de un fallecimiento, decimos: *'Na 'e fakila'ilo e putu ki a me'a...* (Tal persona fue informada de la muerte de...). *Faka'ilo'ilo* significa aprender paulatina o lentamente, o bien acostumbrarse a alguien o algo. Por ejemplo: *Na'e faka'ilo 'a Mele ki he 'alu po'uli* (Mele se ha acostumbrado a salir por la noche).

Se considera que los ejemplos mencionados entran en el ámbito educativo porque se asocian con el aprendizaje. También reflejan que 'ilo denota el entendimiento de algo, por expresar aspectos diferentes de la acción cognitiva, así como el saber y las actividades que contribuyen al aprendizaje (*ako*), por estar relacionado con las acciones de hallar y ver. En el contexto de la acción cognitiva, 'ilo no es algo que sobrevenga automáticamente. El que posee 'ilo tiene una percepción especial de algo que implica aprendizaje, estudio y entendimiento. Cabe concluir, por consiguiente, que *ako* constituye una condición importante y necesaria de 'ilo.

CUADRO 2: Ejemplos de usos de palabra 'ilo

ENCONTRAR (COMO RESULTADO DE UNA BUSQUEDA):

Na' ke 'ilo a Mele 'i fe? (¿Dónde encontraste a Mele?)

Na'a ne sio ki a Mele 'i kolo. (Vio a Mele en la ciudad.)

RECONOCER A ALGUIEN O ALGO:

Na'é 'ilo koe e Atu? (¿Te reconoció Atu?)

Na'e ikai keu mei 'ilo atu koe. (Casi no te reconocí.)

ENTERARSE:

Na'a ke 'ilo 'a e ola e sivi (¿Te enteraste de los resultados del examen?)

Na'e 'ikai teu 'ilo kuo mate 'a Mosese. (No me enteré de la muerte de Mosese.)

DESCUBRIR:

Ko Tasimani ko papalangi na'a ne fuofua 'ilo 'a Tonga ni. (Tasman fue el primer europeo en descubrir Tonga.)

Na'e 'ilo 'e Sela ha koloa mahu 'inga. (Sela descubrió un tesoro.)

SABER:

'Oku 'ilo 'e Tevita 'a e ngahi me'a lahi. (Tevita sabe mucho.)

'Na e 'ikai teu 'ilo pe ko e toko fiha na'e folau. (No sé cuántas personas partieron en el barco.)

ESTAR BIEN INFORMADO O SER CULTO:

Ko e tokotaha 'ilo me'a 'a Paula. (Paula es una persona culta.)

Ko e faiaiko 'ilo lahi 'a Seini. (Seini es un profesor bien informado.)

CONOCIMIENTO O INFORMACION:

'Ilo fakatufunga (conocimiento de la carpintería)

'Ilo fakatukufakaholo (conocimiento tradicional)

'Ilo fakatohitapu (conocimiento bíblico)

POTO

Poto es el concepto fundamental de la educación tongana (McCrae, 1986; Thaman, 1988). No obstante, su primer significado denota simplemente ingeniosidad y habilidad. Churchward (1959, pág. 125), el autor del diccionario tongano-inglés más exhaustivo, define *poto* así: “ser ingenioso, habilidoso; comprender lo que hay que hacer y ser capaz de hacerlo”. Otro lingüista, Schneider (1977, pág. 60), está más o menos de acuerdo con este punto de vista y propone para definir el término: inteligente, culto, habilidoso, ingenioso y sabio. Los tonganos utilizan el término *poto*, como muchos otros, de muy diferentes maneras y en diversos contextos. En el Cuadro 3 se muestran los usos de la palabra *poto*.

Fiepoto es un término derivado de *poto* de índole más bien derogatoria, porque denota la pretensión de ser *poto* o el hecho de imaginarse que uno es ingenioso, lo que viene a significar por lo tanto ser presuntuoso o engreído.

Con respecto a sus usos en materia de educación, se pueden distinguir varios tipos de *poto*. ‘*Atamai poto* denota buen juicio o inteligencia; ‘*nima poto* (manos habilidosas) denota buenas capacidades móviles o manuales; y ‘*anga poto* designa el comportamiento apropiado o admisible. Mamae’apoto, poeta tongano moderno, ha utilizado el término *poto* en el sentido de hacer uso de nuestro saber y competencias para sobrevivir en situaciones difíciles, por ejemplo cuando nos encontramos con un enemigo (Colcott, 1928, pág. 125). En semejante situación, uno tiene que saber qué hacer y ser capaz de hacerlo bien; en resumidas cuentas, uno tiene que ser *poto*.

Relaciones entre *ako*, ‘*ilo* y *poto*

En el contexto de la educación tongana (*ako*), *poto* ha de realizarse mediante un uso adecuado de ‘*ilo*. Por lo tanto, podemos definir *poto* como la aplicación positiva de ‘*ilo* (conocimiento y entendimiento), y la “persona educada” (*tokotaha poto*) como el individuo que aplica ‘*ilo* con resultados positivos coronados por el

CUADRO 3: Ejemplos de usos de la palabra *poto*

TENER SUFICIENTE SENTIDO COMUN O INTELIGENCIA:

Pebeange mai ‘e poto ‘a Suli ‘o fou mai heni. (Es de esperar que Suli tenga suficiente sentido común como para pasar por aquí.)

APRENDER UNA LECCION:

Pea ‘ofa keke poto a heni ‘o tuku ‘a e lele lahi. (Es de esperar que hayas aprendido la lección y que dejes de ir a velocidad excesiva.)

SER DIESTRO O EXCELENTE EN ALGO:

‘*Oku poto ‘a Manu he lalanga.* (Manu tiene destreza para tejer.)

Oku poto ‘a Tina he faka’uli. (Tina tiene destreza para manejar vehículos.)

SER INTELIGENTE Y SER ALUMNO DE PROVECHO:

Ko e tamasi’i poto ‘a Pita. (Pita es un muchacho inteligente.)

éxito. Kavaliku (1966, pág. 13) alude a la persona educada, es decir, al que es *poto*, definiéndola como “un hombre (*sic*) de sabiduría, un ideal, un objeto de valor”. Al que no es *poto* se le denomina *vale*, es decir alguien que no aplica ‘*ilo* positivamente. Por consiguiente, ‘*ilo* es la condición previa de *poto*, pero sólo mediante una aplicación positiva de ‘*ilo* se llega a ser *poto*.

Hace más de un siglo que se ha llegado a asociar íntimamente la escuela con estos tres conceptos. Se la consideró como la fuente más importante de ‘*ilo* y a los niños se les mandaba a ella para que llegasen a ser *poto*. Para ser *poto*, uno tenía que ser capaz de leer, escribir y efectuar operaciones aritméticas elementales. Al finalizar el siglo, a los que poseían este nuevo saber, evaluado mediante el éxito en los exámenes escolares, se les consideraba *poto* y se les designaba con los términos *kau poto*, es decir, “personas educadas”. Hay que concluir, por lo tanto, que *poto* se volvió a conceptualizar para incorporar la educación formal.

Esta nueva conceptualización de *poto* no ha pasado desapercibida. En 1931 por ejemplo, Havea, que era un reputado maestro y *tangata poto* por añadidura, comparó en un poema el antiguo concepto de *poto* con el moderno, recordando a sus lectores que el fundamento tradicional de *poto* residía en el valor de mantener buenas relaciones con el prójimo y ayudarle, y no en el hecho de asistir a la escuela (Havea, 1931, pág. 3).

En una reciente encuesta sobre las ideas de los profesores tonganos, he podido ver que la mayoría de los entrevistados consideran la escuela como el lugar donde los niños pueden llegar a ser *poto*. Pero, cuando precisan su pensamiento, recalcan que es menester que los alumnos hagan uso de sus conocimientos escolares (‘*ilo*) en beneficio de los demás y no sean egoístas con su educación. “¿Para qué sirve tu título si sólo te interesas por ti mismo?” (Tu’itopou, 1981). Por lo tanto, en Tonga se valora la educación moderna no tanto porque sea positiva en sí misma, sino porque contribuye a que las personas encuentren empleos que, a su vez, les permiten cumplir las obligaciones sociales que tienen con sus respectivos grupos, ya se trate de la familia, la comunidad, la escuela, la iglesia o el país. Este concepto utilitarista de la instrucción es característico de la educación tradicional tongana y queda reflejado en los tres conceptos anteriormente expuestos.

¿Cuáles son las repercusiones de estas corrientes de ideas para la cultura tongana y la educación moderna en Tonga? En mi opinión, significan que no se puede dar por perdido el garantizar que los niños adquieran conocimientos culturales tonganos, provechosos para sobrevivir en nuestro mundo en rápida transformación. Este parecer se basa en el supuesto de que existen aspectos de la educación indígena que los niños van a necesitar para la supervivencia en el siglo venidero. Los profesores tonganos harán hincapié en dichos aspectos, en el marco de los imperativos de la escuela, a causa de los valores culturales que poseen. Para que tenga éxito una “síntesis educativa” de este tipo, es menester que los educadores lleven a cabo un análisis crítico de los valores en que se asientan la educación tradicional y la educación institucionalizada occidental.

Esto ya está empezando a producirse en la región del Pacífico. Algunos educadores de las islas del Pacífico y de los países metropolitanos se están replante-

ando los valores en que descansan la educación y el “desarrollo” modernos. Algunos consideran problemático el paradigma dominante del materialismo científico en una época caracterizada por los problemas medioambientales y la disminución de los recursos a escala mundial, así como por la generalización de la disgregación social y el caos político. En la concepción del mundo de los indígenas de las islas del Pacífico, las poblaciones forman parte esencial del medio ambiente, pero no sus dueñas. Beare y Slaughter (1994, págs. 59-61) exponen que incluso las mismas sociedades occidentales están poniendo en tela de juicio la concepción científica e industrial del mundo, que ha predominado en su educación en los últimos trescientos años. Es lamentable que nuestras escuelas y universidades sigan promoviendo esta concepción científica e industrial caracterizada por el reduccionismo, el positivismo, el materialismo, la objetividad, el racionalismo, el análisis cuantitativo y la falta de encanto (Harmann, 1988, págs. 29-33). En este tipo de educación, los conceptos indígenas y holísticos ceden el paso al concepto reduccionista, en el cual el conocimiento ha de descomponerse en fragmentos, y sólo se permite enseñar en los centros escolares a personas que poseen conocimientos especializados (Beare y Slaughter, 1994). Durante más de un siglo, nosotros también hemos promovido, o aceptado al menos, este concepto de la educación, que es diametralmente opuesto a nuestras nociones tradicionales de *ako*, *‘ilo* y *poto*, y que se caracteriza por hacer excesivo hincapié en el éxito individual y la competitividad, y no en el mantenimiento de buenas relaciones. Según este concepto, el rango de las escuelas y profesores se basa en el número de alumnos que aprueban los exámenes, independientemente de lo que aprendan o de la relación que tengan sus aprendizajes con la cultura de la que forman parte.

Aunque muchos profesores tonganos entiendan su función en un sentido tradicional, correspondiente a los valores educativos y al comportamiento admisible tonganos (Thaman, 1988), lo paradójico del asunto es que muchos de ellos no se percatan de que el paradigma científico e industrial y sus manifestaciones actuales (la economía de mercado en rápida expansión y sus acompañantes, la manía del crecimiento y el consumismo) destruyen y explotan su cultura y valores. Aunque muchos son conscientes de la repercusión de la economía de mercado en los ecosistemas insulares, lo que se comprende menos y no está correctamente razonado es el impacto que dicha economía ejerce sobre ellos mismos (como individuos y miembros de grupos en el interior de la sociedad) y más concretamente sobre su trabajo, mentalidad y relaciones culturales.

¿Por qué? Porque aquellos de nosotros que estamos en mejor situación de enfrentarnos a los problemas nos hemos visto demasiado arropados por nuestra educación científica y materialista de tipo occidental como para percatarnos de lo que la educación está haciendo con nuestro medio ambiente insular, en general, y nuestro patrimonio cultural, en particular. A mi parecer, la degradación y profanación patentes de muchas culturas y lenguas del Pacífico se deben en gran parte a los sistemas de educación que hemos heredado. No estará nunca de más insistir en la urgencia que reviste en el Pacífico el que nos planteemos y analicemos con espíritu crítico el saber que las escuelas están impartiendo a nuestros niños.

Conclusión

¿Qué se puede hacer para resolver este dilema educativo, que parece comprometer nuestra posibilidad de fomentar una educación que sirva mejor a nuestras sociedades insulares, en un mundo en rápida mutación? Creo que los educadores de las islas del Pacífico, y yo misma me incluyo en esta categoría, debemos empezar a examinar con espíritu crítico las teorías de psicología social y las filosofías occidentales que han influido en nuestra labor en las escuelas y en las instituciones de enseñanza superior desde hace tanto tiempo. Entre dichas teorías están comprendidas las que descansan en un modelo biológico de interacción y una noción de la persona adulta que estriba en un individuo bien diferenciado, delimitado físicamente, determinado genéticamente y que se realiza personalmente (Austin y Worchel, 1979; Strauss, 1977), es decir, las teorías opuestas a la noción extendida en muchas de nuestras culturas insulares, en virtud de la cual se define a las personas a través de la posición que ocupan en diversos marcos sociales (Linnekin y Poyer, 1990, pág. 7).

Reviste una importancia equivalente la necesidad de que nosotros, los isleños del Pacífico, volvamos atrás y examinemos nuestras diversas nociones indígenas acerca de la educación, la salud, la riqueza y el gobierno, a fin de ver cómo podría ser posible rescatar nuestras instituciones educativas y lograr, en nuestros sistemas de educación formal, la realización de cambios que incorporen nuestras nociones indígenas de educación y los valores culturales que han nutrido nuestras sociedades durante milenios.

En primer lugar, es menester seguir adelante con el proceso de recuperación de los discursos indígenas, poniendo un mayor acento sobre nuestras culturas y lenguas vernáculas en la organización del currículo, la educación de los profesores y las actividades de investigación. También necesitamos seguir analizando las estructuras, procedimientos y prioridades indígenas, y averiguar en qué postulados se basan la enseñanza y el aprendizaje en nuestras sociedades tradicionales. Así podremos conseguir, por fin, que se efectúe una especie de síntesis de los aspectos mejores de nuestras culturas y de las de nuestros mentores colonizadores, en provecho de los que aprendan en el siglo XXI, que cada vez se proclama más como el "Siglo del Pacífico". Si nos demoramos en nuestra tarea o si la malogramos, seguiremos siendo testigos de la erosión o desaparición de nuestras culturas e idiomas, así como del tipo de educación (*ako*) que sirve de vínculo entre unas y otros. Esto conduciría, en última instancia, a la quiebra de la cultura y el medio ambiente, calamidad que ha constituido un obstáculo para el desarrollo sostenible en gran parte del mundo moderno.

*Para que en el futuro, en modo alguno
nos mantengamos separados otra vez,
hipotequemos nuestra identidad,
o incluso vendamos nuestro orgullo.
No queremos sufrir el dolor,
solos, hasta el final de la vida,
porque sabemos en el fondo
que la culpa sólo ha de ser nuestra.*

(Thaman, 1993, pág. 11)

Referencias

- Austin, W.G.; Worchel, S. (comps). 1979. *The social psychology of intergroup relations* [La psicología social de las relaciones entre grupos]. Belmont, California, Brooks/Cole.
- Beare, H.; Slaughter, R. 1994. *Education for the twenty-first century* [La educación para el siglo XXI]. Londres, Routledge. 180 págs.
- Churchward, C.M. 1959. *Tongan dictionary* [Diccionario tongano]. Londres, Oxford University Press.
- Colcott, E.E.V. 1928. *Tales and poems of Tonga* [Cuentos y poemas de Tonga]. Boletín 46. Honolulu, The Bishop Museum.
- Cummins, H.G. 1977. *School and society in Tonga* [Escuela y sociedad en Tonga]. Canberra, Universidad Nacional de Australia. (Memoria de licenciatura inédita.)
- Goldsmith, E. 1993. *The way: an ecological world-view* [La vía: una visión ecológica mundial]. Boston, Shambhala.
- Gutek, G.L. 1972. *History of Western educational experience* [Historia de una experiencia pedagógica occidental]. Nueva York, Random House.
- Harmann, W. 1988. *Global mind-change: the promise of the last years of the twentieth century* [Evolución mental mundial: la promesa de los últimos años del siglo xx]. Indianápolis, Knowledge Systems.
- Havea, S.L. 1931. Koe Mau kuo Fakapale'i. *Tohi Fanongonongo*. Vol. 4, n° 1, pág. 3.
- Kavaliku, S.L. 1966. Educational re-organization for national development in Tonga [Reorganización de la educación para el desarrollo en Tonga]. Wellington, Nueva Zelandia, Universidad de Victoria. (Tesis de doctorado inédita.)
- Koskinen, A.A. 1968. *Kite: Polynesian insights into knowledge* [Kite: penetraciones polinesias en el conocimiento]. Helsinki, FSME.
- Langford, G. 1973. The concept of education [El concepto de educación]. En: Langford, G.; O'Connor, D.J. (comps.), *New essays in the philosophy of education* [Nuevos ensayos de filosofía de la educación]. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Linnekin, J.; Poyer, L. (comps.). 1990. *Cultural identity and ethnicity in the Pacific* [Identidad cultural y etnicidad en el Pacífico]. Honolulu, Ediciones de la Universidad de Hawái.
- Little, A. 1990. *Understanding culture: a pre-condition for effective learning* [Comprender la cultura: condición previa para un aprendizaje eficaz]. Estudio especial para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990.

- McCrae, C.J. 1986. *Problems in educational development in the kingdom of Tonga* [Problemas del desarrollo de la educación en el Reino de Tonga]. Instituto de Pedagogía de la Universidad de Londres. (Tesis de doctorado inédita.)
- Martin, J. 1827. *An account of the natives of Tonga Islands in the South Pacific Ocean* [Un relato de los nativos de las Islas Tonga, en el Pacífico Sur], vol. 2. Constable and Co.
- Ninnes, P.M. 1995. Informal learning contexts in Solomon Islands and their implications for the cross-cultural classroom [Contextos de aprendizaje informal en las Islas Salomón y sus implicaciones para el aula transcultural]. *International journal of educational development* (Tarrytown, Nueva York), vol. 15, n° 1, págs. 15-26.
- Schneider, T. 1977. *Functional Tongan-English, English-Tongan dictionary* [Diccionario práctico tongano-inglés, inglés-tongano]. Suva, Oceania Printers.
- Shipman, M.D. 1971. *Education and modernization* [Educación y modernización]. Londres, Faber and Faber.
- Strauss, A.L. 1977. *Mirrors and masks: the search for identity* [Espejos y máscaras: la búsqueda de la identidad]. Londres, Martin Robinson.
- Tu'itupou, L. 1981. Tonga, Nuku'alofa. (Comunicación personal).
- Thaman, K. 1988. *Ako and Faiako: educational concepts, cultural values and teacher role perceptions in Tonga* [Ako y Faiako: conceptos educativos, valores culturales y percepciones del papel de los docentes en Tonga]. Suva, Universidad del Sur del Pacífico. (Tesis de doctorado inédita.)
- . 1993. *Kakala*. Suva, Mana Publications.

LA CONSTRUCCION CULTURAL

DEL CONOCIMIENTO DOMESTICO

Y ESCOLAR EN LA INDIA TRIBAL

Avinash Kumar Singh

El saber teórico y práctico que se imparte en las escuelas primarias de la India apenas guarda relación con el entorno inmediato de las comunidades tribales y, en gran medida, resulta inadecuado para su desarrollo socioeconómico. Existe una discrepancia entre el aprendizaje en las escuelas primarias y las experiencias educativas que los niños de las tribus viven en el hogar. En algunos Estados, los niños de las tribus aprenden en los mismos manuales escolares que los alumnos — no pertenecientes a tribus — de enseñanza primaria de las zonas urbanas. El contenido de los manuales de las escuelas primarias tiene poco atractivo para los niños de comunidades tribales, que proceden de muy distintos orígenes socioculturales y experimentan una discontinuidad entre sus modos tradicionales de vida y los de la cultura dominante impartidos a través de las escuelas y los manuales escolares. Hay un abismo entre el saber necesario para participar en las economías agropecuarias del país y el impartido por conducto de la enseñanza escolar en las zonas habitadas por tribus, abismo que ponen de manifiesto los currículos y los manuales de enseñanza primaria. En este artículo, examinaré las discrepancias entre el saber impartido en las asignaturas de estudios sociales en la escuela y el saber doméstico equivalente de los miembros de la tribu, aplicando la noción de “polaridad entre el hogar y la escuela”.

Avinash Kumar Singh (India)

Investigador, licenciado en economía, sociología y pedagogía. Ha consagrado sus tesis de licenciatura y doctorado al aprendizaje escolar y extraescolar entre grupos tribales de Bihar. En la actualidad, trabaja en programas de distrito de enseñanza primaria por encargo del Gobierno indio.

La polaridad entre el hogar y la escuela: a propósito del saber

El hogar y la escuela son los dos centros principales de aprendizaje y enseñanza de cualquier sociedad. En ambos se imparten conocimientos teóricos y prácticos, se alcanzan metas y expectativas, se utilizan determinados procedimientos para transmitir el saber y se emplea un medio lingüístico peculiar, pero difieren en varios aspectos: es en el hogar donde los niños empiezan a aprender guiados por sus padres y otros familiares. En cambio, los niños inician su aprendizaje escolar a partir de cierta edad y bajo la supervisión de personas ajenas a la familia y formadas al efecto, los maestros. Esas diferencias fundamentales se dan en todas partes. Como observa Lightfoot (1978), “[...] los conflictos son algo endémico a la índole misma de la familia y la escuela como instituciones, y los experimentan todos los niños a medida que recorren el camino que lleva del hogar a la escuela”. Dicho de otro modo, el aprendizaje escolar entraña una subcultura distinta de la del aprendizaje en el hogar. La mayoría de los niños escolarizados experimentan una discontinuidad entre lo que se aprende en el aula y lo que se aprende en la vida cotidiana. Últimamente, varios autores han hecho hincapié en la discontinuidad entre el hogar y la escuela, poniendo de relieve la polaridad existente entre el aprendizaje autóctono en el hogar y el aprendizaje moderno en la escuela en múltiples contextos socioculturales (Harris, 1984; Bude, 1985; Christie, 1985; Little, 1990). Las diferencias en cuanto al contenido del saber son una importante dimensión de la polaridad entre el hogar y la escuela.

La India tribal: los ho

La expresión “la India tribal” abarca las poblaciones tribales que viven en distintas partes del país. “Poblaciones tribales” son las agrupaciones de personas que han sido registradas en tanto que tribus en virtud de las disposiciones de la Constitución india. Actualmente, la lista comprende más de cuatrocientas tribus, de las que forman parte 51,63 millones de individuos, el 7,8% de los habitantes del país (censo de 1991). Beteille (1986) observa que “Las disposiciones constitucionales han cristalizado en cierto sentido las fronteras entre lo que es una tribu y lo que no lo es y han dotado a la identidad tribal de cierto tipo de definición de la que antes carecía”. Las tribus registradas son, de hecho, el total reconocido jurídicamente de todos los grupos diferenciados culturalmente que han permanecido fuera de la cultura dominante durante mucho tiempo.

Aunque las tribus registradas de la India son grupos diferenciados culturalmente en sentido jurídico, no tienen un mismo elemento de “tribalidad” o cultura tribal. Las comunidades tribales han experimentado cambios y transformaciones por su contacto cultural con grupos no tribales, la industrialización, la urbanización y la educación escolar moderna. En las vidas y la cultura de algunos grupos tribales se advierte la influencia de culturas no tribales. El grupo tribal ho, situado fundamentalmente en la región de Kolhan, en la meseta de Chotanagpur, objeto de

este ensayo, es una tribu en fase de transición. En el transcurso de los siglos, los ho han pasado de ser montañeses cazadores y recolectores a campesinos asentados en el llano. Culturalmente, han influido en ellos hindúes y cristianos. Las transformaciones recientes de la región se deben a la industrialización y la urbanización. Aunque los ho considerados en conjunto están sometidos a la influencia de culturas externas, la índole y la amplitud de la influencia de las culturas no tribales varía de una aldea a otra. La investigación expuesta en este ensayo fue llevada a cabo en una aldea tribal ho llamada Parampancho, lindante con el principal cinturón forestal de Kolhan (Singh, 1994).

Los sistemas de conocimiento tribales y no tribales

Como las poblaciones tribales han llegado “recientemente” a los sistemas educativos modernos, la instauración y la difusión de la enseñanza escolar moderna han planteado la cuestión del saber tribal autóctono y del saber no tribal. Las poblaciones tribales consideran que cualquier influencia exterior es no tribal por naturaleza, pues las ideas, las instituciones y las personas que intervienen en esa influencia no proceden de la misma comunidad (Singh, 1972). La enseñanza escolar moderna representa una influencia exterior o no tribal en las comunidades tribales. Ahora bien, las poblaciones tribales que han adoptado modos de vida no tribales han respondido por lo general a la enseñanza escolar moderna más favorablemente que las que han conservado sus modos de vida tradicionales. Es importante tener presente la distinción entre influencias tribales y no tribales en una comunidad tribal al examinar las distintas respuestas de los niños de las tribus a la enseñanza escolar moderna. A continuación, compararemos el saber doméstico ho, tal y como se aprende y enseña en los hogares ho de Parampancho con el saber teórico y práctico que se imparte a los niños ho en la escuela primaria de la aldea.

El contenido del saber doméstico

Por contenido del saber teórico y práctico doméstico entendemos aquello que los niños ho de Parampancho aprenden, o se espera que aprendan, en el hogar. Es decir, que un niño ho aprende en su hogar lo que la familia ho y su entorno inmediato le da a aprender. Como dijo un anciano ho de la aldea: “El niño aprende todo acerca de su familia y la aldea: las relaciones de parentesco y *killi* (clan), el cultivo del arroz, la crianza de gusanos de seda y varias cuestiones más de importancia doméstica”. Aunque en las familias ho, a diferencia de lo que sucede en la escuela primaria de Parampancho, no hay un currículo determinado, los padres, en las entrevistas efectuadas, dieron muestras de cierto grado de uniformidad al señalar qué *budi* (saber teórico y práctico) aprendían sus hijos en el hogar. Estudiamos el contenido del conocimiento doméstico elaborando inventarios en entrevistas con niños, padres y otras personas mayores de la aldea y observando y clasificando las actividades cotidianas habituales de los niños y los padres.

Los niños ho del grupo de edad de 6 a 11 años efectúan varios tipos de tareas domésticas, como cuidar de sus hermanos pequeños, barrer y limpiar, recoger fruta, cazar, pescar, cultivar verduras y arroz y criar gusanos de seda (véase el Cuadro 1). Las faenas del hogar son tareas domésticas de los niños, pues su aportación al trabajo doméstico es esencial para que la vida familiar se desenvuelva sin grandes complicaciones. Como reconoce la madre de una niña de siete años de edad, la ayuda que ésta le presta cuidando de su hermano menor es valiosísima:

CUADRO 1. Calendario anual de las faenas domésticas en Parampancho

Faenas domésticas	En.	Feb.	Mar.	Ab.	Mayo	Jun.	Jul.	Ag.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
Cuidar de los hermanos pequeños [durante todo el año. Lo hacen los niños que tienen hermanos más pequeños]	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Barrer y limpiar [faenas domésticas cotidianas que se efectúan durante todo el año]	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pastoreo [durante todo el año. Los niños intervienen menos en esta tarea en la época de las lluvias]	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Recogida de fruta [actividad estacional cuya época depende de la fruta: mahua, mango o tamarindo]		X	X	X	X	X					X	X
Recoger hojas comestibles [tarea estacional. Se efectúa fundamentalmente antes y después de la época de las lluvias]			X	X	X				X	X	X	X
Cazar [antaoño era una tarea diaria a tiempo completo y se llevaba a cabo en la selva] [hoy en día es estacional por el aumento de la deforestación y la desaparición de los animales salvajes]		X	X	X	X	X			X	X	X	
Pescar [estacional. Se efectúa sobre todo al final del verano y durante la estación de las lluvias]					X	X	X	X	X			
Cultivo de verduras [estacional, sobre todo en verano, cuando no hay trabajo que hacer en los arrozales]		X	X	X	X	X						
Cultivo de arroz [arroz aunque es la principal actividad alimenticia, es estacional por tratarse de un cultivo exclusivamente pluvial]					X	X	X	X	X	X	X	X
Cría de gusanos de seda [estacional. Los gusanos se crían dos veces al año, con un intervalo de varios meses]					X	X	X			X	X	X

“No sé cómo me las arreglaría para cultivar el arroz y atender a mi niño de un año si mi hija mayor no se ocupase de él cuando yo no estoy en casa”.

Varios padres dijeron que sus hijos mayores ayudaban a menudo vigilando a sus hermanos recién nacidos y que con seis o siete años de edad ya eran perfectamente capaces de ocuparse de sus hermanos menores. Es frecuente que los niños lleven a los bebés en brazos. Ocuparse de los hermanos pequeños es una tarea doméstica habitual de los niños ya crecidos (es decir, de seis a once años de edad) si hay algún hermano más pequeño en la familia (véase el Cuadro 1), pero no es la única tarea doméstica cotidiana de los niños ho de Parampancho: barrer los suelos y limpiar los enseres y actividades semejantes, que son parte de las faenas domésticas diarias, son tareas que realizan habitualmente los niños ho. Además, si la familia posee ganado, por ejemplo, vacas y búfalos, su pastoreo pasa a formar parte de las tareas domésticas habituales de los niños. Los niños ho no intervienen sólo en la labor doméstica habitual puertas adentro — cuidar de los más pequeños, barrer y limpiar... —, sino también en actividades estacionales en el exterior, como recoger fruta, cazar, pescar, cultivar arroz y verduras. En el Cuadro 1 se indican las tareas que realizan los niños en los distintos meses del año.

No todos los niños ho efectúan todas las faenas domésticas. Los factores que determinan si un niño aprende una faena determinada en el hogar son el número de miembros de la familia y la edad y el sexo del niño. Cuanto menos miembros tenga la familia, mayor será la posibilidad de que el niño participe en las tareas del hogar. La mayoría de las familias de Parampancho son pequeñas y, por consiguiente, los padres recurren a menudo a la ayuda de los hijos para las faenas cotidianas. Los menores de seis años participan sobre todo en la labor puertas adentro, como ocuparse de los más pequeños, barrer el suelo y limpiar los utensilios. Los que tienen entre seis y once años intervienen más activamente en las tareas exteriores, como pastoreo, recogida de alimentos, cultivo de verduras y de arroz.

Aunque no hay una gran diferencia entre niños y niñas de edad temprana, la división del trabajo por sexos aumenta a medida que crecen. La mayoría de las actividades domésticas de los ho están organizadas por sexos. Así, por ejemplo, conforme a las normas consuetudinarias de los ho, una mujer ho no puede cazar y un hombre ho no puede cocinar. Si caracterizamos los mundos de las actividades domésticas de los hombres y las mujeres como un continuo, la caza y la cocina serían los dos puntos extremos entre los cuales hay varias actividades domésticas en las que participan, en distintos grados, tanto hombres como mujeres:

(Mundo masculino) Caza ◀.....▶ Cocina (Mundo femenino)

La diferenciación por sexos de las funciones de los adultos influye en la índole y la amplitud de la participación de los niños en las actividades domésticas. Uno de los objetivos primordiales del aprendizaje y la enseñanza domésticos es la socialización con respecto a las funciones de los adultos, a fin de que los niños aprendan lo que hacen sus padres o los miembros adultos de la familia. Los padres transmiten a los hijos el *budi* que a su vez aprendieron de sus padres.

El *budi* doméstico consiste fundamentalmente en las faenas del hogar, que pueden ser diarias o estacionales. Como ya hemos dicho, la participación de los niños en esas tareas varía según su edad y sexo. Los más pequeños efectúan sobre todo tareas puertas adentro y de carácter general y los mayores participan en tareas en el exterior y diferenciadas por sexos. Mediante las tareas domésticas, los niños no sólo adquieren saberes prácticos concretos, sino que además toman conciencia de las funciones y relaciones asociadas a esas tareas. La índole y la amplitud de la participación de un niño ho en la labor doméstica varía según de qué tarea se trate. En la sección siguiente describiremos la tarea y el *budi* que significa la cría de gusanos de seda para los niños ho de Parampancho.

LUNGAM PAITI, O LA CRIA DE GUSANOS DE SEDA

La cría de gusanos de seda, tal como la practican los ho, puede describirse conforme a las fases del ciclo vital de los gusanos. El *tusar* — nombre del gusano de seda de la región — igual que otras especies de gusanos de seda, tiene cuatro fases en su ciclo vital: mariposa, huevo, larva y crisálida y los niños ho aprenden a criarlos como se suele hacer en su aldea, es decir, que no sólo aprenden el ciclo vital de los gusanos, sino además las creencias y rituales que su crianza conlleva. Muchos ho de la aldea han aprendido a criar gusanos por lo que oyeron de sus mayores, y al enseñar a sus hijos les cuentan las tradiciones relacionadas con esa tarea.

Los ho que crían gusanos de seda en Parampancho utilizan cinco tipos de gusanos: *daba*, *mugai*, *lariya*, *yata* y *kodayar*, según la época del año y la disponibilidad de capullos. Cada uno tiene un aspecto diferente, se incuba en distinta época, se cría en diferentes árboles y se distingue por su tamaño y la calidad de los capullos que produce. Algunos hilan sólo una vez al año y otros lo hacen dos veces al año. Así, por ejemplo, los *lariya lugam* (gusanos de seda tempranos) incuban pronto, se crían fundamentalmente para la *dunriya anra* (incubación) y producen capullos que contienen menos hebras. Los gusanos *lariya* y *yata* son los de crianza más habitual en la aldea.

La cría de gusanos de seda en Parampancho se efectúa en dos incubaciones principales: *hurin ara* (la pequeña incubación) y *marang ara* (la incubación grande). En la *hurin ara*, normalmente los gusanos se crían entre mayo y julio. Los capullos producidos en esta tanda tienen una cantidad reducida de hebras. Quienes crían gusanos de seda durante la primera estación cultivan normalmente en promedio de 60 a 80 capullos. La *marang ara* se inicia en septiembre y dura hasta finales de diciembre. Conforme a la división del trabajo por sexos entre los ho, los varones adultos de la familia se encargan fundamentalmente de la cría, aunque todos los miembros participan en ella en mayor o menor grado. Los niños ho aprenden la técnica de la crianza observando a sus parientes, como se puede ver en la siguiente transcripción de nuestras observaciones:

NIÑO: [Temprano por la mañana. El niño ve cómo su padre saca los capullos sujetos a una vara. Corre hacia él y le pregunta por los capullos.] Baba (padre), ¿son frutas? [El niño compara el aspecto de los capullos con frutas. Algunas, como los

- mangos, le son familiares y se parecen algo.]*
- PADRE: *[Corrige al niño] ¡No! Parecen fruta, pero no lo son. Son capullos de lungam (de gusanos de seda). Los he atado a la vara. En cada uno de ellos hay un gusano. [El padre sigue hablando sobre los capullos.]*
- NIÑO: *Baba, ¿cuándo salen las mariposas de los capullos? [El niño hace otra pregunta acerca de los capullos.]*
- PADRE: *[Mira en torno al rabillo de los capullos en busca de señales de aparición de mariposas. La larva que está en el interior del capullo humedece la parte superior antes de salir al exterior. La humedad le ayuda a perforar la envoltura. El padre encuentra humedad en alguno de los capullos.] Hoy, en algún momento, alguna de las mariposas saldrá afuera. Te la enseñaré cuando salga. [El padre vuelve a colocar la vara en su sitio.]*
- PADRE: *[Son las doce del mediodía. Su hijo y su hija están cerca. El padre ve unas cuantas mariposas que asoman por los capullos. Llama a sus hijos para que las vean.] ¡Babu! (hijo) ¡Era! (hija) Mirad, han salido tres mariposas.*
- NIÑO: *¡Baba, las mariposas! [Pausa] ¿Por qué algunas parecen distintas? [Pregunta por la diferencia de aspecto de los animales.]*
- PADRE: *Porque tienen distinto sexo. Una es hembra y otra macho. [Explica las diferencias sexuales.]*
- NIÑO: *¿Puedo llevármelas fuera para jugar? [No parece, pues, que conozca la utilidad de los gusanos de seda.]*
- PADRE: *¡No! Nos hacen falta para producir capullos. Más adelante verás cómo ponen huevos, cómo los huevos se convierten en lungam chidu (larvas) y cómo éstas hilan los capullos. [El padre da una idea general de las futuras fases de la crianza, pero brevemente, porque piensa que ya lo entenderán de verdad los niños cuando vean hacerlo.]*
- NIÑO: *Eya [Muy bien].*

En este intercambio, padre e hijo llevan a cabo una forma de aprendizaje y enseñanza. El niño aprende algunos de los elementos fundamentales de la cría del gusano de seda, por ejemplo qué es un capullo de *lungam*, qué sale de un capullo y qué hacer con las mariposas cuando salgan del capullo. Como se trata de la fase inicial de la crianza, el padre expone todo ello brevemente. La enseñanza y el aprendizaje domésticos prosiguen a medida que avanza la cría. Además de acompañar a sus padres, los niños les ayudan.

Así pues, la cría de gusanos de seda es uno de los *budi* (saber teórico y práctico) que los niños aprenden de sus padres en el hogar. El *budi* de los padres es mostrado a los hijos en forma de tarea doméstica cotidiana o estacional. Las tareas domésticas cotidianas, como barrer y limpiar, y las estacionales, como el cultivo del arroz y las verduras, “constituyen el currículo básico” de los niños en el hogar. Podemos resumir del modo siguiente las características principales del saber teórico y práctico doméstico:

Saber contextualizado. El saber que los niños aprenden en el hogar está contextualizado, ya que forma parte de la vida de aldea de los ho. Aprender el *budi* consistente en recoger fruta y pastorear el ganado, por ejemplo, depende del con-

texto de la aldea y no sólo abarca procesos de crianza, sino también las creencias y ritos ho. Tanto el contexto familiar como el de la aldea son importantes.

Saber diferenciado por sexos. El *budi* doméstico puede diferenciarse por sexos y un niño ho aprenderá lo que se considera que corresponde a las personas de su sexo. Se alienta a los niños a aumentar ese saber específico a medida que van haciéndose mayores. Así, por ejemplo, la cría de gusanos de seda es una tarea doméstica basada en la división del trabajo por sexos y aunque tanto los niños como las niñas pueden visitar el lugar en que se lleva a cabo, los criadores incitan sobre todo a los varones a aprender las técnicas correspondientes. Las niñas aprenden cómo criar gusanos de seda observando y escuchando a quienes los crían.

Unidad del saber doméstico, la cultura y la sociedad. Los ho hacen hincapié en su identidad cultural en la mayoría de las tareas domésticas que efectúan. Los niños deben aprender a “ser ho”. Los padres se lo recuerdan a sus hijos cuando participan en las faenas del hogar y, por ejemplo, según un anciano ho, “[...] ganar dinero criando gusanos de seda es importante, pero asimismo lo es que la cría por un ho se haga al modo ho”.

Saber fundado en recursos orales. Asociado a las tareas domésticas existe un vasto depósito de saber oral consistente en narraciones tradicionales que los padres y miembros mayores de la familia cuentan a los niños cuando les piden que realicen tareas domésticas. Por ejemplo, a propósito de la cría de gusanos de seda, los padres cuentan a los hijos diversas historias sobre el origen del *lungam* y el papel desempeñado por *Sinbonga* en la protección del *lungam paiti* de sus antepasados.

Así pues, el contexto de la vida familiar cotidiana determina el contenido del saber doméstico que aprenden los niños ho, que se refiere a todo lo que sucede en y en torno al lugar en que un niño ha nacido y es criado. Los niños aprenden cosas acerca de su familia y de la aldea efectuando las faenas domésticas.

El contenido del saber escolar (*budi*)

Los padres ho dicen que sus hijos adquieren *budi* en la escuela. El *budi* escolar es, pues, el saber teórico y práctico que los niños ho adquieren en la escuela. Según los maestros, ellos enseñan lo que figura en los programas de estudio y está escrito en los libros de texto. Los manuales han sido redactados ajustándose a la nueva política educativa nacional y al currículo impuesto por las autoridades del Estado de Bihar para cada curso y asignatura. La escuela primaria de Parampancho, como las demás escuelas primarias de la región, sigue el currículo aprobado por el Ministerio de Educación de Bihar.

Lengua, matemáticas, ciencias y estudios sociales son las asignaturas principales del currículo de enseñanza primaria y se enseñan únicamente a partir de determinados libros. El saber escolar está sistematizado no sólo por asignaturas,

sino además por cursos, y la índole y amplitud de los conocimientos impartidos en las escuelas varían según los cursos. Los niños de los primeros cursos estudian menos asignaturas y utilizan menos libros que los de los cursos superiores. Hay un manual para cada asignatura. Así, por ejemplo, en el primer curso, para la asignatura de lengua, el currículo especifica *Hindi-Bal Bharti*; para matemáticas, *Ao Ganit Seekhein*; para estudios sociales, *Hamara Nutan Samaj*; para inglés, un abecedario ilustrado moderno; y para ciencias, *Hamara Nutan Vigyar*. Ahora bien, los maestros afirman que no es realista pensar que un niño ho pueda estudiar todos esos libros de texto en un curso académico. En el primer curso, por ejemplo, sólo consiguen estudiar los manuales de lengua y matemáticas y hasta que no han aprendido correctamente el idioma hindi no pueden aprender otras asignaturas. El aprendizaje y la enseñanza se centran, así pues, en el primer curso en aprender a leer y escribir y en la aritmética. Según los maestros, esa enseñanza selectiva es característica de la mayoría de las escuelas de las zonas rurales ho. El superintendente de enseñanza del distrito asegura que en la mayor parte de las escuelas primarias sólo se enseñan algunos de los manuales obligatorios y tanto las asignaturas como los manuales se enseñan selectivamente. Media, por lo tanto, una distancia considerable entre los objetivos y la realidad en lo que hace a impartir el currículo de estudios primarios. El conocimiento escolar es fundamentalmente libresco. Los maestros de la escuela primaria de Parampancho sólo enseñan a partir de manuales escolares y afirman que no se imparten más asignaturas — como educación física, jardinería, arte o música — por falta de recursos.

El currículo especifica los conocimientos que se debe impartir no sólo por cursos, sino también en lo relativo al contenido de los libros de texto, los cuales no contienen informaciones de carácter local. Leyendo los manuales, los niños adquieren conocimientos que se refieren fundamentalmente a los grandes grupos sociales. La uniformidad es una de las características primordiales del currículo de estudios primarios y los manuales están destinados a todos los niños que siguen estudios de primaria en el Estado. Los maestros siguen determinados procedimientos o métodos de enseñanza establecidos en la guía del maestro de primaria y se ajustan a las instrucciones pedagógicas y a la secuencia de lecciones propuestas en los manuales. Empiezan por una lección de un libro determinado y continúan hasta el final a lo largo del curso.

El saber escolar está organizado por disciplinas; éstas en forma de libros y éstos, a su vez, en lecciones. Es decir, que los conocimientos escolares se organizan, dividen y subdividen en asignaturas, libros y lecciones. Los libros siguen un orden y una secuencia determinados de lecciones. En la sección siguiente abordaremos la cuestión de los estudios sociales.

EL CONTENIDO DE LOS ESTUDIOS SOCIALES

Los estudios sociales abarcan la geografía, la historia, la cultura y la vida social, combinando esos campos del saber que posteriormente serán temas o asignaturas autónomos. Según los maestros, ellos enseñan lo que aparece en los manuales esco-

lares. Así, por ejemplo, en el tercer curso, enseñan el libro *Bihar Gaurav*, que contiene informaciones sobre la geografía, la historia y la vida social y cultural del Estado. En cuanto a la geografía, la obra aborda fundamentalmente el clima, los ríos, los recursos mineros, la agricultura, la industria y los transportes. Pone de relieve la historia del Estado, sobre todo su aportación al combate del país para alcanzar la libertad, haciendo especial referencia a las personas que participaron en él. Describe además las festividades que se celebran en el Estado. En el ejemplo siguiente, el maestro enseña una nueva lección:

[El maestro ha decidido enseñar una nueva lección y convoca a todos los alumnos de tercer curso a una sesión de enseñanza en grupo. Como todos los niños de los cursos primero a quinto ocupan una misma aula, el maestro hace que los alumnos de tercer curso se acerquen a su mesa.] Que todos los alumnos de tercero vengan a mi mesa. Hoy vamos a estudiar la lección número doce: “La agricultura y los cultivos”. *[Muestra el mapa de Bihar, que encabeza la lección.]* Mirad bien este mapa. En el mapa se ve qué plantas se cultivan y en qué partes de Bihar. Mirad la parte de abajo, el distrito de Singhbhum. Ahí se cultiva arroz y trigo. *[El mapa muestra la distribución de los cultivos en todos los distritos del Estado de Bihar y también en el distrito del Viejo Singhbhum. Es un mapa antiguo y en él no aparece la división reciente de Singhbhum en sus partes oriental y occidental. A continuación, el maestro lee el texto de la lección frase a frase.]* Los bosques crecen solos, pero las plantas tenemos que plantarlas nosotros. Plantamos las semillas y luego cosechamos plantas. La agricultura necesita un suelo fértil y agua. Los llanos sacan el alimento de los suelos... *[Sigue leyendo hasta el final.]* Si trabajamos mucho, nuestro Estado será un Estado dichoso. *[La lección concluye, pues, con una nota moral acerca de las relaciones entre los niños y el Estado. No hay intercambio oral entre el maestro y los alumnos.]*

Este ejemplo de una lección de estudios sociales muestra cómo se ha prescrito el conocimiento de “la agricultura y los cultivos”. Es un saber descontextualizado, abstraído de las realidades cotidianas en escenarios concretos. Los manuales escolares han sido seleccionados en función del currículo impuesto en forma de texto y compartimentados por asignaturas, libros y lecciones. Los rasgos fundamentales del saber escolar pueden resumirse del modo siguiente:

Saber teórico y práctico descontextualizado. La escuela imparte un saber de carácter general. Conforme a las directrices oficiales, los libros de texto contienen lecciones que reflejan únicamente las características generales de entidades sociales amplias, como el Estado y el país. Según esas mismas directrices, los libros de texto deben ser uniformes en la medida en que contienen materiales de varios contextos. Como muestra el ejemplo expuesto de ciencias sociales, los materiales de los libros de texto se refieren esencialmente al mundo “exterior” o *Diku*. Así pues, la escuela primaria de Parampancho imparte un saber esencialmente descontextualizado.

Saber impuesto. Las directrices sobre enseñanza primaria indican la adopción del principio de uniformidad en los materiales de los libros de texto. La descontextualización del saber escolar se basa en la imposición del saber en forma de currículo, es decir, que la escuela debe enseñar ajustándose a las directrices oficiales. Los maestros de la escuela primaria de Parampancho, como ya hemos dicho, siguen esencialmente el currículo de enseñanza primaria prescrito oficialmente en la enseñanza de determinados libros de texto. El currículo se basa en las directrices nacionales y estatales y especifica todas las asignaturas y todos los manuales que hay que enseñar a los alumnos de cada curso.

Saber escrito. La imposición y la descontextualización del saber escolar se refieren casi enteramente al conocimiento escrito en forma de libros de texto. Es uno de los motivos de que la instrucción escolar de los niños empiece por el aprendizaje de la lectura y escritura y la aritmética. De hecho, la escuela inicia a los niños al mundo de la cultura escrita en el que los contextos vividos han sido transformados en textos escritos. Los niños sólo conocen los contextos leyendo acerca de ellos en los manuales escolares.

Saber compartimentado. El saber escolar aparece dividido en asignaturas, dentro de éstas en libros y dentro de los libros en lecciones. En el currículo de ciencias sociales, el conocimiento de la geografía, la historia y la cultura ha sido dividido sistemáticamente en lecciones. El maestro expone las lecciones a los alumnos conforme a las orientaciones de la guía del maestro.

La polaridad de contenidos: algunos contrastes finales

Los ho de Parampancho denominan *budi* al saber y a la comprensión. *Budi* es una adaptación ho de la palabra hindi o sánscrita *buddhi*, que también significa saber, conocimiento. Como en el idioma ho no existe el sonido aspirado “dh”, lo pronuncian “*budi*”. La posesión del budi entraña madurez y gracias a él una persona puede trabajar correctamente. Para sobrevivir y progresar, los niños tienen que adquirir el *budi*, que puede ser escolar o doméstico. Como dice un padre ho:

Budi significa saber acerca de algo. Los niños adquieren *budi* en la escuela y en la familia, pero no es lo mismo el *budi* doméstico que el escolar: en la familia, los niños aprenden las tareas del campo y en la escuela las letras y los números.

Aunque tanto las familias ho como la escuela imparten ciertos tipos de *budi* a los niños, los dos entornos de aprendizaje difieren por la índole y la amplitud del saber que transmiten. En esta sección final señalaremos las semejanzas y diferencias existentes entre el saber doméstico y el escolar en el contexto de la aldea de Parampancho.

Tareas domésticas frente a tareas escolares. La aldea de Parampancho transmite conocimientos teóricos y prácticos fundamentalmente mediante la realización de las tareas del hogar; en la escuela, los niños adquieren un saber académico efectuando las tareas escolares escritas en los libros de texto e impuestas por los maestros. Mientras que los niños aprenden en el hogar distintos tipos de faenas domésticas, como cocinar el arroz, limpiar los utensilios y recoger hojas comestibles, en la escuela aprenden lo que está escrito en los libros de texto. La escuela no transmite ningún conocimiento sobre la cría de gusanos de seda ni el cultivo de verduras. Según los maestros, ellos no enseñan nada acerca de las tareas domésticas porque no forman parte del currículo. En otras palabras, el aprendizaje del saber en dos “lugares” es discreto, sin solapamiento alguno.

Saber pertinente: conceptualizado frente a descontextualizado. Los padres y los maestros imparten conocimientos pertinentes respecto de sus zonas de influencia. En el hogar, los padres enseñan lo que es pertinente en el entorno inmediato de sus familias y de la aldea. Hay una diferencia considerable, en cuanto a su pertinencia, entre el saber que se adquiere en la aldea y el que se transmite en la escuela. En el hogar, los niños aprenden un saber teórico y práctico pertinente localmente, como el cultivo del arroz y la cría de gusanos de seda; en la escuela adquieren conocimientos de importancia nacional e internacional, por ejemplo, acerca de las industrias algodonera, del hierro y del acero o sobre la lucha de la India para alcanzar la libertad. Los manuales de estudios sociales contienen materiales de lectura de escasa pertinencia inmediata para los niños de las tribus. El contenido de las asignaturas enseñadas en la escuela remite principalmente a las prácticas culturales de hindúes no pertenecientes a tribus.

Saber impuesto: diferenciación por sexos frente a diferenciación por cursos escolares. Tanto el saber doméstico como el escolar son prescriptivos, porque se adquieren siguiendo determinadas normas y reglas. Mientras que las familias aplican sus normas consuetudinarias, transmitidas por los ancianos del clan, la escuela sigue directrices oficiales plasmadas en el currículo de enseñanza primaria. Ahora bien, así como la enseñanza y el aprendizaje en el hogar tienen el sexo por criterio principal de diferenciación de la transmisión del saber a los niños, en la escuela son los cursos escolares el criterio fundamental de organización de la transmisión del saber. Así, por ejemplo, según las normas consuetudinarias, las niñas no aprenden a cazar ni los niños a cocinar. En la escuela, en cambio, los alumnos de un curso determinado sólo pueden aprender las lecciones que figuran en los libros de texto que les impone el currículo. El saber escolar es similar para todos los alumnos, lo mismo niños que niñas.

Modalidades de saber: oral frente a escrito. El saber escolar y el doméstico son expuestos a los niños según determinadas modalidades comunicables. Mientras que el saber doméstico se imparte a los niños fundamentalmente de forma oral, por ejemplo, mediante cuentos, el escolar lo es esencialmente por escrito. Los padres a

menudo narran historias míticas a sus hijos para que sean conscientes de las raíces históricas de incidentes concretos. Según los padres, los niños aprenden distintos aspectos de la cultura ho a través de cuentos transmitidos de generación en generación. Hay varias narraciones acerca de los orígenes de la cría del gusano de seda. La escuela imparte el saber esencialmente en forma de libros de texto. Los niños aprenden acerca de diversas culturas en los libros. Esta diferenciación plantea la cuestión del contexto frente al texto en el debate en torno a la polaridad. Mientras que el saber doméstico está enraizado en contextos concretos y se transmite oralmente, el saber escolar contiene un contexto abstracto y se trasmite por medio de textos escritos.

Saber organizado: global frente a compartimentado. La organización del saber teórico y práctico doméstico o escolar sigue distintas pautas. El saber doméstico está arraigado en el contexto del hogar y la aldea. Al tiempo que realizan una tarea concreta, los niños aprenden acerca de un contexto más amplio. Así, por ejemplo, efectuando las actividades que requiere la crianza de gusanos de seda, no sólo aprenden el ciclo vital de los gusanos de seda, sino también el escenario geográfico y las prácticas religiosas asociadas a su crianza. Los niños aprenden de ese modo los valores de su comunidad a través de esos fenómenos recurrentes. Los ho emplean una misma palabra, *sirma*, para cielo y para año. La asociación de ambos fenómenos y nociones se debe a que, en la cosmología ho, el año no finaliza hasta que la constelación de determinadas estrellas no vuelve a ocupar la posición que tenía, tras efectuar una rotación completa. Emplean la palabra *chandu* para mes, luna y menstruación, pues se trata de tres fenómenos y nociones interrelacionados. Emplean una misma palabra, *bat*, para mercado y para semana, pues en la región los mercados se celebran una vez por semana. Los maestros, en cambio, explican a los niños las diferencias entre el cielo y el año, el mercado y la semana, etc. El saber doméstico es unificado y global, mientras que el conocimiento escolar se imparte a los niños de forma compartimentada y discreta.

Referencias

- Beteille, A. 1986. The concept of tribe with special reference to India [El concepto de tribu, con referencia especial a la India]. *European journal of sociology / Archives of european sociology* (Cambridge, Reino Unido), vol. XXVII, págs. 297-318.
- Bude, E. 1985. *Primary schools, local community and development in Africa* [Escuelas primarias, comunidad local y desarrollo en África]. Nomos Verlagsgessellschaft, Baden-Baden.
- Christie, M.J. 1985. *Aboriginal perspectives on experience and learning: the role of language in Aboriginal education* [Experiencias aborígenes de la experiencia y del aprendizaje: el papel del lenguaje en la educación aborígen]. Deakin University Press, Geelong.
- Gobierno de la India. 1991. *The national census of India, 1991* [Censo nacional de la India, 1991]. Nueva Delhi.

- Harris, S.G. 1984. *Culture and learning: tradition and education in North-East Arnhemland* [Cultura y aprendizaje: tradición y educación en el noreste de Arnhemland]. Australian Institute of Aboriginal Studies, Canberra.
- Lightfoot, S.L. 1978. *Worlds apart: relationships between families and school* [Mundos aparte: las relaciones entre familias y escuela]. Basic Books, Nueva York.
- Little, A.W. 1990; *Understanding culture: a precondition for effective learning* [Comprender la cultura: condición previa para un aprendizaje]. UNESCO, París.
- Singh, A.K. 1994. *Drop-out from primary schools in tribal India: a case study of the Ho in Parampancho, West Singhbhum* [El abandono en las escuelas primarias de la India tribal: un estudio de caso de los ho de Parampancho, en Singhbhum occidental]. Universidad de Londres. (Tesis doctoral inédita.)
- Singh, K.S. 1972. *The tribal situation in India* [La situación tribal en la India]. The Indian Institute of Advanced Study, Simla.

CULTURA Y APRENDIZAJE

EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

DE NUEVA ZELANDIA

Edna Tait

En este artículo se describe el método utilizado en la escuela secundaria pública de Nueva Zelandia, la Tikipunga High, para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Aunque se centra en los alumnos maoríes, el método de la escuela está destinado a prestar ayuda a todos los alumnos cuya cultura les hace vulnerables a las experiencias escolares que reducen sus alternativas en la vida adulta.

El concepto de cultura es complejo, pero en este artículo y en la labor de la escuela se designa con él las ideas compartidas en el interior de grupos sociales, y éstos pueden ser tan numerosos como los diferentes sistemas de valores en que se inspiran. La cultura puede caracterizarse en función de los usos lingüísticos (hablados o simbólicos) que definen, producen y reproducen el mundo para sus usuarios, y que se reflejan con frecuencia en los comportamientos del grupo. Dicho de manera sencilla, la cultura puede considerarse como el modo de pensar y actuar de las personas. La cultura puede modificarse también al ser transmitida de generación en generación y puede imponerse a grupos subordinados. Esta definición sirve para la cultura étnica y también admite los múltiples retos culturales a los que hacen frente las escuelas.

Conviene recalcar que la labor de la escuela no ha acabado y no acabará nunca, porque seguirán cambiando el contexto del centro escolar y las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, el modelo se presenta tan sólo como la respuesta actual a las necesidades de los alumnos. En este artículo se expone que la práctica de una reflexión crítica, ininterrumpida y democrática,

Edna Tait (Nueva Zelandia)

Directora de la escuela secundaria de Tikipunga en Nueva Zelandia entre 1983 y 1995. Ha sido dirigente del Consejo Mundial de Profesiones Docentes (1984-1988) y miembro de la Comisión Nacional Neozelandesa para la UNESCO (1989-1994). Recientemente ha asumido la función de directora de la oficina de la UNESCO para los Estados del Pacífico, con sede en Apia (Samoa Occidental).

sobre la teoría educativa y la política y práctica escolares constituye una característica esencial del método de la escuela. Se hace hincapié en el procedimiento más que en el resultado, aunque la escuela reconozca que éste siempre es importante.

Los maoríes

Los maoríes son los primeros habitantes de Nueva Zelanda y prefieren cada vez más que se denomine a la nación con su primitivo nombre: Aotearoa. El término “pakeha” se utiliza para designar a la población que no es maorí. Aunque por razones de espacio no sea posible relatar con detalle la historia y realizaciones de los maoríes, un breve resumen de éstas resultará útil para el presente artículo.

Las barreras legales utilizadas por muchos poderes coloniales para controlar las poblaciones indígenas no fueron tan discriminatorias en Nueva Zelanda como en otras partes. En 1840, es decir, bastante temprano, se hicieron extensivos a los maoríes todos los derechos y prerrogativas de que gozaban los súbditos británicos en virtud del Tratado de Waitangi, firmado entre varios jefes maoríes y el gobernador de la colonia. El pleno derecho de voto para los hombres y determinadas disposiciones electorales especiales permitieron que los maoríes tuvieran una representación parlamentaria desde 1867, mientras que las mujeres maoríes obtuvieron el derecho de voto en 1893, al mismo tiempo que las mujeres pakehas. También se inició pronto la ayuda no gubernamental brindada a los maoríes por parte de algunas iglesias y consejos tribales; posteriormente se desarrolló una acción más concreta mediante planes de incorporación de tierras, campañas de salud y vivienda, y la creación de un Instituto de Artes y Artesanía Maoríes así como de la Liga de Protección de las Mujeres Maoríes.

También se proporcionó instrucción en las escuelas locales a los maoríes junto con los niños de los colonizadores, o bien en escuelas especiales para los niños de comarcas alejadas. En 1877, la Ley de Educación que establecía la enseñanza elemental obligatoria para todos se aplicó también a los niños maoríes. También se beneficiaron de la Ley de Plazas Gratuitas de 1902, que señaló el comienzo de la instrucción secundaria, al menos para los niños más capacitados en el plano escolar. En esa época, ya se habían creado algunos internados de enseñanza secundaria para alumnos maoríes.

Durante este período, los objetivos y esperanzas de los dirigentes coloniales eran que los maoríes deberían ser asimilados al modo de vida europeo y estaban convencidos de alcanzar este objetivo. La política consecuente con este punto de vista se prolongó hasta los años sesenta, y algunos opinan que sigue siendo todavía un objetivo no declarado de algunas prácticas actuales de los pakehas. No obstante, en un principio los maoríes cooperaron con los recién asentados en el país y adoptaron rápidamente sus aportaciones positivas y costumbres, incluidos el nuevo sistema escolar y el idioma inglés, que fueron considerados como caminos para llegar a la igualdad en el futuro (Metge, 1967).

No transcurrió mucho tiempo antes de que surgieran motivos de preocupación, pero las adaptaciones culturales prosiguieron a pesar de que las inquietudes se fueron expresando cada vez más de diversos modos.

Sin embargo, en los últimos treinta años se ha producido un nuevo despertar maorí y, aunque su repercusión haya sido desigual, traduce una sólida reacción cultural a los resultados de la interacción entre maoríes y pakehas. En el siglo y medio transcurrido desde la firma del Tratado de Waitangi, los cimientos de la cultura maorí se han erosionado gravemente, ya que tanto la posesión de la tierra como el uso de la lengua han decaído. La pérdida de tierras es un problema que sobrepasa los límites de este artículo, pero el hecho de que haya coincidido con la pérdida de la lengua ha contribuido al nuevo despertar. La decadencia del uso del maorí ha llegado a ser importante y refleja el desarrollo de dos culturas, una privada y otra pública. A medida que el número de colonos aumentaba, su poder también crecía y el uso del inglés se fue extendiendo. Su utilización en lugares de trabajo, escuelas, administración pública, y en todos los aspectos de la vida, lo convirtieron en lengua oficial, y por lo tanto necesaria, mientras que durante mucho tiempo no se impartió la enseñanza del maorí ni se permitió hablarlo en las escuelas. Por consiguiente, la lengua maorí y los valores, creencias y prácticas que ésta vehicula, pasaron a ser privados y a utilizarse solamente en el hogar o, en ciertas ocasiones, en reuniones comunitarias y rituales. El fenómeno del éxodo y la dispersión de los maoríes en las ciudades se produjo especialmente en los años cincuenta; esto fue la causa de que cada vez fuese más difícil para las familias conservar su lengua, cuyo uso decayó posteriormente.

La pérdida de la tierra y de la lengua es común a muchos pueblos colonizados y sus consecuencias son similares. En el caso de los maoríes, su capacidad para ejercer autoridad e influencia decayeron y se produjo una desmoralización general de la población. Los efectos acumulados de esta evolución pueden observarse examinando brevemente su posición socioeconómica actual.

Los que se reconocen como maoríes representan aproximadamente el 12% de la población (aunque los matrimonios mixtos con hagan impreciso este dato) y en su mayoría habitan en zonas urbanas (*The New Zealand yearbook*, 1994). Algunos han alcanzado una posición social elevada y son médicos, abogados, jueces, parlamentarios, dirigentes eclesiásticos, autoridades académicas en instituciones universitarias, diplomáticos y jefes de departamentos gubernamentales. Un reciente Gobernador General de Nueva Zelandia, Sir Paul Reeves, es maorí. Pero el panorama es muy diferente por lo que respecta a la mayoría de los maoríes.

Si se los compara con los pakehas, los maoríes tienen una tasa de desempleo mayor, condiciones de salud peores y una esperanza de vida inferior. Probablemente hay menos maoríes que poseen un hogar (lo que constituye una norma en Aotearoa) y probablemente son más los que abandonan la escuela con nulas o escasas competencias. La mitad de las penas de encarcelamiento se pronuncian contra los maoríes. Por último, solamente el 10% de los maoríes habla su lengua (*The New Zealand yearbook*, 1994).

Con el renacimiento, la cultura maorí ha perdido algo de su carácter privado. Los responsables educativos han reconocido la función que desempeñan las escuelas en los esfuerzos para promover la equidad con respecto a los maoríes. Actualmente se ha establecido mejor tanto el contenido como la práctica y el lugar de la cultura maorí en la enseñanza. La lengua maorí se enseña en las escuelas y se hace lo posible por valorizar los resultados obtenidos en esta disciplina, pero queda un largo trecho antes de que el sueño inicial de la igualdad se convierta en realidad. Una de las dificultades reside en que los métodos aplicados en las escuelas públicas son diferentes del modo de aprendizaje tradicional de los niños maoríes.

El sistema maorí de conocimiento tenía una organización compleja y, al igual que en el sistema europeo, existía una jerarquía de aprendizaje que daba preeminencia a determinados aspectos sobre otros. El sistema de valores tenía y tiene un papel importante, lo cual se refleja en la lengua, que es particularmente rica en metáforas y alusiones. Hoy en día, la lengua encarna la esencia del conocimiento maorí porque proporciona el acceso a la cultura. Sólo a través de la lengua maorí se transmiten plenamente las historias de las familias, el protocolo de las ceremonias, el conocimiento del mundo espiritual, la medicina tradicional, la música, la danza, los juegos, las historias de las distintas tribus, la importancia de la tierra y muchas otras cosas más.

Los procedimientos de adquisición del conocimiento eran múltiples y comprendían el aprendizaje mediante la observación y la práctica, haciendo mucho hincapié en las capacidades verbales y la memoria. El contexto lo constituía originalmente el flujo y reflujo de la vida en la aldea, y el aprendizaje se centraba en la ejecución de tareas y se integraba en el trabajo y el ocio, en el nacimiento y la muerte, y en los rituales y responsabilidades de la vida comunitaria. Todos los miembros de la familia, y especialmente los más ancianos, contribuían por medios diferentes a la educación infantil. Se seleccionaba a los jóvenes que mostraban aptitudes especiales para impartirles conocimientos confidenciales y se les proporcionaba la enseñanza apropiada.

Las tareas de la escuela secundaria de Tikipunga consistieron, por consiguiente, en incrementar en especial las posibilidades de aprendizaje de la lengua, implicar a ancianos y familias en las actividades docentes, y encontrar un procedimiento para impartir el currículo que correspondiese mejor al modo de aprendizaje de los alumnos.

El contexto de la enseñanza secundaria en Nueva Zelanda

La organización, el contenido del currículo, los sistemas de evaluación y los modos de aprendizaje actuales de las escuelas secundarias de Nueva Zelanda son un reflejo de la interacción de los imperativos económicos nacionales y de las aspiraciones sociales.

Antes de 1989, las escuelas secundarias daban preeminencia a los resultados escolares y a los alumnos con mejores calificaciones en los exámenes se les ofrecía

una posición social y un empleo adecuado. Una idea esencial era que los alumnos que trabajaban con ahínco cosecharían éxitos en la escuela y, por ende, en la vida. Esto convenía a los alumnos cuya cultura o sistema de conocimientos está organizado jerárquicamente, se transmite de manera abstracta y compartimentada, se evalúa anónimamente y se orienta a conseguir objetivos a largo plazo. Por desgracia, el fracaso escolar y las consiguientes limitaciones en la vida de adulto eran una experiencia corriente para los alumnos cuyos conocimientos y experiencias culturales diferían de los propugnados por los responsables de la política escolar y los profesores.

Sin embargo, en 1989 se reformó el conjunto del sistema escolar. El control administrativo se descentralizó y se traspasó a los consejos de administración de las escuelas; también fueron elaborados un currículo nacional y unos sistemas de evaluación nuevos, basados en el concepto de un sistema de educación unificado. El resultado fue que las escuelas ampliaron la oferta de sectores de aprendizaje, en los que los alumnos podían obtener títulos reconocidos en el plano nacional. El criterio general era que las escuelas tenían que ser sensibles a las aspiraciones de las comunidades y habían de proporcionar a sus alumnos las competencias, actitudes y valores especificados en el marco del currículo nacional. Se esperaba que los recursos escolares nacionales se utilizarían con mayor eficacia, que se respondería mejor a las necesidades de los alumnos y la nación en el siglo XXI, y que se mejorarían la igualdad de oportunidades y la equidad en materia de resultados escolares. Como se requería prestar especial atención a las niñas y a los alumnos maoríes para alcanzar unos resultados escolares equitativos, se proporcionó una financiación suplementaria a las escuelas que funcionaban en zonas de insuficiente desarrollo socioeconómico. Se instó a todas las escuelas a fomentar los logros escolares y, en vista de la reducción de las posibilidades de empleo, a promover también las competencias laborales, especialmente para las personas con capacitación profesional escasa o nula que abandonan el sistema escolar.

El método de trabajo con los alumnos de la Escuela Secundaria de Tikipunga se elaboró antes de las reformas de 1989, pero éstas han contribuido a facilitar su aplicación en años sucesivos.

La Escuela Secundaria de Tikipunga

La Escuela Secundaria de Tikipunga fue fundada hace 25 años y se halla situada en Whangarei, al norte de la isla septentrional de Nueva Zelanda. Es una escuela pública con 750 alumnos. El alumnado pertenece a dos etnias (el 48% está constituido por maoríes y el 52% por pakehas de origen europeo) y es mixto (el número de muchachos y muchachas es equivalente). El Ministerio de Educación ha clasificado al centro como escuela en el segundo grado de una escala de 1 a 10, en la que el 1 corresponde a una situación socioeconómica de gran penuria en la comunidad donde se halla la escuela.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las escuelas secundarias de Nueva Zelanda, los alumnos de Tikipunga ingresan en el primer curso (a los 11

años de edad aproximadamente), pero cada año entre 50 y 70 alumnos pasan a los cursos superiores, según las plazas disponibles. Cada año, la escuela da también acogida a unos 30 alumnos adultos y ofrece 32 plazas para alumnos con graves discapacidades físicas o intelectuales.

La escuela es una de las cinco de enseñanza secundaria que hay en la ciudad y la mayoría de los alumnos que acuden a ella lo hacen por razones de proximidad geográfica. No obstante, otros vienen porque sus familias aprecian sus métodos innovadores o desean que sus hijos asistan a algunos de los cursos especiales que la escuela imparte.

Las culturas de la escuela son complejas y se hallan en interrelación. Las culturas de los alumnos en cuanto a sexo, etnia y discapacidad confluyen todas en la cultura de los jóvenes; y la mayoría de los alumnos comparte la cultura de los desfavorecidos en el plano social y económico. La cultura del personal docente es más homogénea: hay hombres y mujeres a partes iguales, aunque la mayoría son pakehas de clase media. Este personal comparte la experiencia del éxito académico y la dedicación a la tarea de obtener el aprovechamiento escolar de los alumnos. Tanto los alumnos como el personal participan en una cultura de la escuela, una cultura de cambio, así es como se podría definir mejor. Se concede un gran valor al método “prueba a ver”, consistente en experimentar ideas sabiendo que la práctica que no resulte eficaz será ajustada o suprimida. Este método de asumir riesgos calculados ha producido numerosas transformaciones en la escuela a lo largo de los últimos años.

LOS RETOS

El primer reto planteado a la Escuela Secundaria de Tikipunga se resume en la pregunta: “¿Qué es lo que provoca el fracaso escolar?”. Era preciso examinar múltiples teorías pedagógicas y sociológicas. El primer conjunto de éstas podrían agruparse bajo la denominación de teorías del “déficit”, porque achacaban la responsabilidad del fenómeno a la familia y mencionaban las prácticas inadecuadas en la educación de los niños, las competencias insuficientes en materia de lengua (inglés), la falta de interés de los padres por la educación, los escasos hábitos de estudio y la influencia negativa de los compañeros. Otras veces imputaban la responsabilidad a las escuelas y citaban algunas razones como la utilización incorrecta de recursos, las escasas expectativas de los alumnos, las insuficientes competencias docentes y la parcialidad de las instituciones en detrimento de las muchachas y de los maoríes. Los partidarios del segundo enfoque teórico mantenían con optimismo (a pesar de los indicios) que un tratamiento igual produciría un rendimiento escolar igual. Un tercer conjunto de teorías se refería a la estructuración social y a la función de las escuelas en la reproducción de la cultura del grupo dominante en la sociedad. Estas teorías invocaban el impacto profundo de la pobreza y su especial importancia en materia de aprendizaje. ¿Cuál de estas múltiples explicaciones del fracaso escolar debía aceptar la escuela?

El segundo reto lo planteaban las ideas de los escritores y escritoras maoríes. A pesar de sus discrepancias, ambos grupos tenían un tema en común: el de su impotencia en el seno de una sociedad que no era equitativa. Pat Hohepa (1978), Ranginui Walker (1985) y Wally Penetito (1988) protestaban contra el predominio de las prácticas y perspectivas que no eran maoríes. Por su parte, Mollie Neville (1988) y Sue Middleton (1985) daban argumentos contra la hegemonía de la sociedad patriarcal en Nueva Zelanda. Las opiniones de los maoríes y de las mujeres destacaban la necesidad que tenían las escuelas de reflexionar más atentamente sobre la equidad de los resultados, en vez de hacerlo sobre la igualdad de tratamiento. ¿Cómo resolvería la escuela este problema de impotencia?

El tercer reto era especialmente difícil. Si, por ejemplo, la reforma escolar perseguía el objetivo de centrarse en el aspecto maorí, podrían producirse efectos negativos indirectos. Podía ocurrir que los alumnos maoríes, de buen grado o no, se viesen encerrados en un marco cultural rígido. Aunque era importante insistir en el conocimiento y en los procesos de aprendizaje maoríes, también importaba no negar a los alumnos maoríes el acceso a otros sistemas de conocimientos y procesos de aprendizaje. También se planteaba un segundo problema: hacer hincapié en las necesidades de aprendizaje cultural de los maoríes y de las muchachas podía dar como resultado que la escuela desviase su atención de efectos negativos más importantes (por ejemplo, las necesidades económicas) en la vida escolar de una parte o de la totalidad de los alumnos de estos grupos. Además, valorizar los conocimientos étnicos o los correspondientes al sexo sin inculcar las competencias necesarias para el modo de vida moderno podía tener un efecto de marginación mayor que el hecho de ser maorí o mujer. La escuela, teniendo presentes estas inquietudes, reconoció que el reto consistía en proporcionar los conocimientos necesarios o básicos y también posibilidades de aprendizaje multicultural. ¿Cómo organizar esto evitando las consecuencias negativas para determinados alumnos?

El cuarto reto se derivaba del anterior. Se hiciera lo que hiciese la escuela, nada debería ir en detrimento de las necesidades culturales de los demás grupos de alumnos. Por consiguiente, una promoción de la cultura maorí no debería disminuir el aprendizaje de las muchachas, ni de los discapacitados, ni de cualquier otro tipo de alumnos de la escuela. Pero, al mismo tiempo, todo lo que se hiciese no debería ser un simple añadido en lo referente a estatuto, procedimiento y resultados. ¿Cómo llevar a cabo esta tarea?

Igualmente importante era el reto de obtener apoyo para todo cambio en los procesos escolares. Si las reformas resultaban inaceptables para las familias o la comunidad, sus efectos sobre los alumnos serían peores que las influencias negativas que se esperaba contrarrestar. ¿Resultaba posible efectuar cambios importantes y obtener el apoyo de la mayoría de los grupos culturales de la comunidad?

Otro reto, que implicaba imperativos importantes, consistía en que las reformas tenían que ser posibles dentro del marco del currículo nacional y habida cuenta de los requisitos legales, y además ser compatibles con la financiación y competencias del personal docente. La limitación del horario constituía una parte de este reto. Una semana escolar de veinticinco horas imponía restricciones difíci-

les a la reforma. ¿Cómo podrían llevarse a cabo cambios efectivos sin recursos suplementarios?

Por último, se planteaba el siguiente reto: “¿La instrucción para qué? No sólo resultaba simplista, sino también posiblemente presuntuoso hablar de preparación para la vida de adulto o para la vida en el siglo XXI. Había que reconocer la posibilidad de cometer equivocaciones y errores, y también era menester salvaguardar el interés de los alumnos en todo lo que se hiciese. La instrucción no debería representar para los alumnos una sucesión de escollos en los que tropezar, sino una serie de peldaños para lograr que sus vidas fueran felices y satisfactorias, pero este criterio no resulta posible por regla general, salvo retrospectivamente, y entonces ya es demasiado tarde. El concepto de una instrucción evolutiva era atrayente pero no ofrecía fórmulas comprobadas para la acción

¿Qué debía hacer la escuela? Tantos retos exigían algunas orientaciones básicas. En el caso de la Escuela Secundaria de Tikipunga, se acordó que habría una reflexión crítica ininterrumpida sobre todos los procedimientos y sus resultados, una voluntad de cambiar dichos procedimientos si resultaban ineficaces, y un método de organización del sistema escolar que permitiese efectuar los cambios deseados. De modo que comenzamos a trabajar.

LOS COMIENZOS

La obra de James Banks (1981) sirvió de punto de partida. Este autor recalca la importancia del conjunto de los aspectos del entorno del aprendizaje y la necesidad de revisarlos y reformarlos con miras a un aprendizaje multicultural eficaz. Esta manera de proceder tuvo como consecuencia que el personal docente y miembros de la comunidad de la escuela efectuaron la primera revisión completa de ésta, y así se determinó una serie de sectores que exigían cambios. Se convino en que debería iniciarse un programa de transformación, en que existían riesgos y en que era esencial un examen continuo.

Se abordaron en primer lugar algunos mensajes culturales ambiguos de la escuela. Por ejemplo, los profesores fomentaban el valor de la democracia y la igualdad de derechos, pero este mensaje era a menudo transmitido de manera autocrática, poco igualitaria y en un contexto de organización jerárquica. Otro ejemplo: la escuela instaba a la cooperación, mientras que el aprendizaje para la evaluación era cuando menos competitivo. A veces, la escuela pretendía estar al servicio de los alumnos, cuando todos sus procedimientos y prácticas estaban claramente encaminados a satisfacer las necesidades de la enseñanza. Por consiguiente, los cambios efectuados fueron los siguientes: un sistema de administración colectivo unificado, basado en carpetas de trabajo y comisiones de docentes; la creación de un centro para los alumnos a fin de ayudarles en sus problemas cotidianos; la supresión del uniforme escolar; la construcción de un restaurante escolar para los alumnos; la sustitución de todos los reglamentos escolares por una regla única de no violencia; y la introducción de cursos sobre salud y transición de la escuela al mundo del trabajo. También se estableció la práctica de celebrar todos

los éxitos, grandes o pequeños, obtenidos por el personal docente y el alumnado dentro y fuera de la escuela.

Fue este espíritu de reflexión crítica ininterrumpido sobre la reforma total de la escuela el que condujo al personal docente y a la comunidad de la Escuela Secundaria de Tikipunga a interrogarse sobre la manera de impartir el currículo. La primera reflexión se centró en las necesidades de los alumnos del último grado que no deseaban efectuar estudios superiores o que ni siquiera tenían la posibilidad de cursarlos. A estos alumnos les resultaba indiferente el currículo del último grado, por revestir un carácter académico y estar orientado hacia los exámenes. Lo que necesitaban era adquirir competencias prácticas para el trabajo y el tiempo libre, así como acreditar que habían efectuado un aprendizaje de este tipo. Esta reflexión suscitó una serie de problemas, entre los cuales figuraban: la dificultad de llevar a cabo dos programas diferentes para alumnos del segundo ciclo sin recurrir a personal docente suplementario; el riesgo de que los cursos no teóricos fueran considerados inferiores; y el reconocimiento de que un curso práctico de fin de estudios no trataría forzosamente la disparidad cultural del alumnado de la escuela y podría seguir estructurando a los alumnos y reproduciendo las desigualdades sociales, como planteaba la teoría a este respecto.

Transcurrió un periodo de prueba de un año. El estudio efectuado demostró que habían surgido los problemas previstos, pero que el método era capaz de satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje cultural, incluido el reconocimiento de otros saberes y competencias (no escolares), así como de los distintos modos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. No obstante, el estudio demostró también que el programa tenía esencialmente un carácter de improvisación y que se necesitaba un enfoque más global si se quería perseguir el objetivo de prestar ayuda a los alumnos. Se requería reflexionar más y efectuar cambios más importantes. Se necesitaron dos años más para establecer el nuevo modelo del contenido y enseñanza del currículo, y se prosiguió con la realización de los cambios resultantes de los demás procedimientos escolares correspondientes. A continuación se exponen las líneas generales de esta parte de la reforma.

EL MODELO Y SU LOGICA

El modelo creado ha llegado a ser conocido en Nueva Zelandia con el nombre de sistema modular de enseñanza del currículo, pero esta denominación es engañosa. El modelo abarca más que el conocimiento habitual, ya que se enseñan conocimientos prácticos. El modelo comprende: lo que se enseña; la evaluación del aprendizaje; el acceso de los alumnos a las posibilidades de aprendizaje; el método de programación de horarios; los sistemas de orientación exigidos para apoyar las opciones de los alumnos; el fundamental reciclamiento del personal docente; y el cambio de ideas, dentro y fuera de la escuela, acerca de lo que es y debe ser un "conocimiento útil".

El modelo se basa en la idea de que la escuela debe contribuir positivamente a las opciones que los alumnos puedan efectuar para su vida posterior a la escuela.

Reconoce, por un lado, que la mayoría de los alumnos de la escuela son vulnerables, desde un punto de vista cultural, a las experiencias de aprendizaje, lo cual puede limitar o invalidar sus posibilidades postescolares; y, por otro lado, reconoce también que muchos alumnos se encuentran en una situación de riesgo especial, a causa de la mezcla de las culturas biológicas y biográficas que han heredado. Por ejemplo, las muchachas maoríes de familias de clase trabajadora son más vulnerables en potencia que sus hermanos, y ambos grupos se encuentran en una situación de mayor riesgo que los niños pakehas de la clase trabajadora.

EL MARCO

Prestar ayuda a cualquier alumno es difícil, pero el método modular trata de hacerlo proporcionando a cada muchacho o muchacha su programa de aprendizaje individual, no sólo en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, sino a partir del año mismo de su ingreso en la Escuela de Tikipunga. Para ello, se requería introducir oportunidades nuevas y más numerosas a fin de adquirir conocimientos y competencias prácticas, lo cual significaba de alguna manera que había que disponer de más tiempo. Esto se logró de dos modos. En primer lugar, se examinó el conjunto del contenido del currículo para eliminar duplicaciones innecesarias, se comprobó con sorpresa que eran numerosas y se suprimieron. En segundo lugar, todas las disciplinas enseñadas, antiguas o nuevas, se reorganizaron en módulos de cuatro horas semanales, agrupados en bloques de diez semanas. Esto proporcionó el tiempo suplementario necesario, pero también permitió otorgar el mismo rango a todas las partes del currículo. Además, permitió una mayor flexibilidad en materia de dotación de personal y allanó las dificultades de programación de horarios.

El cambio de los cursos de duración anual a los módulos tuvo otras ventajas importantes por motivos culturales. El aprendizaje llegó a centrarse en objetivos más bien próximos que lejanos, lo cual resultaba adecuado para gran parte de los alumnos y no perjudicaba a ninguno de ellos. El aprendizaje llegó también a orientarse más hacia tareas prácticas y a ser más “concreto”, lo cual resultó adecuado para los alumnos maoríes y ha llegado a gozar de las preferencias de todos actualmente. Y sobre todo amplió el campo de elección de los alumnos, al pasar de 6 cursos anuales largos a 24 módulos, incrementando las posibilidades de que los alumnos explorasen nuevos ámbitos de conocimiento. Si una opción resultaba inadecuada, se le consagraban diez semanas como máximo en vez de un año entero.

LOS MODULOS

Un método modular es algo más que una simple reorganización de los sectores de aprendizaje de la escuela. La descripción de cada módulo comprende cinco partes importantes: aprendizaje anterior exigido para obtener el acceso; contenido que se ha de abarcar; grado de dificultad; resultados de aprendizaje que se desean obtener; y método(s) de evaluación. Estos datos permiten que los alumnos, y el personal docente que les ayuda, elijan los módulos más adaptados a sus objetivos y

estilos de aprendizaje. También hay módulos en muchos sectores que permiten a los alumnos “recuperar” u obtener un conocimiento previo y necesario; y una gran parte de los módulos puede obtenerse si el alumno puede demostrar un dominio de los resultados que se desean obtener. En cada nivel de dificultad hay módulos obligatorios para cumplir con los requisitos legales, que establecen siete sectores de aprendizaje.

La supresión del “caminar a ciegas” del sistema anterior, así como el fomento de la confianza y la expectativa de éxito, son los frutos de haber proporcionado una elección más vasta de posibilidades de aprendizaje y de haber expuesto claramente con qué iban a encontrarse los alumnos en la clase. Y lo que es más importante, esto permite que los alumnos aprendan según su capacidad. En el pasado, a los 14 años de edad se seguía el curso establecido, tras haber cursado otros cuatro anteriormente. En el sistema modular, a los catorce años se puede cursar una serie de módulos comprendidos entre los Grados II y VI.

Pero los módulos son algo más que meras descripciones áridas de la enseñanza propuesta. Tienen denominaciones precisas y atractivas. Por ejemplo, el inglés en el Grado III comprende escritura para niños, mímica y habla, y utilización de una videocámara. Estas denominaciones permiten suponer que las competencias prácticas han experimentado un ascenso de categoría. Con el currículo ampliado, no sólo se promovió el valor del conocimiento en los sectores “académicos” tradicionales, sino también en muchos de los módulos nuevos: jardinería, puericultura, elaboración de un presupuesto, reparación de vehículos, creación de empresas, administración de una cafetería, búsqueda de vivienda, expresión oral en público, relaciones con los demás, forma física, control de la violencia, estudios legales y primeros auxilios. La lista es larga y comprende también: arte y artesanía maoríes, música y danza, aprendizaje bilingüe y módulos especializados en historia, rituales y prácticas maoríes, como complemento a las clases de lengua maorí.

LA EVALUACION

En todos los módulos, la evaluación se basa en el aprovechamiento o se refiere a un criterio y se efectúa utilizando una escala de 1 a 5 para cada resultado de aprendizaje, en la que cada número equivale a un balance sobre el nivel y contenido del aprovechamiento relativos al resultado específico evaluado. En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, hay muchos módulos que permiten acceder a exámenes o títulos externos. Todas las evaluaciones de la escuela se dan al final de cada módulo para que los alumnos tengan una rápida comunicación de sus resultados. Esta práctica tiene por objetivo que todo alumno salga de la escuela con un conjunto detallado de descripciones de sus logros escolares en materia de aprendizaje, y resulta particularmente útil para los que abandonan temprano la escuela y los que no obtienen títulos nacionales.

EL PERSONAL DOCENTE

Al principio fue necesario efectuar un importante programa de reciclamiento para que el personal docente aprendiese a redactar los módulos. En efecto, la práctica corriente consiste en que las relaciones del currículo escolar se escriben para que los profesores las sigan, mientras que a los alumnos sólo se les dan los títulos de la asignatura anual (Inglés, Matemáticas, Historia, etc.). El currículo modular se escribe para los alumnos y el personal docente tuvo que aprender a realizar esta tarea. También tuvo que aprender a determinar las condiciones previas; crear posibilidades para que los alumnos pudiesen realizar de nuevo su trabajo para mejorar sus resultados; definir las tareas de evaluación y los criterios para ésta; y establecer los diferentes métodos para que los alumnos pudiesen realizar las tareas descritas. El personal docente tuvo asimismo que aprender a proporcionar orientación a los alumnos, no sólo en función de la capacidad de éstos sino también de sus objetivos, sus métodos preferidos de aprendizaje, y su conocimiento y competencias anteriores. Una consecuencia de esto fue que el *Manual de estudios modulares*, que contiene una descripción completa de cada módulo ofrecido, fue ampliándose rápidamente con organigramas para mostrar los itinerarios modulares hasta llegar a convertirse hoy en día en un volumen consistente. Se añadió una página en la que los alumnos podían explorar las diferentes opciones posibles y en la que se incluían algunos consejos generales sobre la elección de opciones y los requisitos nacionales para el aprendizaje. Una parte del personal docente aceptó el reto de programar el nuevo método y de informatizar una gran parte de los balances de evaluación (cada diez semanas).

En algunos aspectos, la parte más difícil de la reforma del currículo fue el reciclamiento del personal, porque tenía que llevarse a cabo al mismo tiempo que la plena ejecución de los programas de enseñanza y, por ello, resultó más lento de lo deseado.

APOYO DE LA COMUNIDAD

Obtener el apoyo de las familias y la comunidad fue sencillo y rápido. Los alumnos comprendieron rápidamente el nuevo método, lo apreciaron y manifestaron su acuerdo. Las familias, al ver las actitudes positivas de los alumnos y el aprovechamiento escolar en un centro escolar en el que hasta entonces no había pasado nada, alentaron a la escuela a que prosiguiese con su método. También se desplegaron esfuerzos deliberados considerables para implicar a las familias y los ancianos maoríes en el trabajo escolar. Esto no sólo era positivo para el aprendizaje de los alumnos, sino también para el reconocimiento de la importancia de las reformas. Los medios de información se ocuparon del asunto, llegaban de otras escuelas a observar y aprender, y en tres años la Escuela Secundaria de Tikipunga se forjó en la opinión nacional la imagen de una escuela modular ejemplar.

Obviamente, la reflexión crítica prosiguió y durante dos años la escuela efectuó una labor conjunta con el organismo de calificaciones de Nueva Zelandia, que

evaluó los adelantos y resultados. Este organismo concluyó su estudio de la escuela con una publicación, *Tikipunga experience* [La experiencia de Tikipunga] (1992), en la que se presentaba un balance positivo del método de la escuela.

LOS PROGRAMAS ACTUALES

En la actualidad, seis años después de que introducir este programa, todos los alumnos aprenden en el marco de un currículo constituido por módulos. Éstos se seleccionan a partir del *Manual de estudios modulares*, que se elabora anualmente y describe detalladamente los módulos ofrecidos. El programa está reforzado con un cuidadoso control de las opciones personales de los alumnos, a fin de asegurarse de que se cumplen las exigencias gubernamentales relativas a los programas comunes y ayudar a los alumnos a la adquisición del aprendizaje necesario para los objetivos que persigan después de la escuela secundaria. En la actualidad, hay un amplio número de alumnos que trabajan en uno o más sectores de aprendizaje situados por debajo del nivel correspondiente a su edad, o bien en módulos de recuperación.

Resulta difícil demostrar con estadísticas la relación entre estudios modulares y resultados en los exámenes externos, pero las exigencias de estos últimos han aumentado exageradamente y, en los exámenes para becas universitarias de 1994, los alumnos obtuvieron resultados por debajo de la norma nacional en casi todos los sectores de aprendizaje. Pero se han registrado cambios interesantes de otro tipo. Por ejemplo, la proporción de alumnos maoríes ha pasado de un tercio a la mitad del alumnado. Los motivos por los que acuden a esta escuela pueden ser diversos y quizás uno de ellos sea su elección como centro de formación técnica para fareros, pero en una encuesta, efectuada en 1994 y pendiente de publicación, se pone de manifiesto que los alumnos maoríes se sienten a gusto en la escuela y aprecian su amplia gama de opciones. También es interesante señalar que los alumnos no admitidos en otras escuelas vienen a la de Tikipunga y logran éxitos escolares. Esta segunda oportunidad de efectuar un aprendizaje diferente también les resulta provechosa.

No es fácil describir los programas de los alumnos, porque todos son diferentes. Es totalmente posible en cualquier momento cursar una combinación de módulos que comprenda: un módulo de recuperación en un sector; uno o dos módulos obligatorios de nivel diferente; y algunos módulos de estímulo de un nivel superior. El método es complejo y los alumnos lo utilizan plenamente. Asumen cada vez más sus vidas escolares y no son simples observadores de las experiencias de la escuela que no comprenden o no desean. Se hace hincapié en: la opción del alumno; la oferta de una amplia gama de sectores de aprendizaje de categoría equivalente; el recurso a una amplia orientación del personal docente y a una prestación del currículo breve y centrada con mayor precisión. Todo esto en su conjunto parece colmar las lagunas culturales de los alumnos de la escuela.

Conclusión

Hace seis años que se inició la reforma en la esfera del currículo escolar. Aparentemente, James Banks tenía razón: reflexionar sobre un sector de la escuela acarrea cambios en otros si se estudia el conjunto del centro escolar. En la Escuela Secundaria de Tikipunga, la reforma del currículo se ha traducido en cambios importantes en materia de programas de formación del personal docente, orientación de los alumnos, métodos de evaluación, programación de horarios y presentación de informes. Esta reforma también ha cambiado el lenguaje docente y discente, y ha hecho que los alumnos se expresen en las clases. Ha echado abajo la uniformidad de edad en la formación de las clases y ha quebrantado la rígida estructura cronológica del aprendizaje. Hoy en día, la experiencia escolar es mucho más positiva para los alumnos. Roy Nash en una publicación reciente, que lleva por título *Succeeding generations* [Generaciones futuras], ha puesto de relieve la repercusión de los recursos familiares modestos sobre el aprendizaje y esta investigación ha alentado a la escuela a proseguir con su método de módulos. Asimismo, en dos estudios oficiales sobre la escuela efectuados en 1993 y 1995 se afirma que ésta satisface con eficacia las necesidades culturales y de aprendizaje de sus alumnos.

Pero ¿qué ha pasado con los retos culturales que se plantearon hace 13 años y desencadenaron el proceso de reflexión crítica? La escuela proporciona un mejor conocimiento del maorí, así como mejores métodos de para acceder a éste y tratarlo. Todos los elementos que comprende el sistema modular, es decir, las opciones entre módulos distintos y dentro de cada uno de éstos, los diversos modos de aprendizaje, la evaluación basada en el aprovechamiento y los sistemas de orientación, resultan más apropiados culturalmente para los maoríes, las muchachas y la mayoría de los alumnos de la escuela procedentes de la clase trabajadora. Asimismo, con la accesibilidad a todos los módulos se ha evitado el problema de que los alumnos permaneciesen encerrados dentro de su propio sistema cultural o se viesen excluidos del acceso a otro diferente. Hay que decir que tampoco se promueve o añade una cultura; en la escuela las prácticas maoríes son más visibles, pero hay muchas otras que no son maoríes. El reto de obtener un apoyo del público se ha conseguido implicando a la comunidad desde el principio. Se ha cumplido con las exigencias del currículo nacional y se ha llevado a cabo el trabajo con los recursos ya existentes en la escuela, principalmente porque ya los poseía, pero también gracias a la propia flexibilidad del sistema de módulos.

Subsisten dos retos. Mientras que los alumnos y sus familias han obtenido más influencia en la escuela y disponen de más opciones para su vida de adultos, la sociedad en la que van a vivir como tales no es todavía equitativa en el plano cultural. Por consiguiente, sigue en pie el reto planteado por el interrogante: “¿La educación para qué?”.

En agosto de 1995, la escuela y la comunidad reexaminaron juntas una vez más la totalidad del entorno escolar. Esa pregunta de “¿La educación para qué?” va a seguir constituyendo probablemente el principal motivo de preocupación, no

sólo para las familias de los alumnos maoríes y de las muchachas, sino también, más concretamente, para las familias marginadas social y económicamente. Es de esperar que con una mejor educación haya adultos más instruidos y que el futuro sea mejor que el presente.

*Enseño y toco el futuro
Aprendo y soy el futuro.*

Referencias

- Banks, J. 1981. *Multi-ethnic education: theory and practice* [La educación pluriétnica: teoría y práctica]. Boston, Allyn and Bacon.
- Hohepa, P. 1978. Maori and Pakeha: the one-people myth [Maorí y pakeha: el mito de un solo pueblo]. En: King, M. (comp.). *Tihe Maori ora: aspects of Maoritanga* [Tihe Maori ora: aspectos de Maoritanga]. Auckland, Methuen.
- Metge, J. 1967. *The Maoris of New Zealand* [Los maoríes de Nueva Zelandia]. Edición Revisada. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Middleton, S. 1985. Family strategies of cultural reproduction: case studies of the schooling of girls [Estrategias familiares de reproducción cultural: estudios de casos de la escolarización de las muchachas]. En: Codd, J. et al. (comps.), *Political issues in New Zealand* [Las cuestiones políticas en Nueva Zelandia]. Palmerston North, Dunmore.
- Nash, R. 1993. *Succeeding generations: family resources and access to education in New Zealand* [Las generaciones venideras: recursos familiares y acceso a la educación en Nueva Zelandia]. Auckland, Oxford University Press.
- Neville, M. 1988. *Promoting women* [Promover las mujeres]. Auckland, Longman Paul.
- Penetito, W. 1988. Maori education for a just society [La educación maorí para una sociedad más justa]. En: *The April report*. Wellington, Royal Commission on Social Policy.
- The New Zealand yearbook* [Anuario de Nueva Zelandia]. 1994. Wellington, Government Printer.
- The Tikipunga experience: a case study in modular learning* [La experiencia de Tikipunga: estudio de caso de aprendizaje modular]. 1992. Wellington, New Zealand Qualifications Authority.
- Walker, R. 1985. Cultural domination of Taha Maori: the potential for radical transformation [La dominación cultural de Taha Maori: el potencial de transformación radical]. En: Codd, J. et al. (comps.), *Political issues in New Zealand* [Las cuestiones políticas en Nueva Zelandia]. Palmerston North, Dunmore.

TECNICA GLOBAL: HACIA UNA COMPRESION HOLISTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA TECNOLOGIA ENTRE LOS ABORIGENES DE AUSTRALIA

Kurt Seemann y Ron Talbot

En este artículo se presenta un balance de la educación occidental en general y de la educación técnica en particular. Su enfoque tiene algo de utópico, ya que se afirma que es preciso superar las convenciones con espíritu creativo al trasplantar la enseñanza técnica a medios culturales no occidentales. Los defectos de la enseñanza técnica de las modernas sociedades industrializadas resultan mucho más evidentes en situaciones de cruce de culturas, tanto en los proyectos de ayuda al desarrollo en el extranjero como en los proyectos interculturales dentro del mismo país. Para atajar esta situación, en nuestro artículo se esboza una nueva estructura basada en el concepto de “enseñanza técnica global”, que tiene su fundamento en un enfoque holístico para comprender, enseñar, aplicar y aprender la tecnología en cualquier cultura. Hemos tratado de determinar los conceptos universales que definen la

Kurt Seemann (Australia)

Director de investigación y desarrollo en el Centro de Tecnología Adecuada (TAC), de Alice Springs, Australia. Es uno de los fundadores y el principal impulsor de la enseñanza técnica global y del Programa del Trabajador Técnico Aborigen (ATWORK). En la actualidad es aspirante a doctor por la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Nueva Gales del Sur. Desde 1983, trabaja en tecnología adecuada y en proyectos de educación en el Pacífico Austral y en la Australia aborigen.

Ron Talbot (Australia)

Director de educación y capacitación del Centro de Tecnología Adecuada TAC, de Alice Springs, Australia. Es profesor de enseñanza técnica global en el Programa del Trabajador Técnico Aborigen (ATWORK). Ha dedicado gran parte de su vida al estudio de diferentes grupos culturales trabajando con ellos y se ha interesado por la educación técnica de los aborígenes australianos. Es titular de una maestría en educación por la Universidad de Deakin.

enseñanza holística de la tecnología. En cuanto a los objetivos, pretendemos crear individuos con capacidades teóricas y prácticas, a la vez que buena formación, que sepan emplear las tecnologías adecuadas a los contextos y las necesidades locales. Es decir, nuestra tarea es crear individuos técnicamente aptos, lo mismo que otros educadores procuran conseguir que las personas aprendan a leer, escribir y contar.

Los factores humanos, técnicos y ambientales son elementos de técnica global y se consideran básicos para el conocimiento, la comprensión y la supervivencia del ser humano. El modelo de técnica global crea una estructura universal para el intercambio de procedimientos técnicos entre distintas culturas y para comprender el valor educativo de la tecnología en el sentido de que los elementos antes citados se relacionan entre sí y con los modelos de resolución de problemas en general. En este sentido, la técnica global es un modelo que surge de “primeros principios”, cuyo entendimiento razonado contribuye a una a una visión general en la práctica. Por eso la técnica global se puede considerar como el tercer pilar fundamental de la enseñanza, junto con la alfabetización y la aritmética básica.

Se podrá decir que seguramente es la educación occidental la que necesite, más que la indígena, “deseducarse” y “reeducarse” en técnica global. Los procesos mentales holísticos y su aplicación en la práctica pueden parecer más extraños y difíciles a los individuos que viven en las sociedades industrializadas occidentales que a los que viven en poblaciones indígenas tradicionales. Vamos a exponer un estudio monográfico sobre la enseñanza técnica global impartida en el contexto intercultural de los australianos aborígenes de Australia central. En dicho estudio se ponen de manifiesto las dificultades que están teniendo los organismos australianos de enseñanza normal para llegar a comprender la enseñanza técnica global, y la comprensión que han demostrado los alumnos indígenas.

La enseñanza técnica en las sociedades occidentales industrializadas

En las sociedades occidentales industrializadas, muchos expertos y profesores han dedicado tiempo a analizar y debatir la finalidad de la escuela. Evidentemente, no siempre ha sido así. La enseñanza era tradicionalmente responsabilidad de los padres y de la familia y, más tarde, en algunos casos, de la Iglesia. Era el contexto de los asentamientos humanos el que dictaba las cosas que había que saber y las capacidades que había que adquirir, simplemente para vivir. Lo que enseñaban los padres, y antes los padres de los padres, era suficiente. No había una necesidad apremiante de poner en tela de juicio las teorías y prácticas convencionales. La economía, la estructura social y la tecnología apenas cambiaban.

Durante el siglo XIX, con la revolución industrial, las sociedades occidentales empezaron a modificar su dinámica humana, técnica y ambiental, aunque algunos estudiosos sostienen que los cambios empezaron mucho antes cuando los monjes benedictinos introdujeron la rutina del trabajo sistemático para la producción de las Escrituras en serie (Seemann, 1987). El ritmo de producción estaba ya dado y dirigía la actividad humana hacia un mayor grado de mecanización. La invención

del reloj no hizo sino contribuir a acelerar este proceso. El tiempo se convirtió en un producto mensurable, divorciado de las estaciones cíclicas naturales y de los modelos a veces desordenados de la naturaleza. Cada vez había más gente que, en lugar de seguir los modelos de la naturaleza, estaba pendiente de un reloj para regular sus actividades y su producción.

El modelo de un intervalo de tiempo lineal secuencial pronto se convirtió en el eje de la educación moderna. Como preparación de los ciudadanos para la vida industrial, había que hacer que éstos fueran productivos, para lo cual se hizo creer a la gente que su valor dependía de que organizaran su jornada de trabajo de manera que lograran la máxima productividad posible. Así, la gente se organizó como si fueran piezas y funcionarios de las fábricas (Seemann, 1987). La ética del trabajo industrial estrictamente reglamentado se convirtió en medida de la propia valía, y en seguida se introdujo en la educación. La escuela empezó a emular a la fábrica; la jornada escolar se organizó a toque de campana. Se podría decir que estos modelos básicos subsisten todavía hoy, lo único que ha cambiado es el tipo de clase y la tecnología educativa. En muchos países ha habido un resurgimiento de esta tendencia, con renovadas expectativas de que la escuela y la enseñanza técnica fabriquen funcionarios productivos desde el punto de vista económico.

El sistema escolar de la era industrial presentaba al mundo como si éste estuviera ordenado en asignaturas independientes. Este modelo tan característico de la educación occidental hizo cundir la alarma entre algunos educadores. Por ejemplo, Dewey rechazaba las divisiones del currículo, argumentando que los programas escolares parcelados producían mentes parceladas (Seemann, 1987). La presentación del conocimiento por partes empobrecía la inteligencia y disminuía su capacidad de hacer juicios generales. Los poderes y las estructuras de la economía industrial no eran apropiados para fomentar el desarrollo de un programa integrado de experiencia social, cognitiva y material. Se podría decir que se esperaba que las personas llegaran a ser competentes sólo en temas muy concretos y limitados, lo que no se fomentaba era la integración a la larga del conocimiento necesario para llevar a la práctica estrategias duraderas de desarrollo.

Así, la educación occidental se ha convertido en un producto de aprendizaje por módulos, no integrado. Con ayuda de la ciencia y de la tecnología, ha llegado a ser más importante recoger información y acumularla en bases de datos que darle un significado práctico, una visión de conjunto de la totalidad. El paso actual de la era de la información a un conjunto de redes mundiales tendrá sin ninguna duda dos consecuencias fundamentales, dejando aparte una tercera. La primera será un aumento de la demanda de programas de bases de datos y de computadoras de bolsillo, y la segunda, un aumento de la tendencia a sacar del gigantesco acervo de información cambiante los datos que convengan con miras a obtener beneficios privados: una especie de pseudociencia que se complace en sí misma. El tercer efecto que hemos dejado aparte será el desarrollo de un conocimiento capaz de sacar lo esencial y de realizar nuevos procesos que sean apropiados, humanos y duraderos en sus resultados.

Con la industrialización, la educación se convirtió en un medio para crear nuevas jerarquías sociales. Los empresarios disfrutaban de mayor consideración social, mientras que los obreros de la fábricas cumplían funciones subalternas aunque estuvieran altamente cualificados. Igualmente, en la escuela, cuando se enseñaban trabajos manuales con lana y metal, quedaron en seguida relegados a un nivel inferior, reservados para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Las asignaturas de orientación académica cobraron mucho más valor, la alfabetización y la aritmética se convirtieron en la piedra angular de la educación occidental, mientras que la técnica quedó marginada. En efecto, la mano humana se consideraba y aparecía en los programas como algo totalmente independiente del intelecto y, por lo tanto, menos prestigioso.

La separación que se produjo en los currículos entre lo intelectual y lo material era la antítesis de la educación en los pueblos de la Europa preindustrial. En muchos pueblos, la persona más valorada era el maestro artesano, ya fuera herrero, carpintero o albañil. A los artesanos se les apreciaba no sólo por sus habilidades, sino también muy frecuentemente, como consejeros prácticos de la comunidad sobre cuestiones sociales. El oficio del artesano estaba profundamente integrado en un contexto social, íntimamente unido a su vez al ambiente natural del cual procedían sus materias primas. El oficio del artesano estaba forzosamente definido por las relaciones de interdependencia que se daban en el contexto social, técnico y ambiental en que se ejercía.

El trasplante de la educación técnica a otras culturas

Cuando se produjeron la invasión y colonización occidentales, el sistema educativo introducido se basaba sobre todo en la lectura, la escritura y las cuatro reglas. Gandhi criticó en cierta ocasión la imposición de la educación británica en la India como la causa principal de la desaparición de la India rural en cuanto región dinámica de pequeñas industrias campestres. Las novedades locales y la productividad rural en pequeña escala no sólo disminuyeron, sino que perdieron consideración social. La producción rural indígena era económicamente viable y tenía lugar en un contexto social local que contribuía al mantenimiento de la cultura. La actividad técnica y la novedad eran componentes esenciales de la cultura india de muchas formas. La introducción de la actividad no técnica dio lugar a una nueva identidad y a nuevas aspiraciones de buena parte de la población india. Gandhi, por ejemplo, puso de relieve que la educación británica convertía a lo indios en contables y oficinistas, tareas para las que se necesitan la lectura, la escritura y los números.

Cuando empezó la colonización británica en el continente australiano, hace unos doscientos años, uno de sus primeros efectos para los pueblos indígenas fue la sustitución de los útiles de caza, la fabricación de herramientas y la vivienda (Talbot, 1991). Antes de la invasión inglesa, las herramientas de los indígenas australianos y las líneas comerciales a través del continente tenían una dinámica de

técnica global equilibrada, que a su vez mantenía unas estructuras sociales que duraban desde siglos.

Las comunidades indígenas más remotas usan actualmente el hacha de acero de mango corto para la caza, la recolección y para la fabricación de artículos de artesanía para el turismo. Sin embargo, cuando al principio los misioneros distribuyeron hachas para fomentar la influencia de la iglesia, se produjo una alteración que desbarató las estructuras sociales mantenidas durante tanto tiempo. El hacha era tradicionalmente una herramienta masculina. Las apreciadas piedras pulidas de las hachas tradicionales eran artículos de comercio que unían a las poblaciones locales con las líneas de comercio de todo el país. Las poblaciones del norte lejano tenían que adquirir el mango de madera dura del hacha entre las del desierto, en el sur, porque las maderas locales eran menos apropiadas. Algunos hombres disfrutaban de una consideración especial por su habilidad como negociantes y por haber establecido relaciones amistosas a través de las vastas líneas de comercio. Las habilidades diplomáticas en el comercio daban a los hombres el derecho de regular el uso del hacha; a las mujeres no les estaba vedada, sino que simplemente era una herramienta importantísima para la supervivencia, y los responsables de ésta eran los hombres; ellas tenían herramientas similares adecuadas a sus propias funciones. Adquirir una educación tradicional en la fabricación de hachas equivalía a desarrollar las capacidades sociales de comercio, el conocimiento técnico y las técnicas de montaje y de extracción selectiva de los recursos naturales locales. Cabe suponer que el conocimiento tradicional que aseguraba el abastecimiento continuado de hachas para la supervivencia de la comunidad era algo similar a haber recibido una educación de técnica global. La antítesis para una escuela en los tiempos actuales sería enseñar un módulo para la fabricación de un hacha de piedra tradicional sin desarrollar el arte de la negociación mercantil y la extracción selectiva de la madera de un modo socialmente aceptable.

Cuando se repartieron las hachas de acero a los hombres no iniciados, a las mujeres y a los niños, como hemos dicho, se produjo un cambio en el arte de negociar y en la consideración social de los hombres. Con el tiempo se estableció un nuevo equilibrio en el que todos usaron el hacha de acero. Pero ahora los indígenas australianos, en lugar de tener artesanos para sostener las economías locales de subsistencia, dependen de unos ingresos económicos para comprar, reparar y afilar sus hachas. En realidad, desde el punto de vista de la sostenibilidad, han descendido un escalón; han tenido que pasar de ser técnicos globales a ser simplemente técnicos. El hacha de acero es sin ningún género de dudas técnicamente superior al hacha de piedra, pero la población no tuvo la posibilidad de incorporar el hacha de acero a su contexto cultural. Aunque el ejemplo del hacha es relativamente poco importante, los principios de su introducción se podrían aplicar a otras muchas tecnologías nuevas introducidas en las comunidades indígenas desde la colonización occidental.

La enseñanza técnica occidental introducida en las comunidades indígenas no fue diferente en sus efectos negativos; al estar organizada en módulos y explicada como si las capacidades técnicas fueran independientes de los contextos sociales y

ambientales, ha tenido una repercusión mínima en las comunidades indígenas alejadas; y ha fracasado, sobre todo, porque no ha podido proporcionar personal local de mantenimiento capaz de dar servicio y reparar los equipos y las máquinas. En efecto, el aspecto social de la tecnología no fue importante para la población indígena que vivía en pequeñas comunidades remotas; el contexto de la comunidad era muy diferente del de los talleres de la madera y el metal, y las herramientas y la dinámica organizativa, muy distintas de las de los programas de formación técnica introducidos en las comunidades indígenas australianas.

Un nuevo planteamiento de la educación tecnológica

Este análisis pone de relieve la necesidad de desarrollar una estructura completamente nueva de la educación técnica para la población indígena. Las sociedades no indígenas necesitan también revisar sus métodos para conseguir dos objetivos: ser útiles para el individuo y útiles para la sociedad.

La sabiduría tradicional ha sostenido la existencia de las culturas indígenas australianas durante más de 60.000 años, la tecnología y la actividad técnica eran inseparables del conocimiento social y ambiental, no había sitio para una estructura de conocimiento técnico que excluyera el conocimiento social y ambiental, producir un artefacto, una herramienta o un cobijo equivalía a integrar las tres formas de conocimiento. Para ilustrar este punto veamos cómo las mujeres de las comunidades de las pequeñas islas del norte de Australia integran las capacidades para hacer ellas mismas cestos de pandanus (o bolsas para llevar las cosas). Ellas organizan un grupo de trabajo en el que cada una tiene su propio cometido, ya sea hacer la comida o atender a los niños. Organizan el traslado a una zona del bosque donde están los mejores árboles. Hace falta saber mirar para arrancar las hojas mejores para tejer; las raíces se recogen también para teñir. Mientras llevan a cabo esta tarea, a los niños se les hace observar atentamente, como ejercicio de aprendizaje, y esto no sólo en la recolección de pandanus, sino también en los protocolos sociales y en la organización de toda la jornada. Algunos utensilios para la manufactura de los cestos los inventan las mismas mujeres y otros los compran.

Este ejemplo es muy importante; la tecnología de la fabricación de cestos de pandanus no se podría transmitir adecuadamente añadiendo módulos de competencias separadas. Pero una gran parte de la enseñanza técnica que se está imponiendo a los pueblos indígenas todavía se basa en una visión industrial del mundo que mediante un aprendizaje dividido en módulos fomenta la división del conocimiento en compartimentos estancos. Para las mujeres de las comunidades de las islas del norte de Australia, adquirir las capacidades técnicas necesarias para la fabricación de cestos es forzosamente un hecho social profundamente imbricado en unas relaciones humanas y ambientales duraderas. Representar el "programa" en una serie de partes sería falsear la integración del conocimiento que han desarrollado estas mujeres. Un currículo no integrado da lugar simplemente a juicios

no integrados y por ende, a soluciones inadecuadas al proyecto o al problema de que se trate.

Si se desarrolla una nueva estructura para el programa de la enseñanza técnica, es necesario admitir la importancia de esta área de conocimiento para enseñar a los alumnos a pensar de manera global. Los conocimientos y capacidades que poseen de otros temas y sus experiencias vitales personales pueden así cobrar un significado en el currículo tecnológico, que actúa como factor integrador. Esto quiere decir que la nueva estructura es innovadora desde el punto de vista social y que la enseñanza de la tecnología mantiene un nexo entre el aprendizaje y su aplicación en la comunidad. Si se proporciona un modelo adecuado, existe la posibilidad de que la enseñanza de la tecnología sea un medio de capacitar y facultar a los alumnos para que integren sus capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas, y así aumentar su capacidad de hacer juicios globales que lleven a una práctica holística.

En nuestra propia experiencia de la enseñanza técnica con los indígenas australianos, tuvimos que superar algunos problemas de tipo teórico y práctico. El primero fue el conservadurismo de la industria australiana. Los sindicatos en un principio se ocupaban de proteger su comercio particular, y aunque esta finalidad se ha debilitado durante los últimos cinco años, todavía subsiste la batalla en el terreno político para introducir nuevos modelos eficaces de enseñanza técnica, sobre todo entre los educadores técnicos y los organismos que financian la educación general.

El segundo obstáculo ha sido el lenguaje empleado en el programa de enseñanza técnica corriente. En Australia, el vocabulario inglés está razonablemente bien surtido para nombrar las partes más pequeñas del mundo. Parece que tenemos una gran habilidad para encontrar nombres que significan partes, pero nos cuesta encontrar nombres para conceptos integrados y sus formas de aplicación; por ejemplo, en la enseñanza de la tecnología, hay gente que habla de alfabetización tecnológica, que es una expresión muy oscura. Cuando los indígenas australianos alcanzan a entender que el desarrollo de su comunidad está íntimamente unido al desarrollo del conjunto de la comunidad australiana, muchos de ellos se encuentran con que los australianos no indígenas o no entienden su mensaje o reaccionan a sus demandas con demasiado interés por los detalles. El espíritu del programa propuesto se pierde al pasar por los procedimientos legales y contables centralizados.

Un tercer problema ha sido la falta de un modelo sencillo y comprensible para ayudar a profesores y alumnos a integrarse de manera global en los procesos de programación o de resolución de problemas utilizando herramientas, formas y espacios materiales, y técnicas. Otro problema ha sido la importante limitación que supone la simulación, en la que un profesor o una computadora tratan de reproducir en clase un problema o un trabajo que se dan de manera natural fuera de la clase. Aprender a responder a la gran cantidad de hechos impredecibles de la vida real contribuye a desarrollar las capacidades de globalización.

A partir de todos los problemas citados, ha surgido el modelo de núcleo educativo que se está popularizando como enseñanza de técnica global, que es un modelo de globalización, sencillo pero muy eficaz, desarrollado para complementar los procesos de programación de la enseñanza técnica y de la enseñanza en general. Es un modelo que, en efecto, proclama que la aplicación práctica de toda la tecnología tiene que basarse necesariamente en la interacción dinámica de sus condicionamientos sociales, técnicos y ambientales, que suponen a la vez los recursos y las limitaciones de toda actividad técnica, y así, la dinámica de los tres juntos es lo que define buena parte del conocimiento y de la existencia humanos. La idea es estimular al alumno a que, partiendo del desarrollo de sus capacidades técnicas, llegue a ser un técnico global. Desarrollar las capacidades de técnica global tiene algo de ciencia como de arte. Podemos compararlo con la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Así como en este aprendizaje hay muchos niveles de competencia, desde firmar hasta escribir poesía profunda, y en la aritmética, desde sumar unos cuantos números a expresar una fórmula fundamental de física, así hay también toda una gama en la técnica global, desde asociar materiales o reparar equipos hasta crear proyectos innovadores y desarrollar la tecnología y los sistemas adecuados.

Resumiendo, la técnica global es un método de resolución de problemas tecnológicos que abarca también la transmisión y aplicación. Consiste en darse cuenta de que la aplicación tecnología comporta grandes valores. La utilidad y la adecuación de las tecnologías están en función del usuario final, en el contexto local. Cabe afirmar que la técnica global es la suma de los conocimientos teóricos y prácticos y, sobre todo, del arte de los buenos tecnólogos.

Principios básicos de la técnica global: una propuesta teórica

En las sociedades occidentales, el modelo teórico en el que se basa la técnica global tiene sus raíces en Hegel, Feuerbach, Marx, Dewey, Wortofsky, Shumacher e Ihde (Seemann, 1987). Por otra parte se remonta a las costumbres sociales de aprendizaje y los esquemas de conocimiento de los australianos indígenas y, con toda probabilidad, de otros muchos pueblos indígenas (Walker y Seemann, 1990).

La técnica global se basa en una triple “dialéctica” de elementos forzosa-mente interdependientes, que son los componentes humanos, tecnológicos y ambientales de toda actividad técnica. Cada elemento se define en relación con los otros dos y por eso los necesita. No se puede formar adecuadamente una pareja, es forzoso contar con el tercer elemento.

La noción de conocimiento humano y organización social, y por supuesto, de la existencia humana, resulta ser una expresión insuficiente por ser una tesis que se define a sí misma. La existencia humana encuentra su definición en la manifestación del conocimiento tecnológico humano y en su aplicación material en la sociedad. No obstante, la dialéctica de la tecnología humana también resulta insuficiente por cuanto los dos conceptos están determinados en parte por su medio

natural. Los seres humanos no pueden existir sin obtener energía del medio natural y sin manipularlo. La parte teórica de la tecnología (el conocimiento de disciplinas como la economía, las ciencias, la informática, las ciencias sociales) y su parte física (formas y espacios, entre otros, equipo, utensilios, casas, infraestructura agrícola y de población) tampoco pueden existir sin ello.

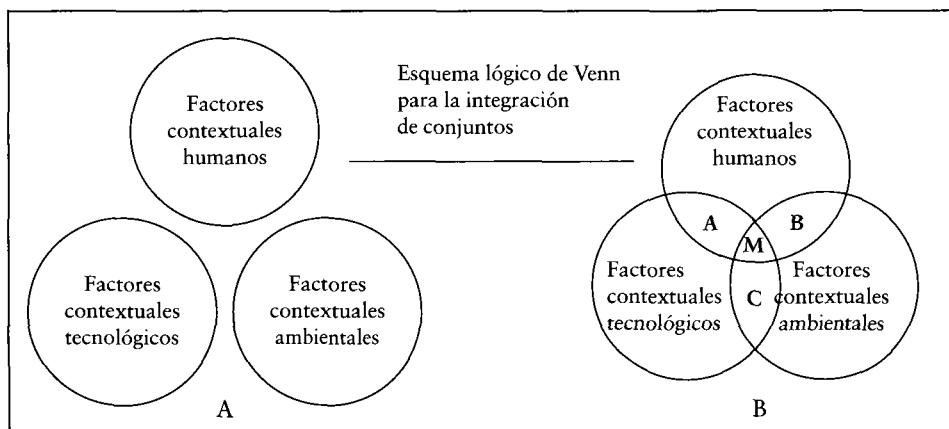
La dialéctica tecnología-medio ambiente es una propuesta insuficiente, ya que ni la tecnología ni el ambiente se definen del todo cada uno por referencia al otro, sino que en ambos intervienen los componentes humanos. Aunque se puede afirmar que el medio ambiente existe con independencia del hombre, de lo que se trata es de la definición del conocimiento humano y de su aplicación técnica; por eso es bizantino discutir si el factor ambiental es independiente de la existencia o de la tecnología humana, cuando lo que nos interesa es comprender y definir el concepto universal de la actividad técnica humana. Dicho sin rodeos, el tema de la práctica de la tecnología humana, y de la enseñanza de la misma, sólo nos importa donde haya seres humanos, pueda haberlos o su tecnología pueda aplicarse.

El modelo de técnica global contrasta o complementa una expresión característica de la lógica occidental: la lógica de Venn de la intersección de conjuntos. Si representamos los tres elementos contextuales del modelo de técnica global como “elementos contextuales humanos”, “elementos contextuales tecnológicos” y “elementos contextuales ambientales”, obtendremos las Figuras 1A y 1B.

La Figura 1A representa la percepción en la que los conjuntos que tienden a integrarse son percibidos como separados o como independientes y autodefinidos. Esto es coherente con gran parte de la lógica occidental, donde tendemos a considerar desde un primer momento que un problema o una tarea constan de conjuntos o partes independientes. En efecto, cuando analizamos un problema como primera medida, lo desintegramos; en este punto, podemos perdernos en el detalle y perder de vista el objetivo general o la solución del problema que estábamos tratando de resolver. Con frecuencia desenfocamos la cuestión, procuramos entonces preparar una solución y determinar una respuesta. Pero en la Figura 1B, la solución integrada, “M”, no es necesariamente ni conscientemente el resultado. Es posible ignorar uno de los conjuntos y llegar a una solución integrando sólo en A, B o C. Así, las soluciones “ecotecnológicas” (tecnologías verdes) se podrían centrar en los objetivos “C”, ignorando ventajas humanas, sociales o políticas de sus acciones o elaborando hipótesis sobre ellas. Las tecnologías socialmente sensibles en el punto “A” corren el riesgo de ignorar las consecuencias o beneficios ambientales de sus acciones o de hacer meras hipótesis al respecto. Y a los proyectos ambientales socialmente sensibles en el punto “B” puede sucederles otro tanto. Es muy posible que los juicios previamente formulados en las zonas A, B o C exclusivamente hayan sido erróneos.

El modelo de técnica global antes descrito sostenía que el trío es esencialmente interdependiente. Si esta proposición es cierta y adecuada para la aplicación de la técnica humana, ¿cómo es posible llegar a soluciones en A, B o C exclusivamente? Verdaderamente, ¿cómo es posible representar los tres conjuntos interdependientes dentro de la lógica predominantemente occidental de la Figura de Venn

FIGURA 1: Modelo de mundo en el que las partes se perciben de entrada como conjuntos independientes; B. Modelo de integración de conjuntos independientes que muestra la integración por pares en A, B, C y la integración total en M. (M = zona de integración mutua).



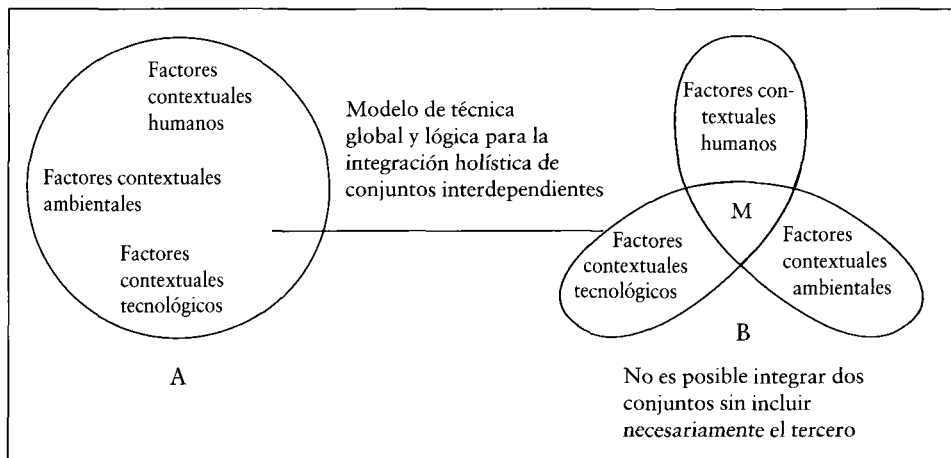
de 1A a 1B en el primer ejemplo? La solución que se propone es desarrollar un nuevo modelo que represente la integración global de los conjuntos interdependientes, como se indica en las Figuras 2A y 2B. El viejo esquema de Venn tiene muchas limitaciones; no es que sea irrelevante, sólo es limitado.

El modelo de técnica global de las Figuras 2A y 2B es sólo un modelo, pero creemos que es de gran utilidad. Su propósito es simplemente orientar el desarrollo conceptual y la aplicación de la enseñanza técnica global, pero muestra que la lógica occidental de Venn tiene sus limitaciones en cuanto a la capacidad para orientar una aplicación verdaderamente integrada de la tecnología, es decir, para alcanzar las soluciones "M".

La Figura 2A muestra que no se puede definir ni analizar ningún aspecto de la aplicación de la tecnología humana sin incluir forzosamente los otros aspectos. La aplicación global de la tecnología se da en "M". Por eso, la enseñanza de la tecnología global debe fomentar la capacidad de actuar creativamente en "M". Así, los rendimientos de la aplicación de la tecnología y de la enseñanza de la misma dependerán de su adaptación a los contextos humanos, ambientales y tecnológicos de los usuarios finales de las tecnologías y de los programas de capacitación técnica.

El modelo de técnica global para orientar el currículo y la práctica educativa es estático en sí mismo. Ha habido cuatro avances importantes en la enseñanza de la técnica global, todos ellos fruto de las aportaciones de los australianos indígenas. El primero fue introducir el modelo de técnica global en todas las fases de la programación y de la enseñanza de resolución de problemas. El proceso de programación ha sido objeto de numerosos estudios por su valor educativo, pero faltaba una estructura que orientara a los alumnos-profesores en sus esfuerzos por idear y conseguir soluciones holísticamente integradas: de ahí la necesidad del modelo de técnica global. La Figura 3A ofrece un modelo de las etapas que se atraviesan

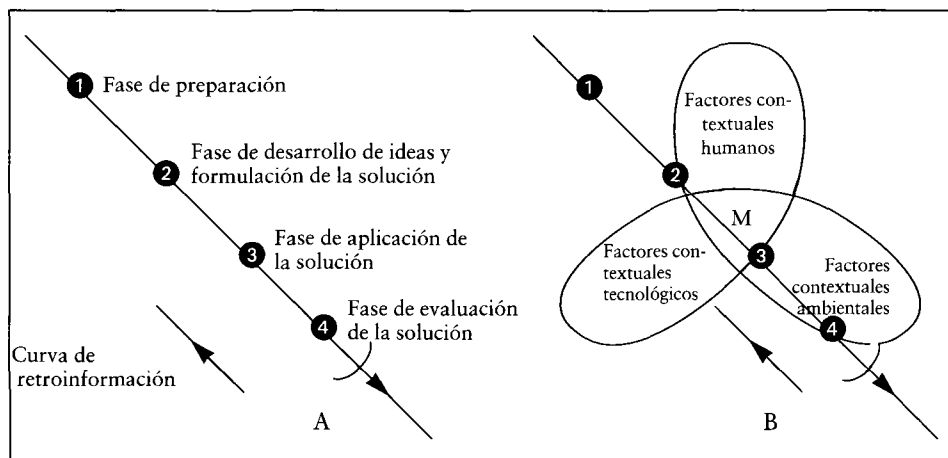
FIGURA 2: A. Modelo de mundo en el que las partes son percibidas en principio como miembros de un todo; B. Modelo de integración holística de conjuntos interdependientes con integración en M.



durante la programación. En la vida real, la tarea de programar es mucho más desordenada, pues se producen saltos hacia adelante y hacia atrás de forma natural, ya que hacen falta modelos de pensamiento creativos individuales. No obstante, el modelo de proceso de programación representa debidamente la secuencia lógica general del hecho de programar, que es a la vez una ciencia y un arte. La Figura 3B muestra que la técnica global es la base de todas las fases del proceso de programación, lo que a su vez asegura que la enseñanza de la técnica global se basa en el desarrollo de la aplicación holística de la tecnología.

El segundo avance consistió en organizar la aplicación de la enseñanza de la técnica global en poblaciones remotas, que era lo que determinaba su viabilidad y su utilidad. Un estudio de varias comunidades indígenas remotas de Australia central y septentrional puso de manifiesto que la mayoría de las averías técnicas, en comunidades que suelen depender de condiciones sanitarias deficientes, se producen en cinco servicios clave de esos asentamientos: agua, residuos y saneamiento, vivienda y aprovechamiento del espacio, transporte y comunicación. Cada uno de éstos implica una dinámica social y técnica particular para su mantenimiento y mejora. Estos cinco servicios eran los mismos en todas las comunidades y se convirtieron en las cinco ramas del curso de técnica global de que constaba el nuevo currículo. Todos los alumnos tenían que poner en práctica sus capacidades de programación y de resolución de problemas en proyectos de todas y cada una de estas ramas. De esta forma, adquieren una gran experiencia del funcionamiento de su comunidad desde una perspectiva de técnica global. Comprobaron así que la energía, al igual que la economía, estaba siempre presente en todos estos servicios y, por tanto, se clasificó como parte de la teoría y práctica del modelo de técnica global. El aprendizaje de la energía sólo se consideró importante cuando se aplicaba a

FIGURA 3: A. Resolución básica de problemas y proceso de programación; B. El modelo de técnica global se escribe en cada fase del proceso de programación y resolución de problemas para desarrollar las capacidades técnicas globales de resolución de problemas.



algo concreto y significativo como el transporte, el alojamiento o las tecnologías de la comunicación.

El tercer avance fue lograr que el currículo se basara más en un proyecto que en una *herramienta concreta* para los objetivos de aprendizaje. Estas últimas estaban en el programa de todo el curso, pero sólo como una base en función de las necesidades determinadas por los alumnos en colaboración con sus educadores y en algunos casos con sus comunidades. El proceso de emprender proyectos de programación de técnica global aplicada al agua, por ejemplo, requería que los alumnos propusieran un proyecto que tuviera sentido para ellos y fuera viable para su comunidad.

Un alumno pensó que el territorio tradicional de su abuelo, en la zona árida del centro de Australia, necesitaba una forma más sostenible de almacenar agua de lluvia; sabía que podía acudir a un vendedor de depósitos de agua de lluvia fabricados en fibra de plástico, pero no lo hizo. Teniendo en cuenta el modelo de técnica global, sostenía que desde un punto de vista *tecnológico* un depósito así sería difícil de reparar en pleno chaparral si se estropeaba, y que la tecnología de la fibra de plástico era demasiado cara para la economía local del poblado de su abuelo. Por cuestiones *humanas*, prefirió recurrir a las capacidades del poblado y no tener forasteros yendo y viniendo constantemente para instalar y reparar el depósito, que no dejarían al marcharse ningún conocimiento que se pudiera volver a aplicar. Desde el punto de vista *ambiental*, estaba el hecho de que el terreno del poblado de su abuelo era poco consistente y tenía poca madera, pero mucha arena del desierto. Estuvo reflexionando sobre varias ideas y al fin decidió que quería intentarlo y construir un depósito de agua a base de hormigón y hierro, empleando la arena del chaparral de las proximidades del poblado. No sabía nada de la técnica de mezcla del hormigón, así que el educador introdujo en sus experiencias de aprendizaje un

breve módulo dedicado a las técnicas de la mezcla del cemento. El resultado final fue un depósito de agua para su abuelo muy útil y fácilmente reparable sin salir de la zona. El alumno había comenzado su proceso de afianzamiento en la aplicación de la tecnología global por medio del empleo de las tecnologías adecuadas al contexto concreto de su abuelo. Hay que destacar que el alumno no sólo mejoró sus capacidades en los procesos técnicos concretos, sino también en las capacidades generales de tipo organizativo para llevar a cabo el trabajo de la manera adecuada desde el punto de vista cultural, técnico y ambiental.

El cuarto y más reciente avance ha consistido en estructurar la técnica global y el curso de programación aplicada en una formación profesional general que aproveche al máximo los conocimientos locales, además de estar en relación con otros cursos. El curso de técnica global se llamaba antes Programa del Trabajador Técnico Aborígen y ahora se conoce con el nombre abreviado de programa ATWORK. Tiene muchas semejanzas con los programas de los trabajadores sanitarios de la comunidad, pero se centra esencialmente en la asistencia técnica básica a los aspectos materiales de la comunidad. A los graduados se los llama ATWORKERS y reciben en la actualidad una formación de cuatro niveles con posibilidades de continuar sus estudios si lo desean. El nivel superior está orientado a la gestión tecnológica, con posibilidad de especializarse como educador de técnica global al servicio de la comunidad. Los títulos están reconocidos en toda Australia y permiten una cualificación en "Programación y tecnología aplicadas". Los núcleos básicos son la resolución global de problemas técnicos y la elaboración de soluciones técnicas adecuadas a los problemas de la comunidad. Los cursos ATWORK dan unos resultados muy diferentes de los de la capacitación técnica convencional, sobre todo por el hincapié que hacen en descubrir soluciones adecuadas, más que en impartir una formación técnica.

El programa ATWORK: un estudio de caso sobre la enseñanza técnica global

El programa ATWORK imparte una enseñanza de técnica global por y para los australianos indígenas. Su dirección está a cargo del Centro de Tecnología Adecuada (CAT), de Alice Springs, gestionado por un consejo australiano indígena, uno de cuyos miembros es representante de Australia central y a la vez representa al CAT. Éste funciona como una organización no gubernamental y se dedica a investigar, programar, elaborar y enseñar a las comunidades remotas las tecnologías adecuadas. Realiza también estudios previos de viabilidad de los proyectos de ayuda del gobierno australiano y de los programas para países y regiones en desarrollo, como África, China, Asia y el Pacífico Sur.

El programa ATWORK del CAT es el principal soporte de tres concejos indígenas de Australia central, y hay un cuarto concejo que quiere incorporarse en un futuro próximo. El curso de ATWORK sólo lleva funcionando dos años y medio, pero ha suscitado un interés considerable en tan poco tiempo. Su duración es de 18 meses para la mayoría de los alumnos, aunque algunos acaban antes y otros tardan

más. Es el primero y por ahora el único currículo de formación profesional técnica a escala nacional y especialmente dirigido a las necesidades de las comunidades indígenas de Australia.

El objetivo educativo

La finalidad del programa ATWORK es desarrollar las capacidades prácticas de los alumnos y su seguridad en sí mismos, así como su conocimiento de las posibilidades técnicas y de programación aplicada y de las aptitudes de técnica global en apoyo de los servicios y estilos vida de la comunidad indígena australiana, en los que a la vez influyen. Se han realizado esfuerzos considerables para impartir conocimientos teóricos y prácticos y enseñar técnicas que permitan a los alumnos participar activamente en el control de las tecnologías de su comunidad gracias a un buen entendimiento del contexto natural, construido y social en el cual se da la tecnología. Todo esto se logra por medio de:

1. Cursos modulares basados en proyectos de interés para la comunidad; los alumnos aprenden de los problemas, cuestiones y hechos reales que se producen en sus propias comunidades;
2. Un énfasis especial en la integración de una gran diversidad de tecnologías, materiales y conocimientos culturales con miras a suscitar las respuestas adecuadas que sean realmente útiles a los servicios y actividades culturales de la comunidad;
3. Capacitando a los alumnos para reconocer, prevenir y resolver los problemas tecnológicos de sus comunidades, es decir, preparándoles para que sean expertos en programación aplicada, capaces de investigar cuestiones de índole tecnológica y adoptar medidas sobre la marcha para hacer juicios y cambios referentes a la elección y al planeamiento de tecnologías útiles al servicio de la forma de vida elegida.

Por consiguiente, el curso pone mucho empeño en contribuir al proceso de desarrollo de la comunidad por medio de la capacitación tecnológica gracias a la enseñanza de la técnica global.

Un ejemplo de proyecto de los alumnos de técnica global en la práctica

Un grupo de alumnos decidió, como parte de su formación sobre tratamiento de desechos, estudiar el problema de las averías de los retretes de agua corriente en algunas comunidades escogidas. Siguieron el proceso de programación (ver la Figura 3A) y emplearon bastante tiempo y considerables esfuerzos en la fase de preparación. Hablaron con los usuarios, con el fontanero local y con todos los implicados en la administración de estas infraestructuras.

La primera respuesta de los alumnos fue reaccionar de manera técnica, proponiendo que se llevaran a cabo ciertas reparaciones y operaciones de mantenimiento, es decir, sus conclusiones y respuestas indicaban que no se habían

preocupado más que del aspecto tecnológico del modelo de técnica global, sin tener en cuenta a las personas ni los aspectos o condicionantes ambientales, de modo que se les obligó a dar marcha atrás para que adoptaran un punto de vista más global del problema. Se les incitó a averiguar más cosas sobre el aspecto humano del problema y, sobre todo, acerca de las cuestiones culturales y sociales implicadas, y del conocimiento que los usuarios tenían de la tecnología de los servicios de agua corriente. También se pretendía que se dieran cuenta de las limitaciones ambientales, como el emplazamiento de los retretes, su distancia al centro de servicio más próximo, su exposición a los elementos, y si eran de uso público o privado (es decir, doméstico).

Por esta vía más global, los alumnos descubrieron que el problema principal estaba relacionado con factores de tipo sociocultural: parece ser que algunos visitantes de otras comunidades remotas hacían un uso inadecuado de muchos de los retretes cuando se encontraban bajo los efectos del alcohol, tratándolos sin el menor cuidado, situación que se repetía de vez en cuando. Los alumnos se dieron cuenta de que el problema obedecía sobre todo a condicionamientos humanos y ambientales, por lo que requería algo más que la mera respuesta técnica que es una reparación.

Una vez que estuvo claramente definido el problema, se pusieron a desarrollar ideas y a planear distintas posibilidades. Sus respuestas fueron muy variadas: hicieron experimentos tanto de tipo técnico como social, reforzando y cambiando algunas piezas de los retretes y elaborando a la vez un programa de educación. No obstante, como se necesitaba una solución rápida al problema, los esfuerzos se concentraron sobre todo en idear nuevas formas de reforzar y proteger las tecnologías existentes de manera aceptable para el concejo de la comunidad local.

Los objetivos educativos buscados no se logran forzosamente por medio de la evaluación del producto final (o solución), sino más bien velando por que los alumnos hagan demostraciones de los procesos de programación y de técnica global. La calidad de las soluciones diseñadas se logra por medio de la integración de la técnica global en los procesos de programación, junto con la integración de las propias capacidades, los conocimientos y valores de los alumnos. Aunque los procesos de programación y técnica global son importantes, no hay que olvidar que también se impartía una buena formación técnica durante este proyecto de programación. La técnica global y el proceso de programación dieron sentido a una serie escogida de competencias técnicas convencionales: los alumnos adquirieron, entre otros, conocimientos prácticos de medición y marcaje (aritmética), aptitudes gráficas y de comunicación interpersonal (alfabetización), conocimientos de fontanería, de laminado del metal, y de planificación y adquisición de materiales (técnicas básicas de presupuestación).

Conclusión: un abandono creativo de las convenciones

En este artículo se sostiene que la evolución de la educación occidental en general, y de la educación técnica en particular, no ha superado la transmisión compartimentada y mecánica de conocimientos. Incluso en los últimos años, la necesidad de introducir estudios profesionales de corta duración ha llevado a una fragmentación aún mayor de los currículos. Este modelo no integrado se ha traspasado a otras culturas durante la colonización, con muy pocos beneficios para los destinatarios y la destrucción frecuente de su viejo acervo de técnicas, conocimientos y sabiduría.

Las reformas educativas se han limitado prácticamente a reformular los currículos para perpetuar la división del saber en compartimentos. La mayor parte de los currículos están sobrecargados, no integrados y faltos de objetivos. Muchos alumnos son incapaces de entender el valor general de los conocimientos y la sabiduría acumulados, enterrados bajo una masa de aprendizajes modulares. La enseñanza técnica global reconoce la utilidad del aprendizaje en módulos, pero subordinado a un modelo universal de currículo que aspire a empezar y terminar el aprendizaje con una educación integrada aplicada al mundo real. Su objetivo es desarrollar la capacidad de integración en las personas. No se trata simplemente de añadir cosas o retocar el currículo, sino que es necesario reconstruirlo sobre bases distintas, empleando un aprendizaje global que responda a las necesidades de la comunidad. La comprensión de la teoría es esencial en el nuevo currículo, pero a nuestro parecer una buena teoría es la teoría que resulta práctica a la vez.

Hay un elemento que falta en la educación básica. Durante muchos años, la lectura, la escritura y el cálculo han sido las piedras angulares de la educación del occidente industrializado, y muchos han cuestionado la adecuación de esas piedras angulares a la nueva era tecnológica. Además de saber leer, escribir y contar, se necesitan aptitudes básicas de tecnología y resolución de problemas para favorecer un estilo de vida tecnológico. La necesidad de reformar la teoría y la práctica de la enseñanza tecnológica es tan urgente en las sociedades occidentales industrializadas como en los países en desarrollo y en las comunidades indígenas. Donde quiera que haya un programa educativo tiene que haber también una enseñanza de técnica global, y si ésta no existe, o si perdura la enseñanza técnica convencional o de proceso de programación, debería haber una revisión de la calidad de los juicios basados en esos programas.

Los programas más perfeccionados de alfabetización no proporcionan ni las capacidades ni los juicios completos imprescindibles para un planteamiento integrado de la tecnología. Tampoco saldrán de los programas más efectivos de formación técnica individuos capaces de producir novedades adecuadas y localmente sostenibles. Estos programas necesitan reorientarse de algún modo hacia una enseñanza de técnica global. Ésta se encuentra aún en una etapa inicial. Funciona bien, pero queda mucho por hacer antes de que los educadores encuentren un método coherente para enseñar a los demás a integrar de manera global y a adquirir com-

petencia en la práctica tecnológica globalizante gracias a la enseñanza de técnica global. Es preciso crear un nuevo currículo universal. Es necesario abandonar las convenciones con un espíritu creativo.

Referencias

- Seemann, K.W. 1987. *An argument for industrial arts in education: an alternative to the current manual arts model* [En defensa de las artes industriales dentro de la educación: una alternativa al modelo en vigor de artes manuales]. Universidad de Nueva Gales del Sur, Sydney, Australia. (Tesis inédita.)
- Talbot, R. 1991. *Aboriginal technical education in the Northern Territory* [La enseñanza técnica aborígen en el Territorios del Norte]. Universidad Deakin, Geelong, Australia. (Trabajo de investigación inédito.)
- Walker, B.W.; Seemann, K.W. 1990. *The aboriginal technical worker — feasibility study report* [El trabajo técnico aborígen — informe de estudio de factibilidad]. Centre for Appropriate Technology, Alice Springs, Australia.

PARA CONCLUIR:

CUESTIONES DE CULTURA

Y DE EDUCACION

Angela Little

Cuando se analiza la relación entre la educación y la cultura, se suele considerar a esta última de una de estas dos maneras: o bien como una serie de actitudes pre-existentes o factores que atenúan el funcionamiento y los procesos de la escuela, o bien como algo que se repite en la escuela para las nuevas generaciones. En ambos casos, la cultura se considera como una entidad, algo que tiene relación como antecedente o como consecuencia con el proceso de la educación. En ambos casos, la cultura transmite un mensaje ligeramente negativo. O bien la cultura frena, obstaculiza o retrasa la consecución de los objetivos de los educadores y de las instituciones educativas, o bien tanto los educadores como las instituciones educativas tienen que estar al servicio del mantenimiento y continuación de las culturas pre-existentes que, en muchos casos, son consideradas por los que no pertenecen a ellas como estáticas y regresivas. Se apela a la cultura, en sentido amplio, para explicar los fracasos más que los éxitos, los problemas más que los logros, y para predecir las futuras dificultades más que las futuras posibilidades.

Los artículos de esta revista vienen a reforzar algunos aspectos de estas opiniones tan extendidas, pero también nos inclinan en gran medida hacia una concepción distinta. Todos estudian a fondo los procesos de aprendizaje en la escuela y fuera de ella. Ambos tipos de aprendizaje se consideran actividades propias de los subsistemas culturales, que a veces pueden entrar en conflicto. En casi todos los casos, la cultura tiene un carácter dinámico más que estático, una historia, pero

Angela Little (Reino Unido)

Es profesora de educación en los países en desarrollo y responsable de Educación y Desarrollo Internacional en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Ha realizado numerosos trabajos e investigaciones en África y Asia. Desde su óptica de psicóloga social, tiene un especial interés en el aprendizaje, y como “actor de desarrollo”, una gran sensibilidad a la diversidad de contextos culturales, a la importancia del contexto en el aprendizaje efectivo y a la calidad y relevancia de las transferencias educativas de una situación a otra.

también un futuro. El desarrollo de una identidad cultural es el principal objetivo del proceso de aprendizaje. Pero se reconoce que la configuración y la forma de esa identidad se moldea por medio de distintos y a veces contradictorios contenidos, procesos y objetivos de aprendizaje. La configuración y la forma de esa identidad puede venir determinada hasta cierto punto por la naturaleza de las relaciones de poder económicas y políticas entre los depositarios o protagonistas del proceso de aprendizaje (educadores y educandos), y por los sistemas de aprendizaje.

Relativismo y excelencia

En general, los autores no juzgan el valor de los contenidos, procesos y contextos alternativos de aprendizaje; lo que hacen es poner de relieve las semejanzas y diferencias (y en algunos casos, los conflictos) entre los contenidos, procesos y contextos de los sistemas de aprendizaje alternativos. Se interesan esencialmente por el aprendizaje y por sus resultados, así como por las implicaciones del aprendizaje en la formación de la identidad cultural, pero también por la fusión que puede realizarse — o no — entre sistemas de aprendizaje. Tratan de comprender más que de evaluar los contenidos, los procesos y los contextos de los sistemas con los que aprenden los educandos, sobre todo los jóvenes, sin pretender hacer una valoración de los mismos. Al mismo tiempo, algunos autores aceptan los juicios de valor que hacen los profesores y alumnos sobre los rendimientos del aprendizaje *dentro de los sistemas de aprendizaje*. En su explicación del sistema de aprendizaje Melpa, Michael Mel distingue los conceptos primordiales del aprendizaje y el conocimiento en el que se basa el sistema de aprendizaje de todos los niños. Algunos niños obtienen “un buen nivel de lenguaje” y pueden pronunciar mejor que otros, lo que denota que los niveles de excelencia se valoran y son intrínsecos al sistema de aprendizaje. Este punto es importante para los que consideran el estudio de los sistemas alternativos de aprendizaje como un juego mental relativista en el que se supone que todas las formas de aprendizaje tienen el mismo valor, sin tener en cuenta el contexto. Reconocer la coexistencia de los sistemas alternativos de aprendizaje no equivale a reconocer que todas las formas de aprendizaje tengan el mismo *status*. Existen claramente niveles de excelencia *dentro* de los sistemas de aprendizaje, y, muy probablemente, existen niveles de excelencia entre *ellos*. La cuestión general que plantean muchos autores no es si un sistema de aprendizaje es más excelente que otro o superior, sino más bien ¿en qué situaciones y contextos los aspectos de un sistema parecen más excelentes que los aspectos de otro?

Aprendizaje dentro y entre los sistemas de aprendizaje

El centrarnos en el aprendizaje dentro de los sistemas culturales, nos recuerda también que los educandos experimentan incoherencias y conflictos entre ellos y los educadores, entre los contenidos, procesos y contextos familiares, y los no familiares que ofrecen los educadores; y esto ocurre en todas partes, no sólo en las cultu-

ras indígenas. Todo análisis del aprendizaje desde el punto de vista del educando tiene que examinar los procesos de intercambio entre el educando y el educador dentro de uno o más sistemas culturales de aprendizaje a lo largo del tiempo, y la coherencia o incoherencia entre esas experiencias, que surgen de las características de los sistemas alternativos de aprendizaje. Los niños de todo el mundo experimentan una discontinuidad entre el sistema familiar y el no familiar, entre el de casa y el de la escuela. También experimentan incoherencias entre los contenidos, procesos y contextos de aprendizaje de su casa y los de la escuela. Me atrevería a decir que estas experiencias son fundamentales para los procesos de aprendizaje en todas las sociedades. Si no hubiera discontinuidades o incoherencias entre lo que el educando sabe y lo que el educador quiere que sepa, la posibilidad de aprendizaje se vería seriamente comprometida. No obstante, los artículos que tratan de esta cuestión ponen de relieve *la amplitud de la discontinuidad* entre los contenidos, procesos y contextos de aprendizaje para los niños que crecen en comunidades indígenas. Si se ha impuesto un sistema de aprendizaje o se ha trasplantado de otro contexto, entonces es muy probable que la discontinuidad entre este sistema y el alternativo indígena sea mucho mayor que entre los sistemas alternativos de aprendizaje que surgen en el mismo contexto, por ejemplo, entre el sistema de aprendizaje de casa y el de la escuela en un país industrializado. Todo esto suscita las siguientes preguntas: la profundidad y la naturaleza de la incoherencia entre los sistemas alternativos de aprendizaje ¿facilita o inhibe el aprendizaje efectivo en uno o en los dos sistemas? ¿fomenta el aprendizaje ritualista o el significativo en uno o en los dos sistemas? ¿tiene alguna influencia en los tipos de fusión creativa y en la posible la síntesis entre los sistemas?

Fusión, síntesis y selección

La fusión y la síntesis constituyen el tema principal del informe de John Lowe sobre la cosmovisión que sus alumnos de las Islas Salomón se han forjado sobre la base de los tres sistemas de aprendizaje — el tradicional e indígena, la ciencia occidental y el Cristianismo. Aunque entre las ideas procedentes de cada uno de esos sistemas se pueden distinguir algunas “incoherencias” e incompatibilidades, éstas no tienen por qué considerarse “disfunciones”. Es decir, los estudiantes de ciencias conservan una gran parte de sus opiniones familiares y tradicionales, a la vez que valoran las nuevas visiones distintas que les ofrece la ciencia. Ésta les abre nuevos horizontes sin que tengan que perder de vista los familiares y tradicionales. Los alumnos desarrollan estrategias para manejarse con las ideas incompatibles; parece que desarrollan una capacidad de seleccionar lo que aceptan de la ciencia occidental y en qué momento lo emplean. De todas formas, como señala el autor, esta capacidad de selección no es exclusiva de los estudiantes de las Islas Salomón, también los alumnos de las escuelas inglesas emplean conceptos científicos en el contexto escolar, pero cambian a una serie alternativa en cuestiones de “la vida corriente”.

Formas de interacción entre los sistemas de aprendizaje

La mayor parte de los artículos estudian las relaciones entre los sistemas de aprendizaje llamados indígenas y los sistemas formales de aprendizaje escolar. En todos los casos, estas relaciones se han fundamentado en las desigualdades de poder político y del *status* económico y se han caracterizado por la dominación de un sistema sobre el otro. Los sistemas formales de aprendizaje escolar han sido impuestos a un pueblo por los poderes coloniales, su intención era “civilizar” a las poblaciones indígenas y abrir el paso a un *status* económico diferente y más alto. Los sistemas indígenas han sido ignorados o destruidos deliberadamente.

Algunos autores explican los sistemas “occidentales” de aprendizaje como contrapunto a los sistemas indígenas. Por ejemplo, Bude (1985) muestra las diferencias entre la didáctica, los campos de aprendizaje, las orientaciones del aprendizaje, el contenido y los métodos de la educación tradicional del África negra y el modo occidental de educación primaria escolar en África. Teasdale (1990), basándose en Christie (1985), pone de relieve el contraste entre las estrategias de aprendizaje informal de las sociedades aborígenes y las estrategias de aprendizaje formal de la escuela occidental, e inicia el estudio de las fusiones que se dan a veces a través de su interacción. Los artículos que tratan de estos temas mantienen y desarrollan algunas de estas distinciones, pero nos animan a profundizar y perfeccionar nuestras teorías sobre el alcance de los subsistemas culturales de aprendizaje y de las relaciones entre ellos.

Partiendo de esto, se explican algunos subsistemas culturales. En primer lugar, está la escuela con sus contenidos y procesos de aprendizaje. Mientras varios autores se refieren a los “sistemas occidentales de aprendizaje”, es importante reconocer las esferas occidentales de las que parten estos sistemas. En estos artículos se alude al menos a cuatro esferas — España, Inglaterra, Alemania y los Países Bajos —. Su influencia se ha ejercido a veces a través de los religiosos misioneros y otras veces por organizaciones del Estado nacional o colonial. Los sistemas occidentales de aprendizaje tienen bastantes características comunes, pero también difieren en aspectos muy importantes. El segundo subsistema cultural es el de los sistemas indígenas de aprendizaje. Aunque muchos autores aluden a los sistemas de conocimiento exteriores a la escuela, la mayoría pasan por alto las diferencias entre ellos. Los sistemas indígenas de aprendizaje pueden ser informales y reducirse al aprendizaje de cada día, o pueden ser formales, con unos contenidos y procesos de aprendizaje estructurados. Ejemplos de los primeros incluyen rutinas de aprendizajes de supervivencia económica, descritos por Avinash Singh entre los ho, o de aprendizaje de conceptos por medio de las llamadas a la magia, como los que narra John Lowe entre los escolares de las Islas Salomón. Ejemplos de los segundos incluyen ritos de iniciación y escuelas que se basan en los conocimientos y religiones indígenas. Varios artículos tratan de estas estructuras más formales de los aprendizajes indígenas.

Una vez estudiada la serie de subsistemas culturales de que dispone el educando, vamos a pasar a considerar las formas de interacción entre ellos. Las siguientes descripciones de cinco subsistemas pueden ser útiles para los lectores.

1. El primero abarca varias situaciones explicadas en esta publicación, la primera de las cuales es la dominación de los sistemas indígenas por los modelos metropolitanos, impuestos por las relaciones de poder coloniales, neocoloniales o internas. Este tipo de subsistema se puede dividir en los siguientes: (a) la dominación de los sistemas indígenas basados en el aprendizaje oral por los sistemas basados en la escritura; (b) la dominación de los sistemas indígenas basados en la escritura por otros sistemas también basados en la escritura. Cabría hacer otra subdivisión para distinguir los sistemas indígenas formales de los menos formales.
2. Un segundo tipo de interacción se podría considerar como de hegemonía cultural en el que un país poderoso podría, incluso en ausencia de un poder político formal, ejercer influencia en la estructura y funcionamiento del sistema de educación formal de otro país, lo que a su vez tiene implicaciones en sus relaciones con los sistemas indígenas. La ayuda económica y las becas para la educación por parte de donantes extranjeros acarrearán consecuencias para las formas de intercambio cultural entre los educadores y el diseño de un sistema sobre el modelo de otro, a través de los libros de texto, las consultas y la capacitación.
3. Un tercer tipo es la copia o imitación voluntaria, en el que los responsables o los educadores adoptan y seleccionan deliberadamente medidas y prácticas de otros sitios, incluso cuando no hay obligación política o económica de hacerlo. Los ejemplos contemporáneos son abundantes (Taniuchi, 1986; Phillips, 1989). El informe de Zane Ma Rhea indica que la selección activa y la adopción de modelos y prácticas extranjeros caracterizó el desarrollo histórico de los sistemas de aprendizaje de Tailandia.
4. Un cuarto tipo de interacción se da cuando la población migra de una serie de subsistemas culturales establecidos a otros, importando, manteniendo y desarrollando algunos aspectos de ellos cuando se marchan, y trayendo los relacionados con su participación en los sistemas de educación del país huésped. Unaisi Nabobo y Jennie Teasdale aluden a este tipo de interacción cultural cuando cuentan el hecho histórico del trasplante de la cultura de los indios establecidos en las Islas Fiji.
5. Por último, un quinto tipo que se puede llamar de coexistencia, con los dominios de aprendizaje claramente delimitados. Algunos trabajos sobre la educación aborigen en Australia descrita por Peter Gale aluden a esta forma de interacción. Se podría subdividir en (a) coexistencia que permite el acceso a las fuentes de conocimiento del segundo sistema con miras a potenciar, transformar y preservar el primero; y (b) coexistencia que permite a los participantes en el sistema el acceso al conocimiento, fuentes y cualificaciones que equivalen a un pasaporte para una plena participación en el segundo. El informe de Sheila Aikman de las actitudes de los Arakmbut hacia las escuelas

medias españolas ofrece un buen ejemplo del primero; y el informe de John Lowe sobre la participación de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias en las Islas Salomón es un buen ejemplo del segundo.

El lenguaje y la escritura

Hemos hablado de los sistemas de aprendizaje orales y escritos, y hemos tratado las formas de interacción entre ellos. El ajuste o desajuste entre el lenguaje escrito y el hablado es una característica fundamental de todas las formas explicadas anteriormente. Los artículos de esta publicación se refieren en su mayor parte a sistemas que emplean diferentes capacidades orales y escritas y explican que el aprendizaje de estas capacidades y los intercambios entre ellas, los dirigen los educadores, ancianos y miembros de la comunidad. Sin embargo, están aumentando cada vez más los textos escritos y el lenguaje oral en las comunidades indígenas a consecuencia de las enseñanzas visuales proporcionadas por la tecnología — televisión, vídeo, CD-ROM y el apoyo de las computadoras en general. No sólo se proyecta este apoyo en los contextos remotos de muchas comunidades indígenas, sino que se usa cada vez más en situaciones de aprendizaje fuera del sistema escolar formal. ¿Qué efecto tendrá la tecnología en la naturaleza de los sistemas de aprendizaje indígenas, en los tipos de interacción fraguados entre los sistemas de aprendizaje alternativos, y en la separación o integración de los dominios del aprendizaje?

Identidades simples y múltiples

Por último, un apunte sobre la identidad cultural. Muchos artículos consideran que el desarrollo y la conservación de la identidad cultural son primordiales para el proceso de aprendizaje y para el desarrollo y transformación de las culturas. Unos pocos artículos asumen directamente el aprendizaje de las identidades múltiples o multiestratificadas, como algo diferenciado del aprendizaje de una sola identidad cultural. En situaciones remotas indígenas, con poco intercambio cultural, el desarrollo de una sola identidad cultural puede ser ciertamente una buena manera de formar una identidad. Pero en situaciones en las que la población cambia mucho y/o en las que hay una considerable interacción entre sistemas de aprendizaje con objetivos, contenidos y procesos diferentes y a veces contradictorios, entonces se debe considerar también la posibilidad de que las personas desarrollen o aspiren a desarrollar varias capas de identidad integradas o separadas. Así pues, las preguntas sobre la cultura que surgen son: la formación de la identidad en un sistema cultural primario, ¿en qué condiciones contradice y en cuáles refuerza la formación de otra identidad en un segundo sistema? ¿Quién controla las decisiones sobre el contenido y los objetivos de los sistemas alternativos de aprendizaje? Los que proyectan los sistemas de aprendizaje lejos de los contextos de uso ¿tienen una responsabilidad moral de entender cómo se emplean estos sistemas, cómo interac-

túan con otros sistemas, cómo afectan a la formación de la identidad cultural y cómo podrían ser más sensibles hacia el contexto?

Referencias

- Bude, U. 1985. *Primary schools, local community and development in Africa* [Escuelas primarias, comunidad local y desarrollo en África]. Baden Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.
- Christie, M.J. 1985. *Aboriginal perspectives on experience and learning: the role of language in Aboriginal education* [Perspectivas aborígenes sobre la experiencia y el aprendizaje: el papel de lenguaje en la educación aborigen]. Geelong, Australia. Deakin University Press.
- Phillips, D. (comp.). 1989. Cross-national attraction in education [La atracción transnacional en educación]. *Comparative Education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 25, n° 3. (Número especial 12).
- Taniuchi, L. 1986. Cultural continuity in an educational institution: a case study of the Suzuki method of music instruction [Continuidad cultural de una institución educativa: estudio de caso acerca del método Suzuki de enseñanza musical]. En: White, M.I.; Pollack, S. (comps.). *The cultural transition: human experience and social transformation in the Third World and Japan* [La transición cultural: experiencia humana y transformación social en el Tercer Mundo y en el Japón]. Londres, Routledge Chapman and Hall. 256 págs.
- Teasdale, G.R. 1990. Interactions between 'traditional' and 'Western' systems of learning: the Australian experience [Interacciones entre los sistemas "tradicionales" y "occidentales" de aprendizaje: la experiencia australiana]. En: Little, A.W. *Understanding culture: a pre-condition for effective learning* [Comprender la cultura: condición previa para un aprendizaje eficaz]. París, UNESCO.

TENDENCIAS / CASOS

ENSEÑAR GEOGRAFIA

EN EL SIGLO XXI

Antoine Bailly

El ser humano, pequeña criatura terrestre, dispone tan sólo de un arma realmente adaptada a la inmensidad de los espacios contra los que debe luchar: la mente. (Ratzel, 1988).

¿Cuál es el objeto de la geografía?

Durante muchos años, la geografía pudo mantenerse al margen de las luchas que movilizaron a las ciencias sociales en su búsqueda de un nuevo reconocimiento. Hasta el decenio de 1970, la geografía escapó incluso a los grandes debates ideológicos y pedagógicos. Voluntariamente empírica, consagrada a la descripción de los países y de sus respectivos estilos de vida, transmitía los conocimientos geográficos necesarios para ensalzar al Estado-nación y a sus prolongaciones coloniales. Para los grandes geógrafos de la escuela francesa, como Vidal de la Blache (1922), que durante más de medio siglo ejercieron una influencia considerable sobre los programas de estudio de la geografía en los países de habla francesa, “la geografía es la ciencia de los lugares y no del ser humano”, siendo su objeto describir la tierra y las relaciones entre la naturaleza y los diversos tipos de vida humana. En la enseñanza se privilegia el medio ambiente natural y sus elementos: el relieve, la morfología, la geología, la pedología, el clima, la vegetación. Todas estas especificidades permiten hablar de región natural y desarrollar una geografía regional, verdadera

Antoine Bailly (Francia)

Nació en 1944. Es profesor de geografía en la Universidad de Ginebra y ha enseñado también en el Canadá y en Francia. Titular de un Doctorado de Estado por la Universidad de la Sorbona (Francia), estudió geografía y ciencias regionales en Francia y en los Estados Unidos de América. Fue jefe de examinadores de la Oficina Internacional del Bachillerato Francés. En la actualidad, preside la Western Regional Association y la Asociación Suiza de Profesores Universitarios. Entre sus publicaciones recientes, como autor o como director de colección, figuran las siguientes: *Encyclopédie de géographie* [Enciclopedia de geografía] (segunda edición, 1995), *Introduction à la géographie humaine* [Introducción a la geografía humana] (quinta edición, 1995), y *Les concepts de la géographie* [Los conceptos de la geografía] (tercera edición, 1995). Dirige la colección “Géographie” en la editorial Anthropos, París.

disciplina ideográfica, centrada en el conocimiento preciso de la historia de esas regiones y de los asentamientos humanos en ellas localizados.

De la enseñanza de las regiones a la del Estado-nación — basado en el principio de identidad — mediaba una corta distancia, fácilmente salvada en todos los países en busca de una valorización nacional. Esta finalidad de la geografía es admisible ya que, sin ella, los futuros ciudadanos desconocerían su país y las unidades administrativas de éste. Sin duda, las localizaciones y nomenclaturas permiten situar y organizar un mundo a menudo mal conocido; pero este ejercicio tiene límites científicos rápidamente alcanzados y la evaluación sólo puede hacerse en función de la cantidad de lugares memorizados, un objetivo que no puede satisfacer a los geógrafos.

El redescubrimiento por la “nueva geografía” de otras vías posibles, realizado a fines del decenio de 1960 en particular gracias al procedimiento deductivo y a la teoría de la medida, constituye un primer cuestionamiento. Será la geografía cuantitativa, calificada por algunos de “neopositivista” la que, en primer lugar en los Estados Unidos de América, pondrá en tela de juicio el enfoque de la morfoidentidad. Los paisajes humanos son, ante todo, el reflejo de lógicas económicas y culturales. El hecho de privilegiarlos supone abandonar la esfera de los vínculos existentes entre el medio y el ser humano para poder comprender las lógicas espaciales a través de los valores sociales, las similitudes en la organización y las prácticas espaciales. La geografía se convierte en ciencia nomotética que intenta esquematizar y estructurar construcciones teóricas.

Las tentaciones de la sociología y de la psicología se dejaron sentir entre los geógrafos universitarios sólo en el decenio de 1970. En Europa de habla francesa, se introducen haciendo suyos conceptos como el “espacio vivido” e instrumentos como el “mapa mental”. Será la geografía de la percepción, rápidamente calificada de geografía de las representaciones, la que transmitirá esta concepción idealista de nuestra disciplina. Se plantea, incluso, cuál es el objeto de la geografía: ¿debe tener en cuenta al espacio social y psicológico, además del morfológico y económico? ¿Debe considerar los comportamientos individuales y no únicamente los colectivos?

Siete interrogantes para la geografía

Esta nueva geografía aborda siete cuestiones importantes: ¿dónde, hasta dónde, cuánto, quién y a quién, cómo, por qué? La finalidad de estas preguntas es comprender las localizaciones, las expresiones de elección (o de no elección) espacial de grupos que, en sus prácticas, utilizan el espacio. Asimismo, confieren a la geografía la misión de analizar las producciones de esos grupos con los recursos de que disponen y los conocimientos prácticos que poseen.

Por consiguiente, esta nueva geografía se consagra a distinguir los vínculos entre espacio geográfico físico y humano y vida económica, cultural y social, proponiendo modelos para sistematizar las explicaciones. Se multiplican los niveles de estudio: locales, regionales, nacionales, internacionales. Se enriquecen los temas

abordados: la incidencia de las distancias sobre las localizaciones, de las jerarquías y el centro en la organización espacial, de la representación imperfecta del mundo que tiene el ser humano sobre sus decisiones con respecto a la geografía, de la imaginación sobre el acondicionamiento del espacio. La geografía recupera, al mismo tiempo, sus vínculos con las humanidades y con las demás ciencias. Por consiguiente, su objeto será analizar, desde ópticas diferentes, la manera en que las sociedades viven, se distribuyen, se instalan, se representan y luchan para dominar al espacio.

Esta geografía apela a una serie de conocimientos, centrados en el estudio de los procesos más que en el de nomenclaturas preestablecidas. ¿Quién hubiera pensado antes de 1986 en incorporar el nombre de Chernobil a los programas de estudio? Es esencial partir de la difusión de la contaminación, de la trayectoria aleatoria de la nube radiactiva en función de los vientos, de la repercusión de este accidente en las actividades económicas y sociales. Al haber adquirido nuevos conocimientos geográficos, el alumno podrá aprehender los grandes procesos espaciales, describirlos con palabras, croquis y estadísticas y dar una explicación general de ellos. También comprenderá los efectos de la distancia y de las escalas geográficas sobre la organización humana, así como la influencia que tienen las representaciones en el sentido que se atribuye a los lugares.

La enseñanza de esta nueva geografía debe articularse en torno a conceptos fundamentales y a sus prolongaciones, como se indica en el Cuadro 1.

CUADRO 1: Cuestiones y conceptos geográficos

Cuestiones	Conceptos	Prolongaciones
¿Dónde?	Lugar	Orientación Sitio
¿Hasta dónde?	Localización Territorio Medio ambiente	Límite Frontera Riesgo natural Topofilia Problema político
¿Cuánto?	Cantidad Medida	Distancia Escala Densidad Corriente Población Duración
¿Quién y a quién?	Determinación	Estrategia Riesgo humano Demografía Interacción
¿Cómo?	Representación	Desarrollo Información Calidad de vida
¿Por qué?	Comprensión Análisis Explicación	Explicaciones socioeconómicas y espaciales

Por lo tanto, la enseñanza de la geografía se basa en el aprendizaje gradual de una serie de conceptos fundamentales, a su vez progresivamente renovados. Se terminó la vieja historia de las producciones agrícolas; en su lugar, se fija una serie de conceptos básicos indispensables para una correcta estructuración del alumno en el espacio y en el tiempo, cualquiera que sea su nivel de representación. La clave de este proyecto de geografía radica en la utilización de una serie de estructuras elementales para la organización del espacio, que empiezan por transmitir con sencillez a los alumnos más pequeños y que se van profundizando paralelamente a su desarrollo.

Movilizar a los alumnos

El alumno se embarcará en un viaje de aprendizaje de la geografía sólo si esta disciplina es capaz de revelarle todas sus posibilidades. Esta iniciación se realiza movilizándolo los sentidos del alumno, a medida que se desarrolla su conceptualización del espacio.

Al igual que las demás ciencias, la geografía debe tener en cuenta los trabajos de la psicología cognitiva que explican la progresión en espiral del aprendizaje espacial, primero en relación con los padres y a continuación con la vivienda, el barrio, la ciudad, la región y el país. Las investigaciones sobre el espacio y el desarrollo del niño realizadas por los psicólogos nos permiten insistir en la influencia recíproca entre el ser humano y su entorno. El entorno forma parte de nuestras representaciones: del espacio personal, verdadera “burbuja privada”, al espacio social, soporte espacial de las relaciones sociales (barrio, ciudad, país) y aún más allá, lejos de los espacios cotidianos. El espacio constituye una matriz de la existencia social, una mediación en cuyo núcleo se desarrolla el niño.

El espacio se organiza según una progresión que va de lo cercano a lo lejano. La importancia de los acontecimientos y de los seres disminuye a medida que, por efecto de la distancia, decrece la percepción que se tiene de ellos (excepto si se está muy informado sobre situaciones lejanas por razones culturales, de actualidad, etc.). Una de las primeras formas de contacto con el espacio es la exploración que realiza el niño enfrentado a una nueva escuela, a un nuevo barrio. El conocimiento del espacio se realiza mediante impresiones subjetivas, que se estructurarán gradualmente. El niño evoluciona entonces en sus representaciones, del espacio topológico (relaciones cualitativas de vecindad, de separación, de contención y de ruptura) al espacio representativo y figurativo y al espacio de proyección.

Al poner progresivamente de manifiesto las capacidades espaciales y temporales de cada alumno, la geografía recobra interés para quienes, transformados en participantes activos, pueden ahora crear, recrear, explicar y ordenar el espacio. En esta construcción mental en la que intervienen todos los sentidos del alumno, no sólo la vista, sino también el oído, el olfato y el tacto, se movilizan la imaginación y la capacidad de soñar del niño.

El objeto de la enseñanza de la geografía es desarrollar las capacidades de observación y de razonamiento de los alumnos y suscitar su interés en los proble-

mas espaciales. Debería enseñarles a observar (descripción) a clasificar (establecer tipologías), a establecer relaciones entre fenómenos (razonamiento global), a explicar (en particular mediante el razonamiento deductivo). Para ello, los alumnos deben adquirir métodos: leer documentos, representar fenómenos geográficos (croquis, diagramas, mapas).

De esta manera, la enseñanza de esta disciplina permite tomar conciencia de las dificultades que plantea la interacción entre el ser humano y el entorno y comprender también la necesidad de proteger el medio ambiente para garantizar la calidad de vida, realzar la función de la imaginación espacial y la subjetividad en las prácticas espaciales y ordenar los conocimientos espaciales. El programa "Geography for life" de la Asociación de Geógrafos Norteamericanos, que propone una enseñanza centrada en temas como las relaciones entre seres humanos, lugares y entornos ambientales teniendo en cuenta los apegos territoriales y los sistemas físicos y humanos, constituye la culminación didáctica de esta reflexión. Así, los geógrafos pueden abordar ahora el desarrollo territorial a partir de tres principios:

- el principio de la igualdad territorial, que supone una preferencia por las lógicas espaciales igualitarias frente a la dicotomía metrópolis-periferia, derivada de lógicas económicas y de centralización;
- el principio del desarrollo duradero, cuya finalidad es preservar el ecosistema de cara al futuro;
- el principio de la responsabilidad territorial, cuyo objeto es que los habitantes desempeñen un papel fundamental en el desarrollo de sus respectivos territorios de vida.

Las crisis de las sociedades se plantean cuando estos principios ya no corresponden a los valores humanos. Una geografía incapaz de velar por el respeto de estos principios sería el reflejo de una sociedad sin alma ni territorio. Sus consecuencias, el desarraigo y la ausencia de legibilidad, serían justamente las que experimentan las sociedades sin apego territorial, incapaces de establecer relaciones complejas y profundas con el territorio, de conservar los vestigios de su pasado y de prever su futuro. Incumbe a los geógrafos transmitir este mensaje sencillo, pero tan indispensable para el futuro para la humanidad.

Conclusión

Observamos que, en un momento en que surgen comunidades transnacionales y se producen desbordamientos en regiones y Estados-naciones, los geógrafos se interrogan sobre los fundamentos de su disciplina y su función social. Ya no evitan preguntarse qué función tienen en la transmisión de la identidad espacial, regional y nacional, pero tampoco se limitan al contexto exclusivo del Estado-nación. Las dimensiones local y mundial les instan a plantear una serie de preguntas que propugnan la enseñanza de una geografía conceptual y actualizada, capaz de movilizar a docentes y alumnos según grandes principios sociales, temporales y espaciales.

Bibliografía

- André, Y., *et al.* 1989. *Représenter l'espace: l'imaginaire spatial à l'école* [Representar el espacio: la imaginación espacial en la escuela]. París, Anthropos-Economica.
- . 1990. *Modèles graphiques et représentations spatiales* [Modelos gráficos y representaciones espaciales]. París, Anthropos-Economica.
- Bailly, A. 1995. *Les concepts de la géographie* [Los conceptos de la geografía]. 3ª edición. París, Masson.
- Bailly, A.; Beguin, H. 1995. *Introduction à la géographie humaine* [Introducción a la geografía humana]. 5ª edición. París, Masson.
- Bailly, A.; Ferras, R.; Pumain, D. 1995. *Encyclopédie de géographie* [Enciclopedia de geografía]. 2ª edición. París, Economica-Paris.
- CHAMS. 1994. *Enseigner les risques naturels* [Enseñar los riesgos naturales]. París, Anthropos-Economica.
- Claval, P. 1972. *La pensée géographique* [El pensamiento geográfico]. París, Société d'édition et d'enseignement supérieur.
- National geography standards. 1994. *Geography for life* [La geografía para la vida]. Washington, D.C., Association of American Geographers.
- Piaget J.; Inhelder, B. 1947. *La représentation de l'espace chez l'enfant* [La representación espacial en el niño]. París, Presses Universitaires de France.
- Prigogine, J., Stengers, I. 1988. *Entre le temps et l'éternité* [Entre el tiempo y la eternidad]. París, Fayard.
- Ratzel, F. 1988. *Géographie politique* [Geografía política]. París, Economica.
- Vidal de la Blache, P. 1922. *Principes de géographie humaine* [Principios de la geografía humana]. París.

ENSEÑANZA SUPERIOR

Y DIFERENCIACION DE FUNCIONES SEGUN

EL SEXO EN LA SOCIEDAD JAPONESA:

EVALUACION DE UNA DISPARIDAD

Reiko Yamada

Cuando en 1947 se modificó la Ley de la Familia, se llevó a cabo una importante reforma educativa a fin de mejorar la situación de la mujer en la sociedad japonesa. Esa reforma de la legislación y de la educación transformó las normas y el comportamiento social de la mujer, que hasta entonces se regían por el régimen familiar tradicional “*ie*” y que había reforzado el sistema escolar anterior a la guerra.

Desde la reforma, ha ido en aumento el número de mujeres que han cursado cuatro años de estudios superiores en establecimientos de educación nacionales o extranjeros. Además, la ética del igualitarismo ha tenido repercusiones capitales en la educación en el Japón después de la guerra. Gracias a la transformación igualitaria, las mujeres han alcanzado la “igualdad de oportunidades” en lo relativo a la enseñanza secundaria, pero aún tropiezan con obstáculos para participar en el nivel superior de la enseñanza y no se han despejado todas las incógnitas en cuanto a las metas de la enseñanza superior para las mujeres.

Reiko Yamada (Japón)

Doctora en pedagogía (su tesis doctoral versó sobre “Las funciones atribuidas a las mujeres japonesas”) por la Universidad de California en 1993. En la actualidad, es investigadora asociada del Instituto de Investigaciones PHP del Japón. Ha estudiado la enseñanza superior comparada, las políticas educativas y la educación en función del sexo. Sus publicaciones más recientes en inglés son: *Higher education in partnership with industry: the necessity to employ off-the-job-training system* [La asociación entre educación superior e industria: la necesidad de recurrir al sistema de formación al sistema de formación fuera del empleo], en: *International Journal of Lifelong Education* (vol. 12, n° 2, 1994), y *The gender roles of Japanese women: an assessment of gender roles of Japanese housewives in the United States* [Las funciones atribuidas a las mujeres japonesas: evaluación de las funciones atribuidas a las esposas japonesas en los Estados Unidos], en: *PHP Research Report* (vol. 9, 1995).

En este artículo expondremos la apertura progresiva de la enseñanza superior a las mujeres en el Japón por influencia de las ideas igualitaristas posteriores a la guerra, analizaremos la disparidad persistente entre hombres y mujeres en el mundo del trabajo y evaluaremos los mecanismos que mantienen la diferenciación tradicional de funciones por sexos.

La educación de las mujeres japonesas: desde la era Meiji hasta el principio de la Segunda Guerra Mundial

A partir de la restauración Meiji (1868), la modernización según el modelo occidental se convirtió en la meta suprema del Japón. Antes de la época Meiji, la sociedad japonesa estaba tan descentralizada que difícilmente se podía decir que se trataba de un Estado-nación. Tras trescientos años de aislamiento, el Japón se enfrentó súbitamente a la dificultad de abrirse al mundo exterior y de convertirse en un país “moderno”. La doctrina del *fukoku Kyohei* (un país rico dotado de un ejército poderoso) hacía de la consolidación de la economía nacional la primera prioridad. Las visitas de varios dirigentes de la época (los primeros ministros Ito, Kido e Iwakura) a Europa y a los Estados Unidos de América reforzaron la convicción de que la seguridad nacional se alcanzaba mediante la superioridad en los terrenos de la industria y la tecnología, en los que el Japón iba a la zaga de Occidente. Para llevar a cabo la modernización, el gobierno Meiji consideraba que la educación era un medio eficaz de movilizar el talento en favor de la unidad y la fuerza del Estado-nación. La educación permitiría a la población adquirir conocimientos útiles.

La política oficial respecto de la educación de las mujeres durante la época Meiji estaba asociada estrechamente a la cuestión de la modernización rápida. La primera escuela de enseñanza secundaria para muchachas fue creada en 1872, con apoyo del Ministerio de Educación. Conforme al impulso oficial a la importación de la cultura y las instituciones occidentales, en esa escuela se impartían cursos de inglés y otras asignaturas relacionadas con Occidente. Al mismo tiempo, se enseñaba costura, economía doméstica, música e instrucción moral, que eran las asignaturas enseñadas tradicionalmente a las muchachas japonesas. A raíz de la primera reforma de los currículos, que tuvo lugar en 1875, se empezó a enseñar un amplio abanico de materias, entre ellas física, historia, matemáticas, química, redacción, derecho e inglés.

La Ley de Educación de 1879, que prohibía la educación mixta a partir de la enseñanza primaria, consagró la ideología del predominio masculino. La promulgación de la Ley de la Familia (1897) instauró firmemente un régimen familiar patriarcal y patrilineal. Al establecer reglas de sucesión según las cuales el patrimonio se transmitía de padre en hijo, la ley reforzaba subordinación de la mujer. Las niñas que habían recibido una instrucción occidental volvieron a la educación japonesa más tradicional, que hacía hincapié en las funciones diferenciadas rígidamente por sexos y en la adquisición de conocimientos domésticos prácticos como

costura y cocina, lo cual reforzó el régimen patriarcal tanto en el plano ideológico como en el práctico.

Murata (1990) afirma que de ese modo las mujeres se encontraron desaventajadas en materia de educación. No se esperaba que las muchachas siguiesen estudiando asignaturas escolares “inútiles” una vez completada la enseñanza secundaria. La Ley sobre la Enseñanza Superior de las Muchachas, elaborada en 1899 por Inoue, ministro de educación, afirmaba oficialmente el objetivo de la educación de las mujeres japonesas: llegar a ser buenas esposas y buenas madres. Para eso debían servir los estudios femeninos en todo el país. Ahora bien, pese a la idea generalizada de que “es mejor que las mujeres sean sencillas”, un pequeño número de universidades aceptaron poco a poco a alumnas y se creó un número reducido de facultades universitarias reservadas a las mujeres.

Las reformas educativas tras la guerra (1945-1950)

El cuartel general de las fuerzas de ocupación de los Estados Unidos de América promulgó cinco directrices con miras a aplicar reformas que garantizaran la igualdad entre hombres y mujeres y, a largo plazo, su plena emancipación. Conforme a ellas, el Ministerio de Educación elaboró un programa de reforma de la educación femenina en 1945. Al haberse instituido el sufragio femenino, era imperativo mejorar la situación de la mujer en la enseñanza superior. Las tituladas por las escuelas superiores de profesorado femenino y los niveles superiores de los institutos de bachillerato femenino obtuvieron el derecho a presentarse a los exámenes de ingreso en la universidad. En 1945, se estableció la enseñanza mixta en la universidad.

Conforme a la nueva Constitución, que reconocía la igualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza, en 1947 se promulgó la Ley Fundamental de Educación. Se llevó a cabo una reforma capital de la enseñanza que promovía la enseñanza mixta e instituía la enseñanza obligatoria durante los seis años de enseñanza básica y los tres del primer ciclo de enseñanza secundaria, medidas que fueron acompañadas de transformaciones profundas del currículo.

Según Narumiya (1986), pese a las reformas de la enseñanza después de la guerra, la mayoría de los establecimientos femeninos de enseñanza superior no mejoraron la condición social de la mujer. Señala que, en su mayoría, esos establecimientos eran privados y no contaban con la ayuda financiera del Estado. Aun después de la reforma, persistió la estratificación de las universidades anterior a la guerra y la mayoría de las universidades y facultades privadas tenían menos prestigio que las universidades nacionales. Narumiya afirma además que, al centrarse esas instituciones en el estudio de la literatura y de la “economía doméstica”, impartidas conforme a la ideología tradicional de la familia para formar “buenas esposas y buenas madres”, se limitaban las posibilidades de las mujeres de adquirir una formación profesional de nivel superior.

El crecimiento económico y la expansión de la enseñanza superior (de 1951 a 1975 y posteriormente)

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial ha habido una progresión ininterrumpida del porcentaje de jóvenes de ambos sexos que finalizan los estudios secundarios e ingresan en la universidad. La creciente prosperidad de los japoneses, en particular el crecimiento económico sin precedentes de los años sesenta, contribuyó a la difusión de la instrucción. Entre 1959 y 1968, la renta nacional aumentó por término medio en un 10% anual. La "familia nuclear" pasó a ser el modelo familiar predominante y disminuyó en general el número de hijos. En ese medio social, las familias disponían de recursos económicos para educar a las hijas y a los hijos.

Al mismo tiempo, las reformas de la enseñanza pública iniciadas tras la guerra hicieron aumentar el número de alumnas del ciclo superior de la enseñanza primaria y de la enseñanza obligatoria. Concretamente, la educación masiva conforme a la ideología igualitaria se difundió ampliamente en la sociedad a partir de 1955. En los Cuadros 1 y 2 y en la Figura 1 se muestra cómo el porcentaje de alumnas que matricularon en primer año de universidad o de colegio universitario (ciclo de cuatro años) ha aumentado ininterrumpidamente desde 1950, así como el porcentaje de muchachas que se matricularon en primer año de un colegio postsecundario (ciclo de dos años). En 1969, la instrucción universitaria femenina alcanzó la fase que podemos calificar de masiva. Particularmente, en 1975, la tasa de mujeres que iniciaron ciclos breves de estudios superiores se había multiplicado por seis y, desde 1950, también se había multiplicado casi por seis el número de las que iniciaban carreras universitarias de cuatro años de duración.

CUADRO 1: Porcentaje de la población que se matricula en primer año en una universidad o colegio universitario (ciclo de cuatro años), por sexo

Año	Hombres	Mujeres
1950	13,7	2,5
1970	27,3	6,5
1975	40,4	12,5
1980	39,3	12,3
1990	33,4	15,2
1991	34,5	16,1
1992	35,2	17,3
1993	36,6	19,0
1994	38,9	21,0

Fuente: Japón. Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1994.

CUADRO 2: Porcentaje de la población que se matricula en primer año en un colegio postsecundario (ciclo e dos años), por sexo

Año	Hombres	Mujeres
1950	1,2	3,0
1970	2,0	11,2
1975	2,6	19,9
1980	2,0	21,0
1990	1,7	22,2
1991	1,8	23,1
1992	1,8	23,5
1993	1,9	24,4
1994	2,0	24,9

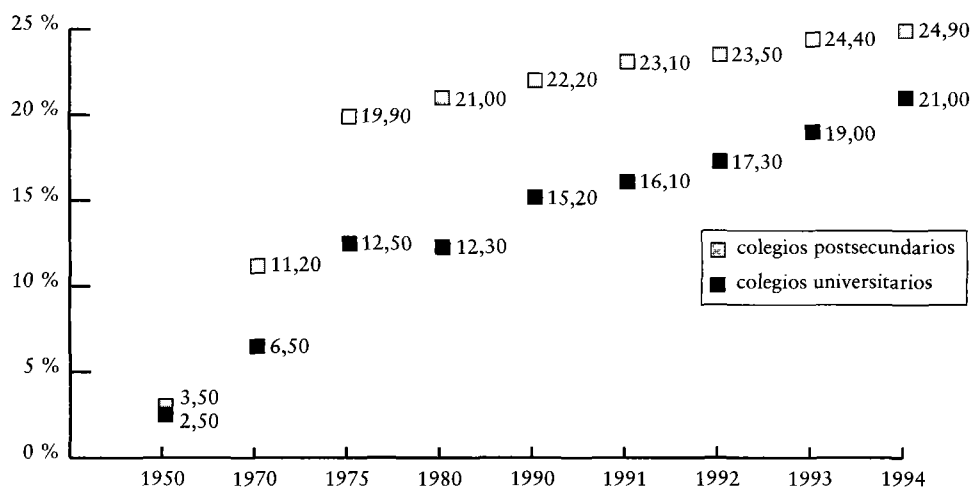
Fuente: Japón. Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1994.

La disparidad entre los sexos en la enseñanza superior

Desde 1989, el porcentaje de alumnas de enseñanza superior ha superado al de alumnos, pero debe observarse que la mayoría de ellas siguen estudios de ciclo corto y que todavía existe un desequilibrio entre el número de alumnas y el de alumnos en las carreras universitarias de cuatro años de duración. Por lo general, las alumnas asisten a establecimientos de enseñanza superior durante menos tiempo.

En 1991, había aproximadamente 2,7 millones de estudiantes inscritos en universidades y colegios universitarios, de los que cerca de 1.580.000 eran varones y 625.000 mujeres. Así pues, el porcentaje de mujeres que seguían esos estudios de

FIGURA 1: Porcentaje de mujeres que se matriculan en primer año de enseñanza superior



Fuente: Japón. Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1994.

ciclo largo era de aproximadamente el 28% (véase el Cuadro 3). Además, en 1987, en 93 establecimientos universitarios de un total de 475 se impartían carreras universitarias de ciclo largo únicamente a mujeres y muchas alumnas universitarias estaban inscritas en esos establecimientos exclusivamente femeninos. En cambio, más del 90% de los alumnos de carreras universitarias de ciclo corto eran mujeres (véase el Cuadro 3). Así pues, se puede deducir que, pese al desarrollo de la educación, la mayoría de las alumnas universitarias cursan carreras cortas.

CUADRO 3: Distribución de los alumnos por sexo y tipos de establecimiento

	Número de establecimientos	Número total de alumnos	Varones	Mujeres	Porcentaje de mujeres
Universidades	592	2.205.435	1.580.287	625.148	28,3
Colegios postsecundarios	514	504.097	42.285	461.812	91,6
Postgrado	n.d.	99.650	1.823	11.413	17,1

Fuentes: Japón, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1991.

Antes, los colegios postsecundarios tenían por función formar a muchachas para hacer de ellas amas de casa capacitadas, graciosas y responsables (Sodei y Yano, 1987). En 1964, se reconoció a estos establecimientos el estatuto de establecimientos de enseñanza superior con una finalidad distinta a la de las universidades y colegios universitarios, en los que se cursan carreras largas. De este modo, se respondía a una doble demanda, social e industrial. La sociedad necesitaba instituciones en las que las muchachas pudiesen completar su instrucción antes de alcanzar la edad de contraer matrimonio y, por otra parte, en ellas se formaba mano de obra para la industria. La mayoría de los empleos ofrecidos a las tituladas eran de carácter administrativo, desempeñados hasta entonces por bachilleres. Pero la mayoría de las muchachas optaban por permanecer en el hogar una vez casadas.

En cuanto a la elección de una rama, las alumnas de carreras largas optaban muy a menudo por las disciplinas tradicionalmente “femeninas”, como humanidades, pedagogía o economía doméstica (Murata, 1990). Según una encuesta del Ministerio de Educación realizada en 1994, el 33,4% de las alumnas se graduaron en humanidades, frente al 7,8% de los alumnos varones. En cambio, sólo un 4% de las alumnas se orientaron hacia carreras científicas o de ingeniería, frente a un 30% de los alumnos varones. De esta encuesta se deduce que las alumnas siguen prefiriendo formaciones poco adaptadas al mercado laboral.

La transformación igualitaria de la enseñanza en el Japón después de la Segunda Guerra Mundial

Desde la primera reforma posterior a la guerra, aplicada en 1947, el sistema educativo japonés ha tenido por meta promover la equidad, para lo cual se ha aplicado un planteamiento meritocrático con objeto de disminuir el peso del origen social y las profundas desigualdades sociales. Al mismo tiempo, se han puesto en práctica amplias reformas con la finalidad de avanzar hacia una transformación social

igualitaria. Según Cummings (1980), así como a finales de los años treinta la estructura social del Japón era excepcionalmente jerárquica, en los años setenta había pasado a ser mucho más integradora y participativa. Este autor afirma que, a mediados de los años setenta, la distribución de la renta nacional del Japón era una de las más igualitarias de las sociedades industriales avanzadas. El correlato más notable de ese avance hacia la igualdad fue la aparición de un nuevo sistema de enseñanza en proceso acelerado de expansión que fomentaba declaradamente una orientación más igualitaria y democrática. Las reformas de la educación tenían por objeto sacudir las jerarquías arraigadas y fomentar la igualdad y, por consiguiente, trataban por todos los medios de suscitar un entorno en el que tanto los hombres como las mujeres tuviesen iguales posibilidades de cursar estudios universitarios.

Las autoridades japonesas de la postguerra disminuyeron las desigualdades de la enseñanza pública gracias a una política de igualdad de gastos en educación. En cuanto a la enseñanza obligatoria, no hay prácticamente ninguna diferencia entre las distintas prefecturas en lo relativo a los gastos de funcionamiento anuales por alumno. El otro elemento primordial de la equidad es un currículo igualitario y participativo. El currículo unificado nacional, hasta el primer ciclo de estudios secundarios incluido, tiene por objeto fomentar las capacidades cognitivas y la motivación de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus aptitudes individuales. Esta reforma de los currículos ha mejorado considerablemente los resultados escolares de las mujeres.

Henry Levin (1976) menciona cuatro criterios que permiten medir la igualdad de oportunidades en materia de educación: en primer lugar, la igualdad de acceso al sistema educativo, que depende de los criterios de la admisión, del currículo, del apoyo financiero y de la localización geográfica. En segundo lugar, la igualdad de participación puede ser definida concretamente teniendo en cuenta el nivel de instrucción del profesorado, las expectativas de la familia y los índices de repetición, de abandono y de obtención de diplomas. En tercer lugar, los resultados de la igualdad en materia de enseñanza se definen por la competencia alcanzada, que ponen de manifiesto las calificaciones obtenidas en exámenes. Por último, la capacidad del sistema educativo para garantizar iguales oportunidades en la vida activa, que traducen la situación y el estatuto social obtenidos al concluir los estudios.

Según estos cuatro criterios, las reformas de postguerra alcanzaron cierto grado de igualdad de oportunidades para las muchachas, aunque únicamente hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, como pone de manifiesto la puesta en práctica de la educación masiva desde los años sesenta. Ahora bien, persisten las diferencias fundadas en el sexo, pues no sólo el índice de matriculación de mujeres en enseñanza superior sigue siendo inferior al de los hombres, sino que además hay una disparidad significativa en cuanto a la elección de asignaturas y carreras. La proporción de muchachas que se orientan hacia las universidades y los colegios universitarios es comparativamente baja, lo cual limita su acceso a puestos de dirección y profesionales de categoría superior.

Según Fujimura (1985), los criterios de inscripción en estudios universitarios y de elección de carreras por parte de las mujeres están estrechamente asociados a la idea de que la instrucción de las hijas tiene objetivos distintos y es menos importante que la de los hijos. La autora denuncia la ideología conforme a la cual la educación de las muchachas debe apuntar a prepararlas para ser buenas esposas y madres. Según esto, el mantenimiento de funciones y de pautas de socialización diferenciadas por sexos sigue influyendo negativamente en el segundo aspecto de la igualdad de oportunidades en materia de educación, es decir, la “igualdad de participación” en la enseñanza superior.

¿Y qué decir del cuarto aspecto, la capacidad del sistema educativo para garantizar la igualdad de oportunidades en la vida activa? En otras palabras, ¿cuál es la situación de la mujer en el mundo del trabajo en comparación con la del hombre? Se admite generalmente que en los establecimientos escolares de las sociedades en las que hay flexibilidad en la elección de una carrera para las mujeres se dan proporciones de muchachos y muchachas muy cercanas a la paridad (Giele y Smock, 1977). Si tal es el caso, la disparidad entre el número de alumnas y el de alumnos en el sistema de enseñanza podría ser también un indicador fidedigno de las desigualdades existentes en el mercado del empleo.

En 1993, el Ministerio de Educación dio a conocer las conclusiones de una encuesta realizada ese mismo año titulada: “Tipos de empleo de los recién graduados de colegios universitarios”. Según la encuesta, en 1993 habían ingresado en el mercado laboral 34.000 recién graduados. Algo más de tres cuartas partes (el 75,6%) de las graduadas entraron en el mercado laboral, un récord absoluto en la historia del Japón, inferior únicamente en 0,9% al número de graduados varones (Japón, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1994). Estos datos muestran la notable ampliación de las posibilidades de trabajo para las recién graduadas y de ellos se deduce que la igualdad de instrucción ha acarreado la paridad laboral. Sin embargo ¿cabe decir que las japonesas gozan realmente de igualdad de oportunidades?

Las relaciones entre el nivel de instrucción y los empleos obtenidos al terminar los estudios

En 1986, Bowmen y Osawa investigaron las diferencias de remuneración horaria y mensual entre hombres y mujeres. Sus conclusiones demostraron que las mujeres que habían cursado estudios secundarios estaban menos desaventajadas, en ese terreno, respecto de sus homólogos varones que las que sólo habían cursado la enseñanza obligatoria o menos estudios. Asimismo, Bowmen y Osawa afirmaron que la diferencia de capacidad de remuneración entre sexos disminuía conforme se elevaba el nivel de instrucción. Así, por ejemplo, las mujeres del grupo de edad de 25 a 29 años que habían cursado carreras universitarias largas (ciclos de cuatro años), ganaban sólo el 89% de sus homólogos varones. La disparidad entre los ingresos mensuales de los hombres y mujeres del grupo de edad de 30 a 59 años es relativamente elevada. Las mujeres del grupo de edad de 50 a 54 años que gradua-

das en un colegio de postsecundaria ganaban sólo el 63% de sus homólogos varones. Estas conclusiones han sido reafirmadas por una encuesta oficial del Ministerio de Trabajo en 1993, según la cual los ingresos medios mensuales de las japonesas sólo representan el 50% de los de los hombres (Japón, Ministerio de Trabajo, 1994).

Fujimura (1985) afirma que es mucho menos marcada la correlación entre el nivel de instrucción y la movilidad laboral en las mujeres que entre los hombres. Aunque cada vez son más las mujeres con estudios universitarios que desean desempeñar un empleo, les sigue faltando igualdad de acceso a carreras profesionales y por consiguiente su movilidad y progreso laborales están gravemente limitados.

En el Cuadro 4 se muestra cómo, en la función pública, cuanto más elevada es la categoría administrativa, menos mujeres hay. Sus oportunidades de acceso a puestos de dirección siguen siendo, pues, limitadas.

CUADRO 4: Número de funcionarios en la administración por sexos en 1991

	Máximas										Mínimas
Escalafón	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 Total
Mujeres	11	14	29	272	973	3 548	3 210	7 225	9 747	536	5 63 3.602
Hombres	1 436	1 963	3 804	17 981	16 679	30 016	19 858	34 598	36 204	18 395	14 859 195.793

Fuente: Japón, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1991.

Mecanismos que mantienen las funciones tradicionalmente femeninas en la enseñanza superior

Como hemos expuesto, la historia de la enseñanza superior en el caso de las japonesas muestra que la transformación igualitaria posterior a 1945 contribuyó grandemente a aumentar el número de alumnas universitarias. En cambio, hay una clara diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a los efectos de la instrucción igualitaria en las oportunidades profesionales. Amano (1986) expone otro mecanismo — factores de empuje y de atracción — que influye en el número de estudiantes, hombres o mujeres. El aumento del producto interno bruto (PIB) del Japón en los años sesenta abarató relativamente los estudios y produjo un aumento general del número de inscripciones en los estudios superiores. Amano denomina a ese mecanismo el “factor de empuje”. El “factor de atracción” significa que un aumento del PIB aumenta las posibilidades de encontrar trabajo de los titulados. Ahora bien, este doble mecanismo explica por qué hay cada vez más mujeres que realizan estudios superiores, pero no reviste las mismas características en su caso que en el de los hombres. Como la apertura del mercado laboral a las mujeres ha sido relativamente reducida, el aumento de inscripciones de alumnas en los estudios superiores se debió fundamentalmente a los factores de empuje, es decir, a que las familias disponían de más recursos y a que se había producido una trans-

formación de las normas sociales en lo relativo al acceso de las mujeres a los estudios superiores.

Como señala Clark (1981), la enseñanza superior ha sido utilizada por la sociedad como una estructura de control del saber y la tecnología avanzados. Dicho de otro modo, la enseñanza superior ha sido un instrumento para la sociedad de continuar produciendo saber y racionalidad cognitiva (Parsons y Platt, 1973). Se ha dado prioridad al saber, la racionalidad, el aprendizaje, la competición y la inteligencia. Parsons y Platt afirman, pues, que la enseñanza superior tiene por objeto desempeñar cuatro funciones: investigación y formación de los futuros investigadores; formación en letras y humanidades; formación profesional (teórica y práctica); y desarrollo de la aptitud para la reflexión crítica.

Ahora bien, la enseñanza superior impartida a las mujeres en el Japón no corresponde a este modelo, pues se ha limitado a cumplir dos funciones: impartir formación en humanidades y formación profesional (Amano, 1986). Estas dos funciones son explícita e implícitamente diferentes de las de los hombres y, a juicio de Amano, la enseñanza superior impartida a las japonesas adolece de tres fallos capitales.

En primer lugar, dice esta autora, los estereotipos sexuales siguen siendo la norma en materia de educación, como se ve claramente en la reproducción de una cultura del estatuto social que hace perdurar la estratificación social mediante la enseñanza del modelo de esposa y madre de la clase media. La enseñanza superior que se impartía a las mujeres antes de la guerra reproducía esta cultura del estatuto mediante la enseñanza de las humanidades, la economía doméstica y disciplinas conexas. La cultura del estatuto social estaba codificada rígidamente en el sistema patriarcal y patrilineal del "*ie*".

En segundo lugar, la función básica de la enseñanza humanista consiste en proporcionar a los alumnos experiencias gratificadoras que propicien la emancipación y el desarrollo personales. La enseñanza apunta a desencadenar, a nivel individual, procesos dinámicos vinculados a los ideales de desarrollo, integridad y autonomía personales (McNeil, 1990, pág. 6). Ahora bien, la enseñanza superior impartida a las mujeres en el Japón no ha acelerado la autorrealización, sino que ha obligado a las mujeres a adaptarse a las normas sociales que determinan su función en el seno de la sociedad. Simultáneamente, la enseñanza humanista de las mujeres no ha sentado las bases de una verdadera formación profesional.

En tercer lugar, la propia enseñanza profesional impartida a las mujeres es muy limitada, pues sólo las prepara a ejercer los oficios tradicionales de maestras de enseñanza primaria o enfermeras — profesiones que por lo general refuerzan la función social de reproducción y cristalización de papeles mediante una distribución discriminatoria del "saber" por sexos.

Si analizamos las relaciones entre la enseñanza superior y las funciones específicas asignadas a cada sexo, es preciso comprender bien el sentido de esta diferenciación. Para los hombres, el éxito significa éxito profesional, al que está directamente vinculado el estatuto social. Hay una relación patente entre el nivel de estudios y el éxito profesional. Kondo y Watanabe (1990) efectuaron un estudio

longitudinal de las relaciones entre el origen social, el éxito en la universidad y el estatuto social entre los hombres. El estudio corroboró el papel desempeñado por los estudios, en tanto que reflejo del mérito, sobre el éxito profesional o social. Sus trabajos empíricos muestran que, mientras que hay una escasa correlación entre el origen social y el éxito profesional, éste viene determinado ante todo por los estudios. La introducción de variables suplementarias, como los estudios realizados por el padre o su situación profesional, no cambian nada a esta constatación. Kondo y Watanabe llegan, pues, a la conclusión de que los estudios universitarios han sido y son el factor esencial por el que se determina la posición social de los hombres en el Japón.

El caso de las mujeres es muy distinto. Los estudios que realizan no tienen necesariamente influencia en su éxito profesional o social. Antes bien, tienen un “valor simbólico” en una sociedad como el Japón, que está formada por grupos caracterizados por la pertenencia a una misma subcultura. El valor simbólico de los estudios universitarios de una mujer tiene especial importancia a la hora de encontrar un esposo. Antes de la guerra, los estudios superiores de las mujeres en el Japón tenían por finalidad prepararlas para contraer matrimonio con hombres pertenecientes a un determinado grupo social (Amano, 1986, pág. 51). De ahí que el aumento que hubo entre 1920 y 1935 del número de universitarias no estuviese orientado a prepararlas para ejercer una profesión, sino a proporcionar “esposas y madres” a un grupo social particular. Los estudios superiores de las mujeres sirven para obtener un “estatuto prestado” al casarse con un miembro de un grupo.

En 1990, Shimizu efectuó un estudio de las relaciones entre los estudios superiores, el matrimonio y el mantenimiento de la estratificación social. Centró su investigación en los factores que mantienen la estratificación mediante el matrimonio y llegó a la conclusión de que los estudios universitarios de los cónyuges eran extraordinariamente compatibles, es decir, que sus resultados indicaban una homogamia entre parejas que habían cursado unos mismos estudios superiores y además que las mujeres solían tener un nivel de estudios inferior al de los maridos. Para las mujeres, la clave de la movilidad social estaba en el matrimonio.

Las investigaciones de Shiina (1989) sobre las relaciones entre los estudios y el matrimonio confirmaron esa movilidad y, al confirmar la homogamia entre parejas de titulados, las conclusiones de su estudio respaldan asimismo la movilidad ascendente de las mujeres a través del matrimonio. Más del 60% de las japonesas que han estudiado en colegios postsecundarios contraen matrimonio con titulados universitarios. Podemos concluir, pues, que los estudios universitarios ayudan a las mujeres a ascender en la escala social mediante el matrimonio.

Conclusión

La reforma de la educación de 1947 y la implantación de la enseñanza de masa tras el periodo de gran crecimiento económico han influido considerablemente en el número de mujeres que cursan estudios superiores. Esos cambios están empezando a transformar la manera en que las mujeres consideran la instrucción y cada vez es

mayor el número de ellas que ingresan en el mercado de trabajo con un diploma universitario.

Ahora bien, como hemos visto, las mujeres todavía tropiezan con muchos obstáculos en el terreno de la igualdad de oportunidades y el éxito profesional. Los estudios superiores no tienen nunca las mismas consecuencias sociales en las mujeres que en los hombres. En la medida en que se considera que poseen un “valor simbólico”, guardan estrecha relación con el matrimonio en la sociedad japonesa. Los estudios universitarios de la mujer son una forma social de mantener una subcultura y las normas tradicionales de diferenciación por sexos.

Referencias bibliográficas

- Akamatsu, R.; Hayami, T. 1986. *Danjo Koyo Kikai Kintoho* [La ley sobre igualdad de oportunidades laborales]. Tokio, Yuuhikaku Ribure.
- Amano, M. (ed.). 1986. *Joshi Koto Kyoiku no Zahyo* [La finalidad de la instrucción de las mujeres]. Tokio, Kakiuchi Shuppan.
- Arai, K. 1990. Daigaku Shingakuritu no Kettei Yoin [El factor determinante de la tasa de ingreso en la universidad]. *Economic study*, vol. 41, n° 3.
- Bowmen, M.J.; Osawa, M. 1986. *Development perspectives on the education and economic activities of Japanese women* [Perspectivas de desarrollo sobre la educación y las actividades económicas de las mujeres japonesas]. Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- Clark, B.R. 1981. *The higher education system: academic organization in cross-national systems* [El sistema de educación superior: la organización académica en sistema transnacional]. Berkeley, California, University of California Press.
- Cummings, W.K. 1980. *Education and equality in Japan* [Educación e igualdad en el Japón]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Engel, J.W. 1986. *A comparison of Japanese and American housewives' attitudes toward employment of women* [Comparación entre las actitudes de las amas de casa japonesas y americanas con respecto al empleo femenino]. (Ponencia presentada en la conferencia anual del National Council on Family Relations).
- . 1987. *Generational differences in Japanese attitudes toward women's employment* [Diferencias generacionales de las actitudes japonesas con respecto al empleo femenino]. (Ponencia presentada en la conferencia anual del National Council on Family Relations).
- Fujimura, K.F. 1985. Women's participation in higher education in Japan [La participación femenina en la enseñanza superior en Japón]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 29, n° 4, págs. 471-487.
- Fujin Kyoiku Kenkuyaki (comp.). 1991. *The present status of women in statistics* [El estatus actual de las mujeres en estadística]. Tokio, Kakiuchi Shuppan.
- Giele, J.Z.; Smock, A.C. (comps.). 1977. *Women, roles and status in eight countries* [Las mujeres, las funciones y los estatutos en ocho países]. Nueva York, Wiley.
- Institute for Democratic Education. 1992. Josei to Koto Kyoiku [La mujer y la enseñanza superior]. En: *Gendai no Koto Kyoiku* [La enseñanza superior moderna]. Tokio, IDE.
- Inoue, T. 1985. Sengo Joseishi Ryakunenpyo [La historia de la mujer japonesa en la posguerra]. *Julist*. Tokio, n° 39, págs. 284-303.

- Iwai, H. 1990. Joseino Lifecourse to Gakureki [La vida de las mujeres y sus estudios]. En: Kikuchi, S. (Comp.). *Gendai Nihon no Kaiso Kozo Series 3: Kyoiku to Shakaiido* [La estructura de la estratificación de Japón moderno, serie 3: instrucción y movilidad social]. Tokio, Tokyo Daigaku Shuppankai.
- Japan Economic Newspaper. 1990. A survey for working women. *The Nikkei weekly*. Tokio, Nikkei Research.
- Japan Institute of Labour. 1992. *The report for career consciousness of female workers and support system* [Informe para la conciencia de la carrera de las mujeres trabajadoras y sistema de apoyo]. Tokio, Instituto Japonés de Trabajo.
- Japan Women's Group Federation (comp.). 1990. *Women white paper* [Papel blanco de las mujeres]. Tokio, Horupu Shuppan.
- Japón. Gabinete del Primer Ministro (comp.). 1994. *Joseino Genjyo to Sesaku* [La condición actual de la mujer y la política]. Tokio, Editorial del Ministerio de Hacienda.
- Japón. Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. 1991. *Wagakuni no Bunkyo Sesaku* [Las políticas educativas del Japón]. Tokio, Editorial del Ministerio de Hacienda.
- . 1994. *Wagakuni no Bunkyo Sesaku* [Las políticas educativas del Japón]. Tokio, Editorial del Ministerio de Hacienda.
- Japón. Ministerio de Trabajo. Instituto de la Mujer. 1994. *Hataraku Josei no Jitsujō* [La situación actual de las trabajadoras]. Tokio, Editorial del Ministerio de Hacienda.
- Japón. Oficina del Primer Ministro. Servicio de Relaciones Públicas (comp.). 1990. *The monthly journal of national survey* [Publicación mensual del panorama nacional] (abril).
- . 1992. *The monthly journal of national survey* [Publicación mensual del panorama nacional] (julio).
- Joseigaku Kenkyukai (comp.). 1990. *Gender and sex discrimination* [Género y discriminación según el sexo]. Tokio, Keiso Shobo.
- Joseishi Sogo Kenkyukai. 1990. *Nihon Josei Seikatsushi: n° 5. Gendai* [La historia de la vida de las japonesas]. Tokio, Tokyo Daigaku Shuppankai.
- Kawahigashi, H. 1983. *Nihon Shihonsyugi to Joshi Rodo* [El capitalismo japonés y el trabajo de la mujer]. En: E. Takenaka (comp.). *Joshiroudouron: Kikaino Byodo kara Kekka no Byodo he* [La igualdad entre hombres y mujeres]. Tokio, Yuuhikaku Sensho.
- Kawashima, H.Y. 1985. *Joshirodo to Rodoshijyo Kozo no Bunseki* [Estudio sobre el trabajo femenino y la estructura del mercado laboral]. Tokio, Nihon Keizai Hyoronsha.
- Kondo, H.; Watanabe, H. 1990. *Kekkon to Kaisoketugo* [Matrimonio y estratificación]. En: Okamoto, H.; Naoi, M. (comps.). *Gendai Nihon no Kaiso Kozo Series 4: Josei to Shakaikaiso* [La estructura de la estratificación del Japón moderno, serie 4: la estratificación social y la mujer]. Tokio, Tokyo Daigaku Shuppankai.
- Levin, H.M. 1976. *Equal education opportunity in Western Europe: a contradictory relation* [La igualdad ante el empleo en Europa Occidental: una relación contradictoria]. (Ponencia presentada en el congreso anual de la American Political Science Association).
- McNeil, J.D. 1990. *Curriculum: comprehensive introduction* [El currículo: una introducción general]. Boston, MA, Little, Brown and Co.
- Mitsui, T. (comp.). 1977. *Nihon Fujin Shiryo Sakusei: Kyoiku* [Los problemas de las japonesas: la educación]. Tokio, Domes Shuppan.
- Murata, S. 1990. *Kyoiku Joseigaku Nyumon* [Guía de los estudios sobre la mujer]. Tokio, Shinzansha.

- Narumiya, C. 1986. Opportunities for girls and women in Japanese education [Oportunidades para las muchachas y las mujeres en la educación japonesa]. *Comparative education*. Abingdon, Reino Unido. vol. 22, págs. 47-52.
- Okamoto, H. 1990. Josei to Shakaikaiso Kenkyu no Tenkai [Estudio sobre la mujer y la estratificación social]. En: Okamoto, H.; Naoi, M. (comps.), *op. cit.*
- Parsons, T.; Platt, G.M. 1973. *The American university* [La universidad americana]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Shiina, A. 1990. Joseini okeru Gakko Riyoso no Bunseki [Análisis del grupo de mujeres que ingresa en la universidad]. En: Kikuchi, S. (comp.), *op. cit.*
- Shimizu, H. 1990. Gakureki, Kekkon, Kaiso Saiseisan [Estudios, matrimonio y reproducción de la estratificación social]. En: Kikuchi, S. (comp.), *op. cit.*
- Sodei, T.; Yano, M. (comps.). 1987. *Gendai Josei no Chii* [La condición de las japonesas modernas]. Tokio, Keiso Shobo.
- Takahashi, H. 1990. *Shinjidaino Joshi Rodo: Danjo Koyo Kikai Kintoho no Kiseki* [El trabajo femenino en la nueva era: después de la Ley de igualdad de oportunidades laborales]. Tokio, Gakuyoshobo.
- Yamada, R. 1993. *The gender roles of Japanese women: an assessment of gender roles of Japanese housewives living in the United States* [Las funciones asignadas a las mujeres japonesas: evaluación de los papeles asignados a las amas de casa japonesas en los Estados Unidos]. (Tesis de doctorado en la Universidad de California.)

ÍNDICE

Volumen XXV, 1995

Nº 1, 1995, págs. 3-145

Nº 2, 1995, págs. 157-368

Nº 3, 1995, págs. 377-614

Nº 4, 1995, págs. 617-902

ADDO, O. Estudio de caso: Ghana, 350
AHUJA, A.; AINSCOW, M.; CHEN, Y.;
COMUZZI, N.; DUK, C. H.; ECHEITA, G. El
proyecto de la UNESCO de formación del
profesorado: "Necesidades especiales en el
aula", 299

AIKMAN, S. Territorio, educación indígena y
preservación de la cultura: el caso de los
arakmbut del sureste del Perú, 665

AINSCOW, M.; AHUJA, A.; CHEN, Y.;
COMUZZI, N.; DUK, C. H.; ECHEITA, G. El
proyecto de la UNESCO de formación del
profesorado: "Necesidades especiales en el
aula", 299

ALESHENOK, S.; CHUPROV, V.; ZUBOK, J. ¿Se
podrá integrar a la juventud en una socie-
dad en proceso de transformación?, 491

BAILLY, A. Enseñar geografía en el siglo XXI,
883

BATTAGLIOLA, F. Descalificación social de los
no diplomados, 457

BENDIT, R.; GAISER, W. Introducción al cua-
derno, 397

BLANCO, R. G.; DUK, C. H. La integración de
los alumnos con necesidades especiales en
América Latina y el Caribe: situación
actual y perspectivas, 239

BRIGGS, D. Una ojeada a las nuevas tenden-
cias del aprendizaje en los Estados Unidos
de América, 417

CHABCHOUB, A.; HADDIYA, E. M. Exclusión e
integración en los países del Magreb: la
función de la educación, 523

CHEN, Y.; AHUJA, A.; AINSCOW, M.;
COMUZZI, N.; DUK, C. H.; ECHEITA, G. El
proyecto de la UNESCO de formación del
profesorado: "Necesidades especiales en el
aula", 299

CHUPROV, V.; ALESHENOK, S.; ZUBOK, J. ¿Será
posible integrar a la juventud en una socie-
dad en proceso de transformación?, 491

COMUZZI, N.; AHUJA, A.; AINSCOW, M.;
CHEN, Y.; DUK, C. H.; ECHEITA, G. El pro-
yecto de la UNESCO de formación del
profesorado: "Necesidades especiales en el
aula", 299

DELORS, J. Entrevista, 9

DUK, C. H.; BLANCO, R. G. La integración de
los alumnos con necesidades especiales en
América Latina y el Caribe: situación
actual y perspectivas, 239

DUK, C. H.; AHUJA, A.; AINSCOW, M.; CHEN,
Y.; COMUZZI, N.; ECHEITA, G. El proyecto
de la UNESCO de formación del profesora-
do: "Necesidades especiales en el aula",
299

DUSSEL, I.; HERMO, J.; TIRAMONTI, G.
Inclusión y exclusión de los jóvenes en el
sistema educativo argentino, 535

ECHEITA, G.; AHUJA, A.; AINSCOW, M.; CHEN,
Y.; COMUZZI, N.; DUK, C. H. El proyecto
de la UNESCO de formación del profesora-
do: "Necesidades especiales en el aula",
299

EDWARDS, G.; FISHER, J. El logro de los objeti-
vos y la equidad en la financiación del sis-
tema de enseñanza secundaria en
Zimbabwe: el caso de Harare, 577

EISENSTADT, S. N. Modernización y evolu-
ción de las ideas sobre la juventud y las
generaciones, 283

EVANS, P. La integración de los alumnos con
necesidades educativas especiales en las
escuelas ordinarias de los países de la
OCDE, 219

EVERATT, D. "¿Rechazados o expulsados de
la escuela?" La contextualización de la
"juventud no escolarizada" en la nueva
Suráfrica, 503

FISHER, J.; EDWARDS, G. El logro de los objeti-
vos y la equidad en la financiación del sis-
tema de enseñanza secundaria en
Zimbabwe: el caso de Harare, 577

FOUREZ, G. El movimiento *Ciencia,*
Tecnología, Sociedad (CTS) y la enseñanza
de las ciencias, 27

GAGLIARDI, R. Formación científica y tecnol-
ógica para las comunidades tradicionales,
59

GAISER, W.; BENDIT, R. Introducción al cua-
derno, 397

GALE, P. ¿Igualdad de oportunidades para
todos? Los derechos indígenas y la ense-
ñanza superior en Australia, 683

- GIORDAN, A. Introducción: nuevas referencias culturales y éticas, 23
- GIORDAN, A. Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo? 107
- HADDIYA, E. M.; CHABCHOUB, A. Exclusión e integración en los países del Magreb: la función de la educación, 523
- HEGARTY, S. Prefacio, 195
- HERMO, J.; DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G. Inclusión y exclusión de los jóvenes en el sistema educativo argentino, 535
- HEYNEMAN, S. P. Economía de la educación: desilusiones y esperanzas, 623
- HOST, V. Las finalidades en la enseñanza de las ciencias en los próximos decenios, 41
- HUGHES, G. El monoculturalismo en transición: incidencias y oportunidades educativas de la internacionalización finlandesa, 551
- JANGIRA, N. K. Un nuevo planteamiento de la formación del profesorado, 285
- KOPONG, E. El aprendizaje informal: estudio de caso sobre el desarrollo local del currículo en Indonesia, 717
- LEWIN, K. M. La educación básica de las minorías nacionales: el caso de los yi, en la provincia china de Sechuán, 699
- LITTLE, A. Para concluir: cuestiones de cultura y de educación, 873
- LOWE, J. A. El impacto de la escuela de ciencias en la cosmovisión de los alumnos de las Islas Salomón, 731
- MARCHESI ULLASTRES, A. Necesidades educativas especiales y reforma de la educación, 207
- MA RHEA, Z. Cambiar las manifestaciones de la sabiduría y del conocimiento en Tailandia, 749
- MARTINAND, J.-L. Objetivos y modalidades de la educación tecnológica en el umbral del siglo XXI, 51
- MEL, M. A. Le MBU, un marco culturalmente significativo para la educación en Papua Nueva Guinea, 765
- MIRON, G. Desarrollo y situación actual de la educación especial en Nicaragua, 251
- NABOBO, U.; TEASDALE, J. La educación para la identidad cultural: el caso de las Islas Fiji, 779
- NOVAK, J. D. La cartografía conceptual: un instrumento pedagógico, 83
- OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención, 139
- O'TOOLE, B. Programas de rehabilitación basados en la comunidad, 341
- PATRINOS, H. A.; PSACHAROPOULOS, G. Reducir la pobreza de los pueblos indígenas de América Latina: un papel más destacado para la educación, 127
- PORTER, G. Organizar la escolarización: acceso y calidad a través de la integración, 329
- PRABHAKAR, E. Malcolm Adiseshiah (1910-1994), 595
- PRIDMORE, P. El aprendizaje y la escolarización de los niños basarwa (bosquimanos) en Botswana, 793
- PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H.A. Reducir la pobreza de los pueblos indígenas de América Latina: un papel más destacado para la educación, 127
- RATINOFF, L. Inseguridad mundial y educación: la cultura de la mundialización, 161
- REGUERA, L. Cambiando de perspectiva: desde el trabajo a la escuela, 267
- RICHTER, I. ¿Separados, desiguales y diversos? Pluralismo e integración en el sistema educativo alemán, 439
- SAULLE, M.R. Cuestiones de legislación, 199
- SCHIELE, B. La comunicación científica no formal, 93
- SCHMIDT, H. Reflexiones sobre la enseñanza técnica y profesional para el decenio de 1990 y más allá, 359
- SEEMANN, K.; TALBOT, R. Técnica global: hacia una comprensión holística de la enseñanza y del aprendizaje de la tecnología entre los aborígenes de Australia, 855
- SINGH, A. K. La construcción cultural del conocimiento doméstico y escolar en la India tribal, 825
- SU, S. Enseñanza profesional y técnica: promover el cambio e influir en las ideas de los jóvenes sobre el empleo en la China moderna, 473
- TAIT, E. Cultura y aprendizaje en una escuela secundaria de Nueva Zelanda, 839
- TALBOT, R.; SEEMANN, K. Técnica global: hacia una comprensión holística de la enseñanza y del aprendizaje de la tecnología entre los aborígenes de Australia, 855
- TEASDALE, J.; NABOBO, U. La educación para la identidad cultural: el caso de las Islas Fiji, 779
- TEASDALE, G. R. Educación y cultura: introducción, 657
- THAMAN, K. H. Los conceptos de aprendizaje, conocimiento y sabiduría en Tonga y su pertinencia en la educación moderna, 811
- TIRAMONTI, G.; DUSSEL, I.; HERMO, J. Inclusión y exclusión de los jóvenes en el sistema educativo argentino, 535
- WANG, M. Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso, 315
- YAMADA, R. Enseñanza superior y diferenciación de funciones según el sexo en la sociedad japonesa: evaluación de una disparidad, 889
- ZUBOK, J.; ALESHENOK, S.; CHUPROV, V. ¿Se podrá integrar a la juventud en una sociedad en proceso de transformación?, 491

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 envío postal internacional o de cheque en una moneda convertible cualquiera.

Al agente de venta de mi país (o al Servicio de suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, Bélgica):

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- ☐ Edición árabe
- ☐ Edición española
- ☐ Edición francesa
- ☐ Edición inglesa

- ☐ Instituciones: 150 FF
- ☐ Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF
- ☐ Particulares: 112,50 FF
- ☐ Instituciones países en desarrollo: 90 FF
- ☐ Particulares 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 de suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, Bélgica):

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- ☐ Edición árabe
- ☐ Edición española
- ☐ Edición francesa
- ☐ Edición inglesa

- ☐ Instituciones: 150 FF
- ☐ Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF
- ☐ Particulares: 112,50 FF
- ☐ Instituciones países en desarrollo: 90 FF
- ☐ Particulares países en desarrollo: 90 FF

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos)

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO

ANGOLA: Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

ANTIGUA Y BARBUDA: National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

ARGENTINA: Librería "El Correo de la UNESCO", EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tel.: (541) 371 81 94, (541) 371 05 12, fax: (541) 956 19 85.

BARBADOS: University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tel.: 424 54 76, fax: (809) 425 13 27.

BOLIVIA: Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tel.: 285 17 79, fax: (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BRASIL: Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Praia de Botafogo 190 - 6º andar, 22.253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tel.: (21) 551 52 45, fax: (5521) 551 78 01; Books International Livros Comércio Exterior Ltda, Rua Peixoto Gomide nº 996, Conj. 501, Jardim Paulista, 01409-900 SAO PAULO, SP, tel.: (55-11) 283 58 40, fax: (55-11) 287 13 31.

CABO VERDE: Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, Praia.

COLOMBIA: ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 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.

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

CHILE: Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, Santiago, fax: (562) 209 94 55, 204 90 58.

ECUADOR: Librería FLACSO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), Quito, tel.: 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

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

ESPAÑA: Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, 28001 Madrid, tel.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98, Imai: Mundi-Prensa@Servicom.Es; Mundi-Prensa Barcelona, Consell de Cent 391, 08009 Barcelona, tel.: (93) 488 34 92, fax: (343) 487 76 59; Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya), tel.: (34-4) 683 0694; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412 18 54; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 Girona; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 Lerida, tel.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; Amigos de la UNESCO - País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.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; UNESCO Office, Two United Nations Plaza, DC2-Room 920, NEW YORK, NY 10017, tél.: (212) 963 59 78, fax: (212) 963 80 14.

FILIPINAS: International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, Metro Manila, tel.: 817 96 76, fax: (632) 817 17 41.

FRANCIA: Grandes librerías universitarias y Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tel.: (1) 45 68 22 22. *Pedidos por correspondencia:* Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, fax: (1) 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Para las revistas:* Servicio de Subscripciones, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS 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 Paris, tel.: (33-1) 47 07 22 84, fax: (33-1) 43 36 76 55.

GUINEA-BISSAU: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, Bissau.

HONDURAS: Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, Tegucigalpa; Librería Guaymurás, Avenida Cervantes, Tegucigalpa, tel.: 22 41 40, fax: (504) 38 45 78.

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.

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 CICOM, 86090 Villahermosa, Tabasco, tel.: (93) 12 39 66, fax: (5293) 12 74 80/13 47 65.

MOZAMBIQUE: Instituto Nacional do Livro et do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, n.º 1927, r/c, e 1921, 1.º andar, Maputo.

NICARAGUA: Casa del Libro, Librería Universitaria – UCA, Apartado 69, Managua, tel./fax: (505-2) 78 53 75.

PERÚ: Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41, tel.: (511) 476 98 71, fax: (511) 476 98 72.

PORTUGAL: Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa, tel.: 347 49 82/5, fax: (351) 347 02 64 (*dirección postal*: Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

SUIZA: ADECO, Case postale 465, CH-1211 Genève 19, tel.: 943 26 73, fax: 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.

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.

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 Chorrros 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.

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

Bonos de la UNESCO

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

CORRESPONSALES DE PERSPECTIVAS

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

ARGENTINA

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

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Universidad de Tasmania

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Ministerio de Desarrollo Humano

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Walter E. García
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Oficina Regional de la UNESCO
para la Educación en América
Latina y el Caribe

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino de
Investigación Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

EGIPTO

Profesor Abdel-Fattah Galal
Centro Nacional para el Desarrollo y
la Investigación Pedagógica

ESPAÑA

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

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Harvard Institute for International
Development

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Jorge Wertheim
Oficina de la UNESCO, Nueva York

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

MEXICO

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

MOZAMBIQUE

Sr. Luis Tiburcio
Oficina de la UNESCO de Maputo

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para la
UNESCO

REINO UNIDO

Sr. Raymond Ryba
Universidad de Manchester

REPUBLICA CENTROAFRICANA

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

REPUBLICA DE COREA

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

RUMANIA

Dr. Cesar Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

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

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Secretario General de la Comisión
Nacional para la UNESCO

TRINIDAD Y TOBAGO

Sr. Lawrence Carrington
Universidad de las Antillas de lengua
inglesa