

las dimensiones de educación y actitudes, educación y valores, educación y sistema social entre otros.

Valga un último comentario respecto a la reflexión de los autores en la exposición de los datos. Sin dejar de prestar la atención central a los datos empíricos provenientes de la muestra de proyectos

considerados, han sabido salirse de un rigor académico excesivo para plantearse las preguntas y hacer las críticas útiles al consumidor privilegiado de su informe: las personas e instituciones comprometidas en labores de educación no-formal en países en desarrollo.

Marcelino Llanos Braña  
Centro de Estudios Educativos

**Centro de Estudios Educativos, A. C. Dubbeldam, L. F. B., *The Primary School and the Community in Mwanza District – Tanzania.***

The Hague, Netherlands: CESO, Wolters Noordhoff, 1970, 199 págs.

La mayoría de las investigaciones sobre los efectos de la educación en la comunidad suelen prestar más atención al análisis y evaluación del currículo en sí que a las características de los actores del proceso de la educación y a los roles que éstos desempeñan dentro del mismo, en un momento histórico.

Por esta razón, parece interesante este proyecto de investigación de CESO (Centro for the Study of Education in Changing Societies), uno de cuyo objetivo fue el análisis sociológico del estatus y el rol de los maestros en el Distrito de Mwanza, Tanzania, dentro del proceso de desarrollo de la región.

Esta investigación empezó en 1965 y se terminó en marzo de 1967. Las escuelas estudiadas fueron 17. Ocho en la ciudad de Mwanza Town (30 000 habitantes, 25 000 de los cuales son africanos pertenecientes a diversas tribus) y nueve en la Subdivisión de Bukumbí o muy cerca de allí. Fueron excluidos, por decisión de los mismos investigadores, los maestros no africanos, debido a que eran pocos y un tanto inestables, ya que sus contratos de trabajo eran de corta duración.

La mayor parte de los datos específicos se obtuvieron con base en cuestionarios aplicados a 303 maestros, número que se consideró suficiente como para constituir una muestra representativa y confiable del total de maestros africanos del distrito.

Los conjuntos de variables manejadas por los investigadores —además de otros datos estadísticos e históricos sobre el desarrollo del sistema educativo en Tanzania— fueron fundamentalmente dos: por un lado, el sexo, el estado civil, el número de hijos, la religión, la escolaridad alcanzada, el ingreso familiar, el tipo de vivienda, el lugar de nacimiento, el lugar habitual de residencia y la tribu de origen de los maestros. Y, por otro lado, la posición en la escuela, los puestos desempeñados, el grado de disponibilidad para prestar servicios en otra parte, la preferencia por enseñar en determinado tipo de escuela, nivel o grado escolar; las aspiraciones de actualización y reentrenamiento, la preferencia por otros puestos u ocupaciones dentro del mercado de trabajo real, el interés en la propia profesión, el empleo, el ocio, el grado de vinculación con la comunidad (actividades sociales y tiempo dedicado a la enseñanza como voluntarios); el tiempo dedicado a lectura de libros, revistas y audición radiofónica, y finalmente, el grado de interés por a política.

Las correlaciones efectuadas entre ambos conjuntos de variables sirvieron de base para analizar e interpretar el papel de los maestros del distrito de

Mwanza, a la luz de otros hechos y fenómenos sociales del país.

Por razones de brevedad, me limito a indicar solamente que también se efectuaron encuestas entre los padres de familia de los alumnos, con el objeto de conocer sus aspiraciones educativas respecto a sus hijos, así como su percepción sobre las funciones que deberían desempeñar tanto a escuela como los maestros respecto a la comunidad.

Para situar mejor el estudio de CESO, conviene tener en cuenta que Tanzania inició su vida como nación independiente hace apenas quince años. La educación del país había estado, hasta entonces, en manos de agencias religiosas extranjeras, una de las cuales introdujo el Islamismo, y con él una serie de valores que podrían calificarse de conservadores y basados casi exclusivamente en motivaciones de tipo religioso. Al mismo tiempo, otras agencias introdujeron el Cristianismo y con él los valores propios de las sociedades europeas, que empezaban a experimentar cambios profundos en la ideas, la tecnología y la economía. Así se entrecruzaron dos tipos de ideología que influyeron en la educación: la Islámica (Koran Schools) y la Cristiana (católica y de otras denominaciones). Pero ninguna de las dos logró responder a las necesidades de la mayoría de los habitantes. Particularmente, en la escuela "misional" predominó siempre una visión occidental: individualista, volcada hacia fuera, citadina, basada en el intercambio monetario más que en el servicio y cuyo medio lingüístico de expresión fue siempre el inglés, en contraposición al kiswahili, considerado hasta antes de la independencia como lengua franca.

De esta manera, la situación anterior dio lugar a dos tipos de sociedad, la tradicional y la europeizante. La escuela, dentro de este contexto, se convirtió en puente obligado de entrada a la sociedad europeizante y la única vía de movilidad social dentro de la misma. Al principio, los egresados de la escuela lograron hallar empleos en puestos administrativos de nivel bajo o intermedio. Pero estas oportunidades fueron disminuyen-

do a medida que se fueron saturando las plazas de trabajo. Quedó entonces como única escapatoria la profesión de maestro, ya que en ésta era posible aún adquirir cierto prestigio y mantener alguna relación de autoridad con el pueblo. Particularmente en las aldeas había oportunidad de ascender a puestos administrativos mejor remunerados.

Puede decirse, por tanto, que los maestros, durante la colonia, se comportaron como habitantes de dos mundos distintos y, al mismo tiempo, como intermediarios del tránsito del mundo tradicional al occidental-europeo. Al llegar la independencia este rol cambió debido a varios factores: la centralización de la educación por parte del Estado, el surgimiento de nuevas carreras para la producción y la industria, mejor remuneradas y de más prestigio que la profesión de maestro, y la difusión masiva de la información por varios medios, con lo cual los maestros ya no pudieron seguir siendo los únicos depositarios de la cultura escrita.

Los padres de familia, por su parte, se organizaron en asociaciones y empezaron a crear mecanismos para el planteamiento de demandas ante el gobierno, desplazando así la función mediadora de los maestros. A su vez, las autoridades gubernamentales movilizaron a los maestros para poder satisfacer las necesidades educativas de toda la población, con lo cual desarraigaron a muchos de su propia comunidad y los aislaron de la participación que antes tenían en los asuntos cívicos fuera de la escuela. Así, la presencia del maestro en la comunidad se volvió burocrática, al convertirse aquél en un nuevo funcionario del gobierno.

No es de extrañar, por tanto, que cuando las autoridades quisieron convertir a los maestros en nuevos misioneros de sus eslogans revolucionarios y en apóstoles de la lucha contra la pobreza, la ignorancia y la insalubridad, no hayan encontrado eco sino a nivel de verbalizaciones.

Otro fenómeno que ha influido sin duda en el cambio del rol de los maes-

tros es la percepción que siempre han tenido de ellos los mismos padres de familia. Éstos no desean ver al maestro metido en política o en otra clase de actividades fuera e la escuela. La función del maestro —para ellos— es que sepa enseñar bien a sus hijos, de modo que éstos aprovechen el grado y logren seguir estudiando en los niveles superiores. Esta percepción no es nueva. Simplemente aflora lo que ya estaba en el fondo desde el tiempo de la colonia: que la escuela y los maestros son puerta de salida hacia la sociedad moderna, pero nunca de entrada al mundo interior de la comunidad. “la escuela —dice el Informe— es un cuerpo aislado en la comunidad y la mayoría de los maestros se sitúan a sí mismos fuera de la comunidad local sin contacto con la organización social de la misma.”

La lección principal que puede sacarse de la investigación de CESO en Mwanza, es que el papel que juega el maestro en el proceso de desarrollo de una comunidad dependerá en gran medida de la ideología y de los valores que sustente la institución o la agencia con la que se identifique, así como de su relación con las organizaciones sociales de la comunidad.

Como hemos podido comprobar, los maestros de Mwanza, durante la colonia, se identificaban con la ideología de las iglesias y con los valores propios de las escuelas misionales. En consecuencia, estaban tan lejos de la cultura y de las necesidades del pueblo como sus patrocinadores. Aun cuando varios de ellos provenían de las aldeas tribales, muy pronto perdían su identidad cultural, ya que la fuente de prestigio autoridad y participación en las decisiones se hallaba en “la otra cultura”. Al llegar la independencia, los maestros perdieron su carácter de élite intermediario y con ello el entusiasmo por la profesión de maestros. Esta pérdida de estatus se manifieta (aun cuando los datos no son lo suficientemente confiables para determinar en qué porcentaje) en una tendencia a dejar la actividad docente y a buscar otra en donde haya, por lo menos, cierta probabilidad de conseguir

puestos administrativos desde donde puedan seguir influyendo en algún nivel de decisiones.

Es también interesante comprobar que los maestros no se encuentran preparados para afrontar el nuevo orden de cosas, a raíz de la independencia, pues al no estar involucrados en la vida del pueblo, no tienen habilidades suficientes para tomar parte en las organizaciones populares que desea promover el gobierno, ni son aceptados por las autoridades locales, aun cuando este último hecho puede atribuirse a otra causa: que el gobierno central sustituyó a las autoridades nativas por autoridades “oficiales”, que no desean contrincantes en su nueva gestión.

La única salida que les queda a los maestros, dice el Informe, es recuperar su estatus de intermediarios, pero ahora con el objeto de colaborar con el nuevo gobierno en la formación y mentalización de las clases populares para que acepten las políticas de integración nacional y las innovaciones técnicas, sanitarias y administrativas necesarias para el desarrollo nacional.

Es probable que esta recomendación no surta el efecto deseado, mientras no cambien sustancialmente las actitudes de los maestros. El rol que han desempeñado como educadores dentro de las comunidades ha sido enajenante para la mayoría de la población, puesto que se ha fincado en el prestigio, el poder y la competencia de tipo individual, mas no en la participación ni en la solidaridad con las formas de vida y los valores de los educandos.

Por esta misma razón resulta ambigua la pregunta final que plantean los autores de este Informe: “¿Podrán los maestros convertirse en críticos de la sociedad?” ¿Críticos respecto a qué, de quién y con qué finalidad? A esto o dan respuesta los autores, aunque dado el perfil del maestro que describe el Informe, puede suponerse que su crítica no trascenderá el umbral de las reivindicaciones en beneficio del propio grupo.

Una lección importante de este estudio es que más allá de la buena intención de los mecanismos administrativos indispensables para realizar una reforma

educativa y social a fondo —como puede ser el caso de Tanzania—, hay que planear al mismo tiempo las estrategias convenientes para obviar, hasta donde sea posible, las limitaciones que impondrán al proceso de cambio los condicionamientos culturales y axiológicos de los actores principales que intervienen en

la implantación de las reformas educativas: los maestros y las organizaciones de padres de familia, cuando éstas son realmente activas.

José Teódulo Guzmán  
Centro de Estudios Educativos.

**Schiefelbein, Ernesto y Russell G. Davis, *Development of Educational Planning Models and Application in the Chilean School Reform.***

Lexington, Mass.: Lexington Books, 1974, 236 págs.

Desde hace aproximadamente una década, los especialistas en educación han venido desarrollando diversos esfuerzos para incorporar en toda su amplitud las técnicas de planificación a la definición y programación de la tarea educativa.

Algunos de estos esfuerzos hay tenido al desarrollo de modelos matemáticos, que interpreten la realidad educacional. Se busca, en esta forma, sentar bases objetivas que permitan proyectar situaciones y así colaborar con las autoridades que deben tomar las decisiones sobre política educacional.

El trabajo que ahora comentamos intenta mostrar que el desarrollo teórico de modelos matemáticos tiene una aplicación importante en la planificación educacional, en la formulación de políticas educativas y en la toma de decisiones por parte de las autoridades educacionales.

El libro contiene dos partes. En la primera, presentan los autores una revisión del desarrollo de los modelos para la planificación educacional. En la segunda parte, describen los aspectos conceptuales y la estructura general del modelo de programación lineal que ellos desarrollaron para aplicarlo a la planificación educacional de Chile, durante la Reforma.

Además, presentan en ecuaciones la implementación de la estructura general del modelo y dan la información necesaria para completarlo en sus detalles.

Refiere también el uso que se dio a los resultados obtenidos al aplicar el modelo al caso chileno, con ocasión de la Reforma Educacional de 1965.

Describen, finalmente, la teoría y estructura de un modelo de tipo cuadrático, que podría ser aplicado más adelante a la planificación educacional y que incorpora variables de tipo cualitativo.

Ha quedado de manifiesto en los últimos años que la educación no es sólo tarea de los educadores. Es tarea de equipos multidisciplinarios, en los que deben participar tanto los educadores, como los economistas, estadígrafos, planificadores y administradores, entre otros. A todos ellos les resultaría sumamente útil conocer este libro, que presenta información sobre la complejidad e interrelación que existe entre las diversas variables que intervienen en proceso educacional, y la posibilidad de manejar técnicas más perfeccionadas y objetivas, para la interpretación y proyección de la realidad.

Uno de los muchos valores que posee el modelo lineal que ofrecen los autores es el de ser integral; tiende, en otras palabras, a cubrir toda la gama de variables cuantitativas que intervienen en el proceso educacional.

Anteriormente se disponía de muchos modelos parciales, tales como los que analizan sólo el problema de la asignación de recursos económicos a