

MANNING NASH

PAPEL DE LAS ESCUELAS RURALES EN EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN CULTURAL Y ECONÓMICA

CUANDO una nación se decide por un curso de modernización deliberado, se deja sentir la necesidad de un sistema educativo amplio y claro. La educación es uno de los principales medios de lograr la transformación social. En una nación que inicia su desarrollo, las gentes mejor preparadas reconocen que la educación y sus agentes planificadores tienen ante sí dos tareas principales: 1) Inculcar las habilidades requeridas para un cambio en la economía, de la exportación agrícola de materias primas a otra industrial, de elaboración de materias primas y diversificada economía agrícola, y 2) Hacer de una población campesina de poca experiencia y comprensión de los problemas políticos, refleja o móvil, una nación de ciudadanos preparados. Estos problemas surgen en parte de la visión que del futuro tienen las gentes mejor preparadas y en parte también de la apreciación que hacen de la estructura social contemporánea.

Las universidades y las escuelas secundarias de países como México, Guatemala y Birmania —naciones que se utilizarán en este estudio como referencias empíricas para los propósitos avanzados— están bastante sujetas al planeamiento y control de las gentes mejor preparadas y a la presión gubernamental para llevar adelante las tareas de modernización. No es que el gobierno pueda influir fácilmente en los citados centros educativos. Los recientes acontecimientos en las universidades del sudeste de Asia —especialmente Birmania— y los de Guatemala durante la década de 1950, indican que las universidades tienen una dinámica de independencia, resistencia y crítica política. Sin embargo, las universidades, sus estudiantes y su profesorado, están visiblemente centralizados y aunque se muestren a veces contrarios al gobierno y a las gentes de visión, tienen en común el idioma, las esperanzas de hallar el camino y los medios para la modernización, y

actúan en ese sentido. Las universidades son, de hecho, la vanguardia del modernismo en cualquier nación en desarrollo y aunque no sean del todo eficaces pueden ser, en un momento u otro, las fuentes o reservas inevitables de la cultura, del modernismo y de las habilidades para una transformación económica.

Las escuelas rurales guardan una relación diferente con el gobierno y el grupo de gentes mejor preparadas y juegan un papel más problemático en el proceso de modernización. Las escuelas rurales son numerosas, descentralizadas, menos inspeccionadas y poco dispuestas a ser manejadas y, lo que es más importante, están establecidas en comunidades locales. En la mayoría de los casos la educación superior forma su propia comunidad y como institución se relaciona con la comunidad mundial de otras instituciones. Pero la escuela rural está encajada en una comunidad local organizada y no tiene ni los recursos ni la habilidad necesarios para colocarse aparte o en contra del sistema social del que es solamente un aspecto. No solamente la escuela rural es parte de una comunidad organizada, sino que la propia comunidad es solamente un aspecto de una nación compleja, de un sistema social y cultural mayor.

Para valuar las posibilidades y probabilidades de varios sistemas educativos locales en el proceso de cambio social aspirando a una rápida modernización, las primeras tareas serán las de explorar la relación de la escuela con la comunidad local y determinar el lugar que ocupa la comunidad local dentro de la compleja sociedad que es la nación. Antes he tenido que recurrir al concepto de una "sociedad múltiple con una pluralidad de culturas" en un intento de comprender la naturaleza de la integración social en México y Guatemala (Nash, 1957), y después he extendido y modificado esa noción al tratar de considerar la peculiar articulación de Birmania (Nash, 1964), y he encontrado que aquel concepto ayuda al comparar entre América Latina y el sudeste de Asia (Nash, 1964), por lo que me propongo usar ese concepto para ver en qué modo ayuda a aclarar el papel de la educación local rural en el proceso de modernización. La sociedad múltiple puede ser definida en la siguiente forma:

...un segmento de orden social unido a un territorio y su población fundidos por un conjunto único de lazos políticos y económicos. Hay una clase, o segmento, que ordena los recursos de extensión nacional, que lleva en sí la idea de nación, mantiene las relaciones con otras naciones y es, en cierta forma, el punto de contacto con los adelantos científicos, económicos y políticos, de la comunidad internacional. Es este grupo (extendido a través de todo el territorio nacional) el que posee el

control político y entre cuyos componentes se debate la fuerza política. Los otros segmentos de la sociedad múltiple están organizados para propósitos regionales y locales. No disponen de fuerza política o económica de alcance nacional. Son, en contraste con el grupo principal, de poca influencia en la organización social. Las culturas múltiples se encuentran a veces en la sociedad múltiple. No sólo es diferente el alcance político, económico e ideológico de los segmentos, sino también lo es su cultura (por ejemplo el caso de los Kachin, los Karen y los Shans en Birmania y en México y Guatemala el de la variedad de las culturas indígenas).

La sociedad múltiple se diferencia de la nuestra en que las variedades sociales y culturales no son variaciones de clase como en una cultura común de estructura social única, sino que la sociedad presenta más bien un pobre acoplamiento entre sus segmentos, con diferencias en los principios de estructura social entre ellos, y permite que sólo los elementos nacionales del grupo principal estén organizados con propósitos de acción política (Nash, 1964, p. 420).

Hablando de México y Guatemala, los antecedentes vienen de muy atrás, de la continuación de una sociedad múltiple. En los municipios guatemaltecos de la región montañosa occidental, se observa que la comunidad está constituida por una mezcla de criollos (llamados ladinos) e indígenas, y detalles de esta sociedad y su cultura pueden ser encontrados en *Machine Age Maya* (Nash, 1958). La comunidad indígena de Amatenango del Valle, México, es un ejemplo extremo aun para este país. Estas sociedades indígenas se encuentran en una situación de dualidad cultural y hay mucho antagonismo y hostilidad en el ambiente entre los indígenas y los más organizados nacionales mexicanos, aquí también se les llama ladinos como en Guatemala. Ladino es un término cultural primordialmente y no biológico y significa cualquier persona que habla español como su lengua madre, que viste como un miembro de la sociedad nacional y que está identificado con esa sociedad nacional más allá de la comunidad local. Los indígenas y los ladinos son polos opuestos y para el propósito de este trabajo los indígenas ladinizados no serán tenidos en cuenta. En Amatenango sólo hay una familia ladina residente, la del maestro.

Amatenango es un municipio cuya población central cuenta con 1 469 personas y una periférica de 2,529. Es una comunidad completamente indígena y más del 90% de su población ha nacido en el municipio y ha pasado toda su vida allí. Como otras comunidades indígenas de Meso-América, es una sociedad local precisa, unida por la sangre y las costumbres, que viven en su propio territorio y tienen conciencia de sí mismos como una entidad étnica. La comunidad se sostiene de la agricultura bajo un sistema

de pequeñas parcelas, combinando las cosechas de subsistencia como el maíz, frijoles, calabazas, con una cosecha efectiva de trigo. Es, también, centro productor de alfarería para la región entre Tuxtla y Comitán. La comunidad tiene muchos de los rasgos defensivos del campesinado indígena de Meso-América, pero está, sin embargo, unida a la sociedad nacional en tres formas significativas y definidas. Primero, por lazos económicos que parten de su relación en la economía del mercado regional que da aumento a la circulación de la moneda corriente mexicana, el consumo de artículos producidos sobre la economía nacional, los niveles de precios que son establecidos por las fuerzas de abastecimiento y demanda en la etapa más grande de la región y la posesión de la tierra que es definida por códigos legales nacionales. Segundo, como otras comunidades, Amatenango ha sido objeto de atención especial gubernamental. El Instituto Nacional Indigenista (I. N. I.), ha llevado a cabo en esta región por más de una década, un programa de educación, construcción de carreteras, sanidad, cuidado médico e innovaciones industriales y agrícolas. Por ejemplo, Amatenango tiene una clínica, una tienda, una sociedad de crédito y un sistema de agua entubada, patrocinados por la I.N.I. En tercer lugar, la política de México afecta a Amatenango por los programas de "incorporación" de indígenas a la sociedad nacional que se pone en práctica, o se ignora, de acuerdo con los cambios de política en el nivel nacional. También el ejido (concesión gubernamental de tierras comunales), está en el escenario político y algunos amatenanguenses tienen tierra ejidal en el cálido campo como a un día de distancia del municipio. Y finalmente hay que tener en cuenta cómo vivirá el indígena con la policía, las Cortes y toda clase de relaciones legales y contractuales entre los indígenas y los ladinos en función del clima político de la nación que se refleja en las regiones apartadas de Chiapas.

Abandonada a sus propios recursos que están haciendo una abstracción mental y eliminando de la escena a los ladinos, una comunidad como Amatenango podría no tener escuela alguna. Para esa comunidad la cultura y el desarrollo de las habilidades necesarias para el mantenimiento de la sociedad viene a través de los medios informales de socialización ordinarios y ya refinados. Lo que necesitan para ser amatenanguenses lo aprenden en el sistema social local, y lo que es necesario para tratar con los de afuera pueden aprenderlo en la escuela local. Ello da a la escuela y la educación esta perspectiva: es un instrumento extrínseco, parte de una sociedad mayor, transmisor de una tradición cultural diferente y por naturaleza un agente de cambio y una fuente de nuevos y más amplios horizontes mentales. Si la escuela no ha transformado radicalmente a la comunidad o si no

ha hecho mucho en relación con el analfabetismo, ello es resultado de dos hechos: el mayor concierne al pueblo de Amatenango y al carácter de la obligación del maestro.

La gente de Amatenango, por su lugar en la sociedad múltiple y debido a su larga historia de ásperas relaciones étnicas en Chiapas, no está interesada en los docentes ladinos y el proceso de cultivo de la mente en cerca de 400 años no ha suavizado las distinciones étnicas de la sociedad, cualesquiera que sean las cualidades y logros culturales que han tomado en préstamo y aceptado de la sociedad ladina. El mayor interés de los amatenanguños radica en los medios de vida, el negocio mundano, el pacífico contacto con los vecinos y en las relaciones con la sociedad y con lo sobrenatural. Para estos fines la escuela cuenta poco. Nada en su programa lleva a cabo estos fines de los indios amatenanguños.

La escuela está instalada en el jardín central del pueblo, en un edificio de adobe. El maestro ladino y su familia (su esposa e hijas trabajan como maestros asistentes) residen en la misma escuela. Cerca de 280 alumnos (130 niñas y 150 niños) están registrados generalmente en los tres grados que la escuela ofrece. (Hay otra escuela con cerca de 50 estudiantes, en el *barrio* rural de Madronal.) Las principales tareas de la escuela son la enseñanza del español y las elementales habilidades de leer y escribir. El idioma familiar y callejero de Amatenango es el tzeltal, y si alguien aprende español, la utiliza como segunda lengua. En Amatenango los hombres tienen mayor fluidez en el uso del español que las mujeres. En el centro de la población puede calcularse *grosso modo* el porcentaje diciendo que más del 85% de los hombres son hasta cierto punto bilingües y más del 85% de la población femenina utiliza únicamente el tzeltal. Entre los niños de seis a doce años de edad (en 1959 cuando estos datos fueron recabados en el campo que se investigaba) se observó un porcentaje de bilingüidad entre niños y niñas de un 75%. De dicho porcentaje se desprende que durante los tres o cuatro años escolares los niños y niñas adquieren algunas habilidades básicas en el uso del habla española; pero que los hombres, en virtud de que viajan y tienen trato con los ladinos y algunas veces trabajan para ellos o tienen algún otro contacto con los mismos, logran mayor habilidad que las mujeres porque carecen de esas oportunidades; los hombres van aumentando sus conocimientos del español durante su vida mientras que el español que aprenden las mujeres tiende a desmejorar y decaer por falta de ocasiones para hablarlo.

El porcentaje de alfabetismo, aun en la más vaga noción definida del alfabetismo funcional, es de cerca del 15% para el sexo masculino y menor

del 5% para el femenino, mostrando así las dificultades que encuentra la escuela para transferir las habilidades que inculca a la vida diaria, pues no se les necesita para nada allá. El único material de lectura que puede observarse en Amatenango son los cuadernos cómicos en simple español básico, algún periódico ocasionalmente y los decretos gubernamentales. Fuera de los indígenas en servicio oficial, se puede estimar que la población del centro de la entidad invierte menos de una hora al día en contacto con la palabra impresa.

El potencial innovativo de la educación pueblerina, puesto que la escuela sigue el programa nacional y trata de infundir algo de historia, de geografía, de patriotismo y de aritmética, lo mismo que la lengua y la literatura nacionales, está claramente circunscrito en la operación total de Amatenango, como una sociedad con su sistema de valores dado y su lugar en una estructura social múltiple. Está obstruccionada todavía por el carácter del mismo maestro. El maestro y su familia están separados socialmente de los indígenas. En la noche cierra su casa y su escuela y dado el número de pistolas que posee, el sitio tiene el aire de una fortaleza. La analogía es deliberada. El maestro es un extraño en medio de la gente, que no entiende y en la que no confía completamente. Por otra parte, los amatenanguenses tampoco confían en el maestro ni lo respetan. El maestro se marcha en cualquier ocasión, su vida está ligada a la cercana ciudad, no al pueblo, y aun cuando quisiera no podría penetrar en la vida diaria de la comunidad. Es altivo, autoritario, y en sus relaciones con los indígenas no es particularmente benévolo. Es más, es un empleado del gobierno de Chiapas y por lo tanto no es responsable de la comunidad local y el Estado no influye en forma alguna en la conducta o contenido de la enseñanza. La escuela apenas si araña la superficie de la vida de Amatenango, porque esa vida está orientada a sus propios intereses y porque el maestro es un motivo de irritación social en una comunidad extraña y no el representante respetado de modo humilde por sus conocimientos.

El potencial innovador o revolucionario que puede tener la enseñanza cuando se separa de las coacciones de la sociedad local está ejemplificado por un experimento social llevado a cabo en comunidades indígenas hace unos veinte años. Había un programa de escuelas para internados, instituida por el gobierno mexicano para entrenar en la lengua española y su literatura a grupos de indígenas de cada comunidad. Jóvenes muchachos y muchachas fueron llevados del seno de sus familias a estas escuelas donde permanecieron por cuatro o seis años. De los diez procedentes de Amatenango y que han vuelto a esta población, todos continúan siendo bilingües,

mantienen relaciones con los ladinos, pues los entienden mucho mejor que el resto de sus coterráneos y han llegado a los puestos más altos en la jerarquía social y religiosa del pueblo. Algunos de ellos han cambiado su indumentaria original por la de los ladinos y tienen una visión del mundo comparativamente mayor. Otros de ellos han emprendido trabajos (como los del comercio) que ningún otro indígena podría manejar, más aún, han contraído matrimonio fuera de la regla común del pueblo. Se han casado con mujeres indígenas de otras comunidades, esto es, se han ladinizado lo suficiente como para desatender la costumbre indígena tradicional.

La experiencia de las escuelas de internos hace notar que una educación elemental puede dar por resultado un cambio social importante hasta para la gente que se halla relegada dentro de la sociedad múltiple, pero que si esa sociedad está organizada como la de Amatenango, la coacción de la comunidad debe ser removida.

Puede presentarse como contraste con la situación de Amatenango, aun siendo del mismo tipo social, la comunidad indígena de Cantel, en Guatemala, que es una comunidad de indígenas mayas más avezada en las cosas del mundo que la otra. Aparentemente su herencia maya es más rica (en el área donde el quiché fue y es hablado) y ha estado en contacto más íntimo y prolongado con la sociedad ladina guatemalteca que los de Amatenango. Aventurando un pronóstico se diría que cuando la carretera periférica que se está construyendo ahora alrededor de Amatenango alcance a ser como la que Cantel ha gozado desde hace veinte años, Amatenango irá alcanzando los buenos aspectos de estructura y cultura de Cantel. La población del municipio de Cantel es también más numerosa. El centro de la población era de 1 910 personas y sus áreas circundantes de 6 585 (en 1954, cuando fue levantado el censo). En el centro de la población (el pueblo propiamente dicho), los indígenas constituían el 96.2% de la población y el 3.8% restante era una población de ladinos. En el pueblo el 17.7% de la población estaba dedicada a trabajos especializados (no todos con tiempo completo) y más de un cuarto de la fuerza trabajadora estaba empleada en la fábrica textil situada al otro lado del río. En resumen, el centro de la población era un lugar especializado, cosmopolita, animado, si se le comparaba con la población agrícola de Amatenango. Pero aunque Cantel era una entidad social y cultural definida, tanto en hechos objetivos como en su propia percepción como canteleños. Sus costumbres eran diferentes, no solamente de las de los ladinos sino de las de sus vecinos de Zunil, Almolonga, Totonicapán o Quezaltenango.

En Cantel había dos escuelas. Una era la escuela nacional y la otra la

establecida por la fábrica para los hijos de sus trabajadores. La asistencia a la escuela de Cantel era ligeramente mejor que la de Amatenango (las observaciones y datos se restringen al centro de la población y al cantón de Pasac), pero la dificultad para lograr la asistencia obligada de los niños de siete a catorce años de edad, era más o menos como la de todos los lugares donde en el conflicto entre la escuela y el trabajo, en sociedades de este nivel de ingreso, es siempre el trabajo el que gana. La pobreza, unida a la producción agrícola familiar tiene el efecto de hacer salir a los niños de la escuela tan pronto como pueden ser útiles en los campos. Las escuelas de Cantel ofrecían educación hasta el sexto grado. Pero el número de inscripciones era revelador: en los primeros tres grados había trescientos alumnos, en tanto que en el quinto y en el sexto grados combinados, solamente se contaba con veinte. Pero aun así, el hecho de que veinte alumnos alcanzaran el nivel del sexto grado, le da a Cantel un mayor margen en las escalas de integración moderna y nacional sobre Amatenango.

Con la misma vaga definición de alfabetismo, cerca del 60% de los canteños son analfabetos y ese es más o menos el porcentaje nacional, mientras que en Amatenango el porcentaje es mayor.

En Cantel el bilingüismo entre el elemento femenino del centro de la población es mayor que el de las mujeres de Amatenango y la mayoría de los hombres puede usar el español elemental.

Las escuelas son, como en México, dependencias gubernamentales transmisoras de la cultura nacional y separadas de la comunidad en lo que se refiere a su sostenimiento y control. El maestro es un ladino en cierto modo al margen de la comunidad, pero no un completo extraño como lo es en Amatenango.

Que las escuelas no han sido agentes del cambio social que de hecho ha habido en Cantel, puede comprobarse por dos aspectos principales. Primero, la pobreza de la comunidad y que la nación proporciona más de tres años de educación para enseñar apenas habilidades elementales; y segundo, que el gobierno nacional está y ha estado, indeciso sobre la forma de incorporar a los indígenas a la sociedad política de Guatemala. Las escuelas, por tanto, no han sido utilizadas como catalíticos en el cambio social, sino confinadas a la difusión de habilidades elementales, algo de patriotismo, y algunos hechos menores de historia y geografía. Pero estas escuelas podrían, si las activara una ideología, si se asignaran más maestros, más libros (pero ¿para qué enumerar las necesidades de un país subdesarrollado?) actuar como agentes de cambio. Esto no sólo implica gastos sino también un programa claro y definido sobre el papel del indígena en la

sociedad guatemalteca, como un segmento nacional del país. Dicho programa ya se ha enunciado y definido vagamente y esta indecisión, sumada a la falta de graduación en las inversiones para las escuelas, mantiene a éstas en un papel marginal en el fomento de la modernidad.

La existencia de las escuelas, y la fábrica en Cantel, produce en los niños de este lugar un fuerte impacto y puede formularse un fuerte índice de las aspiraciones que en ellos hacen nacer. Las entrevistas hechas a 136 niños y niñas de las escuelas, tanto de Pueblo como de Pasac (en 1953, cuando estos datos fueron recogidos), revelaron el predominio de la preferencia por trabajos especializados y de artesanía. Estas aspiraciones hacia los oficios varían de acuerdo con los usos principales de la fuerza humana en la comunidad que excede en mucho a la previsora demanda para la clase de trabajos y servicios escogidos por los escolares. Lo que estas aspiraciones parecen indicar es como una continuación de los valores básicos de la comunidad, de propia suficiencia, empleo e independencia. Estos valores estaban expresados antes en términos de posesión de tierras, pero la presión de la creciente población sobre una base fija de tierra, ha impulsado esos valores hacia los oficios especializados o de artesanía. Esta joven generación de escolares educados está dispuesta a probar oficios que puedan desprenderlos de las bases de vida de la comunidad y alejarlos de la sociedad local. Parece que la enseñanza, aun bajo las condiciones restringidas de Cantel, proporciona el potencial necesario para el cambio social por la extensión mental.

Parte de esta tendencia a un cambio de los educandos de las escuelas de Cantel está íntimamente ligada con los acontecimientos políticos de la década precedente y muestra nuevamente que en las sociedades múltiples como la de Guatemala los sucesos políticos que se desarrollan en el escenario nacional parecen ser decisivos en el cambio económico y social de las comunidades locales. La escuela puede y de hecho actúa como instrumento de la sociedad nacional y en la mutua acción entre la escuela y la comunidad descansa una importante fuente de receptibilidad o resistencia al cambio.

Las diferencias que generan tanto los cambios educacionales como los políticos, están bien marcadas en Cantel. Las generaciones anteriores perdieron mucha influencia, poder y respeto de los miembros de la sociedad más jóvenes y más letrados, y esto repercute como una consecuencia, en la educación. De los adultos que asisten a las escuelas nocturnas para aprender a leer y escribir, sólo uno piensa en un oficio fuera del orden tradicional de Cantel. Y desde luego, los que están dispuestos por sí mismos a asistir

a la escuela nocturna por la recompensa que significa aprender a leer y escribir, representan a los más progresistas de la generación de los mayores. Aquellos que son miembros de la sociedad, parte de la estructura de la misma, no pueden afrontar los riesgos del cambio, descuidar obligaciones en el sostenimiento social o afrontar la aventura de nuevas carreras. Estas diferencias entre las generaciones subrayan otra generalización importante: en las comunidades locales la escuela rural comienza a inculcar valores diferentes a los de la comunidad local, pero las gentes de edad adulta, las demandas de la vida terrenal, la oposición entre lo conocido y lo desconocido y la ausencia de instituciones que refuercen las escuelas más adelante, hacen que esos valores se atrofien y desaparezcan eventualmente en muchos casos.

La importancia del lugar que ocupa la educación rural dentro de la modernización puede ser afocada más aproximadamente haciendo un contraste con el proceso de desarrollo de otra nación, Birmania. El valor de contrastar cultural e históricamente las diferentes sociedades es semejante al que desempeña el papel tornasol para determinar las diferencias en los ingredientes de las mezclas sociales. Y desde luego existe la razón para intentar este contraste, pues tengo experiencia por haber trabajado en este campo de acción, para la comprensión social de las categorías generales y es bueno que la misma mente, con métodos idénticos, haya reunido e interpretado los detalles de la observación.

He repasado la reciente historia de la educación birmana disponible en Tinker (1962), y el estado general de la universidad, bien resumido en Fisher (1964). La descripción de las escuelas rurales que se da está restringida a la de Birmania Superior y parte del periodo 1960-1961.

Birmania, como nación nueva, encaja en la categoría general de una sociedad múltiple (Nash, 1964), pero su multiplicidad es diferente a la de las sociedades mesoamericanas bosquejadas antes. Por otra parte, la multiplicidad de Birmania diez años después de su independencia, estaba caracterizada como:

Una pobre élite moderna fue el segmento nacional de la nueva nación, esto es, los políticos entrenados en una política de agitación, el cuerpo de oficiales del ejército, y una pizca de intelectuales profesionales y hombres de negocios. A este grupo se le ha llamado la clase política. Gobernaba sobre el campesinado, los "pueblos de la colina" y otros pueblos indígenas no nacionales. En lugar de los servidores civiles coloniales, los nacionales cubren ahora los diferentes puestos y ha surgido un solo partido político en medio de luchas y envidias internas, como guardián de la soberanía... La llave para ser miembro del segmento

nacional es el dominio de algunas de las habilidades para dirigir grandes y complejas organizaciones y sus recursos... (Nash, 1964, p. 234).

Dentro de esta múltiple sociedad pobremente articulada, los campesinos de Birmania iban a convertirse en granjeros modernos, trabajadores industriales y ciudadanos responsables y dedicados, alistados y cumpliendo la condición de una república, de una sociedad socialista. (Todo esto se atribuye a la época anterior a la segunda toma de posesión del general Ne-Win. Su golpe de Estado militar no afectó mucho la estructura de la sociedad burmesa. Sólo ha cambiado o eliminado partes del personal en el segmento de la *élite*, pero también parece estar buscando a tientas las llaves para una dada vitalidad social significando el grito de combate y los programas de la Birmania contemporánea.)

Birmania es una nación relativamente pobre y dada la devastación que sufrió durante el período de guerra, no puede dar educación primaria a todos sus ciudadanos. La asistencia escolar no puede hacerse obligatoria. En 1960-1961, de treinta mil comarcas regionales, solamente 10 000 tenían escuelas primarias y algunas de ellas ni escuelas primarias ni escuelas monásticas (*kyaung* significa en birmano escuela y *pongyi kyaung* escuela monástica, en donde se enseña a leer y escribir, algo de religión y un poco de *Pali*). No hay suficientes facilidades para admitir a todos los niños en edad escolar, los edificios escolares son insuficientes y, finalmente, hay escasez de maestros capacitados.

No quiero concentrarme en la restricción de recursos y personal, sino más bien caracterizar la educación rural en Birmania Superior para mostrar el lugar que ocupa la escuela dentro de la comunidad, las relaciones de ésta con una sociedad mayor y las posibilidades del sistema educacional como un medio para llevar a cabo una transformación en la estructura de valores y en la organización social birmana. Los datos provienen de dos pueblos, una mezclada comunidad, dedicada a cosechas secas en común, al sudoeste de Mandalay, en la región de Sagain, una de ellas y la otra a cosechar arroz en Mandalay, como a siete millas al sur de la población antes mencionada. Entre estas dos comunidades se encuentra aproximadamente la variación social y cultural de la gente de Birmania Superior. De diferente manera que en Mesoamérica, la población y comunidad de Birmania Superior no son diferentes entidades culturales; más bien son variaciones de una cultura regional común, expresiones fijas de una organización cultural que proviene de una profunda tradición ampliamente difundida en la región. Es más: los pueblos no muestran la colectividad restringida y limitada

de los indígenas americanos. Estos pueblerinos son habitantes de un país que les es conocido, en la extensión regional de la cultura y la sociedad birmana. Su posición relativa es más semejante a la del ladino en Guatemala que a la del indígena, aunque esta analogía aún no ha sido bien fijada.

En la población con una mezcla de cosechas, hay dos escuelas, una instituida por el gobierno; la otra, una *pongyi kyaung*, aunque ambas están establecidas en *pongyi kyangs*. El edificio de la escuela es una modesta estructura de madera levantada sobre soportes. La escuela de gobierno tiene tanto *koyin* (novicios de la orden monástica birmana), de los shanga, como *kyaungtha* (estudiantes seculares). Hay setenta alumnos 15 niñas y 55 niños) en la escuela primaria, mientras que en el *kyaung*, donde sólo monjes enseñan, hay solamente quince alumnos. La población escolar es de 106 estudiantes. Con una población de 553 virtualmente casi todos están en edad escolar y esto aun no siendo obligatoria la asistencia a la escuela. Esta asistencia a la escuela muestra la mayor fortuna de un campesino burmés, comparado con los de una comunidad como la de Amatenango, y también indica el alto valor que tiene el aprendizaje de la lectura y la escritura por el papel que desempeña la herencia religiosa budista que por siglos ha enseñado al pueblo los rudimentos de la lectura y la escritura, y marca, asimismo, las grandes diferencias entre ser una sociedad múltiple con pluralidad de culturas cuando una de éstas (como en Amatenango) está subordinada, y el ser el componente rural de una organización social ininterrumpida (como en la gente campesina de Birmania).

Las dos escuelas son virtualmente idénticas en método y contenido educativo, aunque las *pongyi kyaung* enseñan un poco de *Pali* y la cosmología budista, mientras que la escuela primaria pública incluye algo de historia, aritmética y ciencia general. Los *pongyis* rara vez se manifiestan como estudiantes recalcitrantes, pues la situación de los nuestros ha desterrado esa práctica. En un pueblo burmés, el papel del maestro es respetado y la distancia social entre el maestro y su alumno es muy grande. En la tradicional creencia budista los objetos de gran valor son: El Buda, el Shanga, el Dhama (la enseñanza del Buda), los padres y el maestro. En muchas ceremonias públicas los niños honran estos cinco objetos valiosos. Los maestros están considerados como los depositarios del conocimiento. El trabajo del maestro es conducir al estudiante hacia la exploración de un cuerpo de conocimientos permanente. El papel de un superconocedor maestro que enseña vis a vis a un subordinado discípulo con la tarea estructurada de comunicar conocimientos fijos hace del maestro más bien el encargado de un trabajo mecánico. Los estudiantes deben tener como meta el aprender al

pie de la letra, a la perfección, no deben objetar, ni intentar innovaciones, ni preguntar al maestro sobre la información que transmite. El maestro y su enseñanza son autoridades tradicionales y la postura psicológica de los alumnos es la de "tradicionalismo", una reverencia a la autoridad y para el pasado de las cosas. El método educativo es por lo tanto orientado al entrenamiento de la memoria, llenar la mente y fijar el respeto a lo ya sabido. A los estudiantes se les premia por proezas de memoria, por repetir las clases palabra por palabra y por conocer las respuestas a preguntas modelo.

El método educativo es más apropiado a la estabilidad y continuidad social que a la innovación y cambio. El sistema educativo rural es uno de los agentes de transmisión cultural, es un medio para conservar la cultura tradicional. Otros agentes educacionales rurales muestran los rasgos que muestra la escuela; el aprendizaje va de los respetados mayores a los reverentes jóvenes, se enfatiza el aprendizaje mecánico y la recompensa por el conocimiento de lo tradicional. La escuela rural no está aparte de los otros agentes educativos de la comunidad y, por tanto, no tiene sus propias normas, ética moral o impulso. Es solamente una extensión de una sociedad local que enseña a su juventud a ser miembro de la misma.

Una de las cosas más altamente valorizadas en la vida birmana se encuentra en la educación abstracta. De hecho el mantenimiento de las escuelas y los maestros en el nivel local es pobre. Los pueblerinos no mantienen las escuelas sobre las bases de contribución, trabajo u organización de las mismas. Es una obligación del gobierno y no tienen sentido social de los proyectos gubernamentales. Los valores efectivos para los pueblerinos son bastante claros, tanto en su forma de hablar como en sus actividades cuando se enfrentan a una elección real. Quieren ganarse la vida, llevarse bien con parientes y vecinos, conseguir respeto y honor y atesorar un almacén de *Kutha* (mérito) para que en la próxima vida tengan un renacimiento favorable. Si la educación no cumple o sostiene estos aspectos, no cuenta con el interés de los pueblerinos. No alcanza la categoría de disposición legal que deba atenderse. La educación debería conducir al beneficio económico, y es por eso que los muchachos pueblerinos van más allá del cuarto grado para ser clérigos, maestros o servidores civiles, para llevar una forma de vida de la clase media en un ambiente urbanizado. O bien, la educación debería conducir al acrecentamiento de las oportunidades para renacimientos favorables y por ello es buscada la educación monástica; finalmente, la educación significa una exhibición de manejo refinado de conocimiento común, ya que es así como se obtiene respeto. Y una educación orientada

hacia el conocimiento de la naturaleza, a curiosidad por ella, a su exploración intelectual o a su cambio, no vale la pena de emplear en ella el tiempo y los recursos de los pueblerinos. Por esta posición hacia la educación se entiende que las niñas reciben menos educación que los varones, que la asistencia a la escuela es irregular y que cualquier tarea casera o religiosa tiene prioridad sobre la instrucción.

Los maestros de la población no son nativos de ella. Vienen de una población cercana. Esto puede explicar en parte su falta de habilidad para conseguir el apoyo local para la escuela; pero ello no explica su mala suerte con las autoridades nacionales. El maestro rural se encuentra en el último peldaño de la burocracia educativa. Antes de hacer alguna petición ellas deben ser sometidas a la jerarquía de oficiales que es desesperante. Tal como se hallan los estudiantes ante el maestro, así está éste frente a los oficiales de orden superior: con un sentimiento de impotencia. El maestro se da cuenta de que las decisiones básicas en educación son consecuencia de la política. Mucho de ello es debido a que los partidos políticos deciden lo relativo a la educación y otro poco porque los maestros forman una organización política inefectiva.

Una pobre población en el distrito de Mandalay, cuyo medio de vida es la húmeda cosecha del arroz, amplifica y extiende algunos de los argumentos considerados antes. Este pueblo tiene una escuela primaria que muestra las mismas relaciones entre maestros y alumnos y también el mismo tradicionalismo. Presenta el mismo elemento de que si un joven se atreve a dudar de uno de sus mayores o contradice a su maestro, surge un valor complejo y una actitud que entraña repugnancia o vergüenza. La escuela es una institución encajada, sin autonomía ni dinamismo propios. Los pueblerinos no la controlan y apenas si la sostienen; esperan que la escuela dé a sus hijos sólo las habilidades mínimas de lectura y escritura.

En los cuatro grados de esta escuela hay 110 niños. En el primer grado hay 36 niños y 46 niñas. El sexo y la inclinación numérica manifiestan la realidad económica de la vida en esta comunidad. Es pobre. Mucha gente no cuenta con suficiente tierra para afrontar siquiera las más modestas demandas del campesino burmés. El cultivo del arroz es una labor de actividades intensivas por varios meses del año. La educación halla competencia en la necesidad que los padres tienen de que hasta los niños ayuden y a los diez u once años (cuarto grado) laboran en tareas campesinas. Las niñas que, además de presentar ayuda en el campo pueden darla también a sus madres, son retiradas prontamente de la escuela. La asistencia en los grados más bajos de la escuela es episódica y durante los cuatro meses en

los que se tomaron datos, la asistencia diaria no excedió nunca de 80 de los 110 alumnos inscritos. La asistencia regular es un problema no solucionado todavía.

Está proyectado que la escuela cuente con tres maestros, pero de hecho sólo hay uno. Es bien clara la escasez de maestros rurales. La maestra que permanece en el pueblo es porque es originaria de él. Su familia y amigos viven allí, sus ingresos como profesora son secundarios, porque su esposo también trabaja como maestro en una comunidad cercana. Ella no tiene ni buena ni moderna preparación magisterial. Para un joven graduado en una escuela normal, la vida en un pueblo es desagradable. El ser asignado a un pueblo extraño, casi es una sentencia al exilio, al aburrimiento y la frustración. Para esos maestros que comienzan ni el salario ni la forma de vida compensan esos males. Se requieren devoción e idealismo en el maestro que es asignado a un pueblo.

El pueblo arrocero que sirve de ejemplo muestra la pobreza que pesa sobre las escuelas rurales, y si esa pobreza no es la que da forma a la escuela rural burmesa, si no es la raíz de sus dificultades, por lo menos las acentúa. En forma forzada prevalece la creencia de que el dinero y otros medios resolverían todas las dificultades de la educación local. Si no hay cambio cultural y social, una inversión acrecentada para las escuelas sólo traería cambio en ellas, como en las de la población arrocera, hacia la completa realización de un molde burmés, como está ejemplificado en el pueblo con mezcla de cosechas y en los otros 36 pueblos estudiados.

Las comparaciones que se hacen en este trabajo pueden sumarse en dos columnas:

<i>Birmania</i>	<i>México-Guatemala</i>
Educación atada a las demás instituciones.	La escuela como extensión de la sociedad nacional.
La tarea principal es impartir cultura.	Orientada hacia el cambio de valores.
El conocimiento no es una novedad, no es un toque de interés principal.	Relaciones autoritarias entre maestros y alumnos.
No está orientada a un cambio.	El conocimiento no determinado.
Relaciones autoritarias entre maestros y alumnos.	Motivos para la consumación económica.
La consumación de la escuela prima-	Imagen en parte tradicional de la persona culta.

ria depende de la oportunidad económica.	Maestros mal preparados.
Mantenimiento local mínimo.	Valor principal: la creación de ciudadanos.
Maestros escasamente preparados.	Valor secundario: el alfabetismo.
Recursos pobres.	
Imagen tradicional de la persona educada.	

Lo que este esbozo muestra (supliendo el hecho que fija mejor los datos de los cuales se deriva y justifica el atrevido uso de la clasificación de sociedades nacionales) es que el sistema de educación de Birmania es diferente al de México y Guatemala, estos dos últimos iguales. Las similitudes en los perfiles surgen de la relativa pobreza de las naciones y de los tremendos costos para poner en ejecución el programa de educación primaria en esta tardía etapa de la historia nacional. Las diferencias de los sistemas educativos son reflejos de mayores diferencias nacionales y culturales que se discernen a un nivel microscópico entre una nación recientemente liberada del sudeste de Asia, con una tradición cultural budista orientada para alcanzar una forma de socialismo democrático, en contraposición con las sociedades de América Latina, las cuales tienen una herencia colonial española y están, por lo tanto, comprometidas a incorporarse, tanto al medio occidental como a modernizarse. Estas diferencias afectan al sistema educativo, al contenido de la educación y a la posición de la escuela rural en las comunidades locales y en los planes nacionales. El contraste subraya la diferente potencialidad de un dado sistema educativo local para absorber y usar creativamente mayor inversión. La fórmula mecánica de verter recursos en la educación es, por lo tanto, volver a fundir en un molde más amplio, reconocer un conjunto de consecuencias sociales y culturales y de posibles resultados económicos finales.

Tres proposiciones muy generales acerca de las escuelas rurales en proceso de desarrollo social pueden ser expuestas sobre las bases de lo dicho anteriormente:

1. Es un cambio de las relaciones en lo económico, religioso, y entre personas, sobre los niveles locales y regionales que son el antecedente de los cambios en el sistema educativo.
2. Las escuelas locales tienden a ser agentes conservadores por medios que refuerzan las tendencias locales hacia la estabilidad.
3. La educación llega a ser una fuerza hacia el cambio social solamente cuando el proceso de cambio social mismo va por buen camino.

Las consecuencias prácticas y de procedimiento son bastante evidentes por sí mismas. Lo que se necesita es constatarlas en un ejemplo más amplio que el presentado aquí. Sin embargo, es claro que las armas de las ciencias sociales que diagnostican, sus habilidades para distinguir entre tipos de pobreza del sistema social, es un valioso auxiliar para llevar cualquier plan a la práctica y prever, así sea sin mayor claridad, algunas de las consecuencias de actuar en un camino de acción dado.

1. La situación de Amatenango ha cambiado rápidamente desde 1958, de acuerdo con las probabilidades teóricas. El maestro está mucho mejor acomodado en la comunidad y ha ayudado grandemente llevando a una participación política nacional algunos de los miembros del pueblo. Además, se ha formado una cooperativa y el maestro figura en ella. La dinámica de estos cambios merece estudio más amplio.

BIBLIOGRAFÍA

NASH, Manning:

- 1957 The Multiple Society in Economic Development: Mexico and Guatemala. *American Anthropologist*, 55:825-33.
- 1958 Machine Age Maya. Glencoe, Ill., The Free Press.
- 1964a Southeast Asian Society Dual or Multiple. *Journal of Asian Studies*, 23: 417-423.
- 1964b Social Prerequisites to Economic Growth in Latin America and Southeast Asia. *Economic Development and Cultural Change*, XII:225-42.

FISCHER, Joseph:

- 1964 Universities in Southeast Asia. International Education Monograph número 6. Columbus, Ohio, Ohio State Press.