

Tierra del Fuego. Los temas cubren: alimentación, desnutrición y vicios (como la coca, el alcohol, el mate, el jiculi...), la etnografía de la Amazonia y sus colindantes. la arqueografía de esa misma zona; los estudios suprarregionales de América; la etnografía de los Andes; el arte, la música y la estética; la bibliografía, los directorios y los informes de actividades; los catálogos y guías (con una referencia cruzada a la museonomía); el área circuncaribe; el clima, los cambios de clima, la agricultura y la deforestación; Colombia; ciertas curiosidades; la etnografía de Chile y Argentina; la arqueografía y viajes de recolección, de esos mismos países; los ensayos, estudios de método, técnica, clasificación y cibernética; la enseñanza; la escritura; la etnología aplicada, los estudios de clan, de área, de casos, etcétera; la etnografía o folclor (así prefiere escribirlo) de europeos en América y de grupos marginales en Europa; el folclor (con una referencia cruzada a laografía); los homenajes, actas, bibliografías, mesas redondas; el indigenismo, la novela indigenista y la acción gubernativa; los estudios de lenguas y culturas indoeuropeas [relacionables con los temas americanistas]; las islas de Pascua, Falkland, Madeira, Saint Pierre et Miquelon, San Andrés, Chiloé...; la laografía; la lingüística estructural; la literatura indígena y "folk"; la etnografía de Mesoamérica y su arqueología; la museonomía (igual a museografía, exposiciones, etcétera); Norteamérica (Alaska, Aleutas, Canadá, Groenlandia, Estados Unidos de América); los paralelos y contactos intercontinentales; Patagonia y Tierra del Fuego; la religión; la sociología, los censos, la demografía, la estadística, las leyes, los reglamentos; la etnografía de la parte norte de Suramérica y su arqueografía; los vocabularios indígenas.

La bibliografía se completa con un índice de las abreviaturas empleadas.

El doctor Juan A. Hasler, tras haber alcanzado los más altos niveles académicos, nos muestra (con realizaciones como ésta y otras suyas mucho más enjundiosas) cuánto puede lograr quien en su empeño por aprender no se desdendió de ser inicialmente (hace cerca de veinticinco años) un modesto corrector de pruebas de la *Nueva Revista de Filología Española*. Ojalá y fueran más los jóvenes investigadores de nuestra época que estuvieran deseosos, sí, de superar los meros niveles artesanales de la formación académica, pero que no cayeran —por el otro lado— en la soberbia insulsa de quienes creen que son demasiado grandes para evitarlos; quienes dando saltos, pretenden encaramarse en el nivel de los grandes investigadores o constructores de teorías pues consideraran: 1) o que éste es el único nivel compatible con su genio, o 2) que éste es el único que les garantiza las remuneraciones a las que aspiran los miembros más ciegos de la sociedad de consumo, o 3)... una y otra cosa.

Oscar Uribe-Villegas

Julius Nyerere: "Une conception Africaine: Education a l'Autoreliance" *Cahiers Zairois d'Etudes Politiques et Sociales*. No. 1, 1973.

Julius Nyerere es, originalmente, un maestro. Para ello se preparó en la Universidad Makerere, en donde obtuvo su diploma de profesor. En Edimburgo y en Duquesne obtuvo su maestría y su doctorado pero, en contraste con centenares de ineptos que sólo estudian fuera de su país para desenraizarse de él, Nyerere ha demostrado una y otra vez su genio al no olvidar a su Africa nativa, volver a su nativa Tangañica, realizar una digna carrera po-

lítica y convertirse, sucesivamente, en presidente de ésta y —luego— de Tanzania (cuando se unieron políticamente su patria y Zanzibar).

Nyerere es uno de los grandes africanos; uno de nuestros *grandes contemporáneos**, porque en el sitio eminente que ocupa como gobernante, ha sabido mantener la ecuanimidad, regirse por la sensatez, evitar la megalomanía tan frecuente entre los “estadistas” de nuestro tiempo.

En este artículo suyo, publicado en una revista africana de ciencias sociales de envidiable calidad, señala los extremos entre los que ha de moverse la educación en países pobres como los nuestros (en realidad, en uno más pobre que el nuestro) y la manera en que si no se quiere entrar en callejones sin salida, debe evitarse la aplicación mecánica de recetas útiles en otras sociedades; reconocer la “especificidad” (categoría cara al egipcio Abdel Malek) de la sociedad sobre la que se trabaja, y poner a trabajar la “imaginación sociológica” que revaloró Mills y que la mayoría de nosotros nos obstinamos en rehuir...

Nyerere es directo, desde el principio, en sus presentaciones y planteamientos: ¿qué educación hay que dar a los tanzanios? Una que les sirva a ellos como individuos; pero, también, que sea útil al resto de la sociedad, y una que, por sus características, le cueste lo menos posible a la sociedad tanzaniana. Esto no puede lograrse dentro de los esquemas individualistas de Occidente; no se conseguirá dentro de una ética regida por la noción de éxito económico; no se logrará si la educación y la enseñanza prolongan, más de lo indispensable, la etapa improductiva del estudiante.

* A pesar de pertenecer a etnias que la antropología de las metrópolis quizás clasificara entre nuestros “contemporáneos primitivos”.

Africa precolonial —como él dice— no tuvo escuelas, pero sí educación. Informalmente los jóvenes aprendían: 1o) a comportarse bien. 2o.) a servirse del modo más eficaz de los recursos naturales; 3o.) a tener conciencia histórica. La educación era parte funcional y funcionante —así no estuviera institucionalizada— en las sociedades africanas.

La colonización europea produjo la ruptura de ese esquema armónico. Los conquistadores y colonizadores tenían en sus sociedades estructuras pedagógico-sociales internamente armónicas, justificadas genética y genésicamente. Al englobar a las colonias las trasladaron a ellas, cercenándoles los fines últimos: enseñarían; pero, sólo instruirían para formar dependientes y agentes, unas veces de la metrópoli; otras, de la iglesia.

En Tanzania la educación fue una réplica (descabezada) del sistema británico “que buscaba formar auxiliares al servicio del capitalismo... y estimular los instintos del individuo para amertarse al adquirir un ‘bienestar’ material y no al servir al país” a lo cual se agregaba “el desprecio por los valores africanos tradicionales”.

De ese modo, al lograr esos países su independencia (1961) no tenían casi quien tomara el relevo de la administración; habían perdido muchas de su tradiciones benéficas y habían adquirido otras, nocivas, procedentes de la mentalidad extranjera. En lo material, surgían como países pobres: 1) que no podían dedicar a educación más del 20% del presupuesto nacional, 2) que tenían grandes colectivos de ignorantes y 3) que sufrían la presión de quienes veían en la educación un canal de elevación económica más que una forma de vida digna.

Nyerere señala que en estos doce años de independencia se han ampliado las oportunidades de enseñanza primaria y secundaria; que se han eliminado de

ellas la discriminación racial y religiosa; que se ha buscado enraizarla en Africa (mediante la enseñanza de la propia historia, del folklore y de las lenguas nacionales) orientándola de acuerdo con una "ética nacional" que se incorpora —entre otros documentos— en la "Declaración de Arusha".

Este estadista africano indica que aún hay muchos errores en la educación en Tanzania; que, en el plano social aún se busca el éxito individual más que el bienestar comunitario; que existe una naciente y nociva "arrogancia de los intelectuales" hacia quienes no tienen títulos académicos, con desprecio tanto de un conocimiento práctico a veces superior al suyo —puramente libresco— como de su dignidad humana; que aún no se enseña a valorar a los demás por lo que hacen sino por lo que poseen. Señala también que, en el plano pedagógico, aún se tiende a estimular la pasividad y no la actividad; la dependencia y no el sentido de iniciativa y la asunción de responsabilidades; que no se estimula el espíritu de investigación ni el deseo de aprender observando lo que otras naciones realizan para retener de ello lo más útil.

En una autocrítica profunda del sistema tanzanés, Nyerere repudia la preocupación excesiva por formar una élite intelectual, en el grado en que esto, favorece a una minoría y crea un sentido de clase, y critica el que se aleje a los estudiantes de la sociedad en la que deben participar y a la que deben mejorar. En esto, hay una convergencia con lo que expresamos en otro momento acerca de la "escuela integrada", ni rural ni urbana exclusivamente, en cuanto la "escuela rural" indebidamente concebida es un grillete que impide al alumno aspirar a una vida distinta de la rural y en cuanto esa misma "escuela rural" vista como simple réplica de la urbana desarraiga al estudiante y le impide actuar sobre su medio.

Es a ese último extremo (al desarraigo del estudiante) al que alude Nyerere cuando dice que:

"Una escuela es un lugar al que se envía a los niños con la esperanza de que jamás se conviertan en agricultores y nunca se vean obligados a vivir en aldeas".

Es eso lo que favorece el que las secundarias sean enclaves situadas a muchos kilómetros de los lugares de origen de los escolares, y la Universidad de Dar-es-Salam, centro al que asisten "estudiantes bien nutridos, sin otra preocupación que conquistar sus grados"... "lejos del pueblo de Tanzania... de sus padres, pobres cuya pobreza no han compartido".

La ruptura entre generaciones y entre clases se produce por esto, y porque se concede *excesiva* importancia al conocimiento libresco. Respetar el conocimiento práctico del viejo trabajador de "nuestra tierra" no sólo es útil sino también digno, pues el respecto al trabajo es el principio del respeto a quien lo ejecuta. Hay que evitar la situación actual, en que el joven lo.) sólo recoge de sus mayores las viejas supersticiones y desprecia los conocimientos tradicionales, y 2o.) sólo toma de los libros unas técnicas que son inaplicables en el medio tanzanés, pues con ello el joven se nutre "de lo peor de ambos sistemas".

Julius Nyerere, (antiguo estudiante de universidades occidentales, estadista atento a la realidad africana) pide: 1) que se recojan de los libros los principios básicos; 2) que se les complemente en la práctica con la observación propia y con la experiencia de los otros. 3) que se busque el propio beneficio, pero sólo a través y nunca con el sacrificio o en contra del interés de la comunidad. Por ello, sugiere que se dé menos importancia a exámenes y tesis, y que se imponga como requisito

para otorgar los grados el que el estudiante haya estado *efectivamente en disponibilidad y al servicio de la comunidad, realizando proyectos comunitarios*.

En una propuesta que unos considerarán audaz y otros prudente, dice:

“No podemos seguir considerando a la primaria como una preparación para la secundaria sino como un medio de preparar a la mayoría para lo que será su vida”.

Y sugiere que la primaria sea un ciclo *autosuficiente*, cerrado sobre sí, que se inicie y se termine más tarde en la vida del educando, para permitirle el contacto con su familia y su comunidad e incluso —quizás— su empleo como auxiliar económico ya que, al egresar *en edad apropiada* podrá valerse efectivamente del conocimiento adquirido en beneficio propio y de la comunidad.

En tanto se atreve a proponer esto un pedagogo y un estadista africano de cultura universal, en México, so pretexto de capacitar mejor a nuestros jóvenes, prolongamos artificialmente su niñez con años adicionales de estudio, agravamos la dependencia de la población nacional, posponemos la satisfacción de los anhelos de educación de grandes colectivos, contribuimos a la frustración de muchos, agravamos las tensiones sociales, creamos “élites” intelectuales por igual “exquisitas” e ineficaces como dirigentes sociales, y nos asomamos despreocupadamente a las fauces de una catástrofe de dimensión nacional.

Ojalá y los “salvajes” africanos (con menos años de historia independiente) nos sigan dando lecciones de osadía y de prudencia como ésta, a nosotros latinoamericanos (enriquecidos por siglo y medio de vida independiente) que sólo parecemos capaces de intentar la

imitación simiesca de nuestros antiguos o de nuestros nuevos dominadores.

Oscar Uribe Villegas

Kurt Steinhaus: *Soziologie der türkischen Revolution*. Europäische Verlagsanstalt. Frankfurt am Main, 1969, pp. 212.

En este libro sobre la “Sociología de la Revolución turca”, Kurt Steinhaus se propone examinar, tomando una referencia histórica concreta —y más bien atípica— los problemas de aparición de una sociedad burguesa capitalista en los países poco desarrollados. Trata de encontrar algunos signos característicos del origen del subdesarrollo; busca seguir, en sus líneas más generales, un proceso de liberación nacional; mostrar la forma específica en que, en Turquía, se realizó una revolución que trataba de hacer culminar en forma fructífera la acumulación primitiva del capital (aquella que es previa al desarrollo capitalista y no posterior o/y resultado de éste).

Hasta el siglo XVIII, el Imperio Otomano había sido una de las grandes potencias de su tiempo, a la que en ninguna forma se juzgaba subdesarrollada; pero, incapaz de incorporarse al movimiento europeo de industrialización, a partir de entonces, se rezagó en su tradicionalismo feudal y se llegó a convertir en un posible objeto de explotación e incluso en una semicolonía de las potencias europeas.

El concepto de “inercia de la historia” (que manejó habilmente Ramiro de Maetzu en sus estudios literarios) reaparece aquí, aplicado sociológicamente por Steinhaus, quien habla de un estancamiento en las antiguas formas de división social del trabajo y les atribuye: la posterior entropía política internacional del Imperio de los Osmanlís, la apatencia europea por sus pose-