



EL COLEGIO DE MEXICO

CENTRO DE ESTUDIOS DE ASIA Y AFRICA

ESTUDIO COMPARADO DE POLITICAS EDUCATIVAS COLONIALES:

LOS CASOS DE NIGERIA Y SENEGAL

Trabajo final de Maestría en estudios de Africa sub-sahariana

Presentado por:

Luisa Estela Ruffin Castro.

México, D. F. 1988

La experiencia de la dominación colonial muestra que en el intento de perpetuar la explotación, el colonizador no solamente crea todo - un sistema de represión de la vida cultural - del pueblo colonizado, sino que incluso suscita y desarrolla la alienación cultural de una parte de la población, ya sea mediante la pretendida asimilación de los indígenas o mediante la creación de un abismo social entre las élites autóctonas y las masas populares

AMILCAR CABRAL.

AGRADECIMIENTO

Por este medio quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas -profesores, compañeros de la Maestría y amigos- que me ayudaron con sus comentarios e incentivos a la realización de este trabajo

Particularmente quiero dejar constancia de mi gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México por haberme otorgado la beca que me permitió realizar la Maestría en estudios sobre África sub-sahariana.

A Chris.

INDICE

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCION	
JUSTIFICACION	
OBJETO DE ESTUDIO	1
HIPOTESIS	4
OBJETIVO	7
PERIODOS A ESTUDIAR	8
MARCO TEORICO	10
METODOLOGIA	13
FUENTES	
1.- <u>LA EDUCACION EN AFRICA ANTES DE LA LLEGADA DE LOS EUROPEOS.</u>	16
2.- <u>PRIMER PERIODO DE 1817 a 1899</u>	21
2.1 La llegada de los europeos a Africa	22
2.2 Primeras tentativas de educación formal	24
a) Senegal	24
2.3 La educación formal y las misiones	32
a) Senegal	32
b) Nigeria	37
2.4 Las lenguas africanas y la educación formal	41
a) Senegal	41
b) Nigeria	45
2.5 Programa de estudios	48

a)	Senegal	48
b)	Nigeria	50
2.6	Síntesis	58
3.-	<u>SEGUNDO PERIODO DE 1900 a 1945.</u>	64
3.1	<u>Principales medidas tomadas.</u>	65
a)	Senegal.	65
b)	Nigeria	76
3.2	El Islam y la educación.	98
a)	Senegal	99
b)	Nigeria.	105
3.3	La educación en el norte de Nigeria.	107
3.4	Síntesis.	116
4.-	<u>TERCER PERIODO DE 1945 a 1960.</u>	123
4.1	Nueva política educativa colonial.	124
a)	Senegal.	124
b)	Nigeria.	129
4.2	Síntesis.	139
5.-	<u>CONCLUSIONES GENERALES.</u>	142
6.-	<u>BIBLIOGRAFIA.</u>	149

RESUMEN

Este trabajo es un estudio comparado de la política educativa implementada por las dos principales potencias coloniales en Africa, Francia e Inglaterra, a través del estudio de dos casos concretos, Senegal y Nigeria.

El trabajo fue dividido en tres períodos. Un primer período que va desde los inicios de la escolarización hasta -- 1899. En este período se analiza fundamentalmente la labor educativa realizada por las sociedades misioneras.

El segundo período se extiende hasta 1945. En esta parte se analiza los pasos que dan los Estados coloniales para hacer que la educación se convierta en una pieza importante dentro de la tarea colonizadora.

En estos períodos la labor más importante que tiene que realizar el sistema educativo es la de agente de aculturación -- ción y de formación del personal nativo que sirviera de intermediario entre el poder colonial y la población. Por esto el énfasis en la enseñanza es puesto en el aprendizaje de la lengua del colonizador y en la adquisición de algunas habilidades manuales.

El tercer y último período es el de la descolonización. En esta última etapa que termina en 1960, año de la indepen-

dencia política de estos países, se analiza el giro que da la administración colonial en su política educativa, al darse cuenta que el desarrollo de las ideas nacionalistas en Africa llevarían a estas colonias a la independencia y con el fin de no perder el control sobre estas áreas colonizadas se apresura a formar al personal nativo de alto nivel que sustituirá a los europeos en los puestos de dirección.

INTRODUCCION

Este trabajo fue concebido en un primer momento como un estudio de la política educativa colonial inglesa en Nigeria. El Prof. Nyong'o sugirió que sería mucho más rico el trabajo si en vez de dedicarlo al estudio de la política educativa - en un solo país establecía la comparación de esta misma problemática en dos países que hubieran tenido control colonial diferente. Me pareció acertada su sugerencia y el trabajo - se transformó en un estudio comparado de políticas educati--vas. Escogimos las políticas inglesa y francesa, ya que Inglaterra y Francia fueron las principales potencias coloniales en Africa.

Seleccionamos a Nigeria y Senegal, porque son países -- que están situados en el Oeste de Africa, zona por la cual - tenemos particular interés y para los que existe abundante - bibliografía en la biblioteca de El Colegio. Sin embargo, - posteriormente constatamos que mucha de la documentación --- existente es incompleta y algo inadecuada para un trabajo -- comparado. Pese a estas limitaciones pudimos completar la - documentación básica necesaria para un trabajo de esta natu--raleza con documentos obtenidos de la biblioteca del Congre--so en Washington D. C. y de otras bibliotecas especializadas en temas educativos de la Ciudad de México.

JUSTIFICACION

Numerosos trabajos se han escrito sobre la política educativa llevada a cabo por las potencias coloniales europeas en Africa, pero la mayoría de ellos han sido realizados en términos muy generales, muy pocos están orientados a demostrar como esta política era llevada a cabo en las colonias - específicamente y hasta el año 1981 se afirmaba:

"Ahora, cuando el imperio colonial es poco más o menos que "una curiosidad histórica", parece que es tiempo apropiado para iniciar un re-examen de las principales críticas a la política educativa inglesa". (1)

En el año 1975, A. I. Asiwaju, al realizar un estudio sobre el desarrollo de la educación formal en la región Yoruba decía refiriéndose al lado francés y al lado inglés:

"Ninguno de los varios intentos hechos hasta ahora por ambos lados, han sido basados en un estudio sistemático de caso". (2)

(1) Whitehead, C., "Education in British Colonial Dependencies, 1919-1939": a re-appraisal", Comparative Education Review, Vol. 17, No. 1, 1981, pág. 71.

(2) A. I. Asiwaju, "Formal education in Western Yorubaland - 1889-1960: A Comparison of the French and British Colonial Systems", Comparative Education Review, Vol. 19, No. 3, 1975, pág. 435.

Para el caso latinoamericano, la observación puede extenderse aun más, ya que los trabajos sobre Africa por parte de estudiosos en español o portugués son muy escasos. Desde este punto de vista es importante el estudio de las políticas educativas coloniales en Africa, ya que existen muchos "clichés" sobre la presencia colonial que convendría esclarecer.

Este trabajo no pretende ser un estudio exhaustivo de todos los elementos y niveles que componen un sistema educativo, lo que pretendemos es mostrar cómo un sistema de educación formal es introducido en dos países africanos: Senegal y Nigeria por las dos principales potencias coloniales en Africa: Francia e Inglaterra.

En este sentido, ésta es una primera aproximación al estudio sistemático de las políticas educativas coloniales en Africa, estudio que espero tendremos la oportunidad de continuar en el futuro, comparando además las políticas educativas belga y portuguesa. Más aun nos interesaría conocer más a fondo las reacciones de la población africana frente a esta forma de agresión. En ese caso, nos gustaría recurrir a las fuentes primarias, documentos existentes de tiempos de la colonia y al testimonio de personas que tuvieron la experiencia de vivir la situación colonial.

OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de nuestro trabajo es analizar comparativamente las políticas educativas implementadas por las dos principales potencias coloniales en Africa: Francia e Inglaterra a través del estudio de dos casos concretos: Senegal y Nigeria.

Toda acción educativa emprendida en Africa durante el período colonial debe entenderse dentro del marco del objetivo principal de la colonización del continente africano: la explotación económica de Africa en beneficio de los europeos. En lo concerniente a la educación este se manifiesta en un esfuerzo para llevar a la práctica las ideas concebidas sobre el lugar que los africanos debían ocupar en la estructura económico-social-cultural colonial y la necesidad del Estado colonial de disponer de mano de obra medianamente calificada que entendiera las nuevas relaciones de producción y que sirviera de intermediaria entre la población nativa y la administración colonial.

Estos objetivos básicos se expresaron racional e ideológicamente como misión "civilizadora" y de "progreso" de las potencias coloniales hacia los pueblos africanos, ya que estos últimos fueron siempre considerados como "pueblos primitivos", "salvajes" y sin "historia" y por tanto sin civilización y sin ningún tipo de expresión que mereciera el nombre de cultura.

Para los europeos civilización era aquello considerado como lo mejor según su propio modo de vida esperando que todo el mundo se adaptara a sus propias maneras y costumbres. Su creencia en la superioridad de los valores de la civilización occidental hacía un deber el de imponerselos a los demás.

Esta forma de dominación paternalista encontró diferentes formas de expresión en Africa dependiendo de la historia de los diferentes poderes coloniales, de las peculiaridades de los pueblos africanos y en última instancia de los intereses económicos de las metrópolis. La política colonial francesa se manifestó de manera más homogénea que la política colonial inglesa, que fue más variada dependiendo de la colonia que se tratara, aunque siempre manteniendo ambos poderes coloniales una fuerte distancia entre lo europeo y lo africano.

Los poderes coloniales trataron de reproducir dentro del contexto africano las instituciones y las prácticas educativas desarrolladas en las respectivas metrópolis. Francia se caracterizaba por una fuerte centralización por parte del Estado de las actividades educativas las cuales asumía como una obligación. Inglaterra por dejar la educación en manos de la sociedad civil.

A través de nuestro trabajo trataremos de demostrar co-

mo las diferencias más significativas que encontramos en los distintos sistemas educativos de Senegal y de Nigeria son debidas no a la idiosincracia de los pueblos africanos sino a la concepción diferente, que tenían los diferentes poderes coloniales en relación a la función que el Estado debía asumir en materia educativa.

HIPOTESIS

Francia e Inglaterra manifiestan una concepción diferente de Africa y sus habitantes. Para los franceses, la sociedad y cultura africana son inferiores pero tan pronto se asimilen a sus instituciones y adopten sus formas de vida, pueden ser considerados como franceses y podrán enviar un diputado para que los represente en el Parlamento.

Para los ingleses, los africanos nunca podrán ser como ellos y por tanto no se proponen transformarlos en ingleses y por esto aceptan sus instituciones y formas de vida en la medida en que estas apoyen a la estructura colonial y no entre en contradicción con ésta.

Pero la necesidad de Francia e Inglaterra de contar con gente calificada para trabajar en la administración colonial es la que conduce a estos poderes coloniales a desarrollar un sistema educativo de tipo occidental en sus colonias. Sin embargo el personal que ellos necesitaban no era el de más alto nivel, ya que ellos reservarían para ellos estos puestos, sino personas que sirvieran de intermediarias entre ellos y la población nativa y por tanto que pudiera hablar y escribir las lenguas europeas, contar e integrarse de forma efectiva en el nuevo sistema de producción que los europeos introdujeron, el modo de producción capitalista.

En términos de hipótesis de trabajo sostenemos que:

1.- Los poderes coloniales nunca pretendieron impartir una educación de tipo occidental a un gran número de personas de la población africana sino a un número limitado dependiendo de las necesidades de empleo del sistema colonial. De esta forma la política educativa implementada se puede dividir en dos etapas.

1.1 Una primera etapa en la cual su único objetivo es impartir una instrucción que les permitiera obtener trabajadores con los conocimientos y habilidades para que pudieran colaborar con las metrópolis en la empresa colonial, por tanto las escuelas serán instaladas en aquellos lugares que los colonizadores controlaban completamente. Esta etapa la podemos -- ubicar cronológicamente desde la llegada de los europeos como potencia colonial hasta la Segunda Guerra Mundial.

1.2 Una segunda etapa que la podemos llamar de transición -- al neocolonialismo. El surgimiento de las ideas nacionalistas entre los africanos forzó a los poderes coloniales a reconsiderar su política colonial y por tanto a reformular su política educativa. Durante este período el objetivo fundamental de la educación será el de formar una élite africana que servirá como agente local de dominación neocolonial. Los poderes coloniales con el fin de mantener el dominio sobre -- sus antiguas posesiones prefieren otorgarle la independencia

para lo cual necesitan formar el personal que va a sustituir a los europeos en los puestos de dirección y por tanto se -- produce un mayor desarrollo del sistema educativo. En consecuencia toda la actividad educativa de los europeos nunca -- fue una misión civilizadora sino una actividad desarrollada -- en beneficio de ellos mismos. Esta etapa se extiende desde -- la Segunda Guerra Mundial hasta 1960 en el momento que los -- países que nos ocupan obtienen la independencia.

2.- Como segunda hipótesis planteamos que la escuela surge -- como una institución necesaria para inculcar y reproducir la -- ideología dominante de la nueva sociedad capitalista y para -- desposeer a los africanos de su cultura, para seleccionar -- los más aptos para los puestos de dirección dentro de la so -- ciedad y para que sirvan de intermediarios entre los euro -- peos y la población nativa, así la escuela favorece el surgimi -- miento de un nuevo sistema de estratificación social no basado -- en el nacimiento como en la sociedad tradicional sino en -- la educación, en la jerarquía profesional y en el nivel de -- vida.

3.- La tercera y última hipótesis es que las diferencias -- fundamentales que encontramos en los sistemas educativos de -- Senegal y de Nigeria, son debidas a la historia y peculiari -- dades de Francia e Inglaterra y no a la idiosincracia de los -- pueblos africanos, diferencias estas que se manifiestan tam -- bién en las respectivas metrópolis.

OBJETIVOS

- 1.- Efectuar un análisis histórico general comparativo de la forma como se introdujo la escolarización de tipo occidental en Senegal y Nigeria.
- 2.- Identificar los factores que incidieron en el desarrollo de la escolarización occidental y reconocer los problemas específicos encontrados en este desarrollo.
- 3.- Conocer cuales fueron las posiciones adoptadas por la población nativa frente al fenómeno de la educación occidental.

PERIODOS A ESTUDIAR

Aunque la costa occidental de Africa entra en contacto con los europeos desde el siglo XIV, el impacto cultural de Europa fue marginal hasta el siglo XIX. La educación de tipo occidental empieza en Senegal en 1817 cuando se abre una escuela de enseñanza mutua en San Luis. En Nigeria se puede decir que empieza con la llegada de los misioneros en el sur en los años de 1840. Tomando en cuenta estos hechos hemos dividido nuestro trabajo en tres períodos:

Primer período.- De 1817 (1842 para Nigeria) hasta 1899. En este período analizaremos la labor educativa realizada -- por las sociedades misioneras, ya que durante este período -- la educación estuvo prácticamente en sus manos.

Segundo período.- De 1900 hasta 1945. Desde los comienzos del siglo XX, el Estado colonial interviene directamente en la educación por tanto analizaremos las directrices dadas por éste a la educación.

Tercer período.- De 1945 a 1960. Este período corresponde a la descolonización o de la transición al neocolonialismo, etapa en la que el gobierno colonial entra en crisis-- debido al desarrollo de las ideas nacionalistas y este decide formar a los intelectuales que sustituirán a los europeos

al obtener estos países la independencia y a través de los -
cuales las potencias coloniales seguirán influyendo en estos
países para su propio beneficio.

MARCO TEORICO

El supuesto básico del cual partimos es que la educación está estrechamente ligada al proceso histórico de la actividad social y económica de los pueblos y por lo tanto responde a las necesidades de la sociedad que le ha dado nacimiento. Cada sociedad define las funciones que el sistema educativo debe cumplir y siempre que se producen cambios significativos en la sociedad en cuestión se establecen reajustes en los mismos a fin de que el sistema educativo coadyuve en la realización de las nuevas metas que la sociedad quiere lograr.

Cuando los cambios que se producen en la sociedad son más profundos, no basta con establecer ajustes y reformas a los sistemas educativos, sino que es necesario definir nuevas políticas educativas a seguir. Es decir, los objetivos de la educación deben ser redefinidos y las metas nuevamente precisadas; así mismo se deben establecer los niveles educativos que serán prioritarios y como se financiará el sistema educativo. Por tanto no es posible comprender un sistema educativo y sus resultados, sin tomar en cuenta los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que constituyen su contexto y sobre los cuales la actividad educativa revierte su acción.

Una de las principales consecuencias de la colonización

jerto, es un trasplante de Europa para que sirva como uno - de los principales instrumentos de la dominación colonial.

De esta forma los sistemas educativos impuestos por la-administración colonial, reflejarán las necesidades educati-vas metropolitanas y las características de los sistemas edu-cativos de las metrópolis. Más aun, estos sistemas educati-vos son completamente ajenos a estos pueblos, son tomados -- prestados de Europa y por tanto expresan sus valores y acti-tudes y de ninguna forma expresan los ideales africanos. Los sistemas educativos que se desarrollaron y que luego fueron-heredados por Senegal y Nigeria en el momento de la indepen-dencia, tendrán como objetivo el de perpetuar las relaciones capitalistas de producción y de mantener la dependencia de - las ex-colonias frente a sus antiguos colonos.

METODOLOGIA

Según Kandel, el estudio comparado de la educación está destinado a:

"Descubrir las fuerzas que determinan la naturaleza y la forma de un sistema educativo, el carácter de un sistema, las diferencias o similitudes entre los sistemas". (1)

Dado que la educación no es una tarea independiente de los procesos económicos, políticos y culturales de la sociedad, la educación comparada es de singular importancia en la tarea de evaluar el cambio producido por la introducción de un nuevo modo de producción y de una nueva tecnología y práctica cultural, con las prácticas y supuestos educativos prevalentes en una determinada sociedad.

Todo estudio de educación comparada consta fundamentalmente de tres pasos: descripción, explicación y comparación propiamente dicha. El propósito de la descripción es la recolección de datos para mostrar el hecho y observarlo. Realizada la descripción pasaremos a tratar de explicar el hecho es decir, analizaremos los datos a la luz de su evolución histórica, para determinar que factores exógenos al pro

(1) Márquez, A. G. Educación Comparada: Teoría y Metodología, Buenos Aires, Editorial Ateneo, pág. 128.

ceso educativo influyeron sobre el mismo y como este revierte su acción en el seno de la sociedad. Este paso es de singular importancia dentro de esta metodología porque a través de la explicación trataremos de mostrar la racionalidad de la realidad.

Luego realizaremos la comparación propiamente dicha con el fin de estudiar la variabilidad en los fenómenos educativos presentados con el fin de extraer regularidades generales.

En nuestro trabajo hacemos que estos tres momentos estén presentes de una forma simultánea y al final de cada capítulo hacemos una síntesis de las características más importantes de cada período.

Aunque a través de este método, se pueden estudiar todos los aspectos de la educación de un país -formales e informales- nosotros nos limitaremos a analizar los aspectos formales de la educación. No es que consideremos que otro tipo de educación carezca de interés, sino que no disponemos de documentos suficientes para realizar dicho análisis.

FUENTES

En la realización de este trabajo final hemos utilizado fundamentalmente fuentes secundarias, pero también hemos trabajado con algunos documentos primarios, particularmente para los capítulos 2 y 3.

Los documentos primarios a los cuales hacemos mención - se refieren a discursos de los primeros gobernadores coloniales franceses en Africa, así como a documentos publicados -- por la administración colonial inglesa relativos a la política a seguir en materia educativa en las colonias, documentos estos conseguidos en la Biblioteca del Congreso en Washington D. C.

También consultamos algunos documentos primarios disponibles en la biblioteca de "El Colegio de México".

Particularmente importante para la realización de este trabajo -dentro de las fuentes secundarias- fue la revista - "Comparative Education Review", la cual ha publicado un buen número de artículos relativos a la educación en Africa.

LA EDUCACION EN AFRICA ANTES DE LA LLEGADA DE LOS EUROPEOS.

1.- LA EDUCACION EN AFRICA ANTES DE LA LLEGADA DE LOS EUROPEOS

A pesar de que el objetivo de nuestro trabajo es la manera como se introduce la educación de tipo occidental en -- Africa, queremos hacer algunas consideraciones sobre la forma como se desarrollaba la educación en este continente antes de la llegada de los europeos.

Anteriormente habíamos mencionado, que a cada sociedad le corresponde un determinado tipo de educación, la cual está íntimamente relacionada con su sistema de producción y de distribución, con sus relaciones sociales, su historia y su medio ambiente.

La sociedad africana precolonial, se caracterizaba por tener una economía no monetaria y un sistema de producción comunitario. Es decir se producía en común y sus resultados eran distribuidos entre todos los miembros de la comunidad de acuerdo a sus necesidades.

En esta sociedad además las relaciones familiares y comunitarias tenían un gran peso. La sociedad africana tradicional estaba organizada teniendo como base a la familia. Este concepto tenía un sentido amplio, ya que se consideraban miembros de una misma familia a las personas que formaban -- parte de una misma tribu o de un mismo clan las cuales descendían de un ancestro común.

La vida estaba determinada en gran medida por las condiciones ambientales, lo cual hacía que sus principales ocupaciones estuvieran relacionadas con el clima y la vegetación.

En una sociedad de este tipo, el hombre es el don más -preciado, es el centro del universo y el recién nacido debe integrarse a un mundo no dado sino culturalizado y es esta -integración que lo hará pasar a un estado humano y social.

En la sociedad africana tradicional el concepto de edad -edad relativa- o de período de vida tiene un papel muy im--portante. En las tribus Bantu nosotros podemos distinguir -los siguientes períodos de vida:

-Del nacimiento hasta los cinco o seis años de edad.

En este período el niño pasa de ser un ser cósmico so--cialmente indeterminado a ser un niño designado por su nom--bre e integrado a su comunidad que es la única que puede hacerlo acceder a su condición de hombre. Durante ese tiempo los niños eran confiados a la madre, sin tomar en cuenta el-sexo de los mismos, la cual ponía especial cuidado en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo de los movimientos corporales y acompañaban a ésta en las actividades agrícolas.

-De los cinco o seis años hasta la edad de la iniciación.

En la sociedad africana tradicional, el papel que de --

bían jugar los hombres y las mujeres estaba bien delimitado - y no eran intercambiables. En esta edad se efectuaba una división de los niños, según el sexo, ocupándose los hombres de la educación de los varones y las mujeres de la educación de las niñas. El marido sólo intervenía si la niña cometía faltas graves o en el momento de escoger marido.

Los hombres generalmente se dedicaban a la caza, a la pesca, a defender a la tribu en caso de guerra y a preparar los campos para el cultivo, actividad esta reservada a las mujeres además de las actividades domésticas.

De la edad de la iniciación (14 ó 15 años) hasta la edad adulta.

El rito de la iniciación marca el final de la infancia y el comienzo de la edad adulta e integra al hombre en su humanidad social. En la ceremonia de iniciación se les practicaba la circuncisión a los muchachos y la escisión del clítoris a las muchachas y a ambos se les revelaban los secretos de la tribu. Después de esta ceremonia se les consideraba aptos para la vida adulta y el matrimonio.

En la sociedad africana precolonial no existía una institución especializada a la cual se le confiaba la educación, en esta tarea participaban tres instituciones: la familia, -

los grupos de edad y las sociedades de iniciación. Estas -- dos últimas desempeñaban un papel muy importante ya que era a través de estas que se desarrollaba el sentido de la vida colectiva, de la responsabilidad individual y estimulaban el deseo de serle útil al grupo.

El método de aprendizaje era activo-productivo. Para aprender a cazar se cazaba, para aprender a cocinar se cocinaba. Dado que la mayoría de las sociedades africanas desconocían la escritura, el lenguaje oral desempeñaba un lugar significativo en la educación de las nuevas generaciones ya que a través de él, los niños y jóvenes aprendían los mitos, los proverbios, las leyendas y la historia de su tribu. En este aspecto la educación desempeñaba un lugar muy importante ya que era a través de ella que se preservaba y mantenía la cultura.

La llegada de los europeos como colonos a Africa afectó profundamente la vida de los africanos y por tanto de su educación. La política económica y educativa desarrollada por los europeos condujo a los africanos a cambiar sus formas de vida a fin de responder a las necesidades de los europeos y la educación deja de ser una forma de reproducción de la sociedad africana para convertirse en un medio de aculturación, ya que ésta se convierte en uno de los principales vehículos para introducir las ideas y formas de vida europeas.

PRIMER PERIODO DE 1817 a 1899.

2.- PRIMER PERIODO DE 1817 a 1899.

2.1 LA LLEGADA DE LOS EUROPEOS A AFRICA.

En el siglo XIV Europa empezó sus contactos con Africa, pero estos se limitaron a las zonas costeras. Esta situación tiene causas geográficas e históricas. Por un lado barreras naturales tales como el mar y el desierto aunado esto a problemas de navegación e insalubridad de las regiones de la costa, impedían la penetración de los europeos.

Otra barrera a la penetración de los europeos a Africa la constituyó el sistema de pensamientos e ideas de los primeros. El sistema ideológico de los europeos está basado en el cristianismo el cual es radicalmente diferente de las costumbres africanas y ésto les llevó a hacer severas críticas al modo de vida africano al cual consideraban como inferior creando esta situación una barrera entre africanos y europeos.

Cuando hubo avances en la navegación y ya se había descubierto a América con sus minas de oro, de plata y la población indígena comenzaba a diezmarse, los europeos llegaron nuevamente a Africa pero comprometidos con la trata de esclavos -era lo único que les interesaba de este continente- ya que los negros reemplazarían a la población autóctona en las minas y plantaciones de América.

Desde Senegal hasta Angola se establecieron factorías - de trata y depósitos protegidos por los fuertes de las compa_ñas privilegiadas. El Senegal fue sobre todo dominio francés, mientras que holandeses e ingleses se disputaban la costa de oro y en la costa de Benín era compartida entre portugueses, franceses e ingleses. Instalado el sistema de trata las poblaciones costeras cerraron el acceso al interior con el fin de reservarse el papel de intermediarios, situación - que perduró hasta el siglo XIX.

Los fuertes militares y los establecimientos de comercio adquiridos por Francia en el siglo XIV, se convirtieron en el trampolín para la conquista del Senegal en el siglo -- XVII. En 1626 fue creado por los franceses un establecimiento comercial en un islote situado en la desembocadura del -- río Senegal, establecimiento que luego se convirtió en la -- ciudad de San Luis.

Al desarrollarse este asentamiento comercial en la isla de San Luis junto a otro fundado en la isla de Goré -a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII- también se desarrollaron las relaciones de los franceses con la población indígena y algunos establecieron familias estables -aunque no legales- con mujeres africanas y sus hijos eran enviados a --- Francia para ser educados o eran instruídos por miembros del ejército o por los comerciantes establecidos en el lugar.

De esta forma, la colonia del Senegal se convirtió en el asentamiento más importante de europeos a lo largo de la costa oeste de Africa y la religión católica se convirtió en la religión "oficial" de la colonia, ya que ser católico era el primer paso para ser reconocido como "asimilado".

Este proceso de expansión de estos asentamientos franceses se interrumpió en el período de 1758 a 1814 cuando estos lugares fueron ocupados en varias ocasiones por los ingleses. El Tratado de París del 30 de Mayo de 1814 devolvió a Francia todos los establecimientos que este poseía en la costa occidental de Africa el primero de Enero de 1792, pero fue sólo en 1816 que Francia tomó posesión efectiva de esos territorios.

Los ingleses se instalaron desde 1553 en la costa de Benin y en las orillas del río Niger y poco a poco desplazaron a los portugueses. Los ingleses no penetraron al interior del continente y pusieron sus posesiones en manos de compañías privadas y fue a principios del siglo XX cuando tomaron directamente a su cargo los territorios de las compañías.

2.2 PRIMERAS TENTATIVAS DE EDUCACION FORMAL

2.2.1 SENEGAL

El nacimiento de la enseñanza de tipo occidental en Se-

negal lo podemos situar en 1817 cuando el gobierno colonial-francés funda una escuela laica de enseñanza mutua para varones en San Luis con el fin de contrarrestar la influencia que la escuela musulmana tenía en Senegal, dicha escuela fue confiada al institutor laico Jean Dard.*

Los antecedentes de la enseñanza mutua se encuentran en la escuela para pobres que Andrew Bell (1753-1832) había empezado en Madrás y en la que con el mismo objetivo había abierto Joseph Lancaster (1778-1838) en Inglaterra. La enseñanza mutua es un sistema de enseñanza que permite suplir la falta de maestros, ya que con un solo docente se puede enseñar a un número ilimitado de alumnos. El maestro se dedica primero a enseñar a los alumnos mayores los cuales funjirán luego como monitores y se les asignará un grupo de 10 ó 12 niños los cuales han sido divididos según la edad. Este método de enseñanza, ya había sido introducido en Francia -- con gran éxito por lo que el gobierno francés estimó que este sería útil en sus colonias africanas.

Dard empezó su labor alquilando un local para su escuela, tarea bastante usual en los maestros de la época. El día que empezaron las clases se presentaron 7 alumnos y du--

* En 1816, Pecarrere, un maestro particular, había abierto una escuela en Goré, pero ésta nunca tuvo el apoyo económico del gobierno colonial.

rante algunos meses estos fueron alrededor de 30, grupo que aumentó cuando Dard decidió dar recompensa en metálico a los monitores y a los alumnos que trabajaran mejor en cada grupo de lectura. El número de alumnos al final de 1817 aumentó a 80.

Las materias del programa de estudio se limitaban a la religión*, la lectura, la escritura y la aritmética. Los alumnos se encontraban divididos en ocho clases. En la primera aprendían a leer y escribir sobre la arena. En una mesa cubierta con una delgada capa de arena los alumnos escribían con el índice. En la segunda clase los alumnos escriben sobre la pizarra sílabas de dos letras y así sucesivamente hasta llegar hasta la octava clase donde los alumnos escribían con tinta y en papel.

La escuela abría a las 7 de la mañana y cerraba a las 6 de la tarde; al mediodía se les daba a los alumnos que no habían llevado su almuerzo, el tiempo estrictamente necesario para ir a buscarlo y los días de descanso estaban limitados a los domingos y días de fiesta. A las cuatro y media se terminaban las clases de lectura y escritura y el maestro comenzaba las conferencias que se extendían hasta la oración -

* El que la enseñanza fuera laica no significaba que no se enseñara religión, lo que se quería decir con esto era que la escuela no estaba a cargo de religiosos.

de las seis de la tarde. Estas conferencias tenían la finalidad de motivar a los niños en el estudio de las ciencias, de incitar su curiosidad y de llevarlos insensiblemente hacia el conocimiento de las principales leyes de la naturaleza. A este respecto Dard, señalaba en su reporte al coronel Schaltz, del 18 de Diciembre de 1817:

"A este nuevo género de emulación se une la ventaja de hacer amar las ciencias, de quitarle el velo a la supersticiosa ignorancia de los moros, de hacer admirar la religión de los cristianos y de llevar el germen de la civilización a los jóvenes corazones todavía imbuídos de todos los prejuicios de la más grande ignorancia".(1)

Estas conferencias eran dadas en francés, pero Dard rápidamente se dio cuenta de las dificultades especiales que resultaban de la enseñanza en francés a niños cuya lengua materna era otra, en este caso Wolof. Dard decide aprender Wolof para habituar a sus alumnos a traducir y a que se den cuenta de lo que hacen. A partir de este momento el le dedica una parte del tiempo a la lengua Wolof y asegura que la -

(1) L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentales de 1817 a 1920, These présentée devant l'Université de Paris I, Paris, 1974, pág. 64.

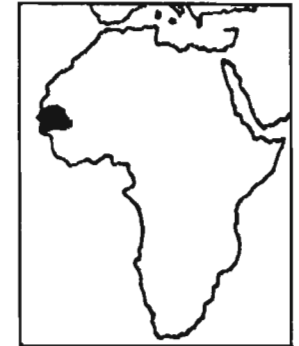
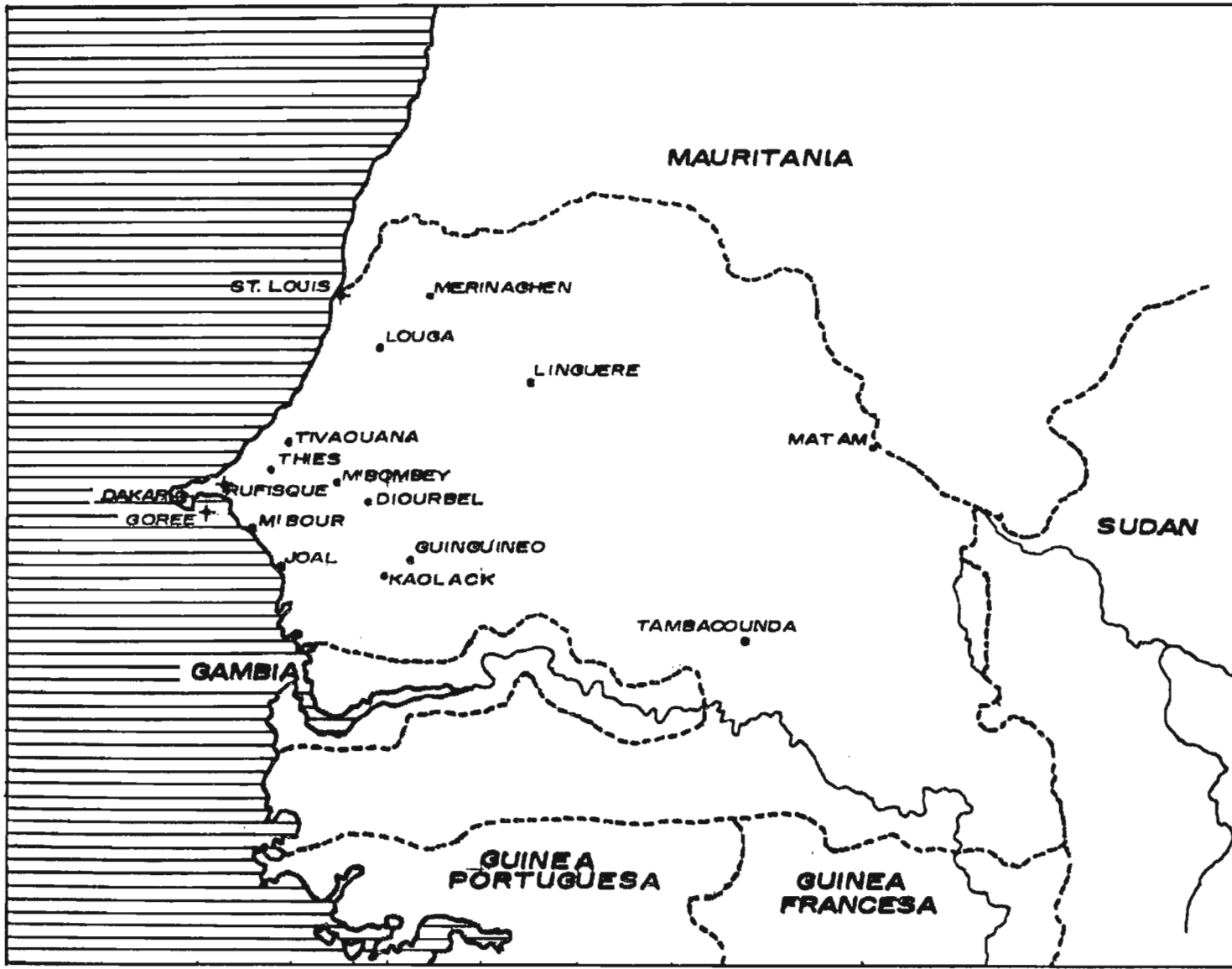
enseñanza se desarrollará vertiginosamente cuando los africanos dispongan de libros escritos en su lengua materna. El -- empezó a enseñar a sus alumnos en Wolof y se lamentaba de -- que su experiencia no fuera continuada por sus sucesores.

La religión que era enseñada era la religión católica -- la cual era vista de una manera utilitaria, ya que se le con-- sideraba como un instrumento para reforzar el carácter fran-- cés de la civilización. En este sentido miembros del clero-- eran designados como funcionarios coloniales y eran pagados -- con el presupuesto asignado a las colonias.

Los sacerdotes fueron considerados como empleados del -- gobierno y no se les permitía ninguna independencia eclesiás-- tica y podían ser nombrados, transferidos o sacados de la co-- lonia a voluntad del gobernador. Muchas de las iglesias fue-- ron construidas y mantenidas con el presupuesto colonial y -- el gobernador tenía poder para fijar el horario de los servi-- cios dominicales y cambiarlos de acuerdo a su propia conve-- niencia. Pero a pesar de esto el gobernador francés en Sene-- gal consideraba que todavía no era el momento de introducir-- el cristianismo en el Senegal y que lo mejor sería preparar-- a los africanos al cristianismo a través de la enseñanza ele-- mental y el trabajo libre.

En 1919 llegaron a Senegal las hermanas de San José de

COLONIA DEL SENEGAL EN EL SIGLO XIX



Plano de localizacion

SENEGAL

Límite Internacional -----
 Capital nacional ♀
 Colonia (ciudades) ♂

Escala aráutica

0 50 100 Kms.

Cluny, las cuales se encargaron de los hospitales y al mismo tiempo abrieron cursos segregados para mulatos -niños y niñas- y para negras. Estas religiosas no tenían ninguna formación como maestras, eran simples campesinas que se dedicaban a la enseñanza.

Durante todo el siglo XIX, la escuela estuvo prácticamente reservada a los habitantes.* Además prevalecía la opinión en los círculos gubernamentales, de que la escuela era útil -en tanto que internado- para los niños abandonados y huérfanos de los franceses y para proporcionarle a la administración colonial los empleados y artesanos necesarios para el desarrollo económico y para servir de agencia civilizadora en la colonia.

* El término habitante había sido utilizado en varios sentidos. En 1853, el Abad Boilat, decía que era aplicado en Senegal a los mulatos y gourmets, estos últimos eran los negros bautizados e instruidos y que eran honorables por su buena conducta y su rango en la sociedad. También se le aplicaba a algunos pocos negros musulmanes de alto rango social. Un conteo de la población de San Luis en 1779, distinguía habitantes y blancos de los mulatos y de los negros libres. Parece que el término habitante originalmente significaba personas libres que vivían en los asentamientos de las compañías francesas. Estos se encontraban en las cuatro columnas (quatre communes): San Luis, Goré, Dakar y Rufisque. Es en este sentido que utilizamos el concepto de habitante.

En 1825 la hermana A.M. Javouhey fundadora de las hermanas de San José de Cluny, abrió un seminario en Francia para jóvenes de Africa del Oeste donde estos pudieran estudiar para ser sacerdotes, monjas o maestros de escuelas. En este año llegaron alrededor de 25 niños la mitad de los cuales murió al poco tiempo de tuberculosis, otros fueron requeridos por sus alarmados padres y sólo 3 jóvenes quedaron en el seminario -dos mulatos y un negro- estudiando para ser sacerdotes. Estos fueron luego asignados al Senegal donde en 1841- fueron recibidos como héroes y proclamando que una nueva época de la Iglesia comenzaba en Senegal.

En 1825 se funda en Goré una escuela para varones con apoyo de los comerciantes locales y el 3 de Enero de 1825 se promulga la primera ordenanza en materia de educación para el Senegal, la cual estatuyó que las escuelas debían enseñar elementos de Historia y de Geografía enfatizando los beneficios de la colonización:

"Lo esencial, es hacer comprender a los niños la diferencia profunda que estamos obligados a constatar entre el pasado inestable y sangriento y el presente pacífico y fecundo, y demostrar que un progreso tan rápido es debido a la intervención de una nación poderosa y generosa. Es en efecto uno

de los caracteres más favorables de nuestra historia, que nosotros podamos presentar nuestras conquistas, como conquistas de la civilización y nuestras guerras como beneficios". (1)

(1) Instrustion concernant le programme d'Histoire, citado - por Ch. Coulon, The Paradox of Educacion in Africa. Re - flections on the adventures of "Nos Ancetres les Gaulois" in Senegal, pág. 10 Paper presented to A Special Confe - rence, "Perspectives of Educatìon in a Newly Independent African State: Educational Change in Senegal. May 20 and 21, 1969. Sunset Canyon Recreational Centre African Stu - dies Center, UCLA.

2.3 LA EDUCACION FORMAL Y LAS MISIONES.

a) SENEGAL

En 1841 el gobierno colonial francés encontrando que la educación no avanzaba en las colonias, decidió poner en mano de las sociedades misioneras católicas la función de instruir a la infancia africana e invitó a las organizaciones religiosas a extender sus actividades educativas en Africa.

A partir de ese momento empiezan a llegar a Africa una profusión de sociedades misioneras con el objetivo de evangelizar a los africanos y "sacarlos de las garras de la superstición y conducirlos a la civilización", de ésta forma la historia de la educación se convierte en la historia de las actividades de las misiones.

En 1841 llegaron a S. Luis y a Goré los Hermanos Cristianos de la Instrucción (Proërmel Brothers). Esta institución había sido creada en 1819 por el abad Robert de la Meunais con el objeto de proveer de maestros a las escuelas católicas, instalándose primeramente en las Antillas y luego extendieron sus actividades a Africa donde quedaron de forma permanente desde 1849.

Con la llegada de los Hermanos Proërmel, desapareció la escuela mutua -cuando menos en teoría- ya que donde habían muchos niños y pocos maestros las clases quedaban en manos -

de los monitores, sobretodo en los primeros años de instrucción.

Esta comunidad misionera en el tratado firmado con el Ministro de la Marina, había hecho incluir una cláusula según la cual los libros y métodos de enseñanza serían los mismos que Francia usaba en sus escuelas. Esta cláusula era una consecuencia de la victoria de esta sociedad misionera en la lucha que venían librando con los seguidores de la enseñanza mutua, ya que la enseñanza mutua era vista como sospechosa y de moral dudosa.

La Mennais le reprochaba a la educación mutua, el hecho de haber sido introducida por protestantes, de no crear en los niños el hábito de la obediencia al poder legítimo pues esas escuelas ponían el don de mando en los niños los cuales sacarían la conclusión de que el poder no es más que una superioridad de razón y que por tanto pertenece al más hábil.

El abad La Mennai creía que la enseñanza simultánea donde la autoridad es ejercida por el maestro es la única capaz de enseñar a los niños a vivir cristianamente y de acostumbrarlos desde temprano a obedecer. Estas consideraciones del abad estaban más en consonancia con la ideología colonial de que los africanos debían de obedecer a sus amos europeos.

Para completar esta filosofía, los hermanos ofrecerían - una "educación de caridad" donde los africanos se pondrían en contacto con la civilización francesa y entre aquellos se podría entresacar una élite auxiliar, ya que la administración colonial nunca pensó en que los africanos reemplazaran a los franceses en los puestos de responsabilidad.

Además en el convenio firmado con el gobierno francés se estableció que la congregación solo proveería los maestros si la escuela permanecía bajo la denominación católica, como consecuencia de esto, gran importancia era acordada a la instrucción y servicios religiosos. La educación era de este modo - sinónimo de cristianización. Esto daba como resultado que -- los musulmanes rechazaran la escuela y hubo muchas acusaciones de parte de estos, de que sus hijos eran descuidados en - la instrucción y forzados a la conversación.

Faidherbe fue el primer administrador colonial en darse cuenta de que la educación occidental no avanzaría en Senegal hasta que el Estado no separara la instrucción de la religión. En 1882 el consejero Jean Jacques Crespin recomendó la enseñanza laica pero el sistema de educación religiosa se mantuvo hasta 1903, cuando un sistema secular fue introducido por la administración colonial.

Dado que durante este período la educación era fundamenta

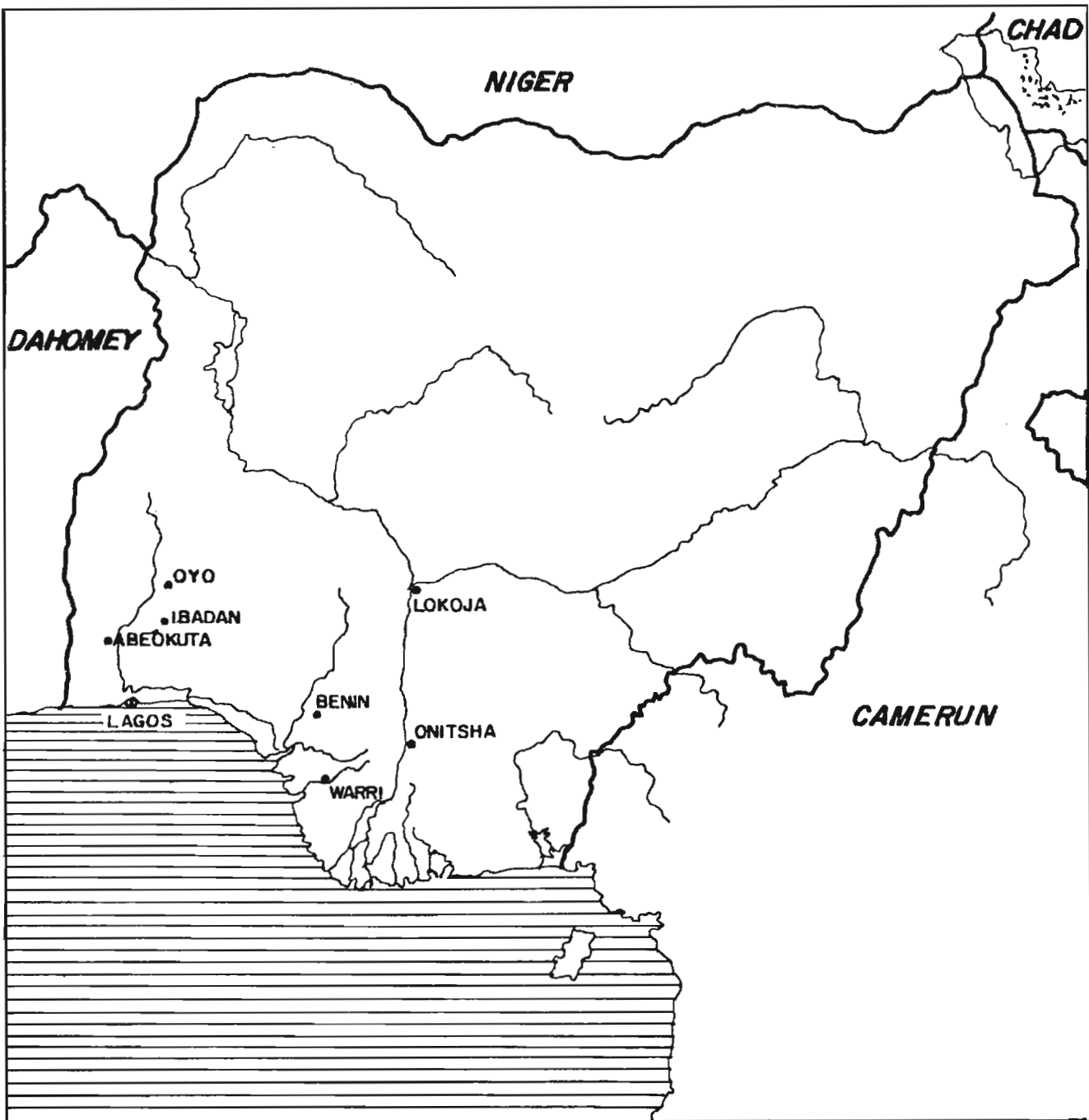
talmente para europeos, mulatos y un pequeño número de negros asimilados era una práctica corriente dar becas para ir a estudiar a Francia.

"Por largo tiempo, la única población escolarizable eran los niños mulatos. Para facilitar su educación un número de becas fueron otorgadas para estudios primarios y post-primarios en instituciones superiores en Francia.(1)

En 1890 el gobernador Clement Thomas, consideraba que estas becas eran acordadas a quien lo solicitara sin hacer ninguna selección y sin ninguna seguridad de que estos niños posean una formación de base que les permitiera aprovechar su estadía en Francia. A esto se añadía el hecho de que una vez en Europa los niños no podían estudiar convenientemente debido a que las condiciones existentes eran muy diferentes a las que ellos habían vivido en Africa y cuando regresaban a su tierra natal tampoco se podían adaptar nuevamente a esta y formaban el núcleo de los desclasados y desadaptados.

(1) H. Oludare Idowu. "Assililation in XIX Century Senegal", Cahier d'etudes africaines, Vol. IX, pág. 206.

PRINCIPALES LUGARES DONDE LLEGARON LAS SOCIEDADES MISIONERAS A MEDIADOS DEL SIGLO XIX



Plano de localización



NIGERIA

Limite internacional ———

Capital nacional ⊙

0 100 200 Mts.
0 100 200 Kms.
escala gráfica

b) NIGERIA

En Nigeria lo mismo que en Senegal a partir de 1841 llegaron para establecerse las sociedades misioneras pero aquí de denominación protestante en su mayoría. Las principales sociedades misioneras que llegaron fueron:

-La Sociedad Misionera de la Iglesia Anglicana (CMS). - esta fue la sociedad misionera más grande en este período y estableció su misión en Badagrí en 1845 y en Abeokuta en 1846. Ella participo en la expedición del Niger en 1841 y dirigieron la expedición a la región Yoruba.

-La Sociedad Misionera Metodista Wesleyan (WMMS), la cual se estableció en Badagrí en 1842.

-El Comité de la Misión extranjera de la Iglesia Presbiteriana Unida de Escosia (UP) estos se establecen en Calabaren 1846

-El Consejo de la Misión Extranjera de la Convención Bautista de los Estados Unidos (SBC), estos establecieron su primera casa de misión en Ijaye en 1853 y se expandieron hacia la región Yoruba. Su trabajo se interrumpió por la Guerra Civil Norteamericana y tuvieron que empezar de nuevo en 1875.

-La Sociedad de las Misiones Africanas (La Société des Missions Africaines) (SMA) de Lyon, Francia, llegarán a Lagos en 1967 pero fuera de Lagos inician su trabajo en 1875.

Durante este período las misiones se concentran en --- tres áreas de Nigeria. Primeramente en las ciudades de la - costa especialmente en Badagrí y Lagos en el oeste y Warri y Benín en el este. En segundo lugar en el interior de la re- gión Yoruba (Abeokuta, Ibadan, Ijaye, Oyo, Ogbomoso). En - tercer lugar el Valle del Niger especialmente en Onitsha, -- Aboh, Idah, Lokoya y Egga, es decir las misiones se concen - tran fundamentalmente en áreas correspondientes a los grupos étnicos Ibos y Yorubas lo cual les dio a estos grupos una -- ventaja en materia educativa, ventaja que aun conservan (ver mapa en la pág. 36).

Estas sociedades misioneras fueron acogidas favorable- mente por la población local que vio en ellos una oportuni - dad de aprender a hablar y a contar como los blancos lo que - les daría mayor beneficio en el momento de hacer negocio con los europeos.

A este efecto los comerciantes de la costa estaban complaci  os con que sus hijos o más comunmente que esclavos es- cogidos por ellos se ocuparan de la tediosa tarea de apren-- der a leer, escribir y hablar en lenguas europeas.

Los africanos en Nigeria veían a esta educación de manera totalmente utilitaria y empezaron a retirar a sus hijos de las escuelas y a protestar cuando se dieron cuenta de que a sus hijos o protegidos se les enseñaba religión.

Los misioneros sin embargo, no llegaron a Nigeria con el fin de educar, su fin era convertir, evangelizar a la población y para lograr este objetivo, era necesario dar algún tipo de instrucción. En este sentido los esfuerzos de los misioneros fueron dirigidos a enseñar a la gente a leer para que pudieran leer la Biblia y pudieran interpretarla sin ayuda de otras personas lo cual es fundamental para las religiones protestantes.

Durante este período las sociedades misioneras eran -- ayudadas a través de sociedades filantrópicas que se habían formado en Inglaterra con el fin de luchar contra la trata de esclavos, ya que se creía que la esclavitud debía de ser atacada desde su fuente proveedora, Africa:

"Debemos elevar las mentes de su pueblo y desarrollar los recursos de su suelo.... Permitámos que los misioneros y los maestros, que el arado y la espada vayan juntos y la agricultura florecerá; las avenidas del comercio legítimo se abrirán; se inspirará la confianza entre los hom

bres; mientras la civilización avanzará como un efecto natural y el Cristianismo operará como la causa de este -- alegre cambio". (1)

Además por medio de la religión, los misioneros pensaban lograr la formación de una clase media que se creía indispensable para lograr las reformas sociales y los cambios necesarios, ya que existía el criterio de que la razón por la cual Africa se encontraba tan atrasada era por la no existencia de una estructura de clases sociales y a la falta de una clase media que recibiera el conocimiento y el poder de sus superiores y se los transmitiera al pueblo común. De esta forma se afirmaba que en Africa no existía:

"Una clase de hombres eminentes cuyos logros pudieran dar unidad, fuerza y dirección a la Sociedad; no hay una clase media que esté preparada por sus alcances para recibir impulsos de conocimientos, sabiduría y poder de sus superiores y lo pueda comunicar a los millones de personas del pueblo común, con la única excep

(1) T. F. Buxton, The African Slave Trade and its Remedy, London, 1840, citado por J. F. Ade Ajayi, Christian Missions in Nigeria 1841-1891, The Making of a New Elite, Illinois, 1969, Pág. 11.

ción de los jefes políticos -bárbaros ellos mismos- toda la sociedad de Sudán está estancada y descansa en un nivel muerto y el pueblo permanece pobre e ignorante y miserable porque -- ellos mismos no tienen superiores". (1)

La administración colonial seguía en Nigeria en materia educativa los mismos principios que regían a Inglaterra en los siglos XVIII y XIX, a saber que la educación es un asunto de sociedades misioneras y filantrópicas. Así desde 1842 hasta 1872 -fecha en la cual se estableció un sistema de ayuda a las escuelas de la colonia de Lagos- la administración colonial fue indiferente a la educación de los nigerianos y todo el peso de la educación descansó en las misiones.

2.4 LAS LENGUAS AFRICANAS Y LA EDUCACION FORMAL.

a) SENEGAL

La administración colonial francesa comprendió desde el principio de su empresa colonial que la enseñanza del francés a la población africana era un elemento clave para el éxito de la misma y que la escuela jugaba un papel de primer orden para el logro de sus objetivos en Africa.

(1) Bowen, J. T. Adventures and Missionary Labours in Several Countries in the Interior of Africa, New York 1857, pág. 339-40, citado por Ajayi, J. F. Ibidem, pág. 18.

Pero la administración colonial no contaba con los recursos -ni humanos ni materiales- para desarrollar esta actividad, por lo que Faidherbe a su llegada a Senegal como administrador organizó escuelas en cada uno de los círculos militares cuyas clases eran impartidas por un sub-oficial, y --- cuando éste sale de la colonia en 1865 dejó 15 escuelas que funcionaban de esta forma.

Así en 1884 el sub-secretario de Estado encargado de -- las colonias en las instrucciones que le da el gobernador de Senegal le dice:

"Es por el conocimiento de nuestra lengua que las poblaciones que rodean a nuestros asentamientos llegarán a establecer con - nosotros relaciones juzgadas como indis-- pensables para la facilidad de los inter- cambios y será cuando las necesidades y - los recursos del país sobre los cuales se extiende nuestra acción sean conocidos, - que el Comercio se decidirá a fundar esta blecimientos serios bajo la protección de nuestra bandera". (1)

(1) Bouche., Denise "Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête 1884-1900", Cahier de Etude Africaines, Vol. 6 No. 21, 1966, pág. 231.

Esta tarea debía cumplirse sin que aumentaran los gastos destinados a la educación (sans surcroit de dépense). Esta nota era común a la mayoría de las circulares ministeriales. También esta circular traía instrucciones para que los soldados se dedicaran a esta tarea en la temporada de lluvia y de que se ofrecieran regalos de poco valor a los alumnos - más aplicados como forma de demostrarles la satisfacción que tenía la administración colonial.

Los misioneros que llegaron al Senegal no se tomaron la molestia de aprender las lenguas nativas. A principios de si glo el maestro laico Jean Dard aprendió Wolof, movido por -- las circunstancias ya que un día se da cuenta que sus alum-- nos podían leer y escribir en francés sin saber lo que estaban haciendo. Dard aprende Wolof y hace que sus alumnos en el recreo se cuenten pequeñas historias ya sea en francés o en wolof de tal manera que al final del año escolar los alumnos de los grupos 7 y 8 casi todos sabían traducir las fábulas de La Fontaine en wolof.

Este maestro supo vislumbrar la importancia que tenía - aprender a leer y a escribir en la lengua materna por lo que afirmaba que sin ésto no habrá progresos durables en el ---- aprendizaje del francés.

En 1841 el abad Lambert aprendió a hablar wolof para po

der realizar mejor su labor evangelizadora y reconocía que -- tanto él como sus predecesores no habían logrado nada en el Senegal y admitía que las barreras culturales existentes --- eran muy grandes para poder lograr una verdadera evangelización. Se lamentaba de que la mayoría de los "habitantes" -- fueran indiferentes frente al cristianismo y que lo único -- que les interesaba era que sus hijos fueran bautizados y hacían caso omiso de los otros sacramentos.

Estos casos de maestros y misioneros que reconocieran -- la importancia del aprendizaje en la lengua nativa eran escasos y nunca dio lugar a mucha polémica como en otras colonias ya que esta problemática nunca fue planteada de forma -- muy seria.

En Senegal o más bien en Francia lo que se hacía era -- tratar de desarrollar métodos cada vez más satisfactorios para la enseñanza del francés. Durante todo el período colonial fue comúnmente aceptado por la administración colonial -- el que la enseñanza sería en francés. Así el reglamento de educación de 1899 estipulaba que:

"El francés será la única lengua en uso
en las escuelas, el lenguaje "petit
negre"^{*} está prohibido (1)

* Expresión despectiva utilizada por los franceses para referirse a los africanos.

(1) Bouche, Denise "Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête 1884-1900" Cahiers d'Etudes Africaines, Paris, Vol. 6, no. 21, 1966 pág. 249.

Para que este reglamento se cumpliera habían vigilantes y supervisores en las escuelas, así mismo el abad Bouet planteó la necesidad de convertir todas las escuelas en internados como única forma de que los niños aprendieran con fluidez el francés, adquirieran hábitos europeos y asistieran con regularidad a la escuela. Esta propuesta fue rechazada por falta de fondos.

b) NIGERIA

Cuando los misioneros llegaron a Nigeria encontraron -- que los comerciantes europeos no tenían dificultad en encontrar interpretes. El portugués era hablado comunmente en Lagos, Warri y Calabar y el inglés en Brass, Bonny y Calabar;-- en este último lugar además de encontrar que el inglés era -- la única lengua europea hablada por los comerciantes encontraron periódicos que trataban asuntos de la ciudad en un inglés bien comprensible de fechas hasta de 1767.

Uno de los primeros trabajos que emprendieron los misioneros en Nigeria fue el estudio de las lenguas más habladas en el país. Este estudio empezó en Sierra Leona donde varias de las lenguas habladas en Nigeria se encontraban presentes en los esclavos liberados residentes ahí.

Este estudio de las lenguas nativas no fue hecho en interés de mejor educar a las gentes ni por amor al estudio --

lingüístico, sino en interés de lograr mejor la finalidad -- por la que los misioneros llegaron a Africa: predicar el --- Evangelio y convertir. Todos los conocimientos que fueron - difundidos por los misioneros en esos momentos estaban subor- dinados a esta meta fundamental.

En 1830 se publicó el primer vocabulario de la lengua - ibo y la gramática y el vocabulario de la lengua yoruba, a - estas publicaciones le siguieron traducciones de la Biblia y otros escritos religiosos.

Los esfuerzos de todas las misiones estaban dirigidos a enseñar a las gentes a leer, ya que de este modo ellos po -- drían leer la Biblia por si mismos. El libro que servía de texto en las clases era la misma Biblia, así muchos adultos - sabían leer letra de imprenta pero no podían leer escritura - manual y tampoco sabían hacerla. En Bonny y Calabar, las -- gentes no sabían leer letras impresas porque los ejemplares - de la Biblia que se utilizaron en la enseñanza eran munuscri - tos.

La población adulta constituía el núcleo fundamental al que los misioneros querían llegar, ya que consideraban que - con ellos vendrían los niños y otros dependientes y para lo - grarlo organizaron escuelas sabatinas y dominicales para los adultos que no podían asistir diariamente a clases.

En la enseñanza de los niños los misioneros debían utilizar el inglés, ya que ésta era una condición impuesta por los jefes tribales para poder aceptarlos en sus respectivas tribus. Los jefes tribales esperaban que esta educación complementara la educación tradicional no que la sustituyera. Esta sería una instrucción para aprender a leer, escribir, fabricar pólvora, fabricar azúcar y construir barcos. Por esto el jefe de la misión de CMS, reportaba en 1874:

"Ellos no desean enseñanza religiosa para sus niños, porque consideran -- que tienen suficiente en sus casas -- la cual es enseñada por ellos mismos; lo que ellos desean que se les enseñe es como graduar el aceite de palma y otros asuntos mercantiles lo más -- pronto posible". (1)

Los misioneros para incentivar a los niños a ir a la escuela --sobre todo en Calabar, Badagri y Lagos-- enseñaban gratuitamente, le hacían regalos a los niños y en algunas ocasiones --como Navidad-- realizaban desfiles para mostrarles a los otros niños lo que se estaban perdiendo por no ir a la escuela. Con estos incentivos más niños empezaron a ir a la

(1) Crowther: "Brief Statements Exhibiting the Characteres, Habits, and Ideas of the Natives of the Bight", 1874, CMS, CA3/04) Citado por, Ade Ajayi, Ibidem, pág. 133.

escuela regularmente y sus padres pidieron ser recompensados por la mano de obra de la cual eran privados en las labores del campo.

Cuando algunas personas necesitaban dinero iban a las misiones a pedir prestado y dejaban a sus hijos como garantía de que el préstamo sería pagado o como parte del pago de los intereses.

La asistencia a la escuela en estos momentos era muy irregular y los resultados obtenidos en la misma no eran muy evidentes para los misioneros que se quejaban de lo inútil de su misión y en algunos casos pidieron ser relevados.

También el gobierno colonial inglés vio desde los comienzos de su administración en Nigeria la necesidad de que la población indígena aprendiera inglés, pero sin tomar en sus manos tal responsabilidad.

En 1882 se publicó la primera ordenanza de educación del gobierno colonial inglés para la colonia de Lagos (20 años después de que tomara control administrativo de la misma). Esta ordenanza estipulaba, entre otras cosas, que la enseñanza del inglés sería obligatoria en las escuelas y condicionaba las subvenciones a las mismas a los resultados en los exámenes anuales llevados a cabo por el inspector de las escuelas de su majestad.

2.5 PROGRAMA DE ESTUDIOS

a) SENEGAL

El programa de estudios en Senegal en las escuelas de los círculos militares estaba compuesto por 5 materias: lengua francesa, lectura y escritura, cálculo y sistema métrico lecciones de cosas y dibujo.

En lengua francesa se debía de enseñar a los niños las palabras, los nombres concretos de los objetos que ellos ven y tocan, a esto se debía añadir el verbo tener (Avoir), se debían evitar los términos gramaticales y se debía de trabajar con los alumnos a fin de obtener una buena pronunciación.

La lectura y la escritura debían aprenderse simultáneamente.

En cálculo se debe pasar del método experimental al método mental luego de obtenido esto se debe pasar a la escritura para por último plantear pequeños problemas adaptados a la vida indígena.

Las lecciones de cosas se hacían fuera de la escuela y se trataba de despertar en los niños la idea del comercio para lo cual debían llevarse a los alumnos a visitar las tiendas de los productos franceses de exportación para despertar en ellos la idea del comercio.

En este período en Senegal se hacen esfuerzos por combinar en las escuelas el trabajo manual con el trabajo intelectual. En este sentido en 1848 se le anexa un taller a la escuela de los hermanos Plormel. Esta fue una decisión tomada después de muchas discusiones en el seno de la comisión local de educación ya que muchas personas como los sacerdotes senegaleses que habían estudiado en Francia y que se encontraban de regreso querían para Senegal una educación más humanista según los métodos seguidos en Francia donde se enseñara latín, historia, geografía y diseño.

Con el fin de lograr ésto el abad Boilat abrió en Marzo de 1843 una escuela secundaria con 15 ó 16 niños que reclutó entre los jóvenes más avanzados de la escuela Plormel. Esta última institución se convirtió en la enemiga implacable de la escuela de Boilat.

Inmediatamente después el Ministro de la Marina se apresuró a declarar que la prioridad en materia educativa para la administración colonial era la enseñanza elemental. Pero esta no sólo era la opinión de este Ministro, ya que entre la mayoría de los funcionarios de la administración colonial se consideraba que la escuela secundaria era para una élite y que la educación técnica se adaptaba más a las necesidades inmediatas y era un medio más favorable a la evangelización.

A pesar de todo esto se organizó una escuela secundaria

que empezó a trabajar sin recursos económicos, sin local adecuado y sin subvención para el pago de los maestros. El abad Boilat y el abad Moussa eran los únicos maestros de la escuela, los cuales recibían un salario en tanto que eran miembros del personal eclesiástico de la colonia no como maestros.

En 1844 Boilat es transferido de la colonia y en 1845 - Fridoil -el otro sacerdote senegalés- asume la dirección de la escuela. Este forma un comité de apoyo a la escuela integrado por comerciantes, a cambio de esto Fridoil transformó el curriculum y sustituyó al latín por las matemáticas y la contabilidad.

Finalmente la escuela secundaria fue reconocida por una ordenanza de Diciembre de 1847, pero se vio obligada a cerrar en 1849 alegando falta de estudiantes, luego en 1851 se le otorgó permiso al abad para que abriera una escuela secundaria en su casa.

b) NIGERIA

En la medida en que la asistencia a la escuela se fue haciendo más regular, se fue desarrollando una especie de educación primaria, en cada una de las escuelas de las misiones, no había un patrón común en ellas, pero si cierta uniformidad en las materias enseñadas. Estas eran principalmente

te las llamadas por los ingleses las 4R: religión, lectura, - escritura y aritmética (religion, reading, writing, arithme-- tic) y en aquellos lugares donde había una maestra ésta debía de enseñarle costura a las niñas.

La distribución diaria del tiempo era más o menos la siguiente:

- | | |
|-------------|---|
| 9:00 | Canto, ensayos de pasajes de la Biblia, lectura de un capítulo de las Escrituras, oraciones. |
| 9:15 - 12 | Lectura, ortografía, escritura, geografía, - Tablas, gramática (excepto los miércoles, -- donde se enseña catecismo en lugar de gramática). |
| 2:00 - 4:00 | Cálculo, lectura, ortografía, significado de las palabras. |
| 4:00 | Oración de despedida. |

Este horario cambiaba para las niñas a las cuales en -- las tardes se les enseñaba a coser y a bordar. Los miércos-- les en la mañana estaba dedicado a la lectura de la Biblia y al catecismo. La enseñanza de la religión se efectuaba en - la lengua materna de los niños.

En 1866, la Iglesia Bautista Americana, introdujo trabajo agrícola para los niños. Hasta este momento la enseñanza del trabajo manual estaba destinado a las niñas. Los niños iban temprano en la mañana a trabajar al campo y cuando hacía más calor asistían a clases y en la tarde regresaban nuevamente mientras las niñas cosían o cocinaban.

En 1876 la Sociedad de las Misiones Africanas funda en Lagos una escuela agrícola para huérfanos, pero esta más que una escuela era una especie de pueblecito católico donde --- eran aceptadas familias que querían ponerse bajo las reglas impuestas por esta sociedad misionera. Las familias admitidas podían cultivar la tierra para su propio provecho, pero debían pagar una renta; los niños debían ser bautizados y -- educados según los principios de la religión católica y cuando estos fueran lo suficientemente instruídos para vivir sin la supervisión de la misión, se podían casar.

A esta escuela las madres enviaban a sus hijos muy desobedientes y más tarde el jefe de justicia de Lagos, empezó a enviar jóvenes delincuentes como alternativa a la prisión. - El trabajo en esta escuela comenzaba muy temprano con cate-- cismo y misa, luego los niños iban a trabajar al campo hasta mediodía; entre 1:30 y 4:30 p.m. asistían a clases y luego volvían al campo hasta que obscurecía.

La agricultura era el centro de la actividad de esta es

cuela, la cual además de servir como núcleo para formar una aldea cristiana fue concebida como forma de obtener beneficios y como forma de entrenamiento, ya que tanto a los niños como a las familias se les enseñaban nuevas técnicas agrícolas.

Los africanos nunca se mostraron interesados en asistir a este tipo de escuelas ya que como ellos habían sido sacados del campo para ir a la escuela, no veían que la agricultura formara parte de la misma, ya ellos habían interiorizado que la escuela era la vía para los puestos administrativos, para el comercio etc. A pesar de esto, las misiones siguen tratando de introducir la enseñanza técnica en las escuelas, ya que estos consideraban que la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual es un refinamiento de civilizaciones avanzadas y que la educación demasiado intelectual en una sociedad como esa lo único que hacía era formar gente muy vanidosa, jactanciosa y dada a la vagancia.

En 1845 los misioneros formaron el "Native Agency Committee" con el fin de promover el mejoramiento social y religioso de Africa a través de sus propios hijos por lo que se trajeron artesanos de Europa, para trabajar en colaboración con las misiones, y jóvenes africanos fueron enviados a fábricas inglesas con el fin de entrenarse en algunas artes manuales.

En 1859 se abre la primera escuela secundaria en Nigeria, esta escuela era para varones y pertenecía a la misión CMS. En 1872 esta misma misión abre una escuela secundaria para niñas. En 1879 la misión metodista inaugura una escuela secundaria para niños. Esto es una consecuencia de la competencia que existía entre las misiones, ya que cuando una misión abría una escuela de un determinado nivel, las otras se veían en la obligación de abrir otra igual y si no lo hacían, perdían prosélitos porque los padres o jefes de familias cambiaban a sus hijos de escuela.

El 6 de mayo de 1882 se publica la primera ordenanza en materia de educación para Nigeria. Por medio de esta se establece un Consejo General de Educación con jurisdicción para Lagos y Ghana (antigua Costa de Oro). Este Consejo estaría formado por el gobernador de la colonia, los miembros del consejo ejecutivo y otros 4 miembros elegidos por el gobernador. Este Consejo General, tenía poderes para organizar consejos locales -bajo ciertas condiciones- ayudar financieramente a las escuelas privadas, nombrar un inspector general, cuyo salario sería pagado por los colonos de Lagos y Ghana.

En esta misma ordenanza se estipulaba que el pago de las subvenciones a las escuelas se haría de acuerdo con los resultados. Este pago de acuerdo con los resultados también

se practicaba en Inglaterra donde se practicó hasta 1890 y - en Nigeria hasta 1926.

Estos resultados se median de acuerdo a las habilidades que los niños demostraran en la lectura, escritura (de la -- lengua inglesa) y aritmética. El salario de los maestros -- también dependería de dichos resultados.

En esta misma ordenanza se fijaba también el programa - de estudios:

"Las materias de enseñanza deberán ser: la lectura y la escritura de la lengua inglesa, la aritmética y en el caso de las niñas trabajos manuales. La gramática de la lengua inglesa, historia y geografía inglesa especialmente la referente al Imperio Británico puede ser enseñada o no, queda a opción del maestro, pero si es -- enseñada debe serlo como una materia".(1)

El 30 de Mayo de 1887 se pasa una ordenanza exclusiva-- mente para la colonia de Lagos. En ésta se establece el Consejo de educación de Lagos consistente en el gobernador, el inspector de escuelas y otras 4 personas nombradas por el go

(1) C. O. 146/51, The Education Ordinance, 1882, cláusula 10, párrafo 5, p. 3.

bernador.

Esta misma ordenanza incluía una cláusula de conciencia la cual especificaba que la escuela debía tener como norma - no enseñar religión a aquellos niños cuyos padres se opusieran a ello. Si la escuela no tenía esta norma no le sería - otorgada ninguna subvención.

Las demás escuelas del sur de Nigeria, quedaban fuera - del control del Estado colonial y por tanto se regían según - las disposiciones de las diferentes sociedades misioneras.

El número de escuelas en la colonia de Lagos aumentó -- considerablemente en el período comprendido entre 1862 y --- 1881. Todas las escuelas pertenecían a las sociedades misioneras y eran mantenidas con fondos de las misionés. Algu-- nas escuelas cobraban una pequeña cantidad de dinero, pero - la mayoría de los padres de familias no pagaban, porque no - tenían recursos para hacerlo.

En este mismo período el número de niñas en la escuela - siempre estuvo en aumento. En 1862, estas representaban el - 38% del total. En el año de 1881, aunque el número de niñas - aumenta en términos absolutos, su número disminuye en térmi - nos relativos. De 44% baja a 42%. (ver cuadro No. 1)

CUADRO No. 1

NUMERO DE ESCUELAS EN LA COLONIA DE LAGOS 1862-1881

AÑO	NUMERO DE ESCUELAS	NUMERO DE NIÑOS	ALUMNOS NIÑAS	TOTAL
1862	4	252	154	406
1872	17	1,043	807	1,850
1881	29	1,310	947	2,257

FUENTE: The System of Education in Southern Nigeria in Dispatch No. 8507, Marzo de 1914, pág. 4.

2.6 SINTESIS.

El estudio del desarrollo de la escolarización en Africa es inseparable del estudio de las actividades misioneras ya que fueron éstas las encargadas de difundir entre la población nativa este tipo de educación, labor que continuaron realizando durante todo el período de la colonización, y en Nigeria esta situación se mantuvo hasta su independencia política.

La iglesia de la denominación que fuera era la institución social más importante ella era la escuela, el maestro, y el predicador. La posición que ocupaban las sociedades misioneras en el seno de la administración colonial era diferente en el caso de Senegal del de Nigeria pero la función que cumplían era la misma.

En Senegal es el gobierno colonial francés el que hace un llamado a las sociedades misioneras para que colaboren en la obra de la colonización y los misioneros son considerados como funcionarios del Estado colonial y la escuela como un instrumento útil para lograr la dominación económica, política e ideológica de los africanos.

En Nigeria las misiones actúan independientemente del gobierno colonial y no reciben ayuda directa de parte de éste para establecerse en Africa. La sociedad civil inglesa

era la que apoyaba económicamente a las misiones éstas a cam
bio debían de convencer al gobierno inglés -a través de sus-
obras- de la viabilidad de la colonización.

De esta forma la escuela se convirtió en la prueba fea-
ciente de que la colonización era posible y las sociedades -
misioneras trataron de desarrollar esta institución princi--
palmente en Abeokuta, convirtiéndose esta ciudad en el símbolo
de esperanza de los misioneros en Africa, "The Sunrise --
within the Tropics".

Con el desarrollo de las actividades misioneras en esta
ciudad se quería demostrar a la sociedad inglesa que no existían
dificultades para colonizar a Africa y a los africanos-
se les quería hacer ver las ventajas que obtendrían si acep-
taban la colonización como un bien.

Las sociedades misioneras en un primer momento fueron -
bien acogidas en las comunidades a las cuales llegaban, sin-
embargo cuando éstas se dieron cuenta de que las actividades
de las sociedades misioneras iban en contra de su propia ---
existencia como comunidad, empezaron a oponerse a su presen-
cia muchas veces de forma violenta.

Las razones que llevaron a las misiones a Africa eran -
muy diferentes de los motivos que tenían los africanos para-

acogerlos. Las misiones lo único que deseaban era ganar con vertos y para poder lograr este objetivo ofrecían algún tipo de instrucción. Mientras que los africanos lo que deseaban era aprender técnicas occidentales de producción, hablar y escribir lenguas europeas así como aprender a hacer cuentas con el fin de realizar un comercio más ventajoso para ellos con los europeos.

Las respuestas de la población nativa frente a la pre sencia de los misioneros y de la institución escolar, es un punto que debería de ser estudiado con mayor profundidad ya que la mayoría de los documentos consultados por nosotros ha cen una mención muy somera de estos hechos.

Tanto en Senegal como en Nigeria la religión junto con la escuela son los instrumentos más importantes de la acultu ración, son los que enseñan a aspirar a las virtudes de la civilización europea.

El deseo de evangelización de las sociedades misioneras empieza a chocar -a finales de este período- con los objeti vos de las administraciones coloniales. Dado que en las es cuelas las actividades religiosas constituían las activida des más importantes, los jefes tribales y responsables de fa milia se oponen a que sus niños asistan a la misma. Es de cir que los misioneros en lugar de acercarse a la población a sus colonos lo que hacen es alejarla.

Es por esta razón que los ingleses incluyen la cláusula de conciencia en la segunda ordenanza de educación para la colonia de Lagos y los franceses empiezan a ver el obstáculo que constituye la religión para el avance de la colonización.

En Senegal siguiendo las mismas ideas que se aplican en Francia la educación era considerada como un derecho de los ciudadanos y un deber de parte del Estado, por esa razón todas las actividades educativas eran financiadas o subvencionadas por el Estado.

Los mismos principios que regían a Inglaterra en los siglos XVIII y XIX se observan en Nigeria. Según estos principios, la educación es una empresa privada y fundamentalmente para la clase superior y para los pobres es un asunto de misioneros y sociedades humanitarias, pero no una tarea del Estado.

La posición subalterna que van a ocupar los africanos dentro de la estructura colonial, está bien clara en los funcionarios coloniales franceses -civiles, militares, y religiosos y en los misioneros que llegan a Nigeria. Por eso se oponen a que los africanos reciban una educación muy académica y afirman la necesidad de poner el mayor énfasis en el desarrollo de la educación elemental y manual que se adaptaba más a las necesidades inmediatas de la administración colonial ya que todas las dependencias de la misma estaban nece-

sitando personas con un mínimo de instrucción.

Por esa razón ambos poderes coloniales se oponen al desarrollo de la educación secundaria temiendo que este tipo de educación los hiciera incapaces de ocupar la posición subordinada que le tenían reservada. Además los misioneros ha bían empezado a notar que cuando los africanos reciben una ma yor instrucción más pronto se alejan de las misiones.

La educación que es impartida en las escuelas es una -- educación diseñada para que responda a las necesidades de -- los europeos, no es una educación adaptada a las necesidades de los africanos, y por eso una vez que los jóvenes dejan la escuela manifiestan dificultad para adaptarse a su medio familiar y social.

La escuela y las misiones llegaron durante este período hasta muy pocos africanos su acción se ejerció sobretodo en las costas en lugares que eran centros comerciales y donde -- eran evidentes las ventajas de tener una educación europea y cristiana.

Bajo el influjo de la acción colonial la población afri cana empezó a identificar como sinónimos conceptos tales como: escolarización, empleo de oficina, éxito social y presti gio dentro de la sociedad.

A finales del siglo XIX estaba más desarrollada la escolarización en Nigeria -a pesar de ser una empresa privada- que en Senegal. Este hecho debido a la competencia que existía entre las sociedades misioneras, ya que la mejor manera de ganar prosélitos era abriendo una escuela.

SEGUNDO PERIODO DE 1900 a 1945

2.- SEGUNDO PERIODO DE 1900 a 1945

2.1 PRINCIPALES MEDIDAS TOMADAS EN MATERIA DE EDUCACION.

En la medida en que el poder colonial va afianzándose - en el continente africano este va tomando decisiones que lo lleven a una administración más directa de sus colonias.

En el campo educativo se legisla la forma de tener un - mayor control sobre la educación que es impartida para que - ésta conduzca a una mayor occidentalización de la población - para que se convierta en una institución que coadyuve a la - obra de la colonización.

a) SENEGAL

En esta colonia la administración francesa -siguiendo -- los principios que regían a la metrópoli en el sentido de -- que la educación debía ser laica y de que ésta era una obliga-- ción del Estado, expulsa a los misioneros de las escuelas y nombra a maestros laicos en su lugar. y retira las subvencio-- nes a las escuelas privadas. Después de tomarse estas medi-- das, siguen persitiendo algunas escuelas religiosas pero la labor educativa fundamental quedó en manos de maestros lai-- cos nombrados por el Estado.

Los franceses desde 1854 con Faidherbe a la cabeza ya - habían manifestado la idea de que la religión debía desligar

se de las actividades educativas porque ésta era un obstáculo al desarrollo y progreso de la colonia.

La administración colonial arguyó al tomar esta medida, que, el desarrollo incontrolado que seguía la educación en Senegal era peligroso ya que la competencia que existía entre las sociedades misioneras las llevaba a abrir un número cada vez mayor de escuelas y si esta situación continuaba se produciría un número excesivo de egresados para los cuales, la economía de Africa era incapaz de proporcionarle un empleo apropiado a su formación y esta situación sería una vergüenza para el Estado colonial.

Además a partir de este período comienza una fase de reorganización de todo el sistema educativo que se continuará hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. El comienzo de esta reorganización estuvo marcado por la publicación en 1903 de tres ordenanzas de educación. La primera de estas ordenanzas establecía los niveles que debían componer al sistema educativo, la segunda organizaba al personal docente europeo y la tercera al personal docente nativo.

En el siglo XIX los franceses pensaban que con solo presentarse frente a los africanos estos verían las conveniencias y la grandeza de la civilización francesa y la aceptarían inmediatamente renegando de su propia cultura. Pero ya al principio de este siglo se dan cuenta que hacer franceses

a los senegaleses no era una tarea tan fácil como ellos habían pensado, y que es muy difícil que los niños rompan con sus patrones de ideas y conductas por el solo hecho de ir a la escuela por algunas horas. Como consecuencia la administración colonial decide organizar un doble sistema de enseñanza:

- 1.- Un sistema especial europeo exclusivo para los hijos de los colonos europeos y para aquellos niños africanos que ya habían entrado en contacto con la cultura francesa y venían de hogares cuyos padres hablaban francés:

- 2.- Un sistema africano destinado para los niños a los que las ideas y la cultura francesa les eran completamente extrañas o habían tenido muy poco contacto con ella. Este sistema debía de proveer al personal indígena necesario para la buena marcha de la administración.

Las escuelas del sistema europeo podían ser de tres tipos:

- 1.- Jardines de niños.
- 2.- Escuelas primarias
- 3.- Escuelas secundarias y liceos.

Las escuelas del primer tipo se encontraban en Dakar en

San Luis y otras ciudades del Africa Occidental Francesa --- (AOF), los otros dos tipos solo en Dakar y San Luis.

Las escuelas africanas estaban divididas en tres categorías:

- 1.- Escuelas populares las cuales preparaban para el -- trabajo a la gran masa de africanos y los ponía en contacto con la civilización francesa.
- 2.- Escuelas técnicas diseñadas para proveer de trabajadores especializados a la economía africana.
- 3.- Escuelas superiores destinadas para formar líderes-- en diferentes áreas de la vida africana.

El elitismo que se manifiesta en la organización de este sistema educativo se va a acentuar cada vez más con el paso del tiempo, en la medida en que se haga más necesaria la formación de una élite auxiliar nativa y supeditada a los dirigentes europeos.

Al mismo tiempo la escuela se va convirtiendo en el instrumento más importante de la aculturación del pueblo africano. En este sentido el Gobernador general del AOF., declaraba en 1910:

"La escuela es el mejor instrumento de progreso, es ella la que mejor sirve a los intereses de la causa francesa y que transformando poco a poco la mentalidad de nuestros súbditos nos permitirá adherirlos a nuestras ideas sin chocar con ninguna de sus tradiciones.... Así como lo he dicho - la instrucción, transformando el gusto de nuestros alumnos aumenta así sus apetitos, es decir, su poder de consumo y los obliga a trabajar". (1)

En 1918 pasada la Primera Guerra Mundial, los franceses tienen que dedicarse a reforzar la nacionalidad de las poblaciones africanas con el fin de asegurarse su lealtad y similitud, ya que la administración colonial poco antes de que Francia entrara en la guerra votó un decreto en el que garantizaba el servicio militar para todos los ciudadanos franceses sin distinción de raza ni de color. Además la administración colonial reconoció la tan discutida nacionalidad de las personas originarias de las cuatro comunas, sin que fuera necesario el que estas hablaran francés.

Dada esta nueva situación se redefinen los objetivos --

(1) Terrier A., et Mourey Ch., L'expansion française et la formation territoriale, Emile Larose, Paris, 1910, p.523.

que deben lograrse con la educación y se afirma que:

"La enseñanza se propone antes que nada, expandir en la masa de africanos la lingua francesa a fin de fijar la nacionalidad. Ella debe de tender a dotar al indígena, de un mínimo de conocimientos generales pero indispensables, con el fin de asegurarle las mejores condiciones materiales de existencia, de abrir su espíritu a la cultura francesa, y a la civilización occidental". (1)

Esta lealtad y sumisión a Francia, debían de reforzarse con la enseñanza de la Historia y la Geografía. De esta forma G. Hardy -el inspector de enseñanza en 1912- decía que estas últimas tienen su lugar en la escuela, pero que no era - la Historia de Francia que el proponía sino la Historia de - Francia como potencia estudiada desde un punto de vista geográfico. Así en un informe el Gobernador general decía:

"Toda la enseñanza de la Historia y de la geografía, debe tender a mostrar que la - Francia es una nación rica, poderosa y capaz de hacerse respetar, pero al mismo -- tiempo grande por la nobleza de sus senti

(1) Gobernador general Merlin, Bull. Ed. en A.O.F. No. 45, -- fev-mars 1921. Citado por Moumouni A., L'éducation en - Afrique, Francois Maspero, Paris, 1964, p. 46.

mientos generosos la cual nunca ha retrocedido delante de los sacrificios de hombres y de dinero para libertar a los pueblos dominados o para aportar a los pueblos salvajes la paz y los beneficios de la civilización". (2)

En 1924 el sistema de educación africano recibe una nueva organización y se establece:

- 1.- Una enseñanza primaria elemental impartida en las - escuelas regionales o urbanas y cursos de educación para adultos.
- 2.- Una enseñanza primaria superior la cual sería dis-- pensada en las escuelas primarias superiores esta - blecidas en las capitales de cada colonia.
- 3.- Una enseñanza profesional impartida en:
 - a) Una escuela profesional o en los talleres de los servicios públicos.
 - b) Talleres anexos a las escuelas primarias superiores.
- 4.- Una enseñanza técnica especial en las siguientes esuelas:
 - a) La escuela William Ponty destinada a formar a los

maestros y a los candidatos de la Escuela de Medicina. Esta escuela había sido creada en 1907- como Escuela Normal de San Luis la cual fue luego transferida a Goré en 1913.

b) La escuela de Medicina la cual era un anexo del-Hospital indígena y su función era la de formar a los médicos, farmacéuticos y comadronas auxi--liares al servicio de salud. Para la formación- de veterinarios había un instituto de zootecnia- en Bamako.

c) La escuela de los huérfanos mecánicos de la Marina, que estaba destinada a formar a los mecáni--cos de la Marina del Estado y de la marina mer--cante.

5.- La enseñanza especial la cual responde a sentimientos humanitarios, a preocupaciones de política indígena o a necesidades locales. Esta instrucción- era impartida en los orfanatos de mestizos, en - las Medersas (escuelas para los hijos de los jefes tribales) y en los establecimientos de enseñanza - secundaria con programas metropolitanos.

Esta ordenanza de educación también estipulaba que la - educación era obligatoria para los hijos de los jefes y de -

los notables, ya que estas personas eran -por su posición -- dentro de la comunidad- las llamadas a secundar a la administración colonial.

Además el francés debía ser la única lengua de enseñanza y se les prohibía a los maestros usar con los estudiantes las lenguas nativas y los alumnos podían ser sancionados si se expresaban en lengua materna en la escuela.

El énfasis en la enseñanza estaba puesto en la enseñanza técnica y los currícula estaban diseñados para que respondieran a necesidades específicas de los trabajos que habrían de desempeñar, y el número de estudiantes admitidos cada año dependía de las estimaciones de trabajos disponibles realizadas por el gobernador.

Las escuelas francesas localizadas en las colonias eran consideradas como inferiores a las escuelas del mismo tipo - ubicadas en la metrópoli, de esta forma los diplomas otorgados por la Escuela de Medicina Willian Ponty y por la Escuela Veterinaria, no eran legalmente equivalentes de los otorgados en Francia.

Así también los egresados de la Escuela Normal no te---nían derecho a los mismos trabajos y salarios de los egresados de las escuelas normales en Francia. En 1927, el director de la Escuela Normal W. Ponty consiguió que los diplomas

otorgados por esta escuela fueran considerados equivalentes de los diplomas franceses, pero esta decisión produjo tantas protestas de parte de los maestros europeos que nunca pudo ser aplicada.

En estas medidas tomadas por la administración colonial encontramos una comprobación de la hipótesis que formulamos en el sentido de que el gobierno colonial nunca pensó en dispensar una educación que permitiera a los africanos ocupar los puestos de más alto nivel dentro de la administración colonial y por esta razón se negó a otorgar diplomas equivalentes a los otorgados en Francia.

A partir de los años 30 se empieza a gestar un movimiento, dentro de los evolucionados principalmente, que ven que los principios proclamados por la metrópoli de Libertad, --- Igualdad y Fraternidad, no se cumplen cuando de la población negra se trata.

Este movimiento reclama reformas políticas y sociales.- Dentro del plano educativo las principales exigencias iban en el sentido de que la educación dispensada por el gobierno colonial tuviera el mismo nivel que la educación en la metrópoli y el que los diplomas otorgados por las escuelas africanas fueran equivalentes a los diplomas franceses.

Las demandas de los africanos en las colonias francesas

fue tan fuerte que forzó a la administración colonial a convocar a una conferencia en Brazzaville para discutir los problemas coloniales. En ésta el General de Gaulle hizo un llamado para que se hicieran reformas en la administración colonial y se le concedieran mayores derechos a los africanos pero esto siempre dentro del marco de la colonización. En el discurso inaugural de la Conferencia, el Ministro de las colonias prometía nuevas instituciones y agregaba:

"Hay poblaciones que nosotros tenemos la intención de conducir paso a paso a una personalidad más completa, a una libertad política, pero que no esperen conocer otra independencia que la independencia de Francia". (1)

En esta conferencia hubo rechazo total a las reivindicaciones de los africanos, y se ratificó la prohibición del uso de las lenguas locales en la enseñanza y el uso de la lengua francesa como único medio de educación.

b) NIGERIA

La educación en Nigeria a principios del siglo XX continuaba en manos de las sociedades misioneras y en 1902 se con

(1) I. Wallerstein, Africa: The politics of Independence, New York, Vintage Books, 1961, pág. 7.

taban en el sur de Nigeria 52 escuelas, de las cuales solo 2 eran gubernamentales las otras 50 tenían subenciones del gobierno, pero eran financiadas fundamentalmente por los jefes tribales y por las firmas comerciales locales.

En 1901 por primera vez la administración colonial inglesa nombra a un inspector de educación para la región sur, el cual en su primer informe a la Secretaría de Estado de las Colonias sugiere que las escuelas pasen a ser administradas por el gobierno colonial.

En 1903 y 1905 se promulgaron los primeros códigos de educación para el Protectorado del sur y se aplicaron las mismas medidas que ya habían sido tomadas para la Colonia de Lagos.

Todas las medidas tomadas por la administración colonial van dirigidas no a tomar la educación como un asunto propio pero si a establecer un control sobre la misma.

En 1906 se estableció un Departamento de educación para el Protectorado del sur y Lagos pasó a depender de éste y le es asignada la sede de dicho Departamento. Esta medida fue una consecuencia de la integración de Lagos al Protectorado del sur.

El control directo que va tomando la administración co-

lonial del territorio de Nigeria y las necesidades derivadas de la extensión de las actividades comerciales, produjeron una demanda de personas minimamente capacitadas para trabajar en empleos subalternos de la administración colonial o en las firmas comerciales. Esta situación llevó al gobierno colonial a tomar determinadas medidas que llevaron a la escuela a convertirse en capacitadora de empleos.

Así en 1908 se promulgó una nueva ley de educación y se anularon todas las ordenanzas anteriores. Esta nueva ley consideró al inglés como la lengua oficial de enseñanza, y además estipulaba que el énfasis de la enseñanza debía ponerse en el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética.

La enseñanza de la religión y de la lengua materna fueron consideradas de importancia secundaria y excluidas del curriculum. En consecuencia por la enseñanza de estas materias no debía esperarse ninguna subvención.

La población nativa y los misioneros se opusieron fervientemente a estas medidas y muchos misioneros ignoraron estas decisiones. Esta actitud fue acremente criticada por el director departamental de educación el cual consideró que esta actitud estaba encaminada a desalentar la enseñanza del inglés y buscaba la perpetuación de las lenguas y dialectos nativos como lenguas escritas.

En 1909 se abrió la primera escuela secundaria estatal a la cual le fue asignada como función primordial ofrecer -- una formación general y preparar a los estudiantes que entrarían a la Universidad de Londres.

A pesar de que la demanda por personal calificado era -- muy grande en Nigeria, la escuela no podía proveerlo ya que esta estaba reservada a las personas que podían pagarla, a -- las que podían obtener una beca, o para aquellas personas cuyos padres podían hacer el sacrificio de enviarlos a Inglaterra. Como forma de remediar esta situación, los ingleses -- trajeron trabajadores calificados desde la India.

En 1914 grupos de misioneros en Gran Bretaña pidieron a la Oficina colonial que realizara un estudio sobre la situación de la educación en Africa que pudiera servir de base para delinear una política educativa común a todo el continente, pero esta petición no fue acogida por la administración colonial.

En esta misma época se empezó a gestar un movimiento de opinión dentro de la sociedad civil inglesa que pensaba que la educación en Africa debía de ser del mismo tipo que la -- que se impartía en Estados Unidos de América a los negros. -

Pero en 1920 se sintió esta inquietud con más fuerza, -

inquietud que se materializó al instituirse la "Phelps-Stokes Fund". Esta institución debía de realizar trabajos de investigación sobre la situación de la educación en Africa y de -- proponer alternativas para su mejoramiento. Para cumplir con esta misión se formaron dos comisiones de trabajo integradas por misioneros y filántropos de los Estados Unidos y de Gran-Bretaña.

En 1920 la "Phels Stokes Education Commission" salió de Liverpool con el fin de estudiar las condiciones y necesidades de la educación en el sur, en el Oeste y en Africa ecuatorial. Una segunda comisión salió en 1922 para hacer sus estudios en el oeste, centro y sur de Africa.

Thomas Jesse Jones -un norteamericano que ya había publicado una investigación sobre la educación de los negros - en Estados Unidos-^{*} fue la persona que presidió los estudios de la "Phelps-Stokes Fund." Entre Agosto de 1920 y Marzo de 1921 la comisión visitó Sierra Leona, Liberia, Costa de Oro (actual Ghana), Nigeria, Camerun, Congo Belga (actual Zaire) Angola y Africa del Sur. El informe final fue escrito casi-exclusivamente por Jones, cuyas recomendaciones no variaban de aquellas que había hecho en su estudio sobre la educación

* Thomas Jesse Jones, Negro Education, A Survey of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States, Washington, Government Printing Office, 1917.

de los negros en Estados Unidos.

Jones, hizo recomendaciones generales para la Educación en Africa y hace una clara distinción entre la educación que debe ser ofrecida a la masa de los africanos y aquella que debe ser ofrecida a las personas que están destinadas a dirigir es decir, a la élite.

A los primeros debe ofrecérceles una educación simple, utilitaria y basada en la agricultura, a los segundos debe educarseles para que sean ministros religiosos y maestros -- principalmente y en segundo lugar debe dárseles una formación superior en agricultura e industria y en tercer plano en Medicina, Teología, Ingeniería y Derecho.

En sus recomendaciones generales Jones decía que la educación debía cubrir cuatro puntos esenciales, a saber: salud, apreciación y uso del medio ambiente, desarrollo efectivo -- del hogar y recreación.

Además consideraba que, a través de toda la vida escolar debía insistirse en desarrollar una conciencia comunitaria entre los pueblos indígenas, resaltar la importancia que tenía la agricultura, dar un entrenamiento técnico simple, y supervisar mejor a las escuelas.

Un punto muy importante de su informe es la insistencia

que hacía sobre la necesidad de que las sociedades misioneras colaboren entre sí y con el gobierno colonial, y el que los planes de estudio respondan a las necesidades locales.

Una especial recomendación hacía la comisión para que la religión fuera enseñada en las escuelas ya que la educación -según Jones- no es solamente enseñar datos, sino que incluye también la interpretación de la Divinidad en los asuntos humanos. En este sentido la enseñanza de la agricultura reviste una gran importancia ya que trabajar la tierra es trabajar con Dios.

Estas recomendaciones hicieron eco en Londres y en la mayoría de las sociedades misioneras británicas, una de cuyas manifestaciones más evidentes fue la formación en 1923 del Comité consultivo sobre la educación de los nativos en Africa Tropical Británica (Advisory Committee on Native Education in British Tropical Africa).

El primer trabajo de este Comité fue el examen de las actividades educativas en todas las colonias, protectorados y territorios bajo mandato particularmente en la Costa de Oro, en el sur de Nigeria y en Uganda.

El resultado de esta investigación fue la publicación en 1925, el primer documento oficial donde el gobierno colonial británico fijaba -por primera vez- una política educatiu

va para todos sus territorios en Africa, nos referimos al documento "Education Policy in British Tropical Africa".

Los principios básicos de esta política guardaban una asombrosa similitud con las recomendaciones formuladas por la "Phelps-Stokes Commission".

En esta el Estado colonial se reservaba la dirección de la política educativa y la supervisión de todas las instituciones escolares. La cooperación entre el gobierno y las agencias educativas particulares debía ser promovida y para cumplir con esta finalidad se deberían de crear Consejos educativos consultivos en todas las dependencias coloniales.

Estos Consejos asesorarían al Estado colonial en materia educativa y serían integrados por antiguos empleados de los departamentos de Medicina, Agricultura, Trabajos Públicos, comerciantes, colonos y representantes de las sociedades misioneras y de la población local.

También se decía en dicho documento que la educación debería ser adaptada a la mentalidad, aptitudes, ocupaciones y tradiciones de los diferentes pueblos, conservando en la medida de lo posible los mejores elementos de su vida social, y adaptándolos en los casos en que fuere necesario a las circunstancias cambiantes y a las ideas progresistas para que la educación sea un agente de natural crecimiento y evolu---

ción. El documento decía textualmente:

"El fin fundamental de la educación debe estar dirigido a hacer que el individuo, sea más eficiente en sus condiciones de vida -cualquiera que sea- y a promover el progreso de la comunidad como un todo,- el mejoramiento de la agricultura, el desarrollo de las industrias nativas, el mejoramiento de la salud el entrenamiento del pueblo en la conducción de sus propios asuntos, y el inculcamiento de verdaderas - ideas de ciudadanía y servicio. Debe incluir la -- instrucción de los más capaces de los más confia -- bles líderes públicos del pueblo, que pertenezcan a su misma raza". (1)

Además como parte de la política general para la promoción del pueblo, cada departamento del gobierno colonial-Salud, Trabajos Públicos, Agricultura, Ferrocarriles etc.,-debería cooperar con la política educativa.

(1) Advisory Committee on Education in the Colonies, Memorandum on Educational Policy in British Tropical Africa, London, H. M.S.O., London, 1925, pág. 4.

En este documento se introduce nuevamente la religión - como objeto de estudio al mismo nivel que las demás asignaturas.

La adaptación de la enseñanza a las condiciones de Africa debía incluir, el uso de las lenguas nativas en la ense--ñanza. En tal sentido, el Memorandum recomendaba la preparación de libros de textos en dichas lenguas. Los libros de - textos, confeccionados para ser usados en escuelas inglesas- deberán ser reemplazados por otros mejor adaptados a la vida africana y a su medio ambiente.

En este mismo Memorandum se determina terminar con el - sistema de subvenciones de acuerdo con los resultados y se - estipula el que las subvenciones serán otorgadas en lo suce- sivo, a las escuelas que reúnan las condiciones mínimas para trabajar y se decide promover todo esfuerzo educativo que -- proventa de asociaciones voluntarias.

"La política de fomento del esfuerzo de asociacio- nes voluntarias en educación, tiene como su corolario el establecimiento de un sistema de subvencio- nes a las escuelas que se conformen con las regulaciones prescritas y logren las normas necesarias.- Asegurados de que las normas de eficiencia educati- va son cumplidas, la ayuda a las escuelas será vista, como llenando un lugar en la esfera educativa

tan importante como las escuelas controladas por el Gobierno mismo. La utilización de agencias - voluntarias eficientes, economiza los fondos disponibles para propósitos educativos". (1)

En lo referente a los maestros se recomendó que estos - fueran adecuados en número y calificación y que incluyera a las mujeres. Los maestros para las escuelas rurales deberán ser en la medida de lo posible, personas que estén familiarizadas con la lengua, tradiciones y costumbres de la tribu o distrito al cual fueron designadas.

En cuanto a las obligaciones de los estudiantes de las escuelas vocacionales, éstos deberán depender de un departamento del gobierno y firmar un contrato donde se comprometan a trabajar para éste por un período igual al del entrenamiento. El entrenamiento de los alumnos deberá incluir, enseñar le a los alumnos que las carreras técnicas no son menos honorables que las carreras de oficinistas.

La estructura del sistema educativo, no fue rígidamente definida pero se sugiere que ésta se componga de los siguientes niveles:

(1) Advisory Committee..... Ibidem, pág. 5

- 1.- Educación primaria, para niños y niñas empezando en la más tierna edad.
- 2.- Educación secundaria o educación intermedia, la cual deberá incluir diferentes tipos y curricula.

En estas últimas recomendaciones se pone de manifiesto las intenciones reales del gobierno colonial inglés es decir la destrucción de las instituciones africanas y no el respeto a las mismas como declaraban al principio de la colonización, idea esta última además muy extendida entre muchos historiadores.

A la publicación de este primer Memorandum en 1925 siguieron otros Memoranda, donde se precisaban algunos puntos comprendidos en el primero.

En 1933 se publicó el "Memorandum en Educational Grants in-Aid", cuyo fin fundamental fue el de establecer guías para el uso de los fondos disponibles para las subvenciones -- educativas. En 1935 se publicó el Memorandum on the Education of African Communities". El propósito fundamental de este documento era:

"Mostrar, la importancia que para la educación tiene la interrelación de todos los factores en la vida de la comunidad. La escuela puede hacer su contri-

bución más efectiva, sólo como parte de un programa más comprensible dirigido al mejoramiento de la vida total de la comunidad. Los obstáculos al avance social, necesitan ser atacados simultáneamente, desde varios frentes. El verdadero fin educacional es la educación no solamente de los jóvenes, sino de toda la comunidad a través de la coordinación de las actividades de todas las agencias dirigidas al mejoramiento social." (1)

Este Memorandum, insistía también sobre la ayuda que la escuela debía aportar para que las comunidades rurales produjeran su propia subsistencia, para llevar a los mercados y para la exportación lo cual les permitiría obtener los productos necesarios para mejorar su nivel de vida.

El documento hace consideraciones acerca de la necesidad de mejorar la salud de la comunidad, y de la obligación que tienen las instituciones del Estado colonial, de trabajar conjuntamente para hacer avanzar la comunidad. También el Memorandum, hace notar la rivalidad que en muchos casos se da entre diferentes sociedades misioneras, lo cual se constituye en una barrera para el avance de la comunidad.

(1) Advisory Committee on Education in the Colonies, Memorandum on the Education of African Communities, London, H.M. S., 1935, pág. 6

además llama la atención el hecho, de que el Gobierno colonial a través del Comité consultivo, sugiere que la escuela debe ser una responsabilidad de las comunidades:

"El Comité Consultivo, ha expresado -en un Memorandum previamente publicado- su voluntad en favor de una política educativa, en la cual las responsabilidades de educación, sean confiadas a las autoridades educativas locales, las cuales estarán compuestas, de representantes del gobierno y de las autoridades nativas, así como de agencias voluntarias, comprometidas con la educación.... Sería de una ventaja particular disponer de un organismo de esta naturaleza que pudiera incluir representantes de trabajadores en favor de las mujeres..... Sería tarea de un organismo como este, ayudar a planificar, un programa comprensivo de ayuda a la comunidad".(1)

Estas tentativas de reformulación de la política educativa en África de parte del gobierno colonial se manifestaron en la publicación de dos nuevos informes. En 1943 se publicó el "Report of the Adult and Mass Education Sub-committee" y en 1945 el "Report of the Commission on Higher Education in the Colonies" documentos estos que ejercieron su influencia durante el período de la descolonización por-

(1) Advisory Committee.....Ibidem, pág. 18

lo que dejaremos su comentario cuando tratemos la educación durante este período.

A pesar de todas estas declaraciones de política educativa, muy poca cosa se hizo para que estas medidas se aplicaran de forma efectiva y quedaron como meras especulaciones teóricas. Mucho se habló durante este período de la necesidad de adaptar la enseñanza a la realidad africana pero nada se hizo en este sentido y cuando alguna adaptación hubo lo único que significó fue considerar a las instituciones educativas africanas como inferiores a las instituciones comparables inglesas.

Tal fue el caso de los médicos egresados de la escuela de medicina del "Yaba Higher College" (fundada en 1934) ya que estos siempre fueron considerados como "medical assistant" en contraposición de los egresados de las universidades inglesas que eran estimados como "medical officer".

En relación al desarrollo de la enseñanza agrícola y técnica muy poco se hizo en Nigeria para que esta se extendiera. En el período comprendido entre las dos guerras mundiales algunas sociedades misioneras establecieron, por su cuenta, escuelas de este tipo.

Junto a las fincas experimentales del Departamento del Departamento de agricultura se establecieron escuelas de en-

trenamiento agrícola para maestros y en 1937 todos los maestros de primaria fueron entrenados en agricultura, con trabajos de seguimiento supervisados por los empleados de dicho departamento.

Las escuelas agrícolas de las misiones trabajaban muy estrechamente con el Departamento de agricultura, para enseñar a cultivar adecuadamente la palma, el cacao y algunos otros productos alimenticios, pero estas escuelas no estaban orientadas para satisfacer las necesidades locales en materia alimenticia, sino que estaban supeditadas a las necesidades de exportación.

En lo que se refiere a la enseñanza técnica el "Hope Wandell Training Institution" establecido en 1895 fue por más de tres décadas la única escuela secundaria que ofrecía entrenamiento técnico. La mayoría de los obreros y artesanos calificados obtenían su formación en el lugar de trabajo. Por su parte los departamentos del gobierno colonial realizaban cursos de entrenamiento para sus futuros empleados. En 1940 solamente 400 nigerianos habían recibido educación formal y entrenamiento para ocupar puestos técnicos.

A esta apatía del gobierno colonial para ofrecer enseñanza técnica se sumaba el deseo de los africanos que querían una formación más teórica, más literaria que los capacitara para ocupar los puestos que ocupaban los colonos y con los

mismos salarios.

Esta era la razón fundamental por la que los nigerianos reivindicaban para si una educación del mismo nivel a la que se impartía en Inglaterra y en inglés.

El número de estudiantes admitidos cada año al "Yaba -- Higher College" dependía del número de puestos disponibles -- en el gobierno. Además estos estudiantes no podían seleccionar sus profesiones y eran asignados a los diferentes cursos de acuerdo a las necesidades del gobierno colonial.

No todos los estudiantes egresados de las escuelas se--cundarias podían ser considerados como candidatos apara en--trar a esta universidad ya que solo un grupo de escuelas, -- fundamentalmente escuelas de gobierno, eran las que podían -- proponer candidatos.

En 1937 debido a las presiones ejercidas por la pobla -- ción nativa para tener mayores oportunidades de educación su -- perior, la administración colonial empezó un programa de be -- cas en el extranjero. En 1945 se concedieron 69 becas pero -- solo 7 personas regresaron a Nigeria al terminar sus estu -- dios. En este mismo año habían 193 estudiantes nigerianos -- en Inglaterra pero sólo 44 de ellos tenían beca del gobierno lo cual demuestra lo limitado del programa.

El "Advisory Committee on Native Education" advirtió a la administración colonial acerca de la alienación a la que estaban expuestas las personas que iban a América y a Europa a estudiar, lo peligroso de esta situación y urgía al gobierno para que las instituciones africanas fueran elevadas al rango universitario

Las presiones de los nigerianos por más educación se acenturaron a partir de los años 30, esto debido a que la población nativa ya había asimilado que la educación era la clave para ocupar puestos importantes y para sustituir a los europeos en los puestos de dirección. De esta forma la demanda por educación se convirtió en una fuerza política, y en todos los discursos y hasta en la prensa ésta era la principal petición que se le hacía a la administración colonial, la cual fue acusada -y con justa razón- de mantener una política que mantuviera a los nigerianos subordinados.

En un discurso pronunciado por el jefe local Essien, en una asamblea del Consejo Legislativo este decía:

"Nuestra Nigeria es una horda de depresión, una tierra de ignorancia y de analfabetismo, y por consiguiente, una tierra de pobreza y muerte... Sin educación, será imposible para nosotros

llegar a nuestro destino, que es, la independen
cia económica y política de Nigeria" (1)

La depresión económica de los años 30 se dejó sentir en Nigeria ya que en 1939, el gobierno colonial tomó la deci --
sión de rebajar los salarios de los maestros misioneros en -
un 15% y durante el período 1936-1938 la administración sólo
pagó el 14.5% de las subvenciones, esta situación afectó tan-
to a los maestros que por primera vez se produjo una huelga-
de maestros en la colonia.

Entre 1930 y 1940 los cortes a los salarios y las amena
zas de corte hicieron que muchos maestros cambiaran de profe
sión acentuándose así la escasez de los mismos. También du
rante este período muchas nuevas escuelas se vieron precisa-
das a cerrar porque no recibieron subvenciones estatales.

En esta época estudiar en Nigeria más allá de la escue-
la primaria era muy difícil, pero al mismo tiempo los emplea
dores y el gobierno empezaron a exigir el diploma de secunda
ria (Cambridge Certificate), como mínimo necesario para obte
ner un trabajo en una oficina, pero como no había cupo para -
todos los estudiantes que salían de la escuela primaria mu -

(1) Legislative Council Debates, March 8, 1939, pp. 167-169.
Citado por Coleman, I. s., Nigeria: Background to Natio-
nalism, USA, University of California, Press, 1958, pág.
445.

chas de estas personas se vieron precisadas a regresar al -- campo o a deambular por la ciudad.

A pesar del escaso interés manifestado por el gobierno colonial británico en desarrollar la educación formal en Nigeria y de la indiferencia con que respondió a la demanda de los nigerianos por una educación del mismo nivel a la que se dispensaba en la metrópoli, la tasa de escolarización en la región sur experimentó un gran aumento durante el período -- 1921-31. Pero este desarrollo fue debido a la acción que -- las sociedades misioneras llevaban a cabo en esta región.

Según datos aportados por D. Aberthy la tasa de escolarización durante el mencionado período pasó de 9.2% a 12.5%. (Consultar cuadro No. 2 para mayores detalles).

El período comprendido entre 1940 y 1945 es de gran agi tación política y de aumento de las demandas de todo orden -- de parte de la población nativa. El descontento e intranqui lidad en las colonias británicas era tal que condujo a la ad ministración colonial a reconsiderar su política. En tal -- sentido se nombró a una comisión real para que investigara -- los acontecimientos e hiciera recomendaciones sobre la futu- ra política a seguir.

El resultado del trabajo de esta comisión fue la publi- cación en 1945 del "Development and Welfare Act". En las --

CUADRO No. 2

NIGERIA MERIDIONAL: INSCRIPCIONES COMO POR CIENTO DE LA POBLACION ENEDAD ESCOLAR, POR PROVINCIAS, en 1921 y 1931

PROVINCIAS	1921	1931
Región Occidental:		
Lagos	28.4	39.5
Abeokute	6.3	7.4
Benin	4.0	10.3
Ijebu	16.7	13.0
Ondo	4.8	7.3
Oyo	2.3	4.4
Warri	6.2	10.4
Región oriental:		
Calabar	20.4	30.2
Ogoja	2.3	1.5
Onitsha	9.3	11.8
Owerri	5.5	13.5
Camerunes británicos	1.8	10.4
Todas las provincias	9.2	12.5

Fuente: D. Abernethy, Political dilemma of popular education, Stanford, Stanford Univ., Press, 1969, pág. 37. Citado por M. Carnoy, La educación como imperialismo cultural, México, Siglo XXI Editores 4a. edición, 1982, pág. 141.

conclusiones vertidas en este documento se basó el programa de desarrollo preparado para Nigeria al final de la Segunda Guerra Mundial.

2.2 EL ISLAM Y LA EDUCACION

Senegal y Nigeria son países predominantemente islámicos y este islamismo se desarrolló fundamentalmente durante el período colonial. Durante esta época la población africana se vio sometida a la influencia religiosa cristiana a través de los misioneros y de la educación occidental que es de inspiración cristiana, pero sin embargo la religión que alcanzó mayor número de adeptos durante este período fue el Islam.

Para el Islam la educación reviste una gran importancia ya que se considera que es de inspiración divina. El propósito que esta tiene es el de conducir a las personas hacia una conducta correcta con el fin de alcanzar su felicidad en este mundo y la bienaventuranza eterna.

La tradición islámica otorga un papel muy especial al aprendizaje porque lo considera asociado a la sabiduría. Pero este aprendizaje está relacionado con el entendimiento, propagación y enseñanza de la revelación divina la cual está contenida en el Corán.

La prédica de esta religión va acompañada de la obligación que tienen los creyentes letrados de enseñar a los analfabetos, ya que cada persona debe leer la revelación divina en su propia fuente, de esta forma las mezquitas son verdaderamente

ras escuelas cuyo libro de texto es el Corán. Al mismo tiempo todo creyente ya sea hombre o mujer debe buscar ser enseñado.

Esta relevancia que da la religión musulmana a la educación va a ocasionar que en cada lugar donde haya creyentes - a ver una escuela, y ésta se va a convertir en la competidora más importante de la escuela occidental porque se dirigen básicamente hacia la misma población. Vamos a ver como esta situación se presentó en nuestros países objetos de estudio.

SENEGAL

El Islam fue introducido en Africa Occidental en el siglo XI, a través de los comerciantes musulmanes que cubrían las rutas trans-saharianas. Estos musulmanes procedentes de Mauritania introdujeron el Islam en muchas regiones al sur - del río Senegal. Estos morabitos tenían la obligación de rezar por los jefes y se ocupaban de su correspondencia, los cuales a cambio de los servicios prestados recibían un pedazo de tierra y se les permitía fundar pueblos.

Estas comunidades islámicas mantenían a las escuelas coránicas, observaban el Ramadán y seguían las reglas alimenticias musulmanas. En el siglo XVII esas comunidades eran verdaderas islas islámicas dentro de la población negra.

El Islam era en esta época la religión de los jefes y - la población no tenía que aceptar a esta religión como suya. Con el tiempo el islamismo se empezó a extender entre los -- campesinos libres, pero el grueso de la población mezclaba - las costumbres tradicionales con el Islam y compraba amule-- tos (Gris-gris) de los morabitos.

Este islamismo africanizado que empieza a desarrollarse, estaba caracterizado por la importancia que le otorgaba a las fraternidades (tariqas). Entre estas, dos destacaban por su relevancia la de los Tijaniyya y la de los Moros. Estas te - nían un pequeño número de morabitos con una gran reputación - por su piedad y sus escuelas gozaban de una gran reputación - por su alto nivel de enseñanza.

El siglo XIX estuvo caracterizado por una islamización forzada ya que fue el período del establecimiento de los es - tados teocráticos. Pero, a pesar de esta circunstancia el Is - lam no logró enraizarse y su difusión y fortalecimiento se - realizó durante la época colonial.

La política colonial francesa hacia el Islam fue ambiva - lente, al principio de la colonización se estableció una po - lítica que fue más bien de benevolencia hacia este, ya que - en los círculos oficiales se consideraba que esta era la úni - ca fuerza de unificación de Africa del Oeste.

De esta forma Faidherbe basó su política en favorecer - al Islam y en la utilización de los líderes musulmanes que - quisieran cooperar con la administración colonial, al mismo - tiempo que se les controlaba para no crear un desequilibrio de fuerzas.

Se trataba de convertir a la religión musulmana en un - instrumento dócil de la política colonial. De esta forma el Ministro de las colonias instruye al gobernador del Africa - Occidental en estos términos.

"Conquistar ésta parte de la población autoctona tan interesante por su grado superior de - cultura intelectual, de voluntad y espíritu - de dominación y por esa poderosa comunidad de sentimientos que las une, a pesar de las disensiones y la variedad de sectas y las numero--sas fracciones de la gran familia de los discípulos del Islam". (1)

Además Faidherbe consideraba que si se quería atraer a- la población musulmana a las escuelas, la enseñanza de la religión católica debía de ser eliminada de las mismas.

(1) Carta del Ministro de las colonias al Gobernador general del AOF del 11 de octubre de 1895 (A.F.O.M., I, 1/1895). Citado por: Audoin., J. y Deniel., R. en L'Islam en Haute Volta a l'époque coloniale, Paris, Ed. L'Harmattan, 1978, pág. 24.

De esta forma, la administración colonial siempre trató de dilucidar cuales eran los factores que dentro del islamismo podían contribuir a la colonización y cuales constituían un impedimento y dentro de estos últimos encontró a las escuelas coránicas ya que estas recrutaban fundamentalmente a la misma población que las escuelas francesas es decir, hijos de jefes tribales y personas notables de la comunidad -- que podrían ser en el futuro los colaboradores de la administración colonial.

En 1903 la administración colonial dispuso que no se estableciera ninguna escuela coránica sin su autorización y -- que los morabitos debían pasar un examen con el fin de determinar si tenían la formación necesaria para enseñar.

Además se estableció que ninguna escuela coránica debía funcionar en las horas en que trabajaban las escuelas francesas y que todos los alumnos de las escuelas coránicas debían asistir también a la escuela europea.

Esta ley que conduciría a las escuelas coránicas a su extinción no fue aplicada ya que algunos funcionarios reconocieron que destruirlas podría causar serios problemas políticos, y además se pensó de que si no existían escuelas francesas suficientes era mejor no hacerlo. Solo en las cuatro comunidades se trató de aplicar esta ley pero sin ningún éxito.

A partir de 1911 se desarrolló una política de mayor -- desconfianza hacia el Islam y la administración colonial de-- cía:

"Nuestro error ha sido suponer a todos los musulmanes como ilustrados, liberales y tolerantes, disposiciones estas que la alta cultura europea desarrolla, pero que se enuencuentran muy raramente en los espíritus -- quebrados por la disciplina estrecha de los dogmas, no importa a que religión pertenezcan". (1)

Como consecuencia de esta política en ese mismo año se decidió crear una policía musulmana permanente que se encargaría de censar a los morabitos, de supervisar sus actividades y limitar su tenencia de armas y controlar la propaganda islámica dentro de la cual se consideraba que se escondía una hostilidad hacia la acción de la administración colonial.

Tanto mayor es la desconfianza que el poder colonial manifiesta hacia el Islam mayor fuerza va adquiriendo este, -- porque las poblaciones africanas frente a la agresión colonial se refugia en él.

(1) Ibidem, pág. 30

La colonización constituyó un impacto tan fuerte en las instituciones tradicionales que provocó un debilitamiento de estas. Al producirse una desintegración dentro de dichas estructuras, las fraternidades musulmanas se vieron fortalecidas y la islamización se constituyó en la única alternativa cultural frente a la asimilación y aculturación occidentales, y en una forma de resistencia pasiva a la colonización.

Por otro lado al principio de la colonización, el liderazgo de los morabitos se vio consolidado ya que la administración colonial confirmó en sus puestos a los jefes musulmanes y nombraron a otros en tribus que no habían sido conquistadas por los musulmanes. Tal fue el caso de la tribu Serer cuya islamización comenzó de este modo. Así se afirma que la colonización logró para el Islam en cincuenta años lo que los morabitos no habían podido lograr en trescientos años.

Además la paz que empezó a reinar entre las tribus y la libertad de circulación y de mercado establecidas por el poder colonial facilitaron el movimiento de los morabitos, lo cual también dió un impulso al Islam.

Aunque no tenemos cifras disponibles sobre el número de escuelas musulmanas existentes en Senegal durante este período la amplitud que alcanzó el Islam y la importancia que para este tiene la educación -tal como expusimos antes- nos hace suponer que el número de escuelas coránicas era grande.

b) NIGERIA

El Islam en Nigeria se concentró en la región norte, habitada por las tribus Haussas, y sus primeras manifestaciones se remontan a los finales del siglo XIV cuando se construyó la primera mezquita en Kano.

Sin embargo todas las evidencias parecen indicar que el Islam permaneció durante mucho tiempo como la religión de los dirigentes, manteniendo la gente del pueblo su religión tradicional y que, aún cuando muchos de estos se declaraban musulmanes seguían manteniendo costumbres paganas. Fueron miembros de la tribu Fulbé que condujeron a los Haussa a una observación más estricta del Islam.

En 1804, Uthman dan Fodio comenzó el Jihad exhortando a una estricta observación del Islam y a una obediencia total al soberano. El triunfo de esta guerra santa fue rápido y condujo a una mayor integración de la población.

Esta mayor integración de las poblaciones en la región norte condujo a su islamización y como consecuencia de ello a un gran desarrollo de las escuelas coránicas y en 1900 se reconocían unas 22,000 escuelas islámicas. Hay que hacer la salvedad de que muchas de estas escuelas coránicas tenían menos de 10 alumnos, pero se enseñaba árabe; que en esta época era considerada la lengua de la cultura y de la diploma -

cia.

En 1903 cuando los ingleses invaden la región norte* de Nigeria el 50% de los integrantes de las tribus Haussa se -- consideraban así mismo como musulmanes. Los ingleses aplicaron en esta región la llamada política del "indirect rule". Esta consistió -a grandes rasgos- en otorgar el poder a los jefes tradicionales, manteniendo intactas las instituciones- siempre y cuando estuvieran en consonancia con el poder colonial.

Bajo esta forma de administración, amplias regiones paganas quedaron colocadas bajo la dirección de una autoridad musulmana y aisladas en la influencia cristiana. Más aun la administración colonial inglesa nombró como jefe a una autoridad musulmana en tribus que no habían sido conquistadas -- por estos.

Esta decisión administrativa explica en parte, la rápida propagación que tuvo el Islam durante el período colonial, pero en Nigeria también esta religión se convirtió en una -- forma de resistencia contra la colonización inglesa. En el período comprendido entre 1921 y 1952 el número de musulmanes casi se duplicó y en 1960 se estimaba que el 80% de los-

*Cuando se habla de región norte en Nigeria, esto no corresponde a una región geográfica sino a una región política. -- Se refiere a la región gobernada por emires musulmanes.

habitantes de la región norte eran musulmanes.

La influencia del Islam durante este período se sintió en lugares que no habían tenido una experiencia previa del Islam como la región Yoruba. En algunas ciudades Yoruba como en Ibadam habían comerciantes musulmanes pero estos no podían realizar labores proselitistas y no tenían permiso para construir mezquitas. En 1895 a los líderes musulmanes se les otorgó permiso para construir mezquitas y se decía que 20 años más tarde habían en la ciudad tantas mezquitas como iglesias cristianas.

c) LA EDUCACION EN EL NORTE DE NIGERIA

Cuando Lord Lugard fue nombrado Alto Comisionado del Protectorado del Norte de Nigeria, este estuvo de acuerdo en mantener los acuerdos que en nombre de la Reina Victoria, la Compañía Real del Niger había firmado con los emires, incluyendo la política de no apoyo a las sociedades misioneras cristianas.

Pocos días después, Lord Lugard anunció que debido a la acción hostil de los emires, todos los tratados estaban anulados y proclamó el derecho que tenía Inglaterra para gobernar el país. Pero Lord Lugard siguió considerando que la presencia de las sociedades misioneras en el norte sería un motivo de desasociación para la colonia.

De esta forma las sociedades misioneras junto con sus - escuelas fueron excluidas de la región norte, no por respeto a ningún tratado firmado, ni porque esto hería la susceptibilidad de los emieres como muchas veces se afirma sino porque se consideró que la educación occidental y cristiana trabajaría en contra del triunfo de la política del "indirect rule".

"... la prédica de la igualdad entre europeos y nativos, aunque verdadera desde el punto de vista doctrinal, está inclinada para ser aplicada e interpretada por pueblos con un bajo - nivel de desarrollo como una abolición de la distinción de clases.....la enseñanza prematura del Inglés conducirá inevitablemente a un absoluto desacato de los ideales ingleses y nativos y producirá una población desnacionalizada y desorganizada". (1)

En estas declaraciones oficiales podemos encontrar las verdaderas razones por las que la educación occidental se -- desarrolló muy poco en esta región y no como muchas veces se arguye de que este atrazo se debió a que los emieres no que-- rían que este tipo de educación se desarrollara porque estaba en contra de su religión.

(1) Lugard, "Annual Reports", pág. 646. Citado por Coleman, Op. cit. p. 137

Es necesario aclarar que se dieron casos en que los emires se oponían a la presencia de las sociedades misioneras - pero ellas se debieron -la mayoría de las veces- a razones - políticas, ya que los misioneros cuando llegaban minaban la autoridad de los mismos.

En algunos casos extremos, los emires se oponían a que los hijos de sus rivales u oponentes fueran admitidos en las escuelas nativas. Tal fue el caso del emir de Zaria que en 1919, no quería que los descendientes de dinastías diferentes a la suya fueran a la escuela:

"Nadie entiende las ventajas de la educación en la escuela elemental de Zaria, mejor que el emir de Zaria (Aliyu), el cual ha inducido a 34 padres y guardianes, para que envíen a los muchachos a la escuela durante el añoél desea que sus hijos y protegidos -- tengan el beneficio de una educación liberal, pero no desea, que los hijos de los comerciantes ricos, y los hijos de los hombres de -- otras dinastías, o que los hijos de los hombres, que por alguna razón que a él no le -- gusta, tengan los mismos logros que los hijos de sus propios hombres". (1)

(1) Tibenderana, P. K., "The emirs and the spread of Western education in Northern Nigeria, 1910-1946", "Journal of African History", 24, (1983), p. 521.

Hasta 1907 no existía un plan educativo definido para el norte de Nigeria. El primer intento de educación de tipo occidental limitaba esta a los hijos de jefes tribales y de hombres influyentes. Lord Lugard justificaba este hecho diciendo que:

"Mientras las facilidades educativas sean limitadas por razones financieras, alguna preferencia es admitida para los hijos de los jefes y personas influyentes, tomando en cuenta el valor que para el país tendrán en el futuro".(1)

La primera escuela occidental comenzó a funcionar en 1909 con fondos proporcionados en su mayor parte por los jefes musulmanes. Esta era una escuela con residencias donde los alumnos podían vivir con sus esposas y sirvientes.

El programa de estudios incluía aritmética, lectura, escritura, composición, higiene, ciencias naturales y geografía. Las clases eran impartidas en lenguas nativas, pero la lengua árabe ocupaba un papel muy importante lo mismo que la religión musulmana.

Hacia 1910 se abrieron otros tipos de escuelas tales --

(1) C.O. 583/35 Education Reports, Enclosure in Governor's Confidential Dispatch of 14th Aug., 1915, pág.11.

como:

- 1.- Escuelas de entrenamiento para mallamai* Estas escuelas se dedicarían a formar los maestros necesarios ya que en ese momento la mayoría de los mismos provenían del sur.
- 2.- Escuelas de educación primaria para el pueblo cuya instrucción era impartida en las lenguas nativas.
- 3.- Escuelas para los hijos de los empleados de la administración colonial y de empresas privadas pero que procedían del sur.

La administración de la educación en esta región se realizaba a través de los propios nativos que tenían un departamento de educación independiente de la región sur. Los emires no tenían ningún poder para disponer de los fondos del emirato y necesitaban la aprobación del residente -que era el administrador colonial de la provincia- y éste a su vez del gobernador general de la colonia para hacer cualquier gasto por insignificante que este fuera.

Los emires no podían llevar a cabo ningún proyecto edu-

* Mallamai es un término Hausa, usado para designar a los maestros eruditos del Corán. En la actualidad, es usado para referirse a las personas educadas y como título de cortesía.

cativo que implicara gastos de los fondos de la administración nativa, estos debían esperar que los fondos les fueran otorgados por los ingleses que eran los que realmente ejercían el poder.

En 1914 debido a la unión del Protectorado del norte -- con el Protectorado del sur en una sola entidad, se fusionan los respectivos departamentos de educación pero estos siguen funcionando en la práctica como departamentos separados hasta 1930.

La falta de personal calificado en la región norte obligaba a la administración colonial a contratar personal calificado proveniente de la región sur, pero aun así este resultaba insuficiente. Esta necesidad lo hace romper en 1915 - con su política de "respeto" a las instituciones nativas y a las culturas locales y se comenzó a promover la enseñanza en lengua inglesa.

Como consecuencia de esta nueva política se introduce - el sistema de pago de subvenciones a las escuelas de acuerdo con los resultados -sistema que ya existía en el sur- y se promete aumentar las subvenciones a las escuelas que formen personal para el gobierno colonial.

Esta nueva política educativa que comienza a implementarse no es de amplio desarrollo de la educación de tipo oc-

cidental sino que ésta debía cumplir formando el personal ca
lificado necesario y preservar el status quo.

Al final de este período el resultado es que la región-
del norte se encuentra muy atrasada en materia educativa en-
relación con la región del sur. En 1937, habían en el sur -
3,533 escuelas primarias y 26 secundarias, mientras que en -
el norte solo habían 539 escuelas primarias y una sola secun
daria. (Para más detalles consúltese el cuadro No. 3)

Una de las razones que explican el desbalance entre el-
desarrollo de la educación en el norte y en el sur son las -
restricciones que tenían las sociedades misioneras para esta-
blecerse en el norte ya que estas para poder hacerlo necesi-
taban el permiso de la administración colonial. Es por esto
que en 1925 en la región norte solo habían 5 sociedades mi-
sioneras mientras que el oeste habían 47. (ver cuadro No.4).

CUADRO No. 3

DESARROLLO DE LA EDUCACION EN EL SUR Y EN EL NORTE DE NIGERIA 1906-1957.

AÑO	SUR DE NIGERIA				NORTE DE NIGERIA			
	No. de Escuelas		No. de Alumnos		No. de Escuelas		No. de Alumnos	
	Primarias	Secundarias	Primarias	Secund.	Primarias	Secund.	Primarias	Secundarias
1906	126	1	11,872	20	1	0	-	0
1912	150	10	35,716	67	34	0	954	0
1926	3,828	18	138,249	518	125	0	5,210	0
1937	3,523	26	218,610	4,285	539	1	20,269	65
1947	4,984	43	538,391	9,657	1,110	3	70,962	251
1957	13,473	176	2,343,317*	28,208	2,080	18	185,484	3,643.

Fuente: Coleman, Ibidem, pág. 134.

*Incluye 30,000 alumnos que asisten a 94 escuelas secundarias modernas, donde se imparte educación post-primaria a alumnos que no tienen el nivel secundario o que no pueden pagar las altas colegiaturas.

CUADRO No. 4

SOCIEDADES MISIONERAS EN NIGERIA

REGION Y GRUPO ETNICO	NUMERO DE ESTACIONES MISIONERAS EN LOS PRINCIPALES GRUPOS ETNICOS.		
	1875	1900	1925
<u>Región Oeste</u>			
Yoruba	12	24	47
Edo	-	3	15
<u>Región Este</u>			
Ibo	2	7	28
Ibibio-Efik	4	12	24
<u>Región Norte</u>			
Norte Musulman	0	0	5
<u>Cinturón Central</u>			
grupos	2	2	57
T O T A L	20	48	176

Fuente: Coleman, Ibidem, pág. 95.

3.3 SINTESIS

En la medida en que nos adentramos en el análisis de la evolución histórica de la política educativa colonial francesa en Senegal e inglesa en Nigeria encontramos más similitudes entre las mismas, las diferencias se refieren más bien a cuestiones de forma que de fondo, ya que las medidas tomadas por la administración colonial en ambos casos conducen a los mismos resultados.

El afianzamiento del poder colonial trajo consigo -en ambos casos- un mayor control del sistema educativo y una mayor exigencia para que éste respondiera a las necesidades y las demandas no de la población africana sino de la administración colonial. No debemos olvidar que cuando estas medidas son tomadas, ya el reparto de Africa se había legalizado a través del Tratado de Berlín y que la colonización de Nigeria ya no se hacía por intermedio de compañías marítimas, sino que el gobierno inglés ya había tomado en sus manos este proceso.

La diferencia fundamental que encontramos en ambos países analizados es que la forma de intervención del Estado en materia educativa va a depender de la historia de cada potencia colonial y de acuerdo a los patrones seguidos en las respectivas metrópolis pero la intervención del Estado colonial en los asuntos educativos se hace patente.

Francia e Inglaterra llegaron a la conclusión de que -- era necesario para los fines de la colonización el que la administración colonial se interesara más en la educación. El Estado colonial francés tomó en sus manos la administración-directa de la educación -tal como se hacía en Francia- y los religiosos fueron expulsados de las escuelas, obedeciendo a la separación entre Estado e Iglesia existente en la metrópoli.

Inglaterra por su parte dejó la educación en manos de - las sociedades misioneras -ya que en este país se consideraba ql que la educación era un asunto de las iglesias- pero - otorgaba subsidios a aquellas escuelas que siguieran las directrices emanadas del poder colonial. Estos subsidios o -- subvenciones se pagaban igual que en Inglaterra de acuerdo - con los resultados. Solo que en Nigeria permaneció por más-tiempo, hasta 1925 y en Inglaterra hasta 1890.

Al mismo tiempo que se estableció un control de las escuelas también se limitaba el acceso de la población a las - mismas. El gobierno colonial francés limitaba el acceso a - las escuelas limitando el número de las mismas y estableciendo escuelas más allá de la primaria solo en las cuatro comu-nas. El gobierno colonial inglés lo hacía por su parte limi-tando el número de subvenciones y no tomando a su cargo un - mayor número de escuelas.

Ambos poderes coloniales se preocupan porque el número de egresados de las escuelas occidentales, no sobrepasara - las necesidades de personal calificado de la administración colonial y de las empresas privadas establecidas para evitar que los graduados sin empleo se convirtieran en instrumentos de perturbación social.

La educación en las colonias estuvo reservada a una élite. En Senegal esta, estaba representada por los hijos de - los jefes tribales, por los hijos de los franceses que habitaban la colonia y por algunos negros asimilados. De esta - forma muchos administradores coloniales decían: "Instruir a las masas y extraer la élite".

Las siguientes palabras correspondientes al Ministro de las colonias A. Sarraut, resumen muy bien la política educativa colonial francesa:

"Instruir a los indígenas, es seguramente nuestro deber.... Pero este deber concuerda por añadidura con nuestros intereses económicos, administrativos, militares y políticos más evidentes.

La instrucción, en efecto, tiene primero por resultado, mejorar el valor de la producción colonial multiplicando en la masa de los trabajadores indígenas, la calidad de las inteligencias y el número de las capacidades; ella debe además, -

entre la masa de trabajadores laboriosos, sacar y formar las élites de colaboradores que, como agentes técnicos, capataces, vigilantes empleados o empleados de dirección, suplirán a la insuficiencia numérica de Europeos y satisfacerán a la demanda creciente de las empresas agrícolas industriales o comerciales de colonización". (1)

En Nigeria la élite estaba constituida por miembros de las tribus Yorubas, Ibos e Ibibios que eran las tribus que habitaban la región sur, y que fue la zona donde se asentaron fundamentalmente las sociedades misioneras. En el norte de Nigeria solo los notables recibían educación occidental y las escuelas de este tipo estaban básicamente financiadas por los emires. Esta región constituía la reserva de mano de obra y por esto la negativa de la administración colonial a los requerimientos de las sociedades misioneras para establecerse en la zona, ya que esto traería consigo el desarrollo de la educación de tipo occidental con el peligro de producir un excedente de mano de obra.

Cuando los colonizadores hablaban de adaptación de la educación, lo que querían decir era proporcionar una educación inferior con títulos también inferiores en relación a

(1) Sarraut. A., La mise en valeur des colonies francaises, Paris, Payot, 1923, pág. 95. Citado por Suret-Canale. J., en: Afrique Noire: occidentale et centrale, Paris, ed. Sociales, pág. 475.

los otorgados en las metrópolis. Esta situación explica la principal reivindicación de los africanos al final de este período a saber: Obtener una educación del mismo nivel que la que se otorgaba en Francia e Inglaterra.

En Senegal no se cuestiona el hecho de que la lengua -- oficial de enseñanza sea el francés, la lengua del colonizador. En Nigeria, en el sur se consideró que el inglés era la lengua oficial de enseñanza, medida que fue revocada más tarde, pero el otorgamiento de las subvenciones estaba condi- cionado a que las escuelas cumplieran con las normas establecidas por el gobierno colonial, siendo la primera de estas la "aceptación" del inglés como lengua oficial de enseñanza.

Esta situación produjo entrenamientos entre las sociedades misioneras y el poder colonial ya que para las primeras la educación debía ser en la lengua materna por lo menos en la escuela primaria, ya que no debemos olvidar que estas sociedades misioneras eran protestantes, en su mayoría, y pa- ra estas es muy importante la lectura de la Biblia en la len- gua de los conversos, ya que estos debían interpretarla por si mismos sin intervención de ninguna autoridad eclesíastica.

Pero para él papel de intermediarios entre el poder colonial y la población nativa que los africanos debían de --- desempeñar era muy importante asegurarse de que los africa-- nos realmente podían hablar y escribir bien la lengua del co

lonizador.

Como resultado de las presiones ejercidas por la sociedad civil en Inglaterra para que el gobierno se interesara más por la educación en las colonias, se tomaron algunas medidas pero la mayoría de ellas nunca fueron llevadas a la práctica.

El debilitamiento de las instituciones tradicionales -- producido por el impacto de la colonización preparó el camino hacia la islamización -esto tanto en Senegal como en Nigeria- al constituirse el Islam en la alternativa fundamental frente a la aculturación occidental.

Por otro lado las autoridades coloniales consolidaron el poder de los jefes musulmanes ya que los confirmó como tales y además nombraron a otros en tribus que no habían sido conquistadas por los musulmanes. Tal fue el caso de la tribu Serer en Senegal y la de los Nupe en Nigeria.

Otros factores tales como la libertad de circulación y de mercado facilitaron el movimiento de los líderes musulmanes y en consecuencia la difusión del Islam. De este modo el desarrollo de la educación occidental marchaba parejo con la existencia de las escuelas coránicas y éstas sobrepasaban el número a las escuelas occidentales. Claro que el aprendizaje en estas escuelas se limitaba a la memorización del ---

Corán y de los caracteres árabes.

La administración colonial inglesa aplicó una política educativa en el sur y otra en el norte, pero ambas debemos enfocarla en un sentido global, viendo cuales eran las funciones asignadas a cada región. La región sur que fue la primera que entró en contacto con los europeos proveía la mano de obra calificada y la región norte era su reserva.

Es en esta asignación de roles donde nosotros podemos encontrar una explicación al retraso escolar que tenía la región norte con relación al sur y no como muchas veces se dice que esto se debió a que los emires no aceptaban a las sociedades misioneras en su territorio. Si bien es cierto que se dieron casos en que los emires se oponían a la presencia de religiosos, la causa principal de ese retraso tenemos que situarla en la política educativa implementada, ya que los emires no tenían ningún poder de decisión y estos solo eran instrumentos de la administración colonial.

Francia también practicó una política de reserva de mano de obra y por eso los establecimientos educativos más importantes estaban localizados en las cuatro comunas.

TERCER PERIODO DE 1945 a 1960. LA DESCOLONIZACION.

4.- TERCER PERIODO DE 1945 a 1960. LA DESCOLONIZACION.

4.1 NUEVA POLITICA EDUCATIVA COLONIAL.

a) SENEGAL

El fin de la Segunda Guerra Mundial estuvo marcado en Senegal por un recrudecimiento de las demandas de la población africana a la administración colonial. La lucha se hizo tan intensa que obligó al poder colonial a hacer modificaciones a su política. Así se suprimió el régimen del indigenato, se consagró el derecho de asociación y se otorgó la ciudadanía francesa a todos los africanos de la colonia.

En el plano educativo también se realizaron reformas -- que se expresaron en la publicación de 1949, de una nueva ordenanza de educación. En esta se estableció nuevos horarios y programas de estudios para toda el AOF, se creó el Instituto de altos estudios de Dakar -institución que en 1957 se -- convirtió en la Universidad de Dakar- y se instituyó la obligatoriedad escolar. Esta obligación se vió mediatizada por cuestiones de cupo, ya que la ley no estableció la apertura de nuevas escuelas y eximía a los niños de esta obligación -- cuando las escuelas estuvieran llenas, La ley decía:

"La escolarización es obligatoria, hasta la suma del número de estudiantes correspondientes a la

capacidad de los cursos preparatorianos de las es
cuelas primarias..... son pasibles de prisión
de hasta 5 días y de una multa de hasta 1,200 ---
francos, o de una de esas dos penas solamente, las
personas responsables de los niños obligados a la
escolarización primaria, cuando estos sean decla-
rados ausentes" (1)

Esta misma ordenanza instituía la equivalencia entre --
los diplomas y planes de estudio de las escuelas en Senegal,
incluyendo la Universidad de Dakar, con los otorgados por --
las universidades y escuelas francesas.

A partir de este momento se empezó a ver un desarrollo
de la escolarización de todos los niveles. La escolariza --
ción que había sido prácticamente un fenómeno urbano, se ex-
tiende a otras regiones. De 1940 a 1960 el número de escue-
las primarias y de alumnos se quintuplicó. A nivel de la en
señanza secundaria y técnica hubo un aumento de efectivos, -
pero este no fue tan significativo. (para mayores detalles
consultar los cuadros nos. 5 y 6).

El aumento de efectivos a nivel superior es evidentemen
te el más espectacular, porque era el que tenía mayor rezago
y porque es a este nivel que es necesario formar los profe -
sionales que van a sustituir a los franceses en los puestos

(1) UNESCO. L'education dans le monde. Paris, 1960, pág. 450.

CUADRO No. 5

NUMERO DE ESCUELAS PRIMARIAS Y NUMERO DE ALUMNOS EN SENEGAL.1940-1960

AÑO	NUMERO DE ESCUELAS	NUMERO DE ALUMNOS
1940	123	21,000
1948	181	28,000
1952	223	40,500
1956	308	58,819
1960	565	106,911

Fuente: Le Senegal en Marche, Senegal, 1961, pág. 151.

DESARROLLO DE LA ESCOLARIZACION DE NIVEL SUPERIOR EN SENEGAL1950-51 a 1960-61

1950-51	Total de Estudiantes	Derecho	Medicina Farmacia Dentista	Letras	Ciencia
1950-51	140	82	14	14	30
1951-52	246	146	28	19	53
1952-53	292	137	56	27	72
1953-54	392	186	68	51	87
1954-55	365	131	73	53	108
1955-56	498	183	89	80	146
1956-57	581	193	96	124	168
1957-58	1,040	482	116	224	218
1958-59	1,316	569	150	305	297
1959-60	1,285	529	142	305	309
1960-61	1,398	589	154	321	334

Fuente: Le Senegal en Marche, Senegal, 1961, pág, 151.

de dirección. En el año 1950 habían 140 estudiantes a nivel superior y en el año escolar 1960-61 habían 1,398. (Detalles en el cuadro No. 7)

El número de escuelas privadas en el Senegal siempre -- fue muy limitado porque la educación siempre fue considerada como una obligación del Estado. (para mayores detalles ver - cuadro No. 6)

b) NIGERIA

pasada la Segunda Guerra Mundial la administración colonial inglesa modifica su política y pone en marcha un plan - en el que se compromete a otorgar la independencia política a sus colonias, pero sin precisar cuando. En este nuevo --- plan a la educación se le asignó un papel de primer orden ya que se consideró que los avances que se lograran en el plano económico y educativo serían la base para lograr la independencia política.

Dentro de esta nueva política singular importancia es - acordada a la educación superior ya que como se ve por las - luchas anticolonialistas que se están dando en Africa, la independencia de las colonias es inminente y es necesario formar los cuadros de nivel superior que sustituirán a los europeos.

Para poner en práctica esta política en 1943 se nombró una comisión para que estudiara los principios que debían guiar la promoción de la educación, del aprendizaje, la investigación y el desarrollo de las universidades en las colonias. Además debía explorar los medios a través de los cuales las universidades y otras instituciones en el Reino Unido pudieran cooperar con las instituciones de educación superior en las colonias con el fin de llevar a la práctica esos principios.

En su informe final la comisión reconocía que en esta etapa preparatoria, de la independencia las universidades tenían que jugar un papel importante por no decir que indispensable en la formación de los nombres y las mujeres que el autogobierno requería.

La universidad -continuaba el informe- es la que ofrece los mejores medios para contrarrestar la influencia de las diferencias raciales y las rivalidades de los sectores que impiden la formación de las instituciones políticas sobre una base nacional.

Nosotros miramos a las universidades -decía el reporte- como el corolario inestimable de cualquier política que conduzca a la independencia de las colonias.

Esta comisión, recomendaba el establecimiento de nuevas universidades, al mismo tiempo que reconocía que el "Yaba College" -igual que las demás universidades de Africa- no tenía el nivel necesario para ser considerada como tal, ni siquiera para ser considerada como un "College". Pero como se trataba de formar profesionales que estuvieran imbuídos al máximo de la cultura inglesa y que siguieran siendo leales a sus ex-colonos, la comisión recomendó que los profesionales fueran entrenados en universidades que estuviera fuera del alcance de las influencias locales.

Los años en que se exigía que el inglés fuera la lengua de instrucción (al menos en el sur de Nigeria) han quedado atrás, en estos momentos la comisión adopta una posición mucho más comprensiva y "recomienda" que el inglés sea el medio de instrucción en las universidades, pero que debe investigarse en Inglaterra sobre los problemas que surgen en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y reconoce que poco o nada se había hecho al respecto en el pasado. También reconoce que las gentes en las colonias está muy interesada en aprender el inglés, pero advierte sobre el peligro que constituye el introducir su enseñanza en los primeros años escolares. El estudio de las lenguas vernáculas debe ser incentivado porque:

"El estudio de las lenguas africanas ha tenido el efecto de incrementar el respeto y la ---

apreciación de los africanos por su propio lenguaje. La introducción de las lenguas africanas en el Certificado de la Escuela, ha sido un incentivo para el uso y estudio de las lenguas vernáculas, pero este efecto no debe ser sobreestimado. Puede ser una extravagancia, pero puede ser verdad que la apreciación de su propia lengua ha sido desarrollada, como resultado del incremento en el estudio del Inglés. Los africanos han podido descubrir las posibilidades de su propia lengua así como de la literatura cuando ellos han llegado a apreciar la riqueza del Inglés". (1)

La función de las universidades, frente al estudio de las lenguas nativas, debe ser de cooperación en las investigaciones lingüísticas y de entrenamiento de maestros en el uso de métodos sonoros en la enseñanza de los idiomas.

Pero no todos los miembros de la comisión estaban de acuerdo con esta postura, un miembro de la comisión Sir R. Livingstone, estaba en contra de esta posición de la comisión al considerar el estudio de las lenguas africanas y pidió que en el informe final se dijera:

(1) Advisory Committee on Education in the Colonies, Report on Higher Education in the Colonies, London, H.M.S.O. -- 1945, pág. 9.

"Disiento con pena, con uno de los puntos en este capítulo, el propósito de promover la supervivencia de las lenguas nativas en Africa. Esto me parece a mí que necesita un examen cuidadoso desde el punto de vista de sus efectos inmediatos y últimos. Existen graves objeciones para mantener estas lenguas vivas, especialmente, que ellas no tienen literatura que lo justifiquen. Su sobrevivencia será una fuerza de división entre los pueblos de Africa y en el futuro un fomento y apoyo a diferentes tipos de nacionalismo. El mundo no habría ganado si las lenguas pre-Romanes de España y Galia hubieran sobrevivido en vez de dar lugar a una gran lengua común". (1)

Aunque el estudio de la educación superior recibió particular importancia en este período, todos los niveles y modalidades de enseñanza fueron objeto de estudio. Otra comisión se encargó de estudiar la educación de adultos y la educación de masas en Africa. En su informe esta comisión reconoció que en el pasado la educación de adultos había consistido en una serie de esfuerzos deshilvanados en individuos particulares que no tenían ninguna finalidad o no correspondían a ninguna política y que durante el período comprendido entre las dos guerras, ésta se había resumido a hacer propaganda para que los africanos participaran más en la

(1) Advisory..... Ibidem, pág. 93.

guerra, ya sea como soldados, produciendo una mayor cantidad de alimentos o aportando dinero para la guerra.

Entre sus conclusiones la comisión recomienda que todas las agencias que trabajan en educación de adultos trabajen -- coordinadamente, que los planes de educación de adultos se -- relacionen con los de los niños y el que se le otorgue mayor énfasis a la educación de la comunidad.

La comisión reconoce también que el problema de las -- lenguas es muy complejo en Africa, pero que un programa popu-- lar de educación debe estar basado en la alfabetización en -- la lengua materna, aunque también reconoce que no existe ma-- terial de lectura suficiente en la variedad y la cantidad -- que un movimiento de educación de masas requiere. Más aún -- que en muchas lenguas no existe un acuerdo sobre su escritu-- ra y que algunas veces aunque exista este consenso, factores políticos dificultan la selección de una lengua para la pro-- ducción literaria. Además la comisión constata de que pasa-- dos los primeros niveles de aprendizaje el interés de los -- africanos está centrado en aprender el inglés, interés que -- debe de ser atendido en un programa de educación de masas -- bien planificado.

Finalmente la comisión admite que en algunos países se han realizado campañas de educación masiva con éxito pero -- que se debe de prestar atención al programa de educación de--

adultos de Gran Bretaña porque presenta características que pueden ser distintivas de un movimiento de educación de masas en las colonias, porque este es un movimiento del pueblo con independencia del control gubernamental. Nuevamente aquí se manifiesta la posición de Inglaterra frente a la educación es decir, reconoce su importancia pero la deja en manos de los interesados.

En 1948 una comisión que estudió el entrenamiento y contratación de los nigerianos para los puestos de responsabilidad recomendó que no se reclutará ninguna persona que no fuera nigeriano para ningún puesto de responsabilidad en el gobierno con excepción de aquellos cargos donde no apareciera un nigeriano competente.

En el período comprendido entre 1948 y 1951 el gobierno otorgó 385 becas para el entrenamiento de nigerianos que trabajarían para el gobierno en puestos de alta responsabilidad. En 1939 solo habían 23 africanos en estos puestos en 1947 -- 182 y en 1953 habían ya 786.

En 1948 se publicó una ordenanza en la que se otorgaba a las autoridades nativas el poder de aumentar los impuestos con el fin de subvencionar el sistema educativo y dejó a las autoridades locales la responsabilidad de responder a las demandas de educación, a partir de este instante los límites de la educación serían fijados por las posibilidades de las

NUMERO DE ESCUELAS PRIMARIAS, Y SECUNDARIAS, NUMERO DE ALUMNOS,
Y MAESTROS EN NIGERIA.

1957-60.

<u>AÑO</u>	<u>NUMERO DE ESCUELAS*</u>	<u>NUMERO DE ALUMNOS</u>	<u>MAESTROS</u>
1957	15,722	2,447,773	84,730
1958	15,593	2,544,836	79,757
1959	15,641	2,761,949	95,259
1960	15,499	2,912,617	96,317
<u>SECUNDARIAS*</u>			
1957	489	69,422	3,630
1958	527	89,956	4,538
1959	718	115,636	5,730
1960	883	135,364	6,889

Fuente: UNESCO, L'education dans le monde, Vol. IV, Paris, 1967, pág. 959.

* Las escuelas secundarias modernas de Lagos, estan incluidas en la enseñanza primaria.

EVOLUCION DE LA MATRICULA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN NIGERIA
1949-1959.

<u>AÑO</u>	<u>NUMERO DE ESTUDIANTES</u>	<u>MUJERES</u>
1949	289	4
1950	324	4
1951	338	3
1952	362	4
1953	407	4
1954	473	4
1955	518	4
1956	564	5
1957	754	7
1958	940	7
1959	1,024	7

Fuente: UNESCO, L'education dans le Monde, Vol. 4, Paris, pág. 950.

nas, en 1955 solo 48 y en 1960, año de la Independencia egresaron 182. (Consultar cuadro No. 10).

La participación de la mujer en los otros niveles de enseñanza también era débil. En 1957 la proporción de niñas - en la enseñanza primaria era de 35%, en la secundaria 18% y en la enseñanza pedagógica 22%.

En 1955 la educación primaria fue declarada como gratuita y obligatoria en la región occidental para todos los niños comprendidos entre las edades de 6 a 12 años, esta medida fue extendida a la región norte al año siguiente. Esta decisión se amplió para Lagos y para el este en 1957. Esta ley tuvo poco impacto en el país dado que la mayoría de las escuelas pertenecían a organismos privados o a las autoridades nativas.

4.2 SINTESIS

En el período de la descolonización la política educativa colonial puso énfasis en la educación superior y en la adquisición de una formación general. Esta posición es contraria a la implementada en el período anterior donde el énfasis estaba puesto en la enseñanza técnica y vocacional.

Este cambio en la política educativa fue debido a las reformas que se le hicieron a la política colonial. En el -

CUADRO No. 10

NUMERO DE EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE IBADAN.1950-60.

1950	2	1956	46
1951	18	1957	66
1952	32	1958	54
1953	31	1959	103
1954	33	1960	182
1955	48	<u>TOTAL</u>	615

Fuente: P. Becktt and J.O., Connel, Education and Power in Nigeria, California Press, 1977, pág. 10

período anterior la administración colonial -francesa e inglesa- estaba interesada en la formación de mandos medios, -de intermediarios competentes. En el período de la descolonización la administración colonial reconoció la inminencia de la independencia política de Africa y se apresura a formar el personal de nivel superior que ocupará los puestos dejados por los europeos y que siguiera siendo fiel a sus antiguos amos.

A pesar de que las autoridades coloniales inglesas piensan que el desarrollo de la educación es importante para la colonia siguen dejando a esta en manos de los interesados, -por esto aconseja que se lleven a cabo campañas de alfabetización siguiendo el modelo inglés, y permite a las autoridades nativas aumentar los impuestos con el fin de subvencionar el sistema educativo.

En esos momentos la administración colonial inglesa manifiesta un gran "interés" en conocer a sus colonias y se nombra un gran número de comisiones de estudio, pero el verdadero interés de los colonos es conocer mejor a los colonizados para poder seguir dominándolos.

La radicalidad en las demandas de parte de la población nativa -en esos momentos- consistía en exigir una educación -del mismo nivel de la que era impartida en las metrópolis, -utilizando los mismos programas y los mismos libros de texto.

El cumplimiento de esta exigencia era lo que les iba a permitir acceder a los mismos niveles de vida de los europeos.

Presionados por la población africana las administraciones coloniales se ven obligadas a liberalizar el sistema educativo y como consecuencia se produce una expansión de efectivos en el sistema educativo, pero esta es insuficiente para llenar el retraso escolar producido durante todo el tiempo de la colonización.

La administración colonial francesa y la administración colonial inglesa se apresuran a legislar para hacer la educación primaria obligatoria, pero en la realidad muy poco se hace para hacer efectiva dicha ley.

En 1960 termina la misión "civilizadora" de Francia e Inglaterra en Senegal y Nigeria con un saldo de 88.5% y 94.4% de analfabetismo respectivamente.

5. CONCLUSIONES GENERALES

En el estudio del desarrollo histórico de la escolarización en Senegal y Nigeria varios hechos destacan. El primero es que las diferencias existentes entre sus sistemas educativos son debidas a diferencias en la historia educativa de las respectivas metrópolis, cada poder colonial lo que hace es transplantar sus principios y normas educativas a Afri

ca.

En segundo lugar encontramos que las metas que persiguen los poderes coloniales con la escolarización son prácticamente las mismas y las diferencias son en la forma como se expresan y en la manera de llevarlas a cabo, pero los resultados son los mismos.

En tercer lugar es que el estudio de la escolarización en estos países no puede desligarse de la colonización ni del trabajo de las sociedades misioneras en Africa. Sin embargo en Senegal desde el momento en que surge la escuela ésta aparece como una institución del Estado y los misioneros son expulsados de las escuelas, pero la educación sigue desarrollándose como una función del Estado.

En Nigeria la escuela era una institución que pertenecía a la sociedad civil y no era un deber del Estado desarrollarla, y ésta situación se mantuvo casi durante todo el período de la colonización. En este país siguiendo la tradición inglesa la educación se consideraba como un asunto que cada persona debía realizar de forma privada, como una actividad propia de sociedades filantrópicas o como un instrumento de la libre empresa.

Siguiendo la tradición francesa la escuela fue considerada en Senegal como una institución cuyo funcionamiento de-

bía ser garantizado por el Estado. Por esta posición mantenida por Francia, se ha levantado el mito de la supuesta política asimilacionista y no racista de Francia con respecto a la población africana, mito que ha surgido en gran parte - debido al discurso mantenido por la administración colonial francesa en el cual admiten que los africanos son distintos, pero que pueden llegar a ser como los franceses a través del contacto con estos y de la educación, pero la administración colonial siempre los trató como inferiores.

Afirmamos con Amilcar Cabral que todo colonialismo es - racista y Francia como poder colonial lo fue y no podemos seguir afirmando que los franceses no eran racistas o que eran menos racistas que los ingleses.

Las normas educativas aplicadas por los franceses eran - más uniformes que las implementadas por los ingleses ya que, estas eran válidas no solo para Senegal sino para todo el -- A.O.F. En Nigeria las normas educativas estaban más localizadas aun después de que el norte y el sur fueron fucionados en una sola entidad.

Esta diferencia en las reglamentaciones educativas en - Nigeria ha sido interpretada por muchos autores como respeto a las diferencias étnicas existentes entre las regiones. Pero nosotros consideramos que estas diferencias se debían al - grado de control que los ingleses tenían sobre las regiones-

y a las diferentes funciones que la administración colonial les asignó a las mismas, ya que cuando a la administración colonial le convenía no dudaba en romper con esta política de "respeto cultural"

Un aspecto importante de la colonización y específicamente de la escolarización que pudimos esclarecer es que la población nativa no aceptó estos fenómenos de una forma pasiva, sino que hubo formas de resistencia destacando entre ellas la islamización. La islamización de la población africana como forma de resistencia pasiva a la colonización ha sido poco estudiada lo mismo, que otras formas de resistencia que son mencionadas por los africanistas pero de forma muy anecdótica.

Una afirmación muy socirrida es decir que los emires no querían que la enseñanza occidental se desarrollara en sus territorios y que esa es la razón de que tuvieran un razago tan grande en la materia. Sin embargo esto es desconocer el verdadero papel que estos tenían durante el colonialismo, ya que aunque el poder colonial dejó en apariencia la misma estructura los despojó de sus poderes. Los emires no tenían ningún poder de decisión, eran solo los intermedidarios entre la población y el poder colonial. Estos no tenían poder para decidir lo que se iba a hacer en sus territorios ni como iba a ser utilizado el dinero recaudado por los impuestos. Para el gasto del dinero necesitan la aprobación del -

Presidente de distrito (que era un inglés) el cual necesitaba a su vez la aprobación del Gobernador de la colonia.

Por ejemplo al Sultán de Sokota se le negó que usara 69 libras para la construcción de un dormitorio para acoger a los estudiantes de la escuela primaria cuyos hogares estaban lejanos, esto cuando el emirato de Sokoto aportaba 8,000 libras anuales para el fondo de la guerra.

En 1938 el emir de Ilorían se opuso a que en su emirato se abriera una escuela exclusivamente para príncipes, pero esto fue interpretado por la administración colonial como -- que estos no querían la escuela. La administración colonial siempre buscó pretextos para no complacer las demandas de -- los emires en materia educativa. Algunas veces se arguía -- que no había dinero, otras que no había maestros y luego que las escuelas tenían que ser mixtas.

Algunos casos se dieron donde efectivamente los emires no querían que se establecieran sociedades misioneras pero -- esto fundamentalmente por motivos políticos y religiosos.

Ambos poderes coloniales reconocen desde su llegada a -- Africa que la educación era un pilar importante dentro de la acción colonizadora, y que para poder dominar y conservar la dominación era necesario imbuir de la cultura del país dominante a un grupo escogido entre la población nativa para que

fueran los agentes colonialistas locales. De este modo la escuela se convirtió en el agente de aculturación más importante, en la agencia de formación de mano de obra con las calificaciones requeridas por los europeos y en la institución encargada de formar a una élite social; el pertenecer o no a dicha élite estaba determinado por el grado de colaboración con la administración colonial.

Otro punto que notamos en el desarrollo de nuestro tabajo es que no encontramos diferencias significativas en cuanto a las metas que se le asignan al sistema educativo. En el primer período -en ambos casos- la enseñanza se reducía a la lectura, la escritura, aritmética e ínstrucción religiosa. En el segundo período la educación estaba orientada a la formación técnica y en el tercer período la prioridad es asignada a la educación superior. Esto así porque tal como postulamos en una de nuestras hipótesis porque en el principio de la colonización lo que perseguían los gobiernos coloniales era la formación de intermediarios y para poder hacer este trabajo el primer requisito es dominar la lengua del colonizador y tener algunas destrezas manuales ya en el tercer período, se desarrolla la educación superior porque se trata de formar a los africanos que iban a sustituir a los europeos en la nueva etapa neocolonialista en la que iban a entrar los países estudiados.

Finalmente queremos plantear el problema relativo al --

uso de las lenguas nativas en la enseñanza. Es una afirmación muy socorrida decir que los ingleses fomentaron el desarrollo de las lenguas nativas porque organizaron la escuela primaria en dichas lenguas. (Jean Suret-Canale en su libro - Afrique Noire Occidentale et Centrale, pág. 477 entre otros autores lo afirma) Sin embargo esta definición debe de aclararse porque tal como vimos la administración colonial nunca organizó las escuelas en Nigeria, y cuando intervino por primera vez en la educación lo primero que dispuso fue que el inglés debía de ser la lengua de enseñanza, claro que ésta decisión provocó muchas controversias y discusiones con las sociedades misioneras -principalmente- que en muchos casos ignoró la disposición.

Solo en la región norte la administración colonial permitió que la instrucción fuera en las lenguas nativas y esto no para fomentar su desarrollo sino para poder controlar el número de egresados de las escuelas ya que temía la superproducción de personas educadas. Por tanto cuando se dice que los ingleses fomentaron el desarrollo de las lenguas nativas, hay que aclarar que quienes incentivaron el uso y desarrollo de las lenguas nativas en Nigeria fueron las sociedades misioneras.

En Senegal nunca hubo discusión al respecto, ya que en esa colonia siempre se consideró que el francés era la lengua de enseñanza.

Advisory Committee on Education in the Colonies, Memorandum on Educational Policy in British Tropical Africa, London, H.M.S.O., 1925, 12 pág.

- Memorandum on Educational Grants-in-Aid, London, H.M.S.O., 1933, 12 pág.

- Memorandum on the Education of African Communities, London H.M.S.O., 1935, 23 pág.

- Report of the Adult and Mass Education Sub-Committee, Mass Education in African Society, London, H.M.S.O., 1943, 63 pág.

- Report of the Commission on Higher Education in the Colonies, London, H.M.S.O., 1945, 119 pág.

Ajayi, J., Christian Missions in Nigeria 1841-1891: the making of a New Elite, London, Evanston, 1965, 317 pág.

Audouin., J. et Deniel., R. L'Islam en Haute-Volta a l'époque coloniale, Paris, L'Harmattan, 1978, 129 pág.

Barnes, L., Empire or Democracy? A study of the Colonial Question, London, Gollancz, 1939, 303 pág.

Barratt-Brown, M. After Imperialism, London, Michael Barrat Brown, 1963, 521 pág.

Bauman, H., Les Peuples et les Civilisations de l'Afrique suivie de les langues et l'éducation, Paris, 1957, 605 pág.

Beckett, P. and J.O'Connell, Education and Power in Nigeria, California Press, 1977.

Beslier, G., Le Senegal, Paris, Payot, 1935, 225 pág.

Brunschwing, H., Mythes et Realites de l'Imperialisme colonial Francais, 1871-1914, Paris, A. Colin, 1960, 204 pág.

Burdge Lckwood, S., (compiler), Nigeria: A guide to Official Publications, USA, Library of Congress, African Section. 1966.

Carnoy M., La Educaci3n como Imperialismo Cultural, M3xico, Siglo XXI, 349 pág.

Cedetim, L'Imperialisme Francais, Paris, Maspero, 1980, 236 pág.

Cohen, S.A., British Policy in Changing Africa, London Routlge and Kegan Paul, 1959, 118 pág.

Cohen, W., Rulers of Empire: The French Colonial Service in Africa, Stanford Univ., Press, 1971, 279 pág.

Coleman, J. New Perspectives on Sub-Saharan Africa, Union for Democratic Action Educational Fund, 24 pág.

- Nigeria Background to Nationalism, USA, University of California Press, 1958, 510 pág.

Commissariat Special du Senegal et Dependances, Une Mission au senegal, Paris, Challamel, 1900, 348 pág.

Cortot, E., France d'Afrique, Paris, 1939, 699 pág.

Cowan Lang, Ed., Education and Nation Building in Africa, N.J., praeger, 1965, 403 pág.

Crowder, M., Culture and Development: The West African Case, 42 pág.

- Senegal: A study in French Assimilation Policy, London, Oxford Univ., Press, 1962, 104 pág.

Cuoq, J., Les musulmans en Afrique, Paris, Editions G.P. Maisonneuve et Larose, 1975, 522 pág.

Darcy, J., France et Angleterre, Cent Années de Rivalité Coloniales, Paris, Perrin et Cie., 1908, 161 pág.

Davidson, Basil., L'Afrique au XX eme Siecle, Paris, Editions J.A. 1979, 466 pág.

Delavignette, R.L., Freedom and Authority in French West Africa, London, Oxford Univ., Press, 1950, 152 pág.

Diarra, M., Le Senegal concession Royale; Histoire de la Colonie, Senegal, Les Nouvelles Editions Africaines, 1973, 70 pág.

Dirección General de Documentación, Rep., del Senegal a la hora de la Independencia, México, 1960, 32 pág.

- Senegal: Estudio Monográfico, 1975, 48 pág.

Dirección General de Relaciones Internacionales, Compendio de documentos Educativos Internacionales, México, 1978, 74 pág.

Duignan and Dunn Ed', France and Britain in Africa: Imperial Rivalry and Colonial Rule, New Haven, Conn., Yale University, 1978, 989 pág.

Fougeyrollas, P., Modernisation des hommes: l'exemple du Senegal, Paris, Flammarion, 1967, 237 pág.

Greenough, R., Perspectives Africaines, les progres de l'education, Paris, UNESCO, 1966, 117 pág.

Hailey, W., African Survey, London, Oxford Univ., Press, 1957, 1676 pág.

Hanson, J., Enhancing the Contribution in Africa, Washington D.C., American Council of Education, 1971, 32 pág.

Hardy, G., Nos Grands Problemes Coloniaux, Paris, A. Colin, 1933, 216 pág.

Investment in Education. The Report of the Commission on Post-School Certificate and Higher Education in Nigeria, 1960, 140 pág.

Mumford, W.B., Africans Learn to be French. A Review of Educational Activities in the Seven Federated Colonies of French West Africa and Algiers Undertaken in 1935, N.Y., Negro Univ. Press, 1970, (repinted), 174 pág.

Moumouni, A., L'Education en Afrique, Paris, Maspero, 1964, 399 pág.

Nicolson, I.F., Administration of Nigeria 1900-1960, London, Oxford Press, 1969, 326 pág.

Noah, H., La Ciencia de la Educación Comparada, Canada, Collier Macmillan, 1969, 286 pág.

Ockechukwu I., De., Nigerian Education, N.Y., Frederick A. Publishers, 1974, 234 pág.

Onimode, B., Imperialism and Underdevelopment in Nigeria, N.Y., Zed Press, 1982, 325 pág.

Priestley, H., France overseas: A Study of Modern Imperialism, London, F. Cass, 1966, 463 pág.

Salgo L., Du role des Facteurs Economiques et Politiques de la Politique coloniales Française dans la periode d'apres 1891, Budapest, A.K., 1975, 23 pág.

Smythe, H.H., The New Nigerian Elite, Stanford Univer., Press 1960, 196 pág.

Stephen, R., The History of French Colonial Policy 1870-1925, Archon Books, 1963, 741 pág.

Suret-Canale, J., Afrique Noire, Occidentale et Centrale: L'ere coloniales, 1900-1945, Paris, Ed. Sociales, 1977, 637 pág.

Senegal Ministere de l'Information, de la RadioDifusion et de la Presse, Le Senegal en Marche, 1961, 150 pág.

- Senegal d'hier, Senegal d'aujourd'hui, 1961, 120 pág.

- Taylor A. Ed., Education and Occupational Selection in West Africa, Oxford University Press, 1962, 219 pág.
- Terrier A., et Mourey, Ch., L'expansion française et la formation territoriale, Paris, Larose, 1910, 560 pág.
- Thomas, L., et Luncau., R, La terre africaine et ses religions: traditions et changements, Paris, Editions L'Harmattan S.F., 335 pág.
- Thomson, V., Adloff, R., French West Africa, USA, Stanford Univ, Press., 1957, 626 pág.
- Tibawi, A.L., Islamic Education, New York, Crane, Russak and Company Inc., 1972, 256 pág.
- Unesco, Asia, Arab States, Africa, Education and Progress, 1961, 63 pág.
- Reunión des Ministres de l'education des pays d'Afrique, 1962, 237 pág.
- Word Illiteracy at Mid-Century, Paris, 1957, 200 pág.
- L'education dans le monde, Vol. II, III et IV, Paris, 1962, 1964, 1965.
- Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Ababa, 1961.
- Wallerstein, I., Africa: The Politics of Independence, N.Y. Vintage Books, A division of Randon House, 1961, 180 pág.
- Williams, B., The British Empire, London, Thorton Butterworth, 1931, 252 pág.
- Williams, G., Ed., Nigeria: Economy and Society, London Rex Collings Ltd., 1976, 226 pág.

Wilson, H.S., The Imperial Experience in Sub-Saharan Africa Since 1870, Minnesota, Serire Europe and the World in the Age of Expansion, Vol., VIII, Univ., of Minesota, 1977, 415 pág.

ARTICULOS DE REVISTAS

- Anosike, Benji J.O., "Education and Economic Development in Nigeria", African Studies Review, Vol. XX, No. 2 (September 1977), págs. 27-51
- Asiwaju, A.I., "Formal Education in Western Yorubaland, 1889-1960: A Comparison of the French and British Colonial Systems", Comparative Education Review, Vol. 19, No. 3 (October 1975), págs. 434-451,
- Berman, E.H., "American Philanthropy and African Education: Toward an Analysis", African Studies Review, Vol, XX, No. 1, (April 1977), págs. 71-85.
- "African Responses to Cristian Mission Education", African Studies Review, Vol. XVII, No. 1, (April 1974), págs. 527-540.
- "American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions", Comparative Education Review, Vol. 15, No. 2, (June 1971), págs. 132-145.
- Bouche, Denise., "Autrefois notre pays s'appellait la Gaule. Remarques sur l'Adaptation de l'enseignement au Senegal de 1817 a 1960", Cahiers d'etudes africaines, Vol. VII, No. 1, (1968), págs, 110-122.
- Bouche, Denise., "Les écoles francaises au soudan a l'epoque de la conquete 1884-1900", Cahiers d'Etudes Africaines, Paris, Vol. 6, No, 21, 1966, págs. 229-267.
- Clignet, R., "Inadequacies of the Notion of Assimilation in African Education", The Journal of Modern African Studies, Vol, 8, No. 3, (1970), págs, 425-444.

- Coulon, Ch., "The Paradox of Education in Africa; Reflections on the Adventures of "Nos Ancetres les Gaulois" in Senegal" Paper presented to a Special Conference "Perspectives of Education and Transformation in a Newly Independent African State: Educational Change in Senegal". May 20 and 21, 1969. Sunset Canyon Recreational Center, African Studies Center, UCLA.
- Craig Dorward, D., "The Development of the British Colonial Administration Among the Tiv, 1900-1949", African Affairs, Vol. 68, No. 273, (1969), págs, 316-333.
- D'Souza, H., "External Influences on the Development of Educational Policy in British Tropical Africa", The African Studies Review, Vol. XVII, No. 2, (1975), págs. 35-45.
- Egboh, E.O., "Trade Union Education in Nigeria (1940-1964)", The African Studies Review, Vol. XVI, No. 1, (April 1971), págs. 83-112.
- Ekechi, F.K., "The Holy Ghost Fathers in Eastern Nigeria, 1885-1920: Observations on Missionary Strategy", African Studies Review, Vol. 2, No. 4, (1971), págs. 217-239.
- Fortes, M., "The Impact of the War on British West Africa", International Affairs Review, Vol. 21, (1945), págs. 206-219.
- Foster, P., "Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa", The Journal of Modern African Studies, Vol. 18, No. 2, (1980).
- Hailey, L., "Native Administration in Africa", International Affairs Review, Vol. 23, págs. 336-342.
- "A turning Point in Colonial Rule", International Affairs Review, Vol. 28, No. , (1952), págs. 177-183.
- Some Problems Dealt With in The "African Survey", International Affairs Review, Vol. 18, (1939), págs, 194-210.
- Hargreaves, J., "Assimilation in Eighteen-Century Senegal", Journal of African History, Vol. VI, No. 2, (1965), págs. 177-184.

- Jones, B.H., "The Catholic Mission and Some Aspects of Assimilation in Senegal, 1817-1852", Journal of African History, Vol. 21, No. 3, (1980), págs, 323-340.
- Kazenga Tibenderana, P., "The Emirs and the Spread of Western Education in Northern Nigeria, 1910-1946", Journal of African History, Vol. 24, (1983), págs, 517-534.
- Koehl R., "The Uses of the University: Past and Present in Nigerian Educational Culture, Part I", Comparative Education Review, Vol. XV, No. 2, (June 1971), pág, 116-131.
- "The Uses of the University: Past and Present in Nigerian Educational Culture, Part II", Comparative Education Review, Vol. 15, No. 3 (Octubre 1971), págs, 367-377.
- Le Vine, V., "Political Elite Recruitment and Political Structure in French-Speaking Africa", Cahiers d'Etudes Africaines, Vol.8, (1968), págs, 369-389.
- Martin, J.I., "Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire", O.R.S.T.O.M., Yaounde, (Mars 1971), págs, 337-362.
- Mercier, P., "Le groupement europeen de Dakar", Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. XIX, (1955), págs, 130-146.
- Miller, R., "Elite formation in Africa: class, culture and coherence", Journal of Modern African Studies, Vol. 12, No.4, (1974), págs. 521-542,
- Nicol, D., "Politics, Nationalism and Universities in Africa", African Affairs, Vol. 62, No. 246, (Jan 1963), págs, 20-28.
- Oludare Idowu, H., "Assimilation in 19th Century Senegal", Cahiers d'etudes africanines, Vol. IX, (1969), págs. 194-218.
- Olantunji Oluruntimehin, B., "Cultural Imperialism and Underdevelopment in Francophone Africa", Paper presented at the 11 Seminar Africa-Latin America, El Colegio de México, (June 1984), 27 págs.

- Onokerhoraye, A.G., "Occupational Specialization by Ethnic Groups in the Informal Sector of the Urban Economies of Traditional Nigerian Cities; The Case of Benin", African Studies Review, Vol. XX, No. 1, (April 1977).
- Onuoha Chukunta, N.Y., "Education and National Integration in Africa: A Case of Study of Nigeria", African Studies Review, Vol. XXI, No. 2, (September 1978), págs, 67-75.
- Perham Margery, "Education for Self-Government", Foreign Affairs, Vol. 24, No. 1, (1945), págs, 130-142.
- Riviere, Claude., "Clases et Stratifications Sociales en Afrique Noire", Cahier International de Sociologie, Vol. LIX, (1975), págs, 285-314,
- Salamone, F., "Indirect Rule and the Reinterpretation of Tradition African Studies Review, Vol. XXIII, No. 1, (1980), págs, 1-14.
- Samoff, J., "Education in Tanzania: Class Formation and Reproduction", The Journal of Modern African Studies, Vol. 17, No. 1, (1979), págs, 47-69.
- Stafford Kay and Bradley Nystrom, "Education and Colonialism in Africa: An Annotated Bibliography", Comparative Education Review, Vol. XV, No. 2, (June 1971), págs, 240-259.
- Ubah, C.N., "Wester Education in Africa: The Igbo Experience, 1900-1960", Comparative Education Review, (October 1980), págs, 371-389.
- Whitehead, C., "Education in British Colonial Dependencias, 1919-39", a re-appraisal", Comparative Education Review, Vol. 17, No. 1, (March 1981). págs, 71-80.
- Wrong, M., "The Evolution of Local Government in British African Colonies.", International Affairs Review, Vol. 22, (1946), págs, 418-422,
- Yeld, E.R., "Islam and Social Stratification in Norther Nigeria", British Journal of Sociology, Vol. XI, (1960), págs. 112-127.