

01087
lej.
2



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

**LA EDUCACION BANTU SEPARADA: SUS
IMPLICACIONES PARA UNA NAMIBIA
INDEPENDIENTE**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Doctor en Pedagogía

P R E S E N T A :

FRANK CHRISTIAN HERMANUS MOLLER

MEXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1980

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	Página
Lista de tablas	vi
Lista de figuras	vii
Introducción	viii
CAPÍTULOS	
I REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA	1
II NOTAS METODOLÓGICAS	12
III LOS GRUPOS RACIALES DE SUDÁFRICA Y NAMIBIA	16
1. Introducción	16
2. Los grupos raciales	18
2.1. Los "Afrikaners"	19
2.2. Los "Ingleses"	23
2.3. Los "Coloreds"	26
2.4. Los "Bantúes"	28
IV EL APARTHEID: SU JUSTIFICACIÓN Y DES- ENVOLVIMIENTO	32
1. La Justificación	32
2. El desenvolvimiento del apart- heid	36
V EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL SISTE- MA DE APARTHEID	43
1. Antecedentes	43
2. La filosofía encubierta bajo la Educación Separada	49

VI	LA ANTIGUA SOCIEDAD OVAMBO	58
	1. Antecedentes	58
	2. Medio ambiente y explotación ...	63
	3. Artesanías	66
	4. La división del trabajo	68
	5. Asentamiento	68
	6. Parentesco y familia	70
	7. Organización social y política .	73
	8. Relaciones entre las sub-tribus.	78
	9. Ritos y ceremonias	79
	10. Educación	81
	11. Conclusión	84
VII	CAMBIO SOCIAL EN OVAMBOLAND	89
	1. Un mapa de cambio social	89
	2. Factores que contribuyeron al cambio	91
	2.1. Interacción al principio (Periodo hasta 1918)....	91
	2.2. Gobierno y políticas ...	93
	2.3. El sistema de trabajo - migrante	97
	3. Conclusión	102
VIII	EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN OVAMBOLAND	105

	1. Periodo anterior y durante la - ocupación alemana (1805-1918)...	108
	2. Periodo bajo la Unión de Sudáfrica (1918-1959)	114
	3. Conclusión	120
IX	CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL DE LOS OVAMBOS	124
	1. Administración	124
	2. Objetivos generales y organiza- ción	125
	2.1. Nivel Primario Básico - (Lower Primary Level): - Grados A, B, I y II	127
	2.2. Nivel Primario Superior (Higher Primary Level): Grados III, IV, V y VI..	128
	2.3. Nivel Secundaria (Secun- dary Level): Grados VII, VIII, IX y X	130
	3. El curriculum	132
	3.1. Estudios religiosos	133
	3.2. Los idiomas oficiales ..	133
	3.3. El idioma tribal	134
	3.4. Materias de contenido - (Content Subjects).....	134
	4. Observaciones generales	135
X	LA EDUCACIÓN EN UNA NAMIBIA INDEPEN- DIENTE	139
	1. Consideraciones globales	139
	1.1. Reconstrucción de la na- ción	143

1.2. Reformulación de la estructura económica	144
2. Metas educativas	146
3. Factores que influyen en la naturaleza de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo	150
3.1. Inversión	152
3.2. Producción	155
3.3. Eficiencia (Interna) ...	159
3.4. Empleo	166
XI LINEAMIENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO EN UNA NAMIBIA INDEPENDIENTE	172
1. Consideraciones fundamentales ..	172
1.1. Cuestiones cuantitativas	173
1.1.1. Inversión	173
1.1.2. Producto educativo ...	176
1.1.3. Eficiencia	178
1.1.4. Empleo	179
1.2. Cuestiones cualitativas	179
2. Marco general del sistema educativo	182
3. Lineamientos para los planificadores	184
4. Hacia un sistema educativo adecuado para Namibia	187
4.1. Creación vs. adopción ..	188
4.2. La educación y el desarrollo de recursos humanos	194
4.3. La educación como medio de indoctrinación	201
4.4. Una estructura para el sistema educativo futuro de Namibia	206
4.4.1. Control y administración	209

Página

4.4.2.	Acceso a la educación.	210
4.4.3.	Formulación de las metas educativas	211
4.4.4.	Organización estructural	211
4.4.5.	Contenidos y métodos .	213
CONCLUSIONES		217
BIBLIOGRAFÍA		221
APÉNDICES		232

LISTA DE TABLAS

TABLA		Página
1	LOS GRUPOS RACIALES	19
2	COMPARACIÓN DE SALARIOS (BLANCOS-BAN- TÚES).....	100
3	HORARIO ESCOLAR SEMANAL: NIVEL PRIMARIO BÁSICO	129
4	HORARIO ESCOLAR SEMANAL: NIVEL MEDIO - SUPERIOR	131
5	GASTO ANUAL POR ESTUDIANTES	137
6	GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN: 1960 Y - 1965-1968	151
7	GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN COMO % DEL P.N.B.	153
8	GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN	153
9	GENERACIONES QUE ENTRARON A LA ESCUELA - PRIMARIA: 1960	161
10	RANGO DE DESERCIÓN AL NIVEL SECUNDARIA: 1960	163
11	GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTE	165
12	TÚNEZ: GASTO POR ESTUDIANTE: 1971	167

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		Página
1	NAMIBIA (DIVISIONES POLÍTICO-ECONÓMICAS)	ix
2	DIVISIÓN DE LA POBLACIÓN (BLANCO-NEGRO).	53
3	DIVISIÓN DE LA POBLACIÓN (BLANCO-GRUPOS ÉTNICOS	54
4	MIGRACIÓN BANTÚ (PERIODO: 1400-1500) ...	59
5	ORGANIZACIÓN TRIBAL	75
6	MAPA DE CAMBIO SOCIAL EN OVAMBOLAND	90
7	ADMINISTRACIÓN ACTUAL DE OVAMBOLAND	112
8	ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BANTÚ EN NAMIBIA	126
9	TASAS PROMEDIO ANUAL DEL CRECIMIENTO DE RELACIONES DE INSCRIPCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR	156
10	INGRESO POR EDAD: PERFILES PARA INDIA - URBANA : 1960-61	170
11	MODELO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO NAMI-BIANO	207

INTRODUCCIÓN

Namibia, conocida también como África Sud Oriental, es un vasto país (824.269 Km²), escasamente poblado (982.000 habitantes). Está situado entre Angola, al Norte, y la República de Sudáfrica al Sur; hacia el Este, colinda con Botswana y al Oriente limita con el Océano Atlántico. (Véanse las figuras 1 y 3).

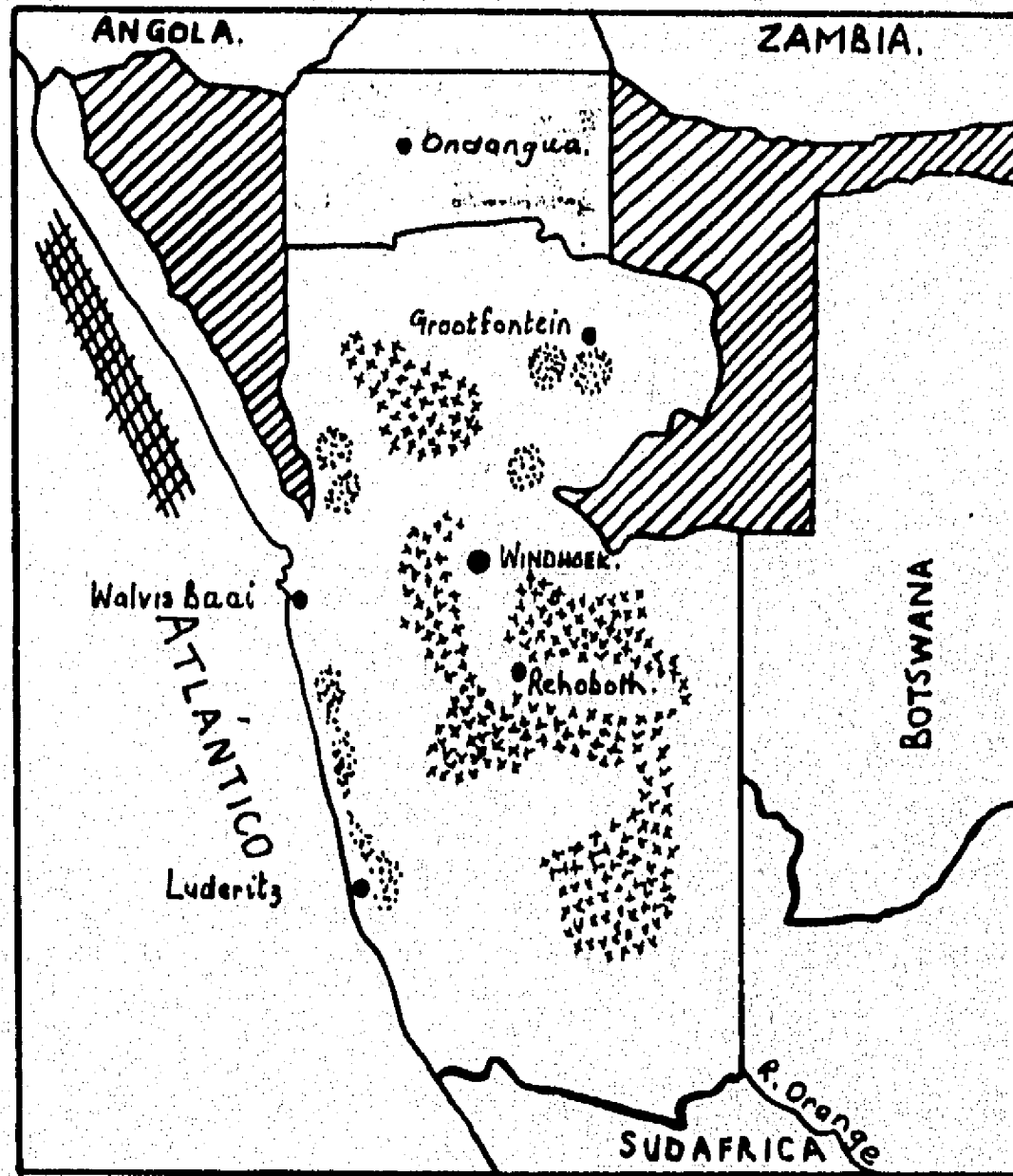
Las condiciones climatológicas son severas, y exceptuando el extremo Norte que es subtropical, el territorio presenta características básicamente desérticas y semidesérticas. El mayor potencial de riqueza de Namibia lo constituyen sus amplios yacimientos minerales, sin embargo, la agricultura es aún la principal fuente de trabajo de sus habitantes, mientras que la pesca cubre la mayoría de las exportaciones.







Antes de la Primera Guerra Mundial (desde fines del siglo XIX) Namibia era una colonia alemana; conquistada por Sudáfrica durante la guerra, el territorio quedó en manos de las potencias triunfadoras. El gobierno británico transfirió a Sudáfrica el poder sobre Namibia, para que lo ejer-

Figura 1.

NAMIBIA

(Divisiones político-económicas)



-  Ganado.
-  Bantustan de Ovamboland.
-  Bantustans previstos.
-  Namibia "blanco"
-  Minerías principales.
-  Pesqueras principales.

ciera en su nombre. El Consejo de la Sociedad de Naciones ratificó la decisión y el mandato, el 17 de diciembre de 1920.

Veintiseis años después, a partir del establecimiento de la Organización de las Naciones Unidas, se solicitó a Sudáfrica que cediese Namibia para que fuera administrada por el nuevo sistema concejal, establecido por la ONU. Bajo este nuevo sistema, Namibia objeto del mandato, sería conducida prontamente hacia la independencia, bajo la guía directa de las Naciones Unidas. A diferencia de otros países mandatarios, Sudáfrica disputó el derecho legal de la ONU para administrar el territorio de Namibia, y se rehusó a cooperar. Esto era de esperarse ya que, para entonces, Namibia se había convertido de hecho, aunque no en teoría, en la quinta provincia sudafricana, sometida enteramente a las disposiciones y reglamentos del gobierno de Sudáfrica. Sin embargo, en 1975, después de una serie de audiencias ante la Corte Internacional de Justicia y con el incremento de la presión mundial, Sudáfrica aceptó, por fin, preparar a Namibia para su independencia.

El término "independencia", en sentido amplio, sig-

nifica el derecho y la capacidad de cualquier nación para -
escoger entre varias alternativas políticas, económicas y
sociales, y para conducir sus asuntos en forma autónoma.
Puesto que el deseo de independencia se deriva (por lo menos
en el caso de Namibia) de una necesidad de la mayoría, de -
apartarse de lo que es básicamente una condición indeseable
y aproximarse a una más deseable, independizarse implicaría
un cierto grado de cambio en las estructuras sociales, en -
las reglas, en las instituciones, y en las relaciones entre
los miembros de la sociedad en cuestión. Dentro de este -
marco, será tratado aquí el sistema educativo de Namibia.

El objetivo primordial de esta tesis es: Examinar
la naturaleza y las características de la "Educación Se-
parada" (sistema actual de educación en Namibia) en su --
contexto histórico, socio-económico y político; determinar
hasta qué grado satisface las demandas de cambio que impli-
ca la independencia; y presentar algunos lineamientos en -
torno a la manera como debe ser modificado el sistema, a -
fin de contribuir adecuadamente al logro de las metas pro-
yectadas dentro de una Namibia independiente.

El análisis del sistema educativo de Namibia, se -

basará en gran parte en la idea de que, en términos generales, los sistemas educativos tienden a reflejar la estructura existente en una sociedad y sirven de instrumento para promover, facilitar y mantener determinados tipos de sociedades. De este modo, pueden enunciarse dos amplios tipos de funciones de un sistema educativo:

- (i) El sistema educativo cumple una función político-cultural cuando actúa como medio de control social al iniciar a sus usuarios en las normas de conducta dominantes en la sociedad; cuando transmite sus valores, sus creencias y sus costumbres distintivas; y cuando se utiliza para justificar el orden socio-político vigente.
- (ii) El sistema educativo tiene una función económica al preparar al usuario técnica e intelectualmente para hacer frente a las necesidades laborales, profesionales y administrativas de la sociedad.

Aunque puede haber variaciones en el grado de énfasis con que se desarrolle una u otra de estas funciones en

diferentes sociedades, de todos modos, ambas ocurren simultáneamente. Por esta razón, se usan aquí como los criterios principales en que se sustentará el análisis del sistema educativo en Namibia.

Para lograr el objetivo de esta tesis, se requiere hacer un análisis que consta de tres etapas:

- (i) Dado que, como se señaló anteriormente, los sistemas educativos sirven a una determinada estructura de la sociedad; para lograr una mejor comprensión de las características del sistema educativo actual, es necesario empezar por un análisis de los factores históricos, políticos y socio-económicos que han contribuido al tipo de educación que en estos momentos existe en Namibia.
- (ii) Para que se puedan establecer los elementos del sistema educativo actual que requieren modificaciones en el futuro, es necesario hacer un análisis de las demandas potenciales de una Namibia independiente.

- (iii) A fin de proponer lineamientos adecuados y -realistas para el diseño de un sistema educativo nuevo o modificado en Namibia, se requiere un análisis de los aspectos positivos y -negativos de los sistemas educativos en general, y especialmente de aquéllos que prevalecen en los países en vías de desarrollo.

Finalmente, es necesario enfatizar que la independencia en Namibia es todavía un ideal y no un hecho ¹. Hasta el momento, el territorio continúa bajo el control absoluto de Sudáfrica. Por consiguiente, resultaría incorrecto tratar a Namibia como a una entidad política totalmente separada actualmente. Así pues, Namibia -desde el punto de vista histórico, económico y socio-político- será considerada casi totalmente dentro del contexto sudafricano. Por tal razón, a menos que se indique otra cosa, todas las observaciones que se hagan con referencia a Sudáfrica se aplicarán -automáticamente a Namibia.

¹ Las elecciones (que serán aprobadas y supervisadas por la ONU) tendrán lugar en Septiembre de 1980.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

El tema primordial de esta tesis; la educación dentro del contexto de la independencia y el desarrollo socio-económico, ha requerido de una investigación amplia en diversos campos que, directa o indirectamente, se relacionan con el tema mencionado. De esto resulta la variedad de publicaciones en diferentes disciplinas que se incluyen en la bibliografía. Ésta cubre tres áreas generales:

Área A: Información que proporciona antecedentes generales, con el fin de llegar a un marco de referencia personal en lo que se refiere a la educación, la independencia y el desarrollo.

Área B: Información específica y fuentes de análisis, relacionadas con las tendencias políticas y socio-económicas en Sudáfrica, Namibia, y los demás países africanos.

Área C: Información de "contenido", es decir, -

nido de esta tesis.

Área A: En los últimos diez años y sobre todo en el Tercer Mundo, los términos "educación", "desarrollo" e "independencia" llevan consigo fuertes implicaciones ideológicas. Por esta razón se intentó incluir en la bibliografía, materias representativas de diferentes puntos de vista. Se han considerado dos enfoques principales, primero: materias que tienden al acercamiento capitalista del desarrollo y la educación, y que ponen énfasis en las nociones de la "modernización" y de las "etapas del desarrollo socio-económico"; segundo: materias representativas del enfoque marxista que tienden a destacar la dominación socio-económica interna y externa, como la causa principal del subdesarrollo.

Dentro del primer grupo, los trabajos que se enumeran a continuación han teni-

delos marxistas y capitalistas, (o sus -
variaciones) en los países africanos.

Desafortunadamente, en este campo exis-
ten pocos trabajos que proporcionen una
panorámica adecuada de la situación afri-
cana. Sin embargo, pueden recomendarse
los siguientes:

- . Fortes, M. A., y Evans-Pritchard, E.E.:
African Political Systems. Oxford -
University Press, London, 1970.
- . Rubin, L., y Weinstein, B.L.: Introduc-
tion to African Polities: A Continental
Approach. Praeger, New York, 1974.

Área C: Sobre la sección uno de esta área, exis-
te una gran cantidad de información. -
Las fuentes revisadas, sin embargo, tien-
den a caer en dos categorías claras: -
pro-apartheid y contra-apartheid. Tam-
bién aquí, se pretendió incluir materias
representativas de los dos enfoques, da-

do que cada uno de ellos representa una realidad socio-política que destaca algunos elementos de la situación sudafricana-namibiana a costa de otros.

En el grupo pro-apartheid, las partes de referencia más útiles son:

- . Botha, J. S.: Progress Through Separate Development. Academia Press, Pretoria, 1973.
- . Muller, M. A.: Vyfhonderd Jaar Suid - Afrikaanse Geskiedenis. Nasionale - Pers Beperk, Pretoria, 1968.

Respecto al grupo contra-apartheid se recomiendan:

- . Bunting, Brian: The Rise of the South African Reich. Penguin Books Ltd., - Middlesex, 1964.
- . Tabata, I.: Education for Barbarism in South Africa. Pall Mall Press, London, 1960.

En la sección dos, que se refiere a las sociedades antiguas de los bantúes y de los ovambos, el suministro de fuentes fidedignas es bastante limitado. Respecto a los bantúes, parece que motivos administrativos y de propaganda, más que curiosidad científica, han sido los móviles para la investigación. Por consiguiente, la gran mayoría de los documentos y libros disponibles, no son precisamente analíticos, sino corresponden más bien a compendios de información de tipo "popular". Además, se han guardado pocos documentos respecto a acontecimientos históricos relacionados con las tribus bantúes, excepto cuando éstos coincidían con la historia de los blancos de Sudáfrica y Namibia. No obstante, existen cuatro publicaciones en las cuales se basa gran parte de los capítulos VII y VIII que merecen mencionarse:

- . Hahn, C. H., Vedder, H., y Fourie, L.: The Native Tribes of South West Africa. Frank Cass and Co., London, 1966.
- . Molema, S. M.: The Bantu: Past and Present. C. Struik and Co., Cape Town, - 1963.
- . Vedder, H.: South West Africa in Early

Times. Frank Cass and Co., London, -
1966.

- Schapera, I., edit.: The Bantu Speaking Tribes of South Africa. Routledge and Paul, London, 1966.

El trabajo de Molema se destaca primordialmente, -
porque representa el primer documento fidedigno producido -
por un bantú sobre las antiguas sociedades de su pueblo.

La documentación disponible respecto a la sección -
tres es extensa. Se intentó, compilar una bibliografía re-
presentativa de diferentes enfoques de la planeación educa-
tiva en los países en vías de desarrollo, con énfasis en el
continente africano. En términos de un enfoque "estructu-
ralista" de la planeación educativa resultaron muy útiles -
los siguientes trabajos:

- Carnoy, Martin: Education as Cultural Imperialism. David McKay, New York, -
1974.
- Buchnam, Kieth: Reflections on Education in the Third World. Spokesman Books, -

Nottingham, 1975.

- . Foster, C.: Education and Social Change. Routledge and Paul, New York, 1965.

Sobre el acercamiento "progresista" de la planeación, es decir, el enfoque que pretende efectuar cambios o reformas significativas dentro del sector educativo sin prestar mayor atención a otros factores o condiciones determinantes en la sociedad, deben mencionarse:

- . Becker, Gary: "Investment in Human Capital: A theoretical Analysis". Journal of Political Economy. October, - 1962.
- . Harbison, F., y Meyers, C. A.: Education, Manpower and Economic Growth. McGraw Hill, New York, 1964.
- . Schultz, Theodore: "Investment in Human Capital". American Economic Review, - May, 1961.

Se incluyen también en la bibliografía, algunos docu-

mentos originales y publicaciones oficiales que se encuentran en los archivos de la Administración de Namibia en Windhoek, y en la Oficina de Información Pública del gobierno sudafricano en Pretoria. Estos documentos proporcionaron información muy valiosa, no sólo respecto al sistema educativo, sino también en términos de la legislación y política general de Sudáfrica y Namibia. Los tres documentos siguientes, resultaron particularmente informativos:

- . D.B.S.: Grondslae van Bantoe Onderwys. (Principios de la Educación Bantué). - Regerings Uitgewers, Pretoria, 1958.
- . INCO.: Die Grondslae von Christelike Nasionale Onderwys. (Los Principios de la Educación Nacional Cristiana). - F.A.K., Bloemfontein, 1948.
- . S. A.: S.W.A. Survey. Government Printers, Windhoek, 1936.

Finalmente, y aunque no se incluyen en la lista bibliográfica, se deben mencionar algunos periódicos que se han utilizado para obtener informaciones e interpretaciones

recientes sobre acontecimientos socio-políticos en el territorio de Namibia. En este contexto se han seguido las noticias en el "Manchester Guardian" (Manchester, Inglaterra), el "Times" (Londres, Inglaterra), el "Frankfurtur Allgemeine Zeitung" (Frankfurt, Alemania) y el "Christian Science Monitor" (Boston, E.E.U.U.) para interpretaciones extranjeras de la situación namibiana. Para los puntos de vista locales, se consultaron: el "Republikein" (Windhoek, Namibia), el "Scudwester" (Windhoek, Namibia), el "Rand Daily Mail" - (Johannesburgo, Sudáfrica) y el "Burger" (Ciudad del Cabo, Sudáfrica).

CAPÍTULO II

NOTAS METODOLÓGICAS

El objetivo de esta tesis y el análisis en tres etapas que se enuncian en la introducción, marcan la conveniencia de dividir el contenido de este estudio en tres amplias partes.

La primera parte (los capítulos III, IV y V) comprende una descripción general y un análisis de la situación sociocultural e histórica en Sudáfrica y Namibia, relacionándolos con el sistema educativo. En otras palabras, se pretende determinar la naturaleza del sistema de apartheid y el papel que tiene la educación en el mantenimiento y la promoción de dicho sistema.

La segunda parte (los capítulos VI, VII, VIII y IX) se puede llamar un "estudio al caso". Se toma un grupo bantú específico -los ovambos- como representativo de la población bantú en general. Se le estudia a lo largo del tiempo a fin de establecer la naturaleza de su sociedad, antes y durante el temprano control europeo (blanco) del territorio de Namibia. Se pretende determinar el grado en que su socie-

dad difiere y es incompatible con la llamada "civilización occidental". Además, se examina la introducción de la educación formal en Ovamboland, y la manera en que ésta corresponde a los fines europeos sobre Namibia en aquella época.

La tercera parte (los capítulos X y XI), constituyen un análisis del tipo de sociedad prevista en una Namibia independiente y, con base en las conclusiones de la primera parte y de la segunda, una evaluación del sistema existente dentro del contexto de la sociedad namibiana del futuro. - Para facilitar esta evaluación, se hace un análisis general de los sistemas educativos del Tercer Mundo. Basado en este análisis se proponen algunos lineamientos para el diseño de un sistema educativo nacional, que resulte adecuado para una Namibia independiente.

A causa del alcance de la tesis y sus objetivos, - este trabajo es esencialmente descriptivo. Por esta razón, la información en que se basa el análisis se deriva primordialmente de fuentes documentales. Sin embargo, cuando ha sido posible y conveniente, se aplicaron entrevistas a fin de ampliar la investigación documental.

En lo que se refiere a asuntos de política, legisla-

ción y administración, la investigación se basa casi exclusivamente en fuentes originales. En estas áreas, se utilizan fuentes secundarias únicamente cuando no se pudo contar con los documentos originales. Esto último sucedió, sobre todo en el caso de acontecimientos que tuvieron lugar en el periodo transcurrido antes de la ocupación sudafricana de Namibia. Respecto a la interpretación y el análisis de eventos socio-políticos e históricos, se han utilizado ampliamente fuentes secundarias, no sólo para aumentar la información disponible, sino con el propósito de evitar al máximo prejuicios en la interpretación de los hechos.

Copias de extractos de algunos de los documentos originales, se incluyen en la sección de apéndices de la tesis.

Además de la investigación documental, se aplicaron entrevistas estructuradas (véase Apéndice L) a un total de 50 sujetos adultos no-blancos en tres localidades: Windhoek, Rehoboth y Ondangua. El objetivo primordial de estas entrevistas ha sido recabar opiniones sobre el sistema de apartheid entre aquellas personas sometidas a él. Estas entrevistas son una re-aplicación de las que realizó con el mismo fin,-

hace siete años, H. van Schoor en su trabajo "Apartheid: Die Teorie en die Werklikheid" (El Apartheid: La Teoría y la Realidad). Los matices y regionalismos del idioma Afrikáans usado en la aplicación de las entrevistas, hacen difícil una traducción adecuada al español. Sin embargo, se han incluido en el apéndice algunos de los ítems de las entrevistas originales como ilustración de su contenido. Un resumen de los resultados constituye la base del Capítulo IV que trata sobre los grupos raciales de Sudáfrica y Namibia.

En adición a las entrevistas mencionadas se aplicó otra serie (Véase Apéndice K) a cuatro conocidos políticos namibianos, B. Africa, H. Boonzaaier, F. J. Kloppers y J. Monab; los cuales esperan desempeñar un papel prominente en el gobierno de Namibia independiente. El objetivo de estas entrevistas ha sido estructurar una idea del tipo de sociedad, el papel y la naturaleza del sistema educativo que prevén estos políticos para el futuro. Con el mismo objetivo, se realizaron entrevistas adicionales conducidas de manera informal, con 16 personas en las localidades de Windhoek, Rehoboth y Ondangua. Los resultados sirvieron, hasta cierto punto, para facilitar el análisis en la tercera parte de esta tesis.

CAPÍTULO III

LOS GRUPOS RACIALES DE SUDÁFRICA Y NAMIBIA

1. Introducción

Un sistema educativo, tal como se indicó en la introducción, en gran medida resulta conformado por la naturaleza y características de la sociedad en que opera. Por esta razón, al tratar de la educación de Namibia (Educación Separada), es necesario examinar la naturaleza de apartheid, puesto que representa el sistema sobre el que se basa la sociedad sudafricana y namibiana. Dado que el apartheid será analizado ampliamente en el capítulo que sigue, aquí nos limitaremos únicamente a declarar que, según el gobierno de Sudáfrica, el apartheid es: "El sistema mediante el cual se garantiza el desarrollo paralelo de los diferentes grupos raciales que habitan en este país".¹

Los que se oponen al apartheid, sin embargo, suelen referirse al mismo como una forma de discriminación racial legalizada que proporciona las justificaciones para el mantenimiento de lo que esencialmente constituye una sociedad injusta y explotadora. A este respecto un crítico se refiere a Sudáfrica como:

¹ Bota, J. S.: Progress through Separate Development. The Academia Press, Inc., New York, 1973, p. 23.

... un ejemplo vivo de la explotación del hombre, un dinosaurio - socio-político, dentro de cuya estructura un puñado de parásitos blancos, se nutren del esfuerzo, el sudor y la paciencia, aparentemente inagotable, de una población negra esclavizada.¹

Esta última declaración, aunque un tanto ruda, es al mismo -- tiempo un reflejo del sentimiento no-blanco hacia el apartheid y todo lo que éste representa. Debe hacerse hincapié aquí, en que el sistema de apartheid fue concebido por los blancos de Sudáfrica, y dado que opera -- claramente en su favor, ellos tienden a apoyarlo y a promoverlo. La mayoría de los no-blanco, por otro lado, rechaza el sistema íntegramente. Ello no sorprende porque no sólo va en su detrimento económicamente, sino que también los excluye del proceso político. Los no-blanco no tienen derecho al voto, no tienen representación directa en el parlamento, y no pueden intervenir en el proceso del gobierno de manera significativa.

Comprender la naturaleza del apartheid, requiere en primer lugar, una descripción de los grupos raciales hacia los cuales está dirigido el sistema.

La descripción que de ellos se dará aquí, no pretende servir -- únicamente a fines estadísticos. Trata también de dar una idea de las -- emociones y sentimientos que evoca el apartheid entre aquellos miembros

¹ Yengwa, William Tambo: The Bantustans. International Publishers Co., New York, 1971, p. 31.

de la población que consideran el sistema negativamente. Por tal razón, la descripción a continuación de los diferentes grupos raciales, más que limitarse a estadísticas demográficas, combina estas últimas con un resumen de las respuestas propias de un grupo de 50 entrevistados no-blancos (Véanse la "Metodología" y Apéndice K).

Es necesario enfatizar aquí que la subjetividad de algunas de las afirmaciones que aparecen en la descripción de los diferentes grupos raciales, deriva directamente de las respuestas de los sujetos a los que se aplicó el cuestionario.

Cuando esto ocurre en el texto aparece subrayado de tal manera que sea posible distinguir dichas afirmaciones del punto de vista del autor. Así, ellas no deben ser vistas como una indicación de la carencia de "objetividad" del autor al tratar con los grupos de población, sino más bien como un reflejo de las reacciones reales de los sujetos encuestados.

La razón para haber adoptado este enfoque particular al describir los grupos raciales, es una tentativa de yuxtaponer la justificación del gobierno (es decir, de los blancos) para el apartheid, y los resultados reales del mismo, o sea, cómo se perciben a sí mismos y a los demás dentro del sistema, aquellos miembros de la población que supuestamente deberían beneficiarse del apartheid.

2. Los grupos raciales

Según el Registro de la Población de 1977, Sudáfrica y Namibia juntos, tienen una población de aproximadamente 24 millones de habitantes, de los cuales 19.5 millones son no-blancos y 4.5 millones son blancos.

Estos dos grupos raciales principales, se subdividen en cuatro subgrupos de la manera indicada en la Tabla 1.

TABLA 1
LOS GRUPOS RACIALES

Grupos Raciales		Sudáfrica	Namibia	
Blancos	1. "Afrikaners"	3 millones	120,000	
	2. "Ingleses"	1 millón	38,000	
No-blancos	1. "Bantúes"	16 millones	744,000	
	2. "Coloreds" (mest.)	3 millones	80,000	
		23 millones	982,000	23,982,000

2.1. Los "Afrikaners"

Los afrikaners son los descendientes de los primeros colonizadores holandeses y franceses que se radicaron en El Cabo a partir del año 1652. Su mismo lenguaje es una contracción del holandés, inglés,

francés y hotentote; la resultante de esta contracción idiomática es el "afrikaans", de allí su propia elección al auto-denominarse "Afrikaners", denominación que no es compartida por la población no-blanca, que generalmente se refiere a ellos como los "Boers".

Su historia, breve y violenta, ha devenido en un nacionalismo - enfermizo que tiene su origen en la lucha de los boers contra el imperia- lismo británico (la Guerra Anglo-Boer) en los albores de nuestro siglo - (1899-1902). Es este nacionalismo, de evidente factura hitleriana ¹ - el que condiciona a los afrikaners en toda su conceptualización de la vi- da. Vemos así como se ha establecido una relación simbiótica entre los aspectos religiosos y políticos, de los afrikaners hasta el punto que la religión y la política se apoyan y sustentan mutuamente y resultan inse- parables.

La mayoría de los afrikaners son miembros devotos de la Iglesia Holandesa Reformada (The Dutch Reformed Church.) y del partido Naciona- lista.

Su interpretación de las Escrituras y una cuidadosa selección - de los pasajes bíblicos, útiles a sus propósitos, le ha permitido conce- bir la idea de que son "el pueblo escogido por Dios" y los últimos defen- sores de la civilización occidental, la moral y el cristianismo en la, -

¹ Para un análisis profundo del nacionalismo sudafricano, - véanse Bunting, Brian: The Rise of the South African Reich. Penguin - Books Ltd., Middlesex, 1964, 250 páginas.

"si no fuera por ellos", África salvaje. Una manipulación similar les permite asignar "bíblicamente" al pueblo bantú roles de inferioridad.

Su interpretación calvinista de la Biblia los ha convertido en individuos rígidos, que atraviesan por la vida encasillados en un chaleco de fuerza moral, que los hace fruncir el ceño ante el baile, los bikinis, o los hombres de pelo largo, santificar los domingos hasta el extremo de permitirse una sonrisa, pero jamás una carcajada en esos días.

La D. R. C. (Iglesia Holandesa Reformada) de Sudáfrica, es una institución alarmante racista y abiertamente anti-católica y anti-anglicana. Tampoco el anti-semitismo les es desconocido. Los judíos, por lo que respecta a los afrikaners, clavaron a Jesús en la cruz, acto que ha deteriorado para siempre su imagen ante los fanáticos religiosos afrikaners. Este antisemitismo se tornó altamente visible durante el periodo nazi, régimen con el cual muchos afrikaners simpatizaban abiertamente. Esto se ha hecho hoy menos obvio, pero los verdaderos sentimientos de los afrikaners hacia los judíos no han variado en lo substancial. ¹

Para agravar su situación, ante la mirada religiosa de los afrikaners, los miembros de las iglesias católica y anglicana tienden a expresarse en un lenguaje "extranjero", el inglés, y se permiten críticas al gobierno. Por su parte, los judíos rara vez se hacen miembros del Partido Nacionalista de los afrikaners, prefiriendo en cambio, partidos menos extremistas como el Partido Progresista o el Liberal. Todo lo an-

1 Ibid.

terior no sólo es, a los ojos de los afrikaners, un claro signo de anti-patriotismo, sino igualmente un acercamiento definitivo hacia el comunismo.

Esta simbiosis político-religiosa, como se puede apreciar, permite a los afrikaners apoyar religiosamente la política de apartheid del gobierno, haciéndolos aparentemente incapaces de apreciar que dicha política es injusta. Por otra parte están convencidos de que todos los "buenos ciudadanos" están plenamente satisfechos con la forma en que los nacionalistas gobiernan el país y que, esos molestos sacerdotes anglicanos, periodistas antipatrióticos, estudiantes y obreros negros que declaran huelgas, no son una demostración de oposición al Gobierno, sino individuos mal aconsejados por los siniestros comunistas.

Es necesario recalcar que los afrikaners son anticomunistas violentos, y como cualquier grupo hegemónico que ve atacados sus privilegios por el despertar de los oprimidos, se ven obligados, como método defensivo, a etiquetar como "comunista" cualquier intento de supresión o protesta ante las injusticias ejercidas, procurándose así aliados insospechados, que se les unen presionados por la imagen terrorífica del "fantasma del comunismo" cuidadosamente elaborada por la propaganda del gobierno sudafricano.

Siendo un grupo pequeño, los afrikaners se han visto obligados a ser críticos fanáticos de todo lo que no se conforma a su rígido estilo de vida, o sea, una amenaza potencial a su identidad.

Viven en una constante aura de auto-compasión, sintiendo que sus buenas intenciones son constantemente mal interpretadas por el resto de mundo.

Mental y socialmente los afrikaners todavía no han abandonado su "carreta tirada por buéyes" ¹, aun cuando reciban una educación completa y se inclinen cada vez más hacia los estudios profesionales y la vida urbana, su corazón pertenece al campo donde se sienten realmente cómodos. Los afrikaners son entonces, por regla general, individuos mal-informados, poco sofisticados, que viven felices en una atmósfera de aislamiento y tradición en la cual pueden cerrar los ojos ante una realidad que les señala que la época de las sociedades feudales ha quedado atrás.

La preponderancia de negros de Sudáfrica y Namibia, es una preocupación común a todos los blancos. Sin embargo, el pavor ante una posible mezcla de las razas es, casi por completo, una fobia de los africanos. Están tan preocupados de su superioridad y su pureza racial, que la posibilidad de que surja una raza "mixta" en la nación, representa en sí misma, para ellos, el fin de la civilización occidental.

2.2. Los "Ingleses"

Este grupo, que constituye la verdadera aristocracia sudafricana, son comúnmente denominados "el inglés" o "los ingleses" por ser de ascen-

¹ Este se refiere al "ossewa" u "oxwagon" que los no-blancos a veces (como en el caso arriba) usan de manera derogatoria respecto a los afrikaners y sus costumbres y cultura. Como lo usa arriba, quiere decir "retrasado".

dencia inglesa o por ser blancos de habla inglesa.

Curiosamente, los no-blancos poseen un cierto grado de admiración hacia los británicos. Esto, aparentemente, se debe a que los últimos durante mucho tiempo, han considerado a los -afrikaners- como un pueblo culturalmente inferior. Por otra parte, los no-blancos pensaban que Gran Bretaña siempre protegería los intereses de los indígenas de sus colonias. Sin embargo, actualmente han descartado esta apreciación demasiado optimista y, si bien es posible que no sientan desagrado hacia los británicos en general, han llegado a mostrar tanto resentimiento hacia los sudafricanos de habla inglesa como hacia los afrikaners.

Por supuesto, los lazos entre afrikaners e ingleses no son, por ambas partes, precisamente afectuosos, pero sustentan el acuerdo básico de que los blancos mantengan su dominación política y económica en el país.

Pese a haber contribuido en gran medida a dar forma al orden social actualmente existente en Sudáfrica y Namibia, los ingleses sudafricanos han perdido mucho de su poder político desde que el Partido Nacionalista de los afrikaners asumió el poder en 1948. La mayoría de los ingleses pertenecen ya sea al Partido Unificado o al Partido Liberal. El Partido Unificado es el más grande, después del Nacionalista y no es en el fondo más que una versión modificada del mismo; constituye la oposición política oficial, pero en esencia difiere del Nacionalista sólo en cuanto rechaza las manifestaciones menos graves del apartheid. Por

su parte, los liberales tienen ideas bastante progresistas, en comparación con los partidos Nacionalista y Unificado. Estas ideas progresistas, los liberales advierten sin freno a sabienda que ellos, como Partido Liberal, nunca tendrán la oportunidad de ponerlas en práctica. Expresan continuamente su gran preocupación por la desmedrada situación de los no-blancos, se estremecen ante la política extremista de los afrikaners, y pasan gran parte de su tiempo "sabiendo exactamente cómo se sienten los no-blancos". Más aún, "algunos de sus mejores amigos son negros".

Probablemente, el mayor logro del Partido Unificado y el Partido Liberal, actuando conjuntamente, ha sido el haber creado el mito que los afrikaners son los solos responsables de la política de apartheid.

Los ingleses sudafricanos, por supuesto, dirigirían los asuntos de la nación de modo admirable, si los "boers" se lo permitieran; naturalmente esto no sucede, lo que prácticamente "les obliga" a pasarse la vida sentados en sus clubs exclusivos, disfrutando de su riqueza, y discutiendo la última "crisis" en Inglaterra que siempre es el colapso de los británicos en el último partido de "cricket" ¹ contra los australianos.

En pocas palabras los ingleses sudafricanos son el non plus ultra de una élite que disfruta de un confort pocas veces igualado en otras partes del mundo, habiéndolo logrado con un mínimo de riesgos y de esfuer-

¹ El "cricket" es el deporte nacional de los ingleses, especialmente practicado por las clases ricas de Inglaterra.

zo. Mientras los afrikaners llevan a cabo el "trabajo sucio" y acumulan culpas por cuanto de desagradable sucede en Sudáfrica y Namibia, los ingleses se sienten satisfechos de ser individuos cultivados y totalmente desinteresados de las remecillas de los "nativos". Monopolizan las profesiones mejor pagadas, controlan grandes sectores de la producción, y mientras sus intereses financieros no se vean amenazados, se sienten felices de sustentar una "mentalidad abierta".

2.3. Los "Coloreds" (Mestizos)

Los "coloreds" o mestizos, como grupo, son en muchas formas los seres más trágicos de Sudáfrica y Namibia hoy en día. Son los "negros olvidados" del país. Prueba viviente de un lejano apareamiento de dos razas, los mestizos han continuado auto-perpetuándose, aun antes que el apartheid hiciera de esto una necesidad. Esto no se debe a que se sintieran superiores a los "bantúes" (negros), o inferiores a los blancos -- aunque luego se produjeran estos sentimientos- sino, más bien por haber sido rechazados por ambos lados por considerárseles "impuros", el resultado, por así decirlo, del contacto entre los peores elementos de las sociedades negra y blanca. Hasta hoy, el afrikaner gusta de describir al mestizo como un individuo flojo, irresponsable, envilecido por el alcohol, y aun así siempre sonriente, cuya mayor virtud es servir como ejemplo viviente a los blancos de cuán indeseable es la integración racial.

Con el advenimiento de los movimientos anti-apartheid pronto quedó a la vista que los mestizos tenían pocos defensores en el exterior

del país. Inevitablemente la atención de las críticas se centraban en los bantúes, como el grupo oprimido. Bajo las circunstancias, los mestizos se encontraron bastante abandonados. Irónicamente, como los afrikaners, carecían de lazos fuera de las fronteras sudafricanas. En la lucha entre negros y blancos se habían convertido virtualmente en una pelota de "ping-pong", lanzados de uno a otro bando, rebotando hacia cualquiera de los lados que mostrara una mayor consideración hacia sus cuotas.

Gradualmente se desarrolló la tendencia a arrojarlos en un solo lote con los afrikaners, por grande que fuera su odio hacia ellos. Parecían tener buenas razones para seguir esa corriente. Si los afrikaners estaban en lo cierto en su protesta de que algún día los bantúes dominarían el país, destruirían la cultura occidental y todo lo que no fuera bantú, a menos que se aplicara la política de apartheid, los mestizos -- con su estilo de vida occidental y su pigmentación clara, serían rápidamente identificados como "blancos" por los bantúes. Pronto empezaron a emular el modelo establecido por los afrikaners. Lo blanco era bueno, lo negro era malo y por tanto, la comunidad mestiza rápidamente desarrolló su propio sistema de discriminación del color.

Afortunadamente, a medida que el tiempo ha transcurrido, y los mestizos fueron perdiendo más y más sus derechos, empezaron a tomar conciencia de lo absurdo de sus actitudes y su tendencia a discriminación racial comenzó a desaparecer. Esta nueva y saludable actitud es de gran importancia para la lucha de los no-blancos en Sudáfrica, ya que no sólo los ha acercado a sus aliados naturales, los bantúes sino además, está -

dificultando la estrategia divisionista del gobierno nacionalista.

Económica y socialmente los mestizos están en bastante mejor posición que los bantúes. Esto no es sorprendente ya que se amolda perfectamente al raciocinio de los afrikaners. El mestizo no es por completo negro, es en la práctica, y a veces en apariencia, blanco y por lo tanto está situado en un nivel más alto de "desarrollo" que el bantú, aunque lejos aún del nivel del blanco auténtico. Sobre estas bases peculiares tiene acceso a más oportunidades que el bantú, pero menos que el hombre blanco.

2.4. Los "Bantúes" (Negros)

El término "Bantú" (Bantoe) es el que usan los afrikaners para describir colectivamente a la población negra indígena. Sin embargo, los afectados prefieren el término "africanos", pero considerando que "africano", en su traducción al afrikaans, viene a ser "afrikaner", es obvio porque los afrikaners se han tomado tantos trabajos para popularizar el término bantú. Aun así, este término sólo se utiliza en material impreso, ya que "kaffir" es la expresión usada comúnmente por los afrikaners cuando se refiere a un negro.¹

Los afrikaners se han encargado de dar al mundo exterior una imagen de "tarjeta postal" del pueblo bantú -desnudo, supersticioso, se-

¹ De aquí en adelante vamos a usar el término bantú en lugar de africano, con el fin de evitar confusión con el término afrikaner, así como para evitar confusión con otros grupos negros de Africa continental.

misalvaje, aún sin emerger del estado al barbarie y por tanto no preparado aún para tomar parte en el proceso democrático. Este es el mito sobre el cual se sustenta el apartheid.

Actualmente, el bantú posee una educación insuficiente, está técnicamente mal preparado e indiscutiblemente mal pagado para su trabajo. Como resultado, su status económico es bajo. No es, sin embargo, el semi-salvaje que los sudafricanos blancos quieren hacer creer al mundo que es. En la actualidad no todos los bantúes han adoptado las maneras ni los patrones de comportamiento aceptados como "civilizados" en el mundo occidental. Sin embargo, aquello que no es occidental, no es necesariamente bárbaro. Los bantúes tenían un sistema de vida sofisticado dictaminado por normas eficientes y códigos de conducta admirables ¹ que fue diezmado por el hombre blanco. Esta destrucción ha dejado al pueblo bantú con un problema casi insoluble. No puede ya vivir conforme a su estilo de vida tradicional, ya que el occidental ha impuesto una sociedad tecnológica, que establece nuevas demandas y nuevos códigos de conducta. Más aún, mientras que esta nueva sociedad les ha sido impuesta, al mismo tiempo se les ha negado el acceso a la preparación y a los privilegios necesarios para sobrevivir, prosperar y competir en ese nuevo ambiente.

Es fácil para el afrikaner etiquetar al bantú como semi-bárbaro, que no ha llegado aún al grado de desarrollo obtenido por el hombre blanco, ignorando deliberadamente que la verdadera posición del bantú es sim-

1 Véase Capítulo VI

plemente resultado de una privación económica, política, intelectual y social, y no el resultado de una incapacidad congénita para elevarse por sobre un supuesto grado de subdesarrollo que lo hace inferior al hombre blanco sudafricano.

Por ser tan numerosos, uno ve a los bantúes en todos los lugares de Sudáfrica y Namibia -especialmente en aquellos lugares en que el ambiente es desagradable. Rara vez los encontraremos en una playa o ante un bello panorama, salvo que se hayan extraviado. Si seguimos la línea de pensamiento de los afrikaners, esto podría deberse a que no han llegado todavía al estado mágico de desarrollo que los habilita para pasar su tiempo de manera agradable. Por otra parte, la explicación puede ser simplemente que están totalmente involucrados en el problema de ganarse la vida, proporcionando mano de obra barata para el campo, las minas, fábricas, y aún más, cumpliendo sentencias de trabajos forzados, para poder así sostener el alto nivel de vida de los blancos.

Por años, el bantú se ha visto sometido a tal cúmulo de leyes represivas, insultantes y confusas, que a menudo se ve obligado a quebrantar una ley para poder cumplir con otra. Por tanto, es casi imposible encontrar un bantú adulto que, en uno u otro momento de su vida, no haya pasado un tiempo en prisión. Los hay afortunados que han pasado una o dos semanas en la cárcel por haber usado un asiento público reservado para blancos, o por haber atravesado un parque "blanco". Pero también están aquellos que han cometido el crimen imperdonable de protestar contra la injusticia, quienes deben cumplir penas de prisión o exilio por

tiempo indeterminado. ¹

La población bantú de Sudáfrica y Namibia, está formada por una gama de tribus que se encuentran en diferentes grados de adaptación al sistema de vida occidental. En el pasado esto establecía un cierto grado de distancia y aislamiento entre las tribus, y aun entre miembros de la misma tribu, que en consecuencia facilitaba la tarea de los blancos en cuanto a inculcarles un sentimiento de inferioridad y una aceptación pasiva de sus miserables condiciones de vida. Pero el ritmo de desarrollo intelectual y el reconocimiento de las causas de su situación se han acelerado rápidamente pese a los obstáculos colocados en su camino.

Hoy en día, la situación ha variado a medida que la percepción de una causa común ha acercado a las tribus. Sudáfrica y Namibia no han permanecido indiferentes ante la ola de nacionalismo negro que baña el continente. Los bantúes están recuperando la confianza y su autoestima, y al mismo tiempo que las tribus estrechan sus lazos, el abismo entre sudafricanos blancos y no-blancos se agiganta.

Los bantúes están empezando a mostrar una resistencia renovada con gran determinación -no como "xosa", "zulú" u "ovambo" individualmente, sino como nación negra unida y poderosa.

¹ Para ejemplo de las leyes dirigidas a los bantúes, véase Apéndice I.

CAPÍTULO IV

EL APARTHEID: SU JUSTIFICACIÓN
Y DESENVOLVIMIENTO1. La Justificación¹

El "apartheid" o "desarrollo-separado" es el sistema socio-político mediante el cual el gobierno sudafricano afirma que espera asegurar el desarrollo paralelo de las diferentes razas que habitan en el país.

Según el gobierno, el apartheid es necesario debido a los diferentes grados de desarrollo en que se encuentran los diferentes grupos raciales. Se considera así que los bantúes son seres primitivos y subdesarrollados, lo cual los incapacita para beneficiarse del sofisticado sistema socio-económico de los blancos. Parecerá, entonces, no sólo deseable, sino imprescindible permitirles desarrollarse a su manera y a compás con su propio ritmo.

Esta filosofía gubernista, que define en forma tan simplista la posición de las razas en Sudáfrica, nos invita a plantearnos dos cuestiones fundamentales:

¹ Como representativo del punto de vista del gobierno sudafricano, se usa aquí el trabajo de BOTJA, J. S.: op. cit., páginas 20 - 43.

- ¿Qué criterio se ha utilizado para definir los términos "primitivo" y "civilizado"?, y
- ¿Hasta qué punto pueden los bantúes autodeterminar la dirección y la tasa de su desarrollo?

Los bantúes y los blancos son descritos por el gobierno como los polos opuestos del "perfecto prototipo", que representa por una parte a la sociedad nativa tribal y, en el otro extremo, al "civilizado" hombre blanco de la sociedad industrializada.

Las diferencias entre ambos polos opuestos se miden en términos de índices económicos y condiciones materiales, tales como el nivel de la tecnología utilizada en sus respectivos territorios. Pero en esta medición no se toma en cuenta, por ejemplo, que la mano de obra bantú, utilizada en los procesos tecnológicos de la economía blanca, está en contacto mucho más directo con el funcionamiento de dicha tecnología moderna que los blancos en sus roles gerenciales y administrativos.

Este tipo de medición transforma la comparación entre subdesarrollados y desarrollados, en una comparación entre negros y blancos que, en última instancia, se reduce a la comparación entre pobreza y riqueza. Es así como el gobierno confunde el status económico con las condicionantes de raza y cultura, caracterizando al hombre rico, que es blanco, como civilizado, y al hombre pobre, que es negro, como primitivo.

La ecuación entre pobreza y primitivismo se utiliza, entonces,

para justificar la implementación del apartheid, cuyo esquema parece diseñado para perpetuar la actual ubicación de las razas y no para permitir al bantú romper el círculo vicioso de su pobreza y con él, por definición, su estado de subdesarrollo, asegurando así la indefinida prolongación del sistema.¹

La justificación del apartheid en relación a los "grados de desarrollo" puede ser claramente ejemplificada revisando el caso del grupo mestizo, perteneciente a la población no blanca de Sudáfrica y Namibia.

Este grupo, carente de antecedentes tribales, ha manifestado su adhesión al llamado sistema de vida occidental.² En realidad han sido considerados "europeos" por algunos miembros de la comunidad blanca, y en ocasiones han actuado en forma racialmente discriminatoria contra los bantúes. Como consecuencia disfrutaban del privilegio de votar y figuraban en el libro de inscripciones electorales desde 1853, cuando El Cabo obtuvo su primer gobierno. Por tanto, en términos de la definición del gobierno nacionalista, estaban preparados para beneficiarse del sistema socio-económico de los blancos; de hecho ya estaban dentro de él. Aun así, su status económico nunca era comparable al de los blancos. Inexplicablemente, en 1956 fueron borrados de los registros electorales por el Partido Nacionalista del gobierno, y en esa forma eliminados de la arena política.

1 Véase Visser, J. L.: Die Afrikaners. Nasionale Pers Bpk., Pretoria, 1953, capítulo I.

2 Ibid.

Por lo que se refiere a los mestizos, parece haber sucedido lo contrario de lo que sería dable esperar bajo la política desarrollista, puesto que han perdido sus derechos políticos y están retrocediendo considerablemente ante los blancos, económicamente hablando. Están alejándose más que acercándose a la igualdad que ostenciblemente debería adquirirse a través de un sistema de desarrollo separado.¹

El gobierno no ha logrado dar una explicación congruente al -- respecto, simplemente porque es inexplicable si se consideran las metas declaradas por el apartheid. En cambio, si se contempla el apartheid - como un proceso mediante el cual una clase blanca dominante pretende sostener su posición, la explicación surge con mucho más facilidad. La eliminación de los mestizos de los registros electorales, en 1956, eliminó el equilibrio del poder que éstos tenían en sus manos, circunstancia - fundamental para que los nacionalistas se mantuvieran en el gobierno² . Sin embargo, la importancia de esta medida va más allá de una votación. Fundamentalmente termina por privar de sus derechos ciudadanos a toda la población no-blanca, ya que los bantúes habían perdido toda apariencia - de participación política en 1928.

Brevemente, la preocupación por los intereses de los no-blancos no es la razón para el apartheid, sino el interés de los blancos por mantener sus privilegios, que fijamos en dos factores principales:

1 Ibid.

2 Muller, M.A.: Vyfhonderd Jaar Suid-Afrikaanse Geskiedenis. Nasionale Pers Bpk., Pretoria, 1968, páginas 415 - 449.

- (i) La necesidad de auto-preservación por parte de los blancos.
- (ii) El mantenimiento de una élite económica blanca.

2. El desenvolvimiento del apartheid

Se han hecho el argumento (BRINKMAN¹ y BOSHMA²) de que el apartheid tiene su origen en la mentalidad "amo-esclavo", que prevaleció en la época de la colonización de Sudáfrica por los holandeses e ingleses (1652-1834). Sin embargo, autores más recientes (BUNTING³, SHEE⁴ y FEINBERG⁵) lo ven como un elemento de menor importancia. Ellos tienden a destacar factores económicos y, en menor grado, la necesidad de auto-preservación por parte de los blancos, como las causas principales para el apartheid como un sistema de discriminación institucionalizada.

En lo que todos están de acuerdo, es que tanto los ingleses co-

1 Brinkman, Michael: The South African Revolution. --
Groenkloof Noord, SWA, Windhoek, 1953, 114 p.

2 Boshma, N.: Woonplek van ons Eie. Korthandel Uitgewers,
Kaapstad, 1957, 170 p.

3 Bunting, Brian: The Origins of Apartheid. International -
Publishers, New York, N. Y., 1971, 243 p.

4 Shee, L. O.: The Making of a Nation. St. Martin's Press,
New York, 1973, 128 p.

5 Feinberg, S. R.: Die Snaakse Gemeenskap. Korthandel --
Uitgewers, Kaapstad, 1975, 211 p.

mo los afrikaners, han sido responsables en el surgimiento del sistema. Al respecto, el Gral. J.C. Smuts, por entonces líder del partido gobernante, el Partido Unificado de los ingleses, declaró en 1945:

Existen ciertas cosas acerca de las cuales están de acuerdo todos los sudafricanos blancos, todos los partidos y todos los sectores, salvo que estén completamente locos; la primera es que el mantenimiento de la supremacía blanca en Sudáfrica es una política inalterable.¹

La necesidad de auto-conservación como fuerza yacente tras el apartheid, se ha convertido en una obsesión de los blancos en Sudáfrica y Namibia. Este factor se compone de dos elementos: la necesidad de mantener la identidad y el temor a la exterminación. El primer elemento, la identidad, parece responder en forma predominante a una necesidad de los afrikaners. Esto fue muy bien expresado en 1945 por el Dr. D. F. Malan, el entonces líder del Partido Nacionalista, quien dijo:

El instinto de auto-conservación es inherente en el Sudafricano blanco. El ha logrado mantener su identidad todos estos años y no está dispuesto a perderla ahora. Y la mejor forma de lograrlo es cubriéndose con una armadura de la pureza racial y la auto-conservación.²

El abismo entre los afrikaners y los ingleses, al que hemos referido en el Capítulo III, hoy en día ha cruzado por un puente -el puente del miedo de una revolución violenta por parte de los no-blancos, o sea, lo que los afrikaners tan a menudo prefieren llamar "la extermina-

¹ Mbeki, G.: South Africa: The Peasants Revolt. Penguin Books Ltd., Middlesex, 1964, p. 23.

² General Assembly Debates, No. 24 (A/812), 1945.

ción" de los blancos ¹. Este temor no fue en primera instancia sino una mera excusa para justificar el mantenimiento de una élite económica y política blanca, ya que no existían indicios de que los no-blancos acariarían dichas ideas ². Estaban demasiado divididos, sin la necesaria comunicación que hubiera posibilitado la acción. Por otra parte, las acciones y manifestaciones violentas durante los últimos tres años en las ciudades de Johannesburgo, Ciudad del Cabo, Durban y otras más, por parte de los bantúes, sirven como indicación de que el temor a ser "exterminados" puede no constituir ya una mera excusa de parte de los blancos. Como dijo un observador:

Después de 300 años de discriminación, y bajo condiciones que se agravan constantemente en lugar de mejorar, es muy posible que los negros ya han elegido la revolución sangrante como la única forma de lograr su libertad y su desarrollo socio-económico. ³

Los blancos están conscientes del cambio en la actitud de los no-blancos ⁴; por tanto, el apartheid ya no sólo es necesario para mantener su dominación, sino también para salvaguardar su seguridad. Es imprescindible aislar a los no-blancos en zonas apartes (llamadas "Bantustans"), donde puedan ser fácilmente observados y controlados.

El apartheid fue en un principio incidental, pero desde 1948 se

1 Mbeki: Op. cit., p. 54.

2 Ibid.

3 Editorial, The Drum, Johannesburg. 7-10-75.

4 Ibid.

ha convertido en la política oficial: una medida destinada a sostener - los privilegios de una clase, que en este caso es la blanca, basada en - parte, por sobre toda evidencia, en el convencimiento de que es imposible para blancos y no-blancos gobernar juntos un territorio común. Sin embargo, para sostener una posición racial dominante, es igualmente necesario sostener una supremacía económica y un control político, y esto implica mantener a los no-blancos en una posición de inferioridad.

F. Strijdom, sucesor de D. F. Malon como líder de los nacionalistas, expresó la situación de la manera siguiente:

Si rechazamos la idea de un herrenvolk (un pueblo dominante) y el principio de que el hombre blanco debe permanecer como baas (patrón); si se extienden las franquicias a los no-blancos y se les permite desarrollarse al mismo nivel de los blancos, ¿cómo puede el blanco continuar siendo el baas? ¹

Esta declaración tajante sobre su política de apartheid apareció cargada de fascismo ante una Europa todavía atrapada en las consecuencias del nazismo -una Europa ante la cual no podían pasar inadvertidos los sentimientos pro-hitlerianos que prevalecían sobre los principios de la política nacionalista de los afrikaners. Como resultado, actualmente el énfasis ha sido desviado, desde su componente básico del "baaskap" (patronaje) con sus connotaciones negativas, hacia el llamado "desarrollo-separado", mediante el cual el gobierno proclama salvaguardar su plena preocupación por el bienestar y la preservación de la heren-

¹ Debate en la Cámara de la Asamblea, 1952, No. 13, col. 324.

cia cultural de los no-blancos. Es así como Strijdom proclamó oficialmente el apartheid (desde entonces también conocido como "desarrollo-separado") como una política que:

Propicia el mantenimiento y la protección de los grupos raciales indígenas como grupos étnicos separados, con posibilidades de desarrollarse dentro de sus propios territorios hasta llegar a ser unidades racionales independientes en sí mismas. ¹

Esta nueva cara dada al apartheid, inicialmente tuvo bastante éxito entre los observadores extranjeros. Sirvió para demorar el reconocimiento de las injusticias inherentes al apartheid, puesto que los países occidentales, en tanto proclamaban su preocupación acerca de las libertades individuales, estaban dispuestos a aceptar la noción de que los nativos de sus ex-colonias no estaban todavía capacitados para participar plenamente en la sociedad democrática. Por lo tanto debían ser "guiados" a través de etapas graduales de desarrollo ² hacia la eventual participación política plena que implica el "desarrollo-separado". Por otra parte, hay varios críticos (BUNTING ³, HOROWITZ ⁴ y SHEE ⁵) que mantienen que el interés mostrado por los poderes occidentales tuvo muy

1 Ibid., col. 843.

2 Esta noción se desarrolló en Rostow, W.W.: The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto. Cambridge University Press, London, 1962.

3 Bunting: Op. cit.

4 Horowitz, R.: The Political Economy of South Africa. Praeger Publishers, New York, 1967, 301 p.

5 Shee: Op. cit.

poco que ver con una preocupación por el bienestar de los no-blancos, - sino más bien con los efectos que el desarrollo-separado pudiera tener - sobre sus fuertes inversiones económicas en Sudáfrica y Namibia.

En resumen, se puede decir que, en términos prácticos, el sistema de apartheid es nada más que una serie de restricciones puesta sobre la vida de los habitantes no-blancos. Estas restricciones cubren toda la gama de actividades que un individuo puede desarrollar en su vida normal. Una revisión de las leyes vigentes en Sudáfrica y Namibia ¹ indica que, entre otras cosas, el apartheid permite: el control de los movimientos - de los no-blancos para entrar o salir de una zona blanca; la prohibición de mezclarse con los blancos; limitaciones en el terreno educativo; las posibilidades y derecho al empleo están regularizadas sobre bases raciales, y no sobre la base de la capacidad del individuo; los no-blancos no tienen derechos sindicales, ni políticos; la propiedad de la tierra está predominada por el gobierno en zonas blancas y no-blancas. Todas estas limitaciones, y otras más, contribuyen a crear una sociedad donde la minoría blanca aprovecha los beneficios, en todos los órdenes, del trabajo de la mayoría negra.

Terminemos con la afirmación hecha en 1963 por el Dr. Verwoerd, ex-primer ministro de Sudáfrica:

Reducido a su más simple expresión, el problema no es más que el

¹ United Nations: Objective Justice, Office of Public Information.

siguiente: Queremos conservar a Sudáfrica blanca, lo que quiere decir literalmente dominación blanca; no liderazgo, gufa, - sino control y supremacía.¹

¹ Debate en la Cámara de la Asamblea, 1963, No. 31, col. 54.

CAPÍTULO V

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN
EL SISTEMA DE APARTHEID

1. Antecedentes

La educación es en parte un proceso mediante el cual pueden impartirse a un individuo conocimientos y técnicas, de tal modo que esté - equipado para existir y competir conforme a sus habilidades en una sociedad dada. Sin embargo, también es un proceso que se ocupa con la inculcación de aquellas creencias y valores que el grupo dominante de la sociedad considera importantes. Por consiguiente la educación puede utilizarse para perpetuar el orden social existente, o para crear uno nuevo - si fuese necesario. Como tal, puede ser beneficiosa para todos, aunque al mismo tiempo puede ser utilizada por el grupo dominante para mantener o reforzar su propia posición en la sociedad.

Si, por ejemplo, a un individuo se le niega cierta cantidad de conocimientos o de técnicas, queda en desventaja porque se encuentra entonces incapaz de competir en pie de igualdad con los demás que lo rodean. Esto podría perjudicarlo subsecuentemente al convertirlo en alguien dependiente de aquellos miembros de la sociedad con conocimientos y técnicas superiores a las suyas. De la misma manera, si un individuo queda expuesto a un bombardeo de ideas y valores durante un periodo de tiempo -

suficientemente largo, sin que se le exponga a otras alternativas, con el tiempo podría llegar a aceptar dichas ideas y valores como si fueran los propios.

En los capítulos anteriores, hemos señalado que el orden social existente en Sudáfrica y Namibia es muy beneficioso para los blancos, pero va en detrimento de la realización de las necesidades y deseos de los no-blancos. Esta situación pudiera corregirse en gran medida merced a un sistema educativo adecuado y significativo para los no-blancos. No obstante, dado que la superioridad blanca en Sudáfrica descansa actualmente en parte sobre la inferioridad técnica y académica del no-blanco, y puesto que el gobierno nacionalista se propone inculcar ideas y valores que son favorables al mantenimiento de la sociedad actual, aunque no necesariamente favorable a los no-blancos mismos, resulta de vital importancia para el gobierno ejercer pleno control sobre la educación de los no-blancos. Como ejemplo de esto, estudiemos el caso de los bantúes.

El gobierno de Sudáfrica ha ejercido pleno control sobre la educación de los bantúes desde 1953, con la introducción de la Ley Educativa de los Bantúes (Bantu Education Act.). Antes de esta fecha, la educación de los bantúes era, en gran medida, responsabilidad conjunta de los gobiernos provinciales y de los misioneros, quienes, según los nacionalistas, estaban creando "expectativas erróneas" en los bantúes¹. Dado que los distintos gobiernos provinciales no mantenían una política

¹ Tabata, I.: Education for Barbarism in South Africa. Pall Mall Press, London, 1960, p. 71.

común en lo referente a la educación de los bantúes, el control administrativo sobre dicha educación era algo complejo. Esta falta de coordinación entre las provincias, hacía difícil para los nacionalistas controlar la educación de los bantúes de modo que concordara con la política más amplia de desarrollo-separado. Despojar a las provincias y a los misioneros de la educación de los bantúes, y sustituirla con la Educación Nacional Cristiana (Christelike Nasionale Onderwys) ¹, resultaba así esencial para el gobierno.

No obstante, hubo un número de instituciones educativas privadas administradas por órdenes religiosas (sobre todo católicas y anglicanas), que no estaban de acuerdo con el concepto de la Educación Nacional Cristiana. Se mostraron por consiguiente renuentes a entregar sus escuelas al control gubernamental. Así, a partir de 1957, a fin de ejercer presión sobre dichas órdenes religiosas, el Ministro de Asuntos Indígenas (The Minister of Native Affairs) retiró todos los donativos y concesiones, antes otorgadas por el gobierno para sostener a las escuelas privadas para bantúes. Las organizaciones y autoridades responsables de dichas escuelas se encontraron, por consiguiente, ante muy poco donde escoger. Debían, o bien renunciar a sus escuelas o bien continuar adelante sin la ayuda del estado. En el caso de que adoptaran esta última opción, tendrían de todos modos que introducir los reglamentos y currícula conformes con el concepto de la Educación Nacional Cristiana. En con-

¹ El concepto nacionalista de la educación sobre el cual debería basarse toda la educación de Sudáfrica y Namibia a partir de 1948.

secuencia, la mayoría de las escuelas religiosas fueron entregadas al control gubernamental, o se vieron forzadas a cerrar.¹

Habiendo obtenido el control de la educación de los bantúes, el gobierno gozó de libertad para introducir los cambios que llevarían al tipo de educación que consideraba adecuado para los bantúes.

Tomar el control exclusivo de la educación bantú, en realidad no consistió en una medida tan alarmante como pudiera considerarse en un principio. Lo que siguió, de hecho no fue otra cosa que una versión más refinada y estructurada de la educación deplorable que los bantúes habían recibido bajo los gobiernos anteriores. Los últimos, cuales fuera que hubieran sido sus tendencias políticas, siempre tendieron a mantener actitudes de "laissez-faire" en lo referente a la educación de los bantúes y se contentaban con dejarlo ampliamente en manos de los misioneros. Les satisfacía que el orden social existente pesara tanto contra los negros que muy pocos de ellos pudieran superar sus desventajas con el tipo y cantidad de educación que proporcionaban dichos misioneros.² Dijo un autor:

Aquellos (los bantúes) que finalmente lograban elevarse por encima de los obstáculos de una sociedad dominada por los blancos, lo hacían a pesar de su educación, más bien que a causa de ella.³

1 Tabata: Op. cit., p. 90.

2 Ibid.

3 Mbeki: Op. cit., p. 111.

Los misioneros, aun aquellos a quienes les hubiera gustado hacerlo, no podían proporcionar una educación significativa o adecuada para los millones de bantúes que la requerían y deseaban. Ello no sólo porque había una gran escasez de edificios y equipos, sino también porque recibían poca ayuda de los gobiernos en ejercicio.

Con la formación de la Unión de Sudafrica en 1910, se puede decir que la discriminación contra el bantú, que ya existía de manera "informal", se incorporó entonces a la constitución de la nación. Aun en esta etapa, se consideró un tipo especial de educación para los bantúes: uno que se conformara con su posición socio-política inferior. Así se originó la "Educación Indígena", cuya filosofía era la siguiente:

La educación del niño blanco lo prepara para la vida en una sociedad dominante, y la educación del niño negro para una sociedad subordinada. Los límites (de la educación negra) forman parte de la estructura social y económica del país. ¹

Por consiguiente, se quería que la educación fuera inferior y que se limitara exclusivamente al nivel de la primaria. ² En estas circunstancias, apenas puede decirse que la "Educación Separada" para los bantúes, que los nacionalistas africanos introdujeron bajo el concepto de la Educación Nacional Cristiana, sea completamente original.

Esencialmente, la Educación Separada (también conocida como "Educación Bantú") introducida en 1953, es una continuación de lo que ya

1 Government Gazette: Report of the Commission on Native Education. Government Printers, Pretoria, 1910, Section 1323, col. 5.

2 Ibid., col. 22.

existía, pero que resultaba aún más eficaz al taparse todas aquellas escapatorias que pudieron ser utilizadas para superar las limitaciones. Una de tales escapatorias se presentaba en términos de la educación secundaria y universitaria. Previo al establecimiento de la Educación Separada, cierto número de bantúes lograban llegar a la educación superior a pesar de las circunstancias adversas. Ahí recibían un programa similar al que se impartía a los blancos, y con el tiempo llegaban a calificarse para las profesiones. Esto, dentro de la estructura del apartheid, obviamente no era aceptable, porque no sólo podía poner fin al mito de la superioridad intelectual blanca, sino que también producía a unos profesionistas negros potencialmente peligrosos, que podrían fomentar ideas de igualdad entre otros miembros de su pueblo.

Los nacionalistas se veían confrontados con un problema adicional. Al subir al poder, se encontraron frente a frente con una nueva situación que los que precedieron en el poder no tuvieron que encarar de manera significativa. Esta nueva situación se refiere a la actitud cambiante del mundo hacia la explotación de los bantúes en Africa del Sur (Sudáfrica, Namibia y Rhodesia). Con anterioridad a 1948, los blancos de Sudáfrica estaban sujetos a reprimendas leves (en su mayor parte por órdenes religiosas) pero nunca se manifestaron fuertes protestas del extranjero en lo referente al trato que daban a la población negra del país. La explotación era manifiesta, pero quedó siempre inatendida puesto que los bantúes todavía no empezaban a hacer su queja conspicua al mundo mediante la acción política y las demostraciones en contra de las

injusticias. Aquellas manifestaciones que habían tenido lugar antes de 1948, eran relativamente limitadas en su alcance y poco importantes. Por lo tanto, podían ser fácilmente sofocadas o simplemente ignoradas por las autoridades. Los nacionalistas, no obstante, no tuvieron tanta fortuna.

En los años 50, el mundo finalmente empezó a reaccionar con fuerte condena a las políticas sostenidas por los blancos en Sudáfrica y Namibia. Este también fue un periodo durante el cual los bantúes, dirigidos por unos líderes muy hábiles, lograron organizarse bien políticamente y hacían campañas abiertamente contra los males que habían sufrido durante tanto tiempo. Así pues, los nacionalistas se vieron enfrentados bruscamente con la tarea de presentar su sistema de discriminación racial (el Apartheid) como una política sincera y aceptable al mundo exterior. De ahí viene el cambio en el nombre del sistema, de "apartheid" a "desarrollo separado"¹. Al mismo tiempo, como parte de la nueva imagen, los nacionalistas introdujeron también la "Educación Separada" o "Educación Bantú", dentro del contexto más amplio de la Educación Nacional Cristiana del país.

2. La filosofía encubierta bajo la Educación Separada

La educación en Sudáfrica y Namibia, en gran medida se basa en una serie de principios establecidos por el Instituto para la Educación

¹ Véase también el Capítulo VI.

para la segregación racial, se hace necesario fomentar la cristiandad en el bantú para que dicha justificación también sea aceptable para él. Así pues, el artículo 14 del documento declara:

Únicamente cuando él (el bantú) haya sido cristianizado podrá y querrá ser realmente feliz, y estará seguro contra las ideologías extranjeras que a la larga lo dejarán insatisfecho e infeliz. ¹

El artículo 15 resume la educación considerada para los bantúes como sigue:

La educación indígena debería basarse en los principios de tutela, no-igualdad y segregación; el objetivo debería ser inculcar la visión de la vida del hombre blanco, especialmente la de la nación afrikaner, que es el principal tutor. ²

Se ha señalado ³ que varios nacionalistas africanos prominentes fueron admiradores de la Alemania de Hitler. Esta admiración por el régimen nazi parece haber tenido efecto sobre la Educación Nacional Cristiana. La Educación Nacional Socialista de los nazis, tenía como parte de sus objetivos el de transformar una sociedad esencialmente democrática en una sociedad fascista ⁴. Implicaba un orgullo fiero en la nación germana y su pureza racial, así como la exclusión de toda influencia que pudiera poner en peligro el régimen nazi. Si sustituyéramos, en el do-

1 Ibid., p. 61

2 Ibid.

3 Véase Capítulo I.

4 Bunting; Op. cit., pp. 101-104.

cumento del INCO, el término "germánico" o "nazi" por el de "afrikaner", el parecido entre los dos sistemas de educación (Nacional Cristiana y Nacional Socialista) sería sumamente ilustrativa. El artículo 6 del documento del INCO pide, por ejemplo, que "toda la enseñanza debe ser nacional cristiana; en ninguna materia puede hacerse propaganda anticristiana o no cristiana, o antinacionalista o no nacionalista"¹. El artículo 9, a su vez, advierte que "el maestro debe ser una persona con una visión cristiana de la vida, sin lo cual para nosotros no es nada menos que el más mortal de los peligros"².

Aunque pudiera ser incorrecto decir que la Educación Nacional Cristiana se modeló sobre la Educación Nacional Socialista, existe una fuerte similitud entre los dos sistemas en cuanto a que ambos despliegan un carácter autoritario y exclusivista. Ahora bien, los dos se diferencian entre sí en un aspecto mayor -su actitud hacia la religión. Bajo la Educación Nacional Socialista la "idolatría por el Führer" chocó con la religión, como resultado de lo cual los nazis buscaron socavar a la religión que en teoría era un obstáculo moral a su ideología³. La Educación Nacional Cristiana, por otro lado, utiliza a la religión en su beneficio. No hay ningún choque entre la religión y la política o la educación nacionalista, puesto que la dominación de los negros por los blancos de hecho es parte de las creencias religiosas del afrikaner.

1 INCO; Op. cit., p. 55.

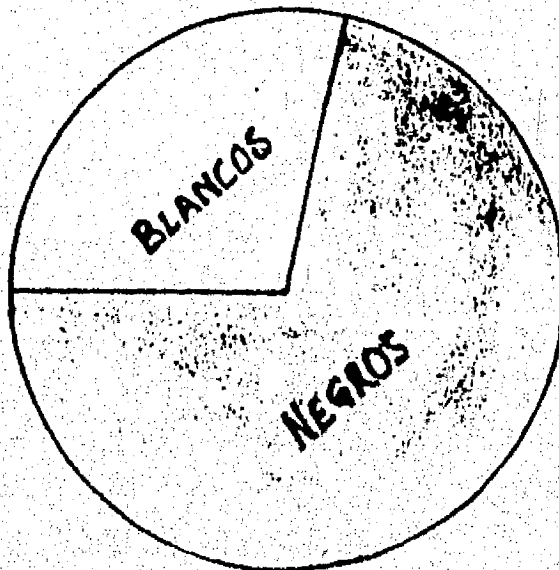
2 Ibid., p. 47.

3 Bunting; Op. cit.

Dentro del contexto del Desarrollo-Separado, donde los blancos dominan y esperan mantener dicha posición dominante, la educación para los blancos y los negros debe por necesidad ser diferente, puesto que se persiguen objetivos distintos. El niño blanco, mediante su educación, debe hacerse consciente de su status superior y aprender a sentirse cómodo en un orden social obviamente injusto, mientras que el niño negro debe ser adoctrinado para aceptar su status inferior y, en cualquier modo, debe evitarse que se desarrolle intelectualmente hasta el punto de que pueda cuestionar la validez del orden social.

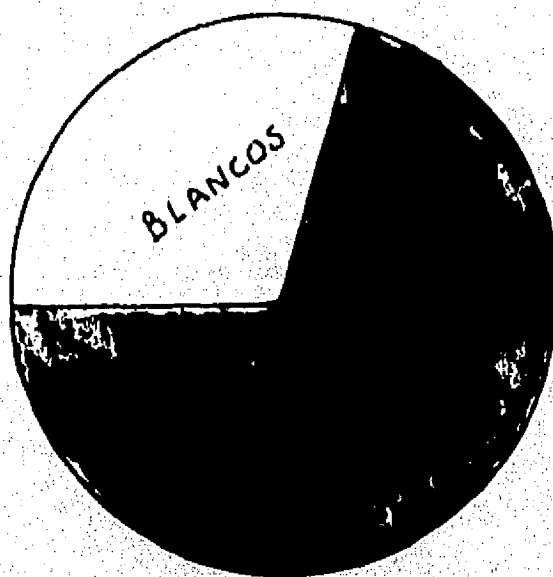
La importancia de una educación separada para los bantúes se hace más clara cuando se examina la naturaleza de la sociedad sudafricana futura tal como la vieron los nacionalistas en 1948. Su Sudáfrica era esencialmente una sociedad multi-dimensional. No debería ser una mera división entre blancos y negros, sino una división entre blancos como un grupo, y todos los grupos étnicos o sub-grupos que componen la población no-blanca. Es decir, la sociedad prevista no era una en que la población se divide de la manera siguiente:

Figura 2



Más bien, el objetivo era dividir la sociedad como sigue:

Figura 3



La razón de este tipo de división es obvia. Al mantener a los grupos blancos como una entidad única, y dividir a los no-blancos en unidades separadas, hasta fragmentadas en comunidades étnicas más pequeñas, el peligro de encontrar oposición o de ser derrocados por una población no-blanca unida, se vería reducido en gran medida. Al subdividir así un pueblo no-blanco numéricamente dominante en, por ejemplo, Xhosa, Zulu, - Ovambo u otras subsociedades étnicas, el adoctrinamiento con los ideales nacionalistas podría lograrse más fácilmente.

Las sociedades planificadas para los distintos grupos bantúes - representaba un "paso atrás" para un pueblo que en gran medida había rechazado la vida tribal y adoptado el modo de vida "occidental", del que

ya era parte integrante¹. De hecho, iban a verse sujetos a un proceso de "retribalización. Iban a ser reagrupados en comunidades tribales ("bantustans") y los poderes de los jefes -perdidos como resultado de la industrialización y de la desintegración del tribalismo- iban a ser restaurados. Sin embargo, dichos poderes serían reales únicamente en la medida en que facilitarían la política del gobierno nacionalista². Los jefes, pues, estaban destinados no a ser los verdaderos gobernantes de sus comunidades individuales, sino más bien una fuerza policiaca glorificada para beneficio de los gobernantes blancos del país. Empero, para garantizar que la mano de obra bantú barata no se perdería para la economía dominada por los blancos de Sudáfrica y Namibia, los asentamientos a los que fueron asignados los bantúes, carecían por diseño de todo tipo de recursos, los bantúes no tienen otra esperanza de sobrevivencia en sus asentamientos, más que continuar vendiendo su trabajo en el sector "blanco" del país. Esta es, pues, la sociedad separada que contemplaban los nacionalistas en 1948, y debía ser la tarea de la Educación Separada la que ayudara a la realización de este plan.

La intención del gobierno de introducir una educación para los bantúes de conformidad con las líneas del INCO, provocaron gran cantidad de críticas de las filas bantúes. Por esta razón, para dar un toque de respetabilidad y de justificación "científica" a lo que el gobierno ya -

1 Molema, S. M.: The Bantu: Past and Present. Struik and Co., Cape Town, 1963, pp. 54-72.

2 Mbeki: Op. cit., pp. 20-23.

había decidido de hecho ¹, se designó en 1949 a una Comisión de Educación Indígena (Commission on Native Education), la "Comisión Eiselen", a cargo del Ministro de Asuntos Indígenas (Minister of Native Affairs) Dr. D. F. Verwoerd. La comisión debía informar sobre todo lo referente a la educación para bantúes como grupo racial independiente, y diseñar los programas de estudio que los prepararían para ocupar su lugar particular en la sociedad sudafricana y namibiana. Dado que empezaba con el supuesto básico de que la sociedad sudafricana sólo podría funcionar con éxito dentro del marco del apartheid, nunca hubo mucha duda sobre las conclusiones a las cuales la Comisión iba a llegar. En efecto, tales conclusiones no fueron más que una réplica de los criterios antes publicados en el documento del INCO ². El marco mismo de referencia de la Comisión -encabezada por el Dr. W. W. M. Eiselin, un académico pro-apartheid de la universidad de Stellenbosch- y la exclusión de una representación bantú en la Comisión, mostraba de antemano la intención del gobierno de ejecutar la política del INCO en la educación de los bantúes.

Se puede, entonces, resumir la naturaleza de la educación prevista para los bantúes de Sudáfrica y Namibia, con las palabras del Dr. Verwoerd, quien declaró en junio de 1954 ante el Senado:

1 Tabata: Op. cit., pp. 50-51.

2 Government Gazette: Report of the Eiselini Commission on Bantu Education. Government Printers, 1949, Section 549, cols., 7-16.

Hasta ahora, los bantúes han estado sometidos a un sistema educativo que los separaba de su propia comunidad y que los desorientaba al mostrarles los verdes pastos de una sociedad blanca a la que no se les permite pasar ¹.

Esta declaración implica efectivamente que el bantú no puede aspirar a la más cómoda existencia de la sociedad blanca, sino que por el contrario, debería fijar sus metas por debajo del restablecimiento de una sociedad tribal superada. Habiendo así establecido que el bantú está destinado a permanecer en una sub-sociedad a la que no se permitirá desarrollarse hacia una existencia más equitativa, se justifica una educación inferior para los bantúes, que "formará y enseñará a la gente de conformidad con sus oportunidades en la vida" ².

La Educación Separada forma parte esencial del Apartheid y debe evaluarse como tal. Esto puede evidenciarse mejor estudiando el contenido y la aplicación de esta política a una comunidad bantú particular. Con esto se propone establecer si la cultura bantú es tan primitiva como lo sugirió el gobierno sudafricano; si las diferencias entre las culturas negra y blanca son efectivamente irreconciliables, y si el gobierno mediante la educación intenta estimular o retrasar el crecimiento socio-político de los bantúes. Con este propósito vamos a estudiar la situación de la tribu ovambo de Namibia.

1 General Assembly Debates, No. 14 (L/413), 1954.

2 Ibid.

CAPÍTULO VI

LA ANTIGUA SOCIEDAD OVAMBO

1. Antecedentes

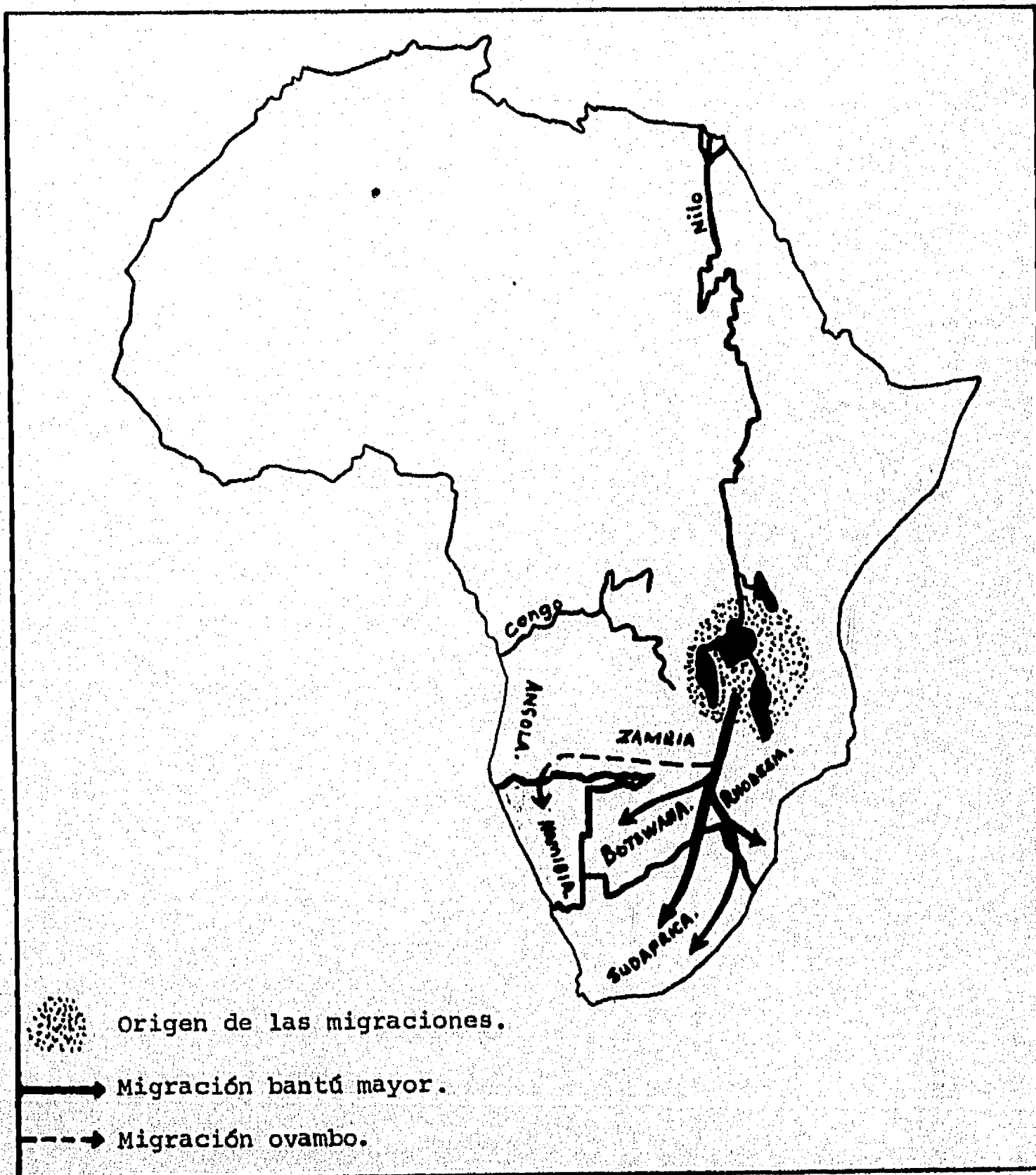
Los ovambos son un grupo étnico que forma parte de la gran sociedad bantú del África del Sur. Aunque han desarrollado sus propias características y costumbres a lo largo del tiempo, se parecen mucho a las otras tribus bantúes en cuanto a su periodo de inmigración, su idioma y sus tradiciones. El término "ovambo", se aplica colectivamente para describir a los "ondongas", "cundas", "ukuanyamas", "ukuambis", "ongandjeras", "ukualuthis", "ombalantus" y "onkolonkathis", ocho grupos emparentados, cada uno de los cuales ocupa su propia región en el territorio de Ovamboland causando un total de 400.000 habitantes. Este grupo constituye casi la mitad de la población de Namibia.

El pasado de los ovambos es parte integral de la gran migración bantú del Norte de África continental que se inició en época temprana, 300 A.C.¹ Esta migración empe-

1 Molema: Op. cit., p. 3.

Figura 4 .

MIGRACION BANTÚ
(Periodo: 1400-1500)



z6 cuando los estados feudales negros-sudaneses forzaron a los bantúes tribales ahuir al Sur hacia, y más allá del África Central hasta el río Zambesi ¹ . Aquí se encontraron desafortunadamente con los mahometanos cuyo sistema comercial no era del todo incompatible con la esclavitud. Como resultado, fomentaron aún más el movimiento de los bantúes hacia el Sur, hasta que llegaron a los alrededores de la región que actualmente se conoce como Uganda. Aquí la migración se detuvo hasta el siglo XVI, cuando la introducción de la esclavitud en las colonias europeas provocó que los bantúes se convirtieran en una "mercancía" muy buscada. La consiguiente trata de esclavos fue en gran parte la causa de una nueva migración, esta vez dividida en tres grupos que se dirigieron al extremo Sur del Continente. El grupo "nguni" se orientó a lo largo de la costa oriental, los "barotses" y los "bawendas" marcharon hacia el centro, mientras que los "damaras", "hereros" y "ovambos", juntos, marcharon y alcanzaron la región actual de Ovamboland por el año de 1550 ² . Los hereros y los damaras continuaron más al Sur en busca de pastos, mientras los ovambos, un pue-

1 Ibid. p. 5.

2 Green, L.: Lords of the Last Frontier. Timmins Publishers, London, 1952, p. 23.

blo agrícola, atraído por los terrenos fértiles, decidió establecerse. (Véase Figura 4).

Antes de la llegada de los europeos, los ovambos, diferentes de los otros grupos bantúes del territorio, vivían en relativo aislamiento en Namibia ¹. Aunque los diferentes sub-grupos ovambos con frecuencia se enfrentaban unos con otros en escaramuzas sin importancia, nunca fueron gravemente amenazados externamente. En apariencia eran considerados por los demás grupos indígenas como un pueblo aparte que debía ser tratado con cierto respeto, no únicamente a causa de su importancia numérica, sino también de su alegada habilidad en la guerra ². Aún después de que los grupos bantúes establecidos más al Sur, fueron sometidos tras el establecimiento de un protectorado alemán en Namibia en 1890, los ovambos continuaron relativamente tranquilos. Esta situación, sin embargo, no era resultado precisamente de la buena voluntad alemana. Provocados constantemente por los damaras y los hereros, y con un número limitado de

¹ Vedder, H.: South West Africa in Early Times. Frank Cass Co., London, 1966, pp. 27-28.

² Green: Op. cit., p. 41.

tropas, los alemanes no podían permitirse incursiones contra los formidables ovambos. Así pues, el aislamiento de éstos continuó inviolado por muchos años, y no fue hasta 1915 que un comisionado inglés estableció su residencia en el área de Ondangua (capital actual de Ovamboland) desde donde serviría por mucho tiempo como único vínculo oficial entre los ovambos y la administración de la ahora "blanca" Namibia. No era el comisionado el único hombre blanco en el medio, ya que había sido precedido por los misioneros. Desde 1870, misioneros finlandeses (protestantes) y luego católicos y anglicanos se infiltraron en la región de Ovamboland, Se esforzaron mucho para fomentar el desarrollo religioso y educativo entre los ovambos, pero, intencionalmente o no, trabajaron aún más para abrir las vías a la dominación blanca que se presentaría posteriormente¹. A principios del siglo XIX, el desarrollo de una economía, diversificada en el Sur de Namibia -basada en la minería, agricultura y pesca- ofreció a los ovambos oportunidades de trabajo más allá de sus fronteras, al tiempo que los llevaba a su primer contacto en gran escala con el modo de vida

¹ Hahn, E.; Vedder, H., y Fourie, L.: The Native Tribes of South West Africa. Frank Cass Co., London, 1966, p. 17.

occidental.

2. Medio ambiente y explotación ¹

Ovamboland, en el Norte de Namibia ² se sitúa entre el Kaokaveld en el Oeste y el río Okavango en el Este. Es una región plana y arenosa, intersectada por una red de cursos de agua poco profundos, llamados "oshanas" por los habitantes. La vegetación subtropical en el Norte del área, - cambia gradualmente, dando lugar a amplios llanos de pastos en el Sur.

Durante el verano, las lluvias causan inundaciones de los oshanas, sumergiendo a veces totalmente más de la mitad del área. En las secciones elevadas, entre los numerosos oshanas, se establecieron los ovambos. Dado que se trata de un pueblo agrícola, la disponibilidad de agua siempre ha jugado un papel importante en la vida de los ovambos. - Aunque las precipitaciones del área alcanzan un promedio - aproximado de 20" por año, su variabilidad es muy elevada.

1 En esta sección se depende casi exclusivamente del trabajo de H. Vedder antes citado.

2 Véase Figura 1.

Esto, junto con las evaporaciones sumamente rápidas de la primavera y el invierno, causan las sequías frecuentes. Para agravar aún más la situación, las lluvias, que se presentan en su mayoría bajo forma de temporales, causan grandes daños al deslavar la valiosa capa superior de los suelos.

A pesar de estas condiciones adversas, los ovambos siempre han dependido en gran medida de los cultivos, hasta tal punto, que la pérdida de las cosechas, en numerosas ocasiones de su historia, ha llevado muy cerca del desastre a todo el pueblo ovambo. Los plantíos se llevan a cabo poco tiempo después del inicio de la temporada de lluvias, durante la cual todo el territorio, a excepción de las áreas más elevadas entre los oshanas, se encuentra inundado. Esta condición no dura demasiado, puesto que el agua retrocede rápidamente y desaparece a principios de junio, los ovambos dependen entonces de pozos y charcos.

Las prácticas agrícolas eran primitivas, así como los instrumentos de labranza. El corte con hoz era el principal método de cultivo. La amplitud de la tierra a su disposición era de hecho el único factor en favor de los ovambos, puesto que podían practicar su cultivo móvil (roza-tumba-quema) sin obstáculos. Limitados por una serie de con-

diciones geográficas desfavorables y por la falta de técnicas agrícolas más sofisticadas, esta libertad de moverse de uno a otro lugar sin restricción, fue en gran medida responsable de la capacidad de los ovambos para mantenerse en un ambiente físico en cierto modo hostil.

El alimento básico era el "durra", un tipo de trigo que se comía en forma de papilla grumosa. Además, se cultivaron frijoles, calabazas, melones y cacahuates, complementando la dieta con una rica variedad de frutas indígenas. - El maíz se cultivaba también, sobre todo con el fin de fabricar "kaffir bier" (un tipo de cerveza). Esta bebida embriagante era de gran importancia para los ovambos, porque no sólo servía como parte esencial de su dieta, desempeñaba también una parte importante en las actividades sociales de la tribu.

Aunque la agricultura era el elemento principal de subsistencia, los ovambos concedían una gran importancia al ganado criado por ellos. Esto no es sorprendente dado que el ganado no constituía sólo una fuente de alimentos (sobre todo en la forma de leche), sino que sus pieles proporcionaban material para vestidos, bolsos, y otros objetos úti-

les; los cuernos se utilizaban a menudo como receptáculos, y los excrementos como combustible o cemento para pisos. - Por otro lado, el ganado era un medio importante de intercambio y el modo de pago de las multas. Los ovambos mantenían una raza de ganado pequeño, pero robusto; aunque se les estimaba mucho, se prestaba poca atención a la calidad de los animales. Dado que la influencia y el status se medían en términos de cantidad y no de calidad, se convirtió en objetivo de todos, tener el mayor número posible de animales. Así pues, matar al ganado con fines alimenticios no era una práctica común, y desde luego resultaba un lujo que sólo los ricos podían permitirse. Como regla general, la matanza de los animales se reservaba casi exclusivamente para los acontecimientos ceremoniales.

Aparte del ganado, se mantenía cierto número de cabras, pero otros animales como ovejas, caballos y burros nunca se criaron en el territorio. Si bien se recurría a la caza de vez en cuando -especialmente en periodos de hambruna- nunca se convirtió en una ocupación regular entre los ovambos.

3. Artesanías

Las artesanías más importantes de los ovambos fueron la cerámica, la cestería y el trabajo en metales y cuero.

Ollas de barro y cestas de todas formas y tamaños se hacían principalmente con fines domésticos. Aunque Ovamboland no contiene depósitos metalíferos fácilmente explotables, los ovambos trabajaban en gran medida hierro y cobre que adquirían en la región de Angola. El hierro se utilizó en la manufactura de cuchillos, lanzas, cabezas de flechas y cuentas decorativas, mientras el cobre servía para fabricar grandes tobilleras y adornos utilizados por las mujeres.

El reducido vestuario de los ovambos se fabricaba casi siempre con cueros obtenidos de las pieles del ganado y de las cabras. Su vestido consistía principalmente en un taparrabo corto y un ancho cinturón de cuero. Además de esto, las mujeres usaban a menudo una sencilla falda y sandalias de cuero y se adornaban de cuentas y brazaletes. Las galas de los hombres eran las armas, usualmente un "kierie" (bastón utilizado también como garrote) y una daga que servía como símbolo del status y sin la cual el hombre nunca aparecía en público.

4. La división del trabajo

Los deberes de los varones y de las mujeres estaban claramente definidos entre los ovambos. Los hombres eran responsables de la defensa de la tribu, del pastoreo y de la caza, mientras que las mujeres se ocupaban del hogar, los niños y el cultivo de la tierra. Aparte de esta división básica del trabajo los hombres fabricaban el vestido para los miembros de la familia, los utensilios de madera como tazones, cucharas y cubos para moler el maíz. Además se ocupaban de todo el trabajo de los metales. Las mujeres fabricaban los cestos, las ollas y las esteras para dormir.

En otros casos hombres y mujeres trabajaban juntos, por ejemplo en la construcción de cabañas, donde cada sexo debía desempeñar una tarea específica; los hombres cortaban la madera y hacían todo el trabajo de carpintería, mientras las mujeres fabricaban el piso y decoraban la cabaña.

5. Asentamiento

A causa de las inundaciones regulares, los ovambos se veían forzados a construir sus viviendas en las áreas elevadas por encima del nivel del agua. Como resultado, las

aldeas estaban desperdigadas por todo el territorio.

Los asentamientos casi nunca estuvieron cercados y, por regla general, se situaban en medio, o en las orillas - de las áreas cultivadas. La extensión del "kraal" (la vivienda y el terreno inmediatamente alrededor de la misma) - de cada familia, variaba mucho y dependía de la riqueza de cada una. El kraal, sin embargo, normalmente constaba de - varias chozas. El marido tenía su propia choza para dormir, al igual que su esposa o esposas, y sus hijas e hijos. A - veces también había un lugar previsto para invitados.

Las cabañas eran de forma circular, construidas con estacas de madera y coronadas con un techo de hierbas y barras. Las altas empalizadas que rodeaban cada uno de los - kraals individuales, hacía muy difícil que alguien pudiera asomarse del exterior. Todo el asentamiento, a su vez, estaba rodeado de una barda de palos en la que sólo se podía entrar a través de una estrecha puerta que, por la noche, - estaba cerrada con un arbusto de espinas. Así, los extraños tenían siempre dificultades para entrar al asentamiento sin ser anunciados. Si un visitante lograba entrar de una u otra forma, le hubiera sido difícil orientarse alrededor

de los kraals, dado que los pasillos y empalizadas entre - los distintos kraals internos, confundían al extraño y obstaculizaban el libre movimiento de una choza a otra. Al parecer, fue la necesidad de proteger la vida y la propiedad de los habitantes lo que produjo este intrincado sistema de - construcción.

El kraal del jefe, situado cerca del centro de la - aldea, difería de los del resto de la comunidad en virtud - de su mayor tamaño, de la cantidad de chozas y de lo intrincado de los pasillos y empalizadas. Cerca del kraal del jefe, se hallaba un amplio cercado donde los visitantes, o los súbditos debían esperar hasta que el jefe hiciera su aparición.

Dada la naturaleza del clima y los daños causados - por los insectos, en particular la hormiga blanca, la madera con que se construían las chozas y las empalizadas se - deterioraba rápidamente, por consiguiente debían ser reconstruidos cada dos o tres años.

6. Parentesco y familia

La sociedad ovambo estaba estructurada dentro de la

unidad amplia de la tribu, constituida por una serie de sub-tribus. Cada una de éstas, a su vez, se formaba principalmente por un número de parientes, es decir, familias que se reconocían descendientes de un antepasado común. El jefe -pretendía ser el descendiente más directo de este antepasado lejano.

Ser miembro de una sub-tribu, sin embargo, no dependía exclusivamente del parentesco, sino también de la alianza con el jefe, cuya popularidad dictaba a menudo el tamaño de la sub-tribu. Así pues, a diferencia del clan, la sub-tribu era una unidad abierta en la que nuevos miembros podían ingresar libremente.

Dentro de la sub-tribu, la unidad social más importante era la familia, grupo que se componía del marido, su(s) esposa(s) e hijos, y a menudo otros ascendientes como los abuelos. El padre era, sin duda, la cabeza de la familia y ejercía casi completa autoridad sobre el resto de los miembros. Como tal, se le consideraba responsable de todas sus acciones -buenas y malas. Existía un profundo lazo de afecto entre la madre y los hijos, ya que ella estaba dedicada a su bienestar, y era casi totalmente responsable de su --

crianza. Si bien el amor dominaba la relación entre los niños y su madre, la actitud ante el padre estaba caracterizada por la obediencia y el respeto.

El hecho de que las mujeres se encontraran bajo la autoridad de los maridos ha dado a menudo la impresión de que su posición en la familia era bastante desfavorable. Este, no obstante, no es exactamente el caso. De hecho, las leyes de los ovambos no discriminaban a las mujeres, sino las favorecían en cierta medida. Les garantizaban una mayor protección que a los hombres, y los crímenes contra las mujeres se castigaban severamente.¹

Aunque las leyes de los ovambos no prohibían la poligamia, ésta no fue una práctica frecuente entre ellos²; era un lujo que únicamente los jefes y los hombres más ricos se podían permitir. En este sentido, el número de esposas de un hombre era índice de su riqueza. Comprensiblemente, la poligamia podía llevar dificultades en lo referente a la herencia de la propiedad. No obstante, dado que

1 Levinson, Olga: The Angeless Land: The Story of South West Africa. Tafelberg Uitgewers, Kaapstad, 1963, p. 64.

2 Ibid., p. 103

muy pocos ovambos tenían más de una esposa, estos problemas se presentaron muy ocasionalmente. De cualquier modo, las leyes que gobernaban la herencia eran sumamente claras. El hijo mayor de la primera o la principal esposa, era el heredero a la muerte de su padre. En ese instante se convertía también en la nueva cabeza de la familia y estaba obligado por la costumbre a observar todas las responsabilidades de su padre.

7. Organización social y política

La posición social de que gozaban algunos individuos de la tribu variaba en conformidad con su rango, edad y sexo. El rango hereditario estaba reservado solamente a los jefes. El hombre común, podía elevar su prestigio individual a través de su lealtad al jefe, acumulando riqueza, practicando la magia, o mediante su bravura en la batalla. Estos logros, sin embargo, no necesariamente llevaban a un status más elevado, a menos que el individuo fuera suficientemente afortunado para ser promovido por el jefe a la posición de cacique o consejero tribal.

La dominación masculina caracterizó a la sociedad -

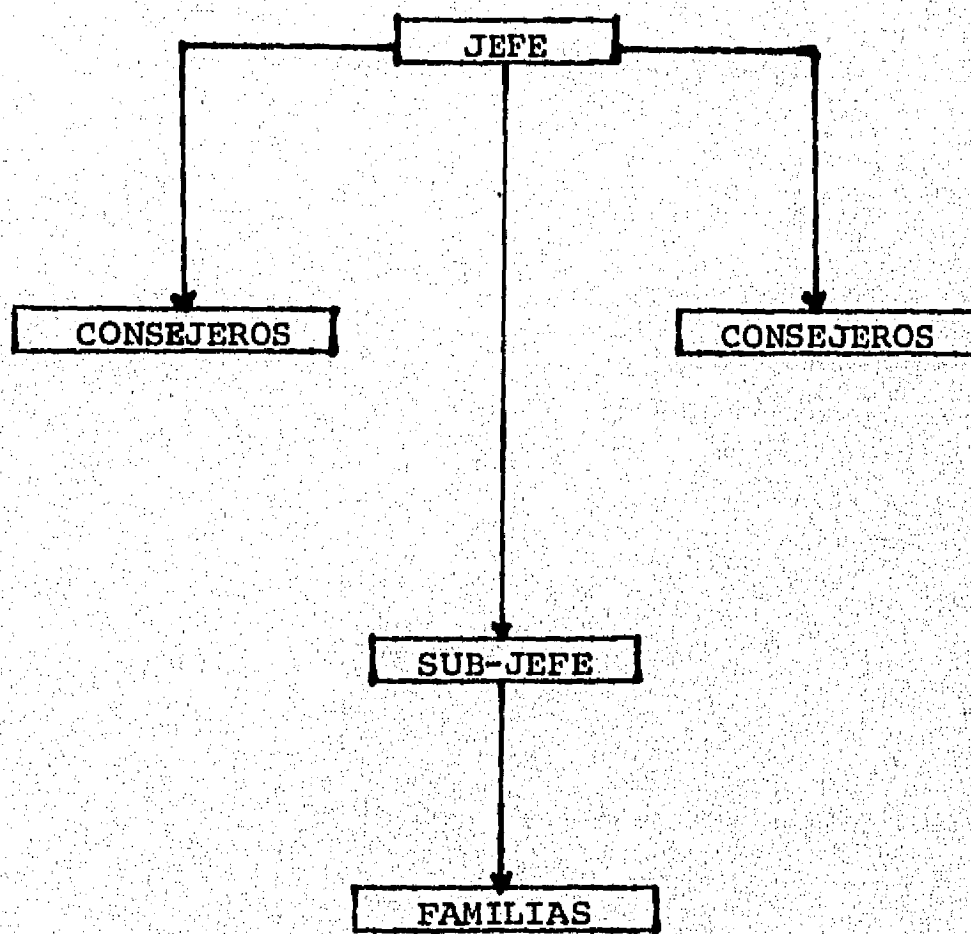
ovambo, y el gobierno era fundamentalmente patriarcal. Consistía en poderes administrativos regularmente graduados, - representados por caciques, cada uno responsable ante su superior inmediato, (un consejero tribal), y culminando con la posición de jefe¹. Sin embargo, este sistema de rendir - cuentas funcionaba en ambas direcciones, las decisiones generalmente se tomaban en base a un acuerdo mutuo. Toda la organización social y política de los ovambos era, por consiguiente, un sistema intrincado de gobierno basado en la - responsabilidad. Esta forma de organización tribal disminuía de manera importante la posibilidad de que un jefe se convirtiera en un autócrata. Si bien tenía la última palabra en lo relativo a asuntos tribales, y la tradición prohibía que se impugnaran sus decisiones, rara vez actuaba - sin consultar con sus consejeros.

La vida del jefe pocas veces era meramente de placer o privilegio, tenía que desempeñar muchos deberes que - le exigían gran cantidad de tiempo. Como "tate" (padre) de su tribu, debía vigilar los intereses de sus seguidores y - mantenerse informado de los asuntos tribales en general. -

1 Véase Figura 5

Figura 5

ORGANIZACIÓN
TRIBAL



Era deber suyo escuchar a todos sus súbditos independientemente de su rango o status, y gran parte del día lo pasaba escuchando las últimas noticias, peticiones y otros asuntos de importancia procedentes de todas partes de la tribu.

Como se dijo anteriormente, en su función administrativa, el jefe pocas veces actuaba por sí solo, recibía asistencia y apoyo de unos pocos consejeros confidenciales designados por él. Estos consejeros podían ser parientes cercanos, pero casi siempre se trataba de otros ancianos de la tribu cuya función era, de hecho, controlar las acciones y la conducta del jefe -especialmente si era joven y sin experiencia.

Aparte del gobierno central del jefe y su consejo, existía también en cada sub-tribu un sistema de gobierno local. El territorio ocupado por una sub-tribu específica, es decir, las ukuambis, eundas, ondongas, etc., estaba dividido en comunidades locales, cada una de ellas bajo la jurisdicción de un sub-jefe o cacique, designado por el jefe. Los asuntos locales, o aquéllos de menor importancia, eran responsabilidad de estos sub-jefes. Los más graves o importantes se turnaban al gobierno central.

Los sub-jefes o caciques no tenían derecho a recibir pagos por el manejo de juicios o procesos. Esto garantizaba decisiones justas y en gran medida eliminaba la corrupción en las filas elevadas. Los casos que manejaban los jefes, sin embargo, requerían un pago -normalmente en forma de ganado. Ser hallado culpable de uno u otro delito, a menudo llegaba a ser muy costoso para el culpable, que no sólo tenía que recompensar a la parte dañada, sino también debía pagar al jefe por los servicios prestados.

Las leyes de los ovambos no se encontraban incorporadas a códigos formales, sino que estaban basadas en la tradición. Dichas leyes eran derechos y privilegios desarrollados a través de los tiempos, que permitían a los individuos ajustar su comportamiento al de sus vecinos y demás miembros de la comunidad, dentro del ambiente físico común en que vivían. La sociedad ovambo, se basaba en un esfuerzo cooperativo para mantener al grupo unido dentro de un entorno hostil. El bien de la tribu como unidad, era por tanto, de mayor importancia que los individuos que la componían. Como resultado, los delitos más graves eran aquéllos que se consideraban dañinos para la sociedad en general. Uno de tales crímenes era la conspiración contra

el jefe que era imperdonable y siempre se castigaba con la muerte. Los delitos contra las mujeres también eran tratados severamente.

Los crímenes contra el individuo, más bien que contra la autoridad social, eran considerados como de naturaleza menos grave. En el caso de homicidio, por ejemplo, el castigo pocas veces iba más allá de una elevada multa que debía pagarse con ganado. Esto podría parecer un poco extraño a la sociedad occidental, pero en realidad era una práctica razonable. Matar al culpable, en este caso, ayudaría muy poco a la tribu en general y nada a los parientes de la víctima. En cambio una multa en ganado, era una compensación mucho más práctica y concreta para los familiares.

8. Relaciones entre las sub-tribus

Las barreras naturales como los ríos, definían vagamente las fronteras entre las distintas sub-tribus. Estas barreras se cruzaban fácilmente, y cuando las relaciones eran buenas, los miembros de las sub-tribus se visitaban con frecuencia unos a otros. También se llevaban a cabo una cierta cantidad de transacciones comerciales durante

los periodos pacíficos.

Las relaciones diplomáticas entre los jefes vecinos se mantenían mediante el uso de reconocidos mensajeros de la corte. En los primeros tiempos, estas visitas amistosas estuvieron un tanto limitadas, dado que se producían frecuentemente escaramuzas entre las sub-tribus. Las causas eran, por regla general, disputas por territorios, derechos de agua y robos de ganado. Afortunadamente, dichas "guerras" eran poco más que "expediciones de rateros"¹. Los ovambos, a pesar de su reputación entre las demás tribus indígenas en Namibia, nunca desarrollaron realmente la organización militar sofisticada de las otras tribus de Sudáfrica². Evidentemente, contaban con potencial numérico en lo referente a individuos, pero dado que nunca fueron seriamente amenazados por grupos extranjeros, la necesidad de una organización militar compleja no se había presentado.

9. Ritos y ceremonias

Entre los ovambos, la adaptación a las formas socia-

1 Green: Op. cit., p. 42

2 Ibid.

les estaba conformada ampliamente por el poder de la tradición y la influencia de las creencias mágico-religiosas. Parecen haber percibido el desarrollo del individuo como un proceso de crecimiento en etapas claramente marcadas hacia una plena madurez. La pubertad, por ejemplo, marcaba una etapa importante, el casamiento otra. Por consiguiente era habitual celebrar alguna ceremonia o ritual para enfatizar el paso de una etapa a otra. Tales ceremonias, a veces, eran bastante lujosas y normalmente consistían de grandes festines, bebida de kaffir bier (cerveza) y danzas. Por lo tanto, sus celebraciones no eran esencialmente diferentes de lo que se observa en la mayoría de las sociedades modernas. El ritual puede haber sido diferente, pero los conceptos continúan siendo los mismos.

Las creencias en la magia y la superstición dictaminaba en gran medida la vida de los ovambos, cada acontecimiento de su existencia diaria estaba vinculado de alguna manera al trabajo de los espíritus buenos o malos. Creían sobre todo en "Kalunga", el dios supremo, que se movía de manera invisible entre ellos mientras dictaba los destinos de la tribu de día en día. Aparte de Kalunga, hacían una diferenciación entre los espíritus muertos y los espíritus

de los vivos. Los primeros residían en el cuerpo de un pariente o de un amigo o amiga del fallecido, mientras que los últimos podían existir en cualquier persona viva. Las enfermedades o la mala suerte, eran consideradas como el trabajo de cualesquiera de estos espíritus y sólo podían ser curadas por el brujo.

Los brujos tenían un poder muy grande y eran temidos más que respetados. Había una buena razón para esto, ya que sólo el brujo podía determinar en quién residía el mal espíritu. Aunque a veces los brujos hacían mal uso de sus poderes, esto era la excepción más bien que la regla. De hecho, eran herbolarios excelentes que a menudo brindaron tratamientos médicos adecuados a sus pacientes¹.

10. Educación

La "educación" entre los ovambos tuvo lugar mediante la imitación y la práctica. Los niños miraban y observaban a sus padres en sus tareas diarias, y al hacerlo, aprendían gradualmente las técnicas necesarias para desempeñar los deberes que les esperaban en la vida.

1 Vedder: Op. cit., p. 53

La formación en el comportamiento social provenía - en parte de los demás miembros de la familia, y en parte de los otros miembros de la comunidad. Además, una rica serie de cuentos folclóricos y juegos no sólo estimulaban la imaginación de los niños ovambos, sino servía también para inculcar los valores prevaletentes en la sociedad.

Una vez que el niño había alcanzado la edad en que podía andar, el padre le presentaba un kierie y un arco y flechas, mientras que la niña recibía de su madre una pequeña canasta cernidora. Estos regalos significaban las funciones que debían desempeñar en la vida adulta.

El primer deber de un joven era atender el pequeño rebaño en las proximidades del kraal. Conforme iba creciendo, empezaba a ayudar a su padre en sus deberes. Durante las sequías que ocurrían frecuentemente, el ganado a menudo debía ser conducido a lugares lejanos en busca de agua y pastos. Aquí los rebaños de varias familias se concentraban, y era el orgulloso deber de los niños crecidos, atender al ganado en estos lugares solitarios. En esta etapa se les consideraba ya hombres jóvenes, cuya hombría se medía por su habilidad como cazadores o luchadores. Después

de la circuncisión, que normalmente tenía lugar entre los 16 y los 20 años, eran aceptados como hombres adultos con derecho a participar plenamente en la vida tribal.

Las niñas recibían una formación doméstica desde temprana edad. Bajo la supervisión de sus madres ayudaban a la recolección de la leña, al acarreo del agua, a machacar el maíz y a cuidar de los miembros más jóvenes de la familia. Cuando llegaban a la edad en que podían ser madres, las jóvenes asistían a una ceremonia llamada el "chango", que se llevaba a cabo bajo la supervisión del brujo. La ceremonia consistía en una serie de pruebas físicas exhaustivas que ostensiblemente determinaban su femineidad y su virginidad; era llevada a cabo bajo los vigilantes ojos de los futuros esposos que valorizaban en gran medida los signos de fuerza física. Al final del chango, aquellas jóvenes que habían logrado soportar los rigores de la ceremonia sin desmayarse, recibían un tocado tribal y se les declaraba aptas para el casamiento.

Si bien el noviazgo casi siempre era un asunto lento y de larga duración, (uno o dos años) la ceremonia del casamiento era corta y sencilla: la pareja se arrodillaba uno frente a la otra, untando el rostro y el torso del fu-

turo cónyuge con una mezcla de grasa. Este sencillo acto se conocía como "epolola", y era la conclusión oficial de la ceremonia.

La etiqueta era un aspecto muy importante en la vida de los ovambos y la observación de los buenos modales era alentada y apreciada en gran medida por los miembros de la tribu. Como resultado, los padres dedicaban mucho tiempo y esfuerzos a educar a sus hijos en las costumbres del comportamiento social. Los niños recibían una instrucción cuidadosa sobre lo que era el bien y el mal, y puesto que todo el mundo gozaba del privilegio de asistir a las audiencias en el patio del jefe, había muchas oportunidades de aprender el respeto y la observancia de las leyes tribales.

11. Conclusión

La sociedad ovambo antigua y la de los bantúes en general, era una sociedad igualitaria. Se trataba de la lucha del hombre contra la naturaleza, más bien que del hombre contra el hombre, había muy poco tiempo para la explotación del prójimo. El rendimiento o la producción de un individuo era limitada y no se podían consentir no-contribu-

yentes en el grupo. Aunque existía el concepto de la propiedad privada, todos tenían que contribuir al bienestar y mantenimiento de la tribu. De esta manera, la supervivencia de la tribu se ponía en relieve, y nadie sufría en medio de la abundancia de otros.

La sociedad ovambo antigua, era sencilla en su estructura y, en comparación con el mundo occidental de los blancos, atrasada en el sentido tecnológico. Esto no debe confundirse con la barbarie, como tienden a hacerlo los sudfricanos blancos. Poner en ecuación el retraso tecnológico con la falta de civilización, no sólo es subestimar la relativa sofisticación con la que los ovambos se adaptaron a un entorno físico hostil, también es ignorar su cultura altamente organizada.

Básicamente, los procesos e instituciones sociales que funcionaban en la sociedad antigua de los ovambos, difiere muy poco de aquéllos que operan en nuestro mundo occidental moderno. El gobierno ovambo proporcionaba la seguridad interna y la justicia social, y si bien no poseía la burocracia intrincada de los gobiernos de hoy en día, servía sin embargo como un sistema bastante adecuado de control y orden social.

Las leyes de los ovambos consistían en una serie de códigos de conducta admirables, cuyo cumplimiento estaba - garantizado, no por una autoridad policiaca centralizada, sino más bien por la presión del grupo, por el respeto a las tradiciones, y por el reconocimiento de los derechos de los demás. También la educación estaba conformada por la voluntad del pueblo; no favorecía a ningún grupo en particular, y si bien era sencilla e informal, trataba de proporcionar a todos las técnicas y las modalidades de pensamiento y - comportamiento que se consideraban esenciales para la participación plena del individuo en la sociedad.

La sencillez de las instituciones no debe utilizarse como la medida principal de la "civilización". Más bien, debe atenderse a la eficacia y aceptabilidad de las mismas bajo circunstancias dadas. Las instituciones de los ovambos, antes de la llegada de los europeos, eran tanto eficaces como aceptables. Es decir, el tribalismo y todo lo que ello implicaba, era la manera más adecuada de sobrevivir - dentro del medio ambiente. Sin embargo, nunca fue una etapa fija de desarrollo, sino más bien parte de un proceso de cambio. Esto último, a su vez, no representa un movimiento hacia una fase "superior", sino una readaptación continua a

nuevas condiciones e influencias. Evidentemente, si no se -
introducen cambios ante circunstancias alteradas, una socie-
dad no puede continuar funcionando de manera adecuada.

La influencia y el dominio económico blanco, impuso
nuevos valores, nuevas restricciones y nuevas formas de com-
portamiento a los ovambos. Con esto surgió una situación -
en la cual el tribalismo ya no podía mantenerse como un sis-
tema benéfico para sus miembros. Como tal, el sistema ya no
era deseable, ni siquiera posible. El hombre tribal no es-
taba equipado -y en el caso de Sudáfrica y Namibia, no se
le permitió adquirir las habilidades necesarias- para mante-
nerse en una sociedad individualista y competitiva.

La brecha entre el ovambo y el hombre blanco, por -
lo tanto, no es una brecha irreconciliable de "grados de -
civilización", sino más bien una brecha tecnológica que, en
parte, ha llevado al atraso económico de los bantúes. La -
manera de disminuir esta brecha, no es el mantenimiento del
tribalismo, sino proporcionar al bantú la capacidad técnica
y académica de la cual carece actualmente. La educación -
formal es el medio más adecuado para lograr este objetivo.

Cuando el hombre blanco asumió para sí la función -

de "tutor" de los bantúes, esto implicaba proporcionarles -
la educación que les era tan necesaria. La naturaleza de -
los esfuerzos de los tutores blancos, y la medida en que -
proporcionaron esta educación, serán examinadas en el Capí-
tulo VIII.

CAPITULO VII

CAMBIO SOCIAL EN OVAMBOLAND

1. Un mapa de cambio social

Con el fin de proporcionar una vista global de los factores y el grado de cambio que ha provocado la influencia europea (blanca) en Ovamboland, se presenta a continuación (Figura 6) un "mapa" de cambio social de dicha región. El mapa debe estudiarse teniendo en mente lo siguiente:

- . Los cuadros de color negro y de color blanco representan a los ovambos y a los europeos (blancos) respectivamente.
- . El mapa cubre cuatro periodos, es decir, antes de 1806; de 1806 a 1918; de 1918 a 1958; y de 1958 a 1978. El primer periodo es aquél en que no hubo ningún europeo en Namibia y Ovamboland. El segundo marca la entrada por primera vez de los europeos. El tercer periodo representa la época en que Namibia y Ovamboland cayeron bajo el control de Sudáfrica. El cuarto periodo es aquél en que el control de Namibia y Ovamboland se encuentra en manos del gobierno de la República de Sudáfrica.

Figura 6

MAPA DE CAMBIO SOCIAL EN OVAMBOLAND

FACTORES QUE PROVOCARON CAMBIOS					
A.	B. Misioneros Comerciantes, Primeros asentamientos blancos en Namibia.	C. Incremento de los asentamientos blancos, Desarrollo de la industria en Namibia. Contratación de mano de obra. Admon. blanca	D. Control político - de S.A., Bantustans, Mano de obra migrante. Aceptación de la cultura europea.		
OVAMBOLAND					Explotación del Med. Am.
					Trabajo. Mano de ob.
					Control Político
					Educación Formal
					Parentesco Familiar
					Normas Religiosas
NAMIBIA EUROPEA					Explotación del Med. Amb.
					Trabajo. Mano de ob.
					Control Político
					Educación Formal
					Parentesco Familiar
					Normas Religiosas
Antes 1806	1806-1918	1918-1958	1958-1971		

E

F

AREAS DE CAMBIO

. Las columnas A, B, C y D, ilustran los distintos factores que ayudaron al cambio en cada periodo, mientras que las columnas E y F indican las áreas en que ocurrieron los cambios.

. Si se compara el primero y el cuarto periodo, se puede observar cuánto difiere Ovamboland de lo que era inicialmente. Del mismo modo se puede observar la amplitud de la influencia y control europeo en Namibia y Ovamboland. Al comparar las columnas E y F en el cuarto periodo, se obtiene una indicación de la influencia que los europeos ejercían sobre los ovambos y viceversa.

2. Factores que contribuyeron al cambio

2.1. Interacción al principio. (Periodo hasta 1918)

Aunque ningún europeo poseía propiedades en el territorio de Ovamboland antes de 1918, unos cuantos misioneros, funcionarios administrativos, comerciantes y contratadores de mano de obra, junto con sus familias, ya vivían y trabajaban entre las tribus. En adición, Ovamboland tuvo como frontera, al Sur, unas haciendas y otros asentamientos europeos con cuyos habitantes los ovambos tenían tratos de vez en cuando.

Los europeos mencionados arriba -residentes o visitantes de la reserva de Ovamboland- revelaron a los ovambos nuevas formas de vestido y

decoración, de lenguaje, y de cultura material en general. Algunos blancos empleaban a sirvientes ovambos, creando así nuevas ocupaciones. Las misiones introdujeron una nueva forma de religión con sus lugares asociados para el rezo y rito, y con un nuevo sistema de valores y creencias. Además, iniciaron un sistema de educación formal. Los funcionarios gubernamentales representaban una nueva forma de administración, y los comerciantes -que traían productos de la civilización occidental-establecieron otro tipo de comercio.

Sin embargo, como indica el mapa (Figura 6), el contacto entre estos europeos y los ovambos antes de 1918, no era suficiente para provocar cambios fundamentales en el territorio. Demasiado reducido en número y viviendas muy aisladas de los ovambos, los europeos residentes en la localidad podían comunicar poco más que una idea superficial de la vida doméstica occidental, y aún menos de su organización social y política. De igual modo, era prácticamente imposible el que los ovambos aprendieran mucho sobre la industria y tecnología occidental ¹. No fue sino después del año 1920 que se inició significativamente el cambio social en Ovamboland debido a dos factores estrechamente relacionados:

- i. el establecimiento permanente del control político sobre el territorio por parte del gobierno de Sudáfrica, y
- ii. el desarrollo industrial en el llamado "sector blanco" de

¹ Wellington, J. H.: South West Africa and its Human Issues. o.u.p. London, 1967. p. 83.

Namibia que llevó consigo el establecimiento del sistema "trabajo migrante" por las autoridades sudafricanas.

2.- Gobierno y políticas

Ante la propuesta de incorporación de Namibia a la Unión del África del Sur en 1920, los jefes ovambos se declararon unánimemente en favor de la propuesta, aunque esto no necesariamente haya sido el sentimiento de todos sus seguidores, dado que no se les consultó en lo referente a este asunto ¹. Cualquiera que fuera el sentimiento real, sin embargo, ante la ley constitucional para Africa Sudoccidental de 1925 (Constitución Act. de 1925), los poderes soberanos de los jefes fueron suprimidos por el gobierno; y los asuntos de las tribus desde entonces administrados por consejos de caciques designados por miembros del pueblo ovambo. Los consejos, a su vez, eran asesorados por un "comisionado indígena" designado por el gobierno de la Unión de Sudáfrica.

La ley institucional de 1925, introdujo el periodo en que iba a alterarse considerablemente la vieja administración socio-política y económica de la tribu, y que terminó muchos años después -en 1968- con el control completo del gobierno sudafricano sobre Ovamboland. En esta última fecha, de acuerdo con la política del apartheid, y por medio de la

¹ Wellington J. H.: South West Africa and its Human Issues. o.u.p. London, 1967. p. 83.

ley constitucional de Africa Sudoccidental de 1968, el territorio se convirtió en el primer "Bantustan" de Namibia. Un "bantustan", según la definición del gobierno de Sudáfrica es un territorio donde deben vivir o establecerse los distintos grupos étnicos como naciones política y socioeconómicamente independientes. El establecimiento de los bantustans, se basa sobre la noción del gobierno nacionalista de que ciertos territorios del país (determinados por el gobierno mismo) pertenecen históricamente a los blancos y otros a los no-blancos, sin que ningún otro grupo pueda gozar de derechos en los territorios de los demás ¹.

La ley constitucional de 1968, que sustituyó a la de 1925, era esencialmente una medida de consolidación del control ya ejercitado por Sudáfrica sobre Ovamboland y en la práctica, el nuevo status de "bantustan" no ha contribuido nada positivo al desarrollo o mejoramiento socioeconómico del territorio y sus habitantes. Era una maniobra netamente política ².

Examinaremos la situación un poco más a fondo.

En octubre de 1968, se estableció un consejo legislativo en la región ovambo por decreto gubernamental. Dicho consejo consiste de 42 miembros designados por las autoridades tribales ovambos. Un consejo ejecutivo de 7 miembros y un consejo en jefe (que ejerce como Ministro -

1 Ley constitucional de 1968, Sección 1. (2)

2 Wellington, J.H. Op. cit., p. 103.

de Gabinete y como Primer Ministro) es elegido por el consejo legislativo y tiene el poder de proclamar leyes en lo que respecta a la educación, servicios de bienestar, empresas de negocios y comerciantes, obras públicas, agricultura, reforestación, mercados, administración de la justicia, oficinas laborales y la colocación de desempleados, el registro de miembros de la nación, trabajo de construcción, imposición de ingresos locales, servicios cívicos de la reserva, imposición de multas (que no excedan las 25 libras o los 6 meses de cárcel) por la contravención de sus reglamentos, y cualquier otro asunto que le pudieran delegar el Senado o la Cámara de la Asamblea del África del Sur.

El consejo ejecutivo de conformidad con la sección 6 (3) de la ley, es responsable de lo siguiente:

- (c) Dicho consejo asumirá en función de mando en conexión con los asuntos que afectan el bienestar material, espiritual, moral y social de la nación indígena.
- (d) Dicho consejo será competente para asesorar al gobierno de la República sobre cualquier asunto que se refiera a las funciones y deberes de dicho consejo.
- (e) Dicho consejo así como los miembros del mismo, deberán -- ejercer los otros poderes y desempeñar las otras funciones y deberes que se les pudieran asignar en la proclamación correspondiente.¹

Este nuevo sistema de gobierno en la región ovarbo es pues esencialmente el mismo que está en funcionamiento en el Transkei², y como -

1 La Ley constitucional de África Sudoccidental.

2 El Transkei es el primero (y el modelo original) de los Bantustans. Estudios respecto al funcionamiento político de este bantustan por parte de investigadores como Bunting, Tabata e Innes, han demostrado la debilidad de las autoridades de Transkei frente al poder político del gobierno de Sudáfrica.

es el caso de este último la aparente amplia gama de poderes concedidos a los ovambos queda completamente anulada por el hecho de que las funciones de la comunidad tribal o de la autoridad regional están determinadas por el Presidente Estatal, quien al mismo tiempo tiene el derecho de reemplazar al Gobierno Ovambo por otro cualquiera, en el caso de que no llenara las expectativas del Gobierno del África del Sur ¹.

Un análisis más detallado de los poderes del consejo legislativo indica que dichos poderes, en casi todos los casos no conllevan ningún significado puesto que el desarrollo de las zonas en que se conceden dichos poderes no pueden desarrollarse sin el apoyo total del gobierno del África del Sur, el cual, al menos en esta etapa, no ha sido concebido aún en ninguna medida significativa. Además, aun cuando se concibiera, continuaría significando la dependencia económica total por parte de los ovambos, y es muy poco probable que se pudiera obtener la independencia política bajo estas condiciones. Cuando más, la actual "independencia" y autogobierno de los ovambos se refieren a asuntos de menor cuantía en la administración, dentro del patrón impuesto a ellos e inalterable igualmente. Desde luego, el ovambo de hoy en día es políticamente mucho menos independiente de lo que era en años anteriores.

La tendencia a mantener a los jefes como instrumentos de gobierno y sostener su autoridad al interior de las tribus en su nueva capacidad como miembros del consejo legislativo, no necesariamente significa

¹ Bunting, B. P. cit., p. 93.

la continuación de los poderes de dichos jefes, puesto que su autoridad y posiciones están sometidas a la aprobación del gobierno de Sudáfrica y su función es en gran medida, llevar a cabo instrucciones. Tales factores, además de otros como la educación, la migración de la mano de obra y la cristiandad deben influir sobre las relaciones entre jefes y súbditos. Resulta difícil decir cuál sería la reacción específica en el caso de los ovambos, puesto que su nuevo estado en tanto que bantustan es algo reciente. No obstante, en el caso de Transkei donde las condiciones son bastante parecidas, y donde el bantustan ha estado en existencia por casi 20 años, el jefe es todavía respetado y honrado en algunos casos, - especialmente por aquellos que nunca han dejado la reserva. Ahora bien, hay cada vez más indicaciones de que miembros de las tribus -especialmente los que han salido del territorio para trabajar en el sector blanco, y que en el proceso han desarrollado una conciencia política más sofisticada- están mucho más dispuestos a tomar una postura crítica respecto al papel y la autoridad tradicional de los jefes ¹ .

2.3. El sistema de trabajo migrante

Quizá el área más crítica en que han ocurrido los cambios, y con el cual se han afectado todos los otros aspectos de la sociedad ovambo, es el desarrollo del sistema de trabajo migrante.

¹ O'Linn, B.H. Op. cit., pp. 93-95.

La necesidad de dinero, la escasez de tierra, las actividades de los contratadores, y el creciente deseo de escapar al control paternal o de experimentar la aventura o el cambio, han contribuido a convertir a muchos de los nativos de la tribu en asalariados temporeros fuera de sus hogares ¹ .

No obstante, la importancia del trabajo migrante no se reduce a los ovambos solamente. Actualmente, el bienestar de la economía en Namibia depende grandemente del abastecimiento constante de la mano de obra barata de las reservas indígenas y en particular de la región ovambo. Dado que Namibia es esencialmente una zona agrícola no cuenta con ninguna industria pesada. Como resultado, se debe traer todo el equipo a grandes costos, desde los centros industriales de Witwatersrand. Con motivo de tales gastos, las empresas manufactureras y mineras del territorio sólo pueden resultar ventajosas si el costo de la mano de obra se mantiene bajo. A su vez esta mano de obra sólo puede obtenerse si a los nativos del territorio se les mantiene sin ninguna otra alternativa de trabajo. La estrategia no constituye nada nuevo, ya que se asemeja en gran medida a las prácticas coloniales ² . Al hacer imposible el que los nativos puedan existir basados en su agricultura de subsistencia (merced a cargos impositivos o a la expropiación de la tierra productiva), se les obliga a entrar al sistema de trabajo por contrato. Este método también se ha utilizado antes en Rhodesia, Angola y Mozambique, y data de la época colonial. De hecho estos tres países hoy en día todavía abastecen a un gran número de agricultores de África del Sur a través de es-

1 Vedder: Op. cit., p. 211.

2 Bunting: Op. cit., p. 111.

te sistema de mano de obra migrante.

Grootfontein, situada al sudoeste de la región ovambo, es la sede de la "Asociación Laboral del Sudoeste Africano" (SWANLA). Esta es una organización patrocinada por el gobierno que goza del monopolio en el reclutamiento de los trabajadores ovambo para su empleo en las minas, industrias, plantaciones y servicios domésticos. Aquí, se obliga a los ovambos a aceptar condiciones de trabajo bastante arduas durante un periodo de contrato de 2 años. Los trabajadores se ven situados en la desafortunada posición de aceptar ya sea en los términos de empleo que ofrece la SWANLA, o de vivir en la pobreza de sus reservas con sus condiciones y oportunidades de trabajo tan extremadamente inadecuadas ¹.

En sus respectivas localidades de trabajo, los ovambos se encuentran sujetos a condiciones de vivienda miserables. Los que trabajan en las minas se alojan en complejos para hombres solos, con hasta 16 o más individuos por habitación. El alojamiento en las plantaciones consiste en chozas construidas a la ligera. Los que se colocan en las industrias de los pueblos y de las ciudades viven en las llamadas localidades -zonas de barracas en las afueras de la ciudad ².

Los trabajadores reciben salarios extremadamente bajos en todos los campos de su labor. En las plantaciones, los salarios fluctúan entre 25 chelines y 4 libras al mes, dependiendo de la experiencia del trabajador. Un año de trabajo en una mina o en una industria hará ganar al tra-

1 Ibid.

2 Ibid.

bajador hasta 30 libras que es la tasa más elevada que paga la SWANLA, - mientras que en los servicios domésticos, la mayor parte de las veces el salario depende enteramente de la buena voluntad del empleador. En comparación, los salarios para los blancos y para los bantúes en Africa del Sur y Namibia en general, para 1967, fueron como sigue: ¹

TABLA 2
COMPARACIÓN DE SALARIOS (BLANCOS-BANTÚES)

MINERÍA	INDUSTRIA PRIVADA
blancos	130 libras 115 libras
bantúes	77 libras

Dado que los sindicatos entre los ovambos no están reconocidos por el gobierno y que las huelgas no son legales, estos trabajadores migrantes están completamente sometidos a los antojos de sus empleadores y a las reglamentaciones establecidas por la SWANLA.

La perspectiva económica de los ovambos en este momento, es sin duda alguna bastante consternadora. Puesto que el gobierno ha omitido - deliberadamente desarrollar la zona o de proporcionar los medios financieros para que los ovambos pudieran hacerlo por sí mismos ², los ovambos

¹ Ibid.

² Wellington: Op. cit., p. 115.

se han visto en una posición muy parecida a la de su contrapartida en -
Transkei, del cual Duncan Innes dice lo siguiente:

Así pues tenemos una población africana incapaz de encontrar -
trabajo en su territorio, que fluye de regreso hacia la Repúbli -
ca y suministra una fuerza de trabajo constante para nuestras
minas y nuestras fábricas. Y continuarán haciéndolo porque ne -
cesitan comer. Nosotros continuaremos obteniendo mano de obra
barata y nuestra economía crecerá y crecerá. Claro está que no
permitiremos que estos hombres traigan a sus esposas e hijos -
porque no los necesitamos para trabajar, y si estos hombres se
quejan de los bajos salarios simplemente los despedimos, porque
nuestro sistema es tan sólido que sabemos que existen millones
más que tienen tanta hambre que trabajarán por cualquier canti -
dad de dinero, por pequeña que ésta sea.¹

El sistema de trabajo migrante ha transformado de manera impor -
tante el modo de vida tradicional de los ovambos. Al mismo tiempo ha -
contribuido muy poco al progreso de su sociedad. Con los hombres aleja -
dos de la reserva durante periodos muy largos, la reserva ovambo se ve -
privada de su fuerza de trabajo. Esto ha significado que las mujeres -
ahora tienen que desempeñar las funciones tradicionalmente masculinas -
además de las suyas propias. Esto ha incrementado su carga de trabajo y
ha hecho que los cultivos sean menos eficientes. La sobrecarga de traba -
jo sobre las mujeres, además de la ausencia de los hombres, ha acelerado
al mismo tiempo el deterioro de las industrias domésticas ovambo.

La posibilidad de desarrollar una economía autosustentante en -
la región ovambo se ha visto obstaculizada aún más por los minúsculos -
salarios de los trabajadores migrantes. Al ganar apenas lo suficiente -

1 Ibid.

para mantener a su familia y a sí mismo, el trabajador puede ahorrar muy poco dinero para invertirlo en el desarrollo de la reserva. Puesto que sus propias industrias y artesanías se han deteriorado, los ovambos ahora deben adquirir bienes domésticos y alimentos de los comerciantes, y así los salarios del trabajador migrante inevitablemente vuelven a encontrarse en manos de la Namibia europea. Así pues, mientras que el sistema laboral fortalece a la economía sudafricana, ha rendido muy poco beneficio a los ovambos mismos.

3. Conclusión

El grado de influencia de las diferentes entidades europeas que contribuyeron al cambio social en Ovamboland varía mucho, debido en gran parte a sus respectivas metas. La de los misioneros, por ejemplo, realmente era introducir la cristiandad, y al proseguir esta política buscaban también introducir un nuevo sistema de moral y de comportamiento general que se conformara a los ideales cristianos, utilizando la educación como el instrumento mediante el cual los ovambos pudieran aprender a leer la Biblia. Los comerciantes estaban interesados sencillamente en su propio beneficio material y en establecer mercados ventajosos, mientras que los contratadores de mano de obra querían asegurarse un buen abastecimiento de mano de obra barata. Generalmente, los contratadores y los comerciantes eran indiferentes hacia las costumbres tribales, en la medida en que no interfirieran activamente en la conducción de sus negocios. El gobierno de Sudáfrica, desde luego, buscó introducir una nueva forma de

control político que favorecería el sistema económico del sector blanco de Namibia.

La reacción de los ovambos a estas agencias fue de suponer poco diferente de las otras tribus bantúes. Dado que el autor no ha podido encontrar ninguna relación fidedigna relativa a la reacción de los ovambos en particular, será necesario aquí referirse a los bantúes en general.

En lo que concierne a la religión, la diferencia entre la cristiandad y el culto a los antepasados era lo suficientemente amplia para hacerlos incompatibles. La vida política en general fue alterada por la imposición del gobierno extranjero y por una disminución por la fuerza de los poderes y funciones de las autoridades tribales. Las organizaciones sociales y la vida comunitaria doméstica en un principio no se vieron afectadas directamente, aparte de los cambios en los casamientos y en otras costumbres que intentaron los misioneros ¹.

Fue únicamente cuando los organismos hubieron estado presentes por un periodo más amplio de tiempo, que su influencia, facilitada por la introducción e intensificación de la educación, de la migración de la mano de obra, y de los esquemas de desarrollo económico, condujo a un cambio general y evidente en la vida ovambo.

Hubo ciertas innovaciones que los bantúes no tuvieron más remedio que aceptar, esto se vio particularmente en el asunto del control

1 Molema: Op. cit., p. 233.

político. Su fuerza física superior permitió a los europeos introducir los cambios deseados en la administración. La larga serie de rebeliones y manifestaciones bantúes muestran que estos últimos a menudo se resentían a estos cambios, pero que estaban impotentes para evitarlos ¹ .

Aún hoy en día, muchas medidas administrativas son aceptadas en gran medida por el temor a las consecuencias que pueda acarrear una desobediencia ² .

Las mercancías del comerciante, por otra parte, fueron aceptadas bastante fácilmente por su superioridad en términos generales frente a los productos nativos. La tendencia a desear más bienes comerciales, se vio fortalecida por la influencia acumulativa de la actividad misionera, de la migración de la mano de obra y del contacto con los europeos - en general.

1 Ibid.

2 Ibid.

CAPÍTULO VIII

EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN
FORMAL EN OVAMBOLAND

Antes de 1805, cuando Alemania obtuvo el control de Namibia, la educación entre los ovambos se llevaba a cabo - dentro de la rutina diaria de la vida tribal y familiar. - La educación formal como algo distinto del proceso de socialización, se desarrolló por primera vez a finales del siglo XIX y coincidió con los primeros signos de interés europeo en los ovambos. Tal interés se hizo evidente a dos niveles: las tentativas de los misioneros de convertir al cristianismo a los bantúes del territorio, y el potencial evidente de los ovambos como una fuente de mano de obra para las haciendas e industrias crecientes en Namibia. Para entender la - naturaleza de los arreglos educativos actuales en Ovamboland, (La Educación Separada) resulta necesario seguir los pasos del desarrollo de la educación de los ovambos. Este desarrollo puede dividirse en dos periodos principales:

1. Periodo anterior y durante el control alemán en Namibia.

2. Periodo de control bajo el gobierno de Sudáfrica.

En casi todos los casos, la educación formal entre las tribus bantúes de Africa del Sur fue iniciada por los misioneros. Así pues, resulta esencial estudiar las actividades de estos individuos -antes de que pueda apreciarse plenamente la educación bantú que vino después. El movimiento misionero en Sudáfrica y Namibia no debe considerarse - como algo separado e independiente, sino más bien como uno de los elementos básicos de la era del colonialismo africano. El que los misioneros fueran sólo ingenuos, o que en realidad estuvieran llevando a cabo conscientemente los deseos de una fuerza menos filantrópica, no tiene mucha importancia en este caso. Lo que resulta relevante es de que - sus esfuerzos incansables para convertir a los "paganos", - contribuyeron grandemente a la expansión de la supremacía - blanca y al rápido sometimiento de los bantúes. La cristianización involucraba mucho más que la mera religión. Dado que las costumbres y los valores de los ovambos estaban estrechamente ligados a su religión, la cristianización no - sólo violó sus creencias espirituales, también destruyó la

cultura tribal cooperativa y, sin ninguna otra preparación, expuso a los ovambos a la cultura capitalista competitiva - de los años coloniales.

Los misioneros, hasta cierto grado, establecieron - las condiciones básicas y necesarias para la esclavitud. - Con su religión que enfatizaba la importancia de la diligencia, humildad, paciencia, obediencia y, sobre todo, la - dudosa virtud de soportar las injusticias de este mundo para que se pueda recibir recompensa en la otra vida, los misioneros no hacían sino destacar las características del - esclavo ideal. El cristianismo introdujo nuevos conceptos, nuevos ritos y nuevos valores que no sólo destruyeron la - unidad de la tribu, sino crearon también la necesidad de - bienes de consumo que ostensiblemente separaban al hombre - "primitivo" del hombre "civilizado". Esto, a su vez, abrió nuevos mercados a los comerciantes que siempre venían inmediatamente después de los misioneros, exponiendo a los miembros tribales a una economía de consumo.

Las potencias coloniales no se oponían a la educación misional mientras contribuyera a sus objetivos; hasta alentaban esta educación mientras fuera del tipo que prepa-

rara al bantú para su lugar particular en la sociedad del -
hombre blanco. Un historiador, describe la educación que -
las autoridades blancas consideraban adecuada para los ban-
túes, de la siguiente manera:

La habilidad para comunicar con el amo blanco, la ca-
pacidad de obedecer órdenes automáticamente, unas -
cuantas frases adecuadas tomadas de la Biblia para -
estimular la actitud correcta hacia los superiores,
éstos fueron los objetivos de la educación para los
bantúes, y esto fue lo que proporcionaron los misio-
neros en la mayoría de los casos. Aparte de estos
requisitos "esenciales", la educación indígena cons-
tituyó algo irrelevante en la mente de las autorida-
des, y de hecho, una educación significativa hubiera
sido peligrosa para el bienestar del amo colonial¹.

Quizá la descripción anterior menosprecia injustamen-
te los esfuerzos de los misioneros, ya que, sin duda, hubo
algunos individuos que se interesaron genuinamente en el -
bienestar de los bantúes. Sin embargo, debe entenderse que,
en su totalidad, los misioneros proporcionaron un servicio -
que en términos relativos, causó más daño que beneficio al -
pueblo negro de Sudáfrica y Namibia.

1. Periodo anterior y durante la ocupación alemana (1805-
1918)

¹ First, Ruth: South West Africa. Penguin Books
Ltd., Middlessex, 1963, p. 72.

Los misioneros metodistas llegaron por primera vez al territorio de Namibia en 1805, y establecieron escuelas para los indígenas en el área un poco más allá del río -- Orange en el Sur. Sin embargo, pasarían 52 años, antes de -- que se hiciera el primer intento de realizar trabajo misio- -- nal entre los ovambos. Este retraso se debió, en parte al -- hecho de que Ovamboland estaba aislado, y para cualquier -- fin práctico era una región desconocida.

La primera tentativa de entrar en la región la rea- lizó un misionero renano, H. L. Hahn en 1857. Sin embargo, Hahn no pudo ganarse la confianza de los ovambos a quienes no impresionó con el cristianismo y finalmente se vio obli- gado a salir del territorio con grandes prisas ¹. Su se- gunda tentativa en 1866, resultó más exitosa. En esta oca- sión logró salir de la región con dos de los hijos del je- fe de Ondangua, para inscribirlos en el Hugustineum, un -- colegio establecido por la Sociedad Misional Renana para -- los indígenas de Namibia. Pero lo más importante era que -- llevaba también una solicitud del jefe de Ondangua en la --

1 Hahn, Vedder, y Fourie: Op. cit., p. 85.

que pedía que enviaran misioneros al territorio. Por alguna razón, posiblemente un cierto grado de escepticismo en lo relativo a la reacción de los ovambos hacia la nueva religión¹ los misioneros locales no se mostraron particularmente ansiosos de aprovechar esta oportunidad. Fue durante sus vacaciones en Europa, cuando Hahn finalmente pudo persuadir a los administradores de la Sociedad Misional Finlandesa de que empezaran a trabajar entre los ovambos.

La Sociedad Misional Finlandesa se estableció primeramente en Ondangua en 1870, y esto señaló el principio de un periodo en el cual dicha sociedad fue casi exclusivamente la única responsable de la educación de los ovambos. Esta situación duró hasta la época en que Namibia se convirtió en protectorado de Sudáfrica en 1920, y aún después de esta fecha la Sociedad Misional Finlandesa continuó soportando el cargo de la educación de los ovambos durante unos 30 años más.

La ocupación alemana de Namibia en los años 1884-1918, no alteró de manera significativa la función de la

1 Ibid.

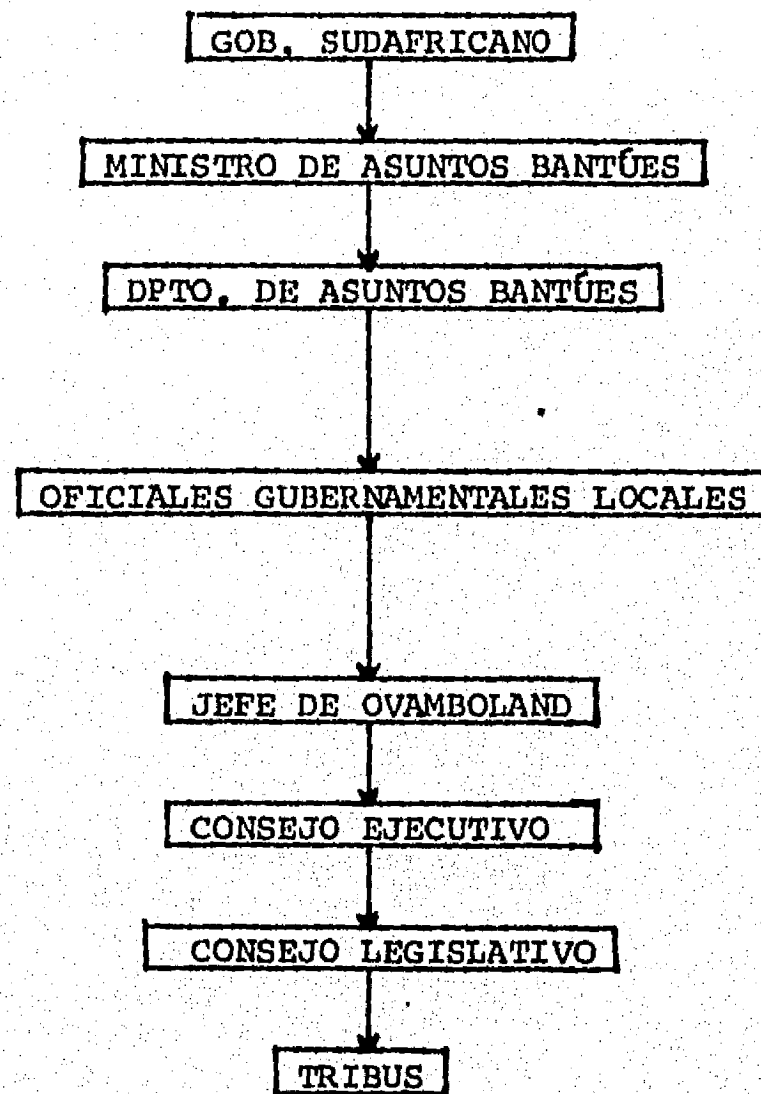
Sociedad Misional Finlandesa. Los alemanes trataban a los indígenas de una manera bastante dura -poco menos que como esclavos¹ - mostraban un mínimo interés en los ovambos como fuente de mano de obra, y se cuidaban aún menos de su bienestar social y educativo.

Las primeras tentativas de educar a los ovambos fueron responsabilidad individual de los misioneros, y no se llevaron según líneas formales. Así pues, el establecimiento de una escuela era resultado de la iniciativa personal de un misionero, mientras que el contenido de la educación, dependía en gran medida de las necesidades y circunstancias locales. En general, los objetivos de los misioneros finlandeses eran modestos, siendo la conversión al cristianismo su meta principal. El programa escolar en su totalidad constaba de la simple aritmética y de aprender a leer y escribir selecciones de la Biblia. Además a las niñas se les impartía una formación doméstica por parte de la esposa del misionero, mientras que a los niños se les enseñaba simples artesanías.

¹ Dreschler, Horst: Sud West Afrika unter Deutscher Kolonial Herrschaft. Akademie Verlag, Berlin, 1966, - pp. 154-171.

Figura 7

ADMINISTRACIÓN ACTUAL
DE OVAMBOLAND



Tomando en cuenta las condiciones en las que tenían que trabajar, y la falta de recursos financieros, las tentativas de los misioneros finlandeses fueron laudables. El costo de la educación era apartado por las misiones, aunque los miembros de la tribu a veces contribuían con ganado o granos, que eran utilizados principalmente para pagar a cualquier miembro de la tribu que ayudaba al misionero en la escuela. Dichos recursos, de ninguna manera eran suficientes para desarrollar un programa significativo de educación. No obstante, los misioneros iban a descubrir muy pronto que la ayuda gubernamental no llegaría nunca con rapidez mientras se tratara de la educación indígena¹.

Al principio, las tentativas de los misioneros en lo referente a la educación, no fueron totalmente exitosas, ya que la mayoría de los padres ovambos de aquella época, no estaban convencidos del valor de que sus hijos se sentaran en una clase, cuando podían estar desempeñando sus tareas diarias en la casa. Como resultado la asistencia era pobre, especialmente por parte de los niños, que frecuentemente eran enviados a ocuparse del ganado familiar en lug-

1 Vedder: Op. cit., p. 172.

res distantes. Además, las intermitentes escaramuzas entre las sub-tribus a menudo obstaculizaban a los misioneros en su trabajo.

2. Periodo bajo la Unión de Sudáfrica (1918-1959)

Después de la Primera Guerra Mundial, cuando Alemania perdió el control de sus colonias en Africa, Namibia se convirtió en un protectorado bajo el tutelaje de la Unión de Sudáfrica.

Este cambio de la soberanía de una potencia a otra, en realidad no modificó en nada las oportunidades educativas de los ovambos. En aquella época la región de Ovamboland continuaba siendo tratada como una zona aparte, y el comisionado británico era todavía el único vínculo entre Ovamboland y el gobierno de la Unión. La ausencia de un lazo directo con la administración de Namibia -responsable del bienestar de todos los grupos indígenas del nuevo protectorado- significó que inclusive las pobres tentativas de mejorar la educación de los indígenas, no se extendiera a -

los ovambos. Como resultado, su educación continuó siendo tarea de los misioneros finlandeses.

Es indicativo de la actitud blanca hacia la educación indígena, que durante todo el periodo 1918 a 1950 la contribución del gobierno a la educación de Ovamboland fue prácticamente inexistente ¹. A pesar de la supuesta preocupación humanitaria que siguió a la "Gran Guerra", las condiciones sociales no mejoraron para los nativos de las colonias o ex-colonias. En Namibia, tampoco se necesitaba mucho tiempo para darse cuenta de que el término "tutelaje" era simplemente una cara nueva del colonialismo, y una estrategia mediante la cual se podía continuar con la explotación blanca a los indígenas.

En fecha tan tardía como 1953, en su informe anual ante la Sociedad de Naciones, el entonces administrador de Namibia justificó las modestas facilidades educativas que se proporcionaban a los indígenas como sigue:

Sacar al indígena de su entorno natural, albergarlo en edificios modernos y caros, enseñarle el uso de

¹ First: Op. cit., p. 17.

las intrincadas herramientas de la sociedad moderna, no es educarlo; es más bien un proceso para arrancarlo de su pueblo, confundiéndolo con cosas que ve pero que no puede apreciar ni entender, y luego dejarlo a la deriva, como un individuo totalmente desorientado e inútil en lo que se refiere al mejoramiento de su propio pueblo ¹.

Evidentemente, este administrador consideraba que - la práctica entonces existente de llevar a cabo la educación de los indígenas bajo los árboles, en lugar de las instalaciones bien equipadas a las que estaban acostumbrados los niños blancos, y enseñarle al niño negro destrezas y habilidades básicamente manuales, era una educación adecuada para los indígenas. También parecería que arrancarlo de su comunidad tribal y ubicarlo en las condiciones de trabajo primitivas que prevalecieron en las fábricas, minas y haciendas de Namibia ², era la práctica que les serviría para mejorar sus condiciones socio-económicas.

Efectivamente, esta despreocupación por el bienestar de los indígenas, llegaría a ser en gran medida responsable del desarrollo lento de la educación entre los ovambos. No

¹ Report of the Administration of South West Africa 1953, ONU, New York, 1947, Vol. I, p. 22.

² First: op. cit., pp. 44-47

es mera coincidencia de que otro administrador, 27 años antes, declarara que los dos principios básicos de la educación indígena eran:

(i) El objetivo es desarrollar al indígena según sus propias líneas, es decir, en su propio idioma y manteniéndolo dentro de sus propias costumbres y modo de vida, siempre y cuando éstos no entren en conflicto con los grandes principios sobre los cuales descansa la civilización occidental. Debe evitarse toda tentativa de forzarlo a abandonar sus costumbres nativas y darle en lugar de ello las aspiraciones y costumbres de los europeos.

(ii) El método para lograr este objetivo es ayudarlo a desarrollarse paso a paso a partir de su ruído estado actual. Todo deseo de mostrar resultados demasiado rápidos, haciéndole saltar una serie de - peldaños en la escalera del progreso, no es conveniente y seguramente llevará al final a resultados desastrosos¹.

La idea de mantener costumbres tribales en una sociedad industrializada de la cual el bantú constituyó cada vez más el soporte principal, es bastante cuestionable, especialmente cuando esta idea va calificada con la condición de que las costumbres indígenas no deben entrar en conflicto con los grandes principios en que se basa la civilización blanca

¹ Government Gazette: South West African Survey, Government Printers, Pretoria, 1936, p. 51.

de Sudáfrica y Namibia.

Es interesante notar que los dos principios básicos citados que definen la dirección de la educación negra, se expresan en una época en que 1250 nuevos pioneros blancos - se establecieron en Namibia. Con el tiempo llegaron a ocupar más de 1000 haciendas, que juntas cubrían 8.000.000 de hectáreas, para las cuales los hacendados necesitaban de - cinco o seis trabajadores cada uno, según el administrador¹. Ésto, más un incremento de 180 hacendados nuevos por año a partir de 1926, parece ser la verdadera razón para no permitir a los indígenas saltar unos peldaños en la "escalera - del progreso", dado que se habían convertido en la fuente - principal de mano de obra barata del protectorado. Está - claro que la administración de Namibia no tenía intención - de dar mayores facilidades educativas a los indígenas, puesto que desde el punto de vista de los blancos, esto no era económicamente deseable. El resultado de esta actitud de - la administración, fue que se gastara muy poco dinero en la educación de los indígenas de Namibia en general, para los

1 Ibid., p. 74.

ovambos en particular, la situación fue aún peor en la medida en que no recibieron casi ningún tipo de apoyo de la administración, y continuaron dependiendo de los pocos recursos de los misioneros finlandeses para su progreso educativo.

En 1926, la Sociedad Misional Finlandesa se dirigió a la administración con la esperanza de que el poco apoyo que estaban recibiendo otros grupos indígenas de Namibia, se extendiera a las escuelas de Ovamboland. Como resultado, el Director de Educación de Namibia decidió visitar la región para estudiar las condiciones relativas a la educación, y para determinar en qué medida sería posible cooperar a ellas. Su visita demostró que las facilidades educativas existentes, eran bastante limitadas y aun inferiores a las de los demás grupos indígenas del protectorado. Sin embargo, iban a pasar dos años más, antes de que la administración otorgara a los misioneros finlandeses el primer subsidio para la educación de los ovambos. Esto fue en 1928, cuando la Sociedad Misional Finlandesa estableció una escuela vocacional en Nguediva, a lo que la administración contribuyó con la suma total de 100 libras esterlinas¹.

¹ En aquella época equivalían más o menos a 2000 pesos mexicanos.

Un año después, en 1929, la sociedad recibió 100 libras más al iniciar un colegio para la preparación de maestros ovambos.

En 1932, la administración de Namibia decidió proporcionar anualmente la suma de 24 libras esterlinas para la educación de los ovambos. Esta situación continuó hasta 1968 cuando la educación de los ovambos, y de todos los demás grupos indígenas del protectorado, se convirtió en responsabilidad del Departamento de Asuntos Indígenas del gobierno sudafricano.

3. Conclusión

El rasgo sobresaliente del desarrollo de la educación formal de Ovamboland es su progreso lento, un progreso que de hecho hubiera llegado a un estancamiento total, si no hubiera sido por los esfuerzos de la Sociedad Misional Finlandesa después de 1928. No obstante, a partir de esta fecha y a pesar del trabajo de los misioneros finlandeses, las oportunidades educativas de los ovambos continuaron siendo inadecuadas.

Antes de 1920 el modesto estado de la educación en -

Ovamboland se debía sobre todo a la naturaleza de la contribución de los misioneros. Sus ambiciones educativas estaban en cierto modo limitadas, y se concentraban principalmente en convertir al cristianismo a los "infieles". La instrucción religiosa, por consiguiente era el objetivo principal y la educación en sí casi incidental. No debe pues sorprender, que los padres de familia no se mostraran particularmente entusiastas en cuanto a que sus hijos asistieran a las escuelas de la misión; Los principios y las creencias cristianas inevitablemente chocaban con los patrones y conceptos culturales locales, y no hay razón para creer que, dado el entorno de los ovambos, el cristianismo fuera más beneficioso que las creencias tradicionales de la tribu. La habilidad para leer fragmentos de la Biblia o cantar salmos, no contribuyó mucho al mejoramiento del estilo de vida primitivo de los ovambos. De hecho, los niños empleaban mejor su tiempo llevando a cabo sus deberes tribales diarios, que escuchando la enseñanza religiosa que en realidad era irrelevante en su medio ambiente, donde los esfuerzos de todos eran indispensables para el mantenimiento de la tribu. La influencia de los misioneros en principio fue totalmente negativa, puesto que al convertir a algunos de los miembros

de la tribu, automáticamente se provocó una división entre "cristianos" y "paganos" que no existía antes ¹.

Después de 1920, la rápida expansión de la economía en Namibia también tuvo sus efectos en Ovamboland, no en un sentido positivo, sino más bien en el sentido de que los ovambos repentinamente se convirtieron en una fuente potencial de mano de obra barata. Los misioneros entraron en la región, los comerciantes siguieron con sus mercancías, y mientras, los hacendados blancos empezaron a establecerse en las fronteras de Ovamboland. Este fue el primer contacto verdadero de los ovambos con el modo de vida occidental, que los sometió a nuevas influencias, brindándoles diferentes oportunidades de empleo, introduciendo nuevos bienes, y consecuentemente dando lugar a nuevas demandas. Si bien anteriormente habían podido prescindir de la educación formal, ahora ésta se volvía indispensable. La Sociedad Misionera Finlandesa reconoció esta necesidad y realizó grandes esfuerzos para proporcionar la educación requerida. Su carencia de recursos, no obstante, obstaculizó en gran manera sus intenciones de equipar a los ovambos con aquellas técnicas necesarias para mantenerse en una sociedad al estilo

1 Vedder: Op. cit., p. 163.

occidental moderno. La administración del protectorado, a su vez, mostró pocos signos de querer brindar apoyo a los misioneros; al parecer, no tuvo la intención de contribuir en algo que, con el tiempo, llevaría a los indígenas a la competencia con los blancos. Lo que necesitaba Namibia blanca en aquella época era mano de obra barata, y esto es lo que representaban los ovambos sin una educación significativa. Cuando finalmente la administración concedió una semblanza de apoyo, fue simplemente una limosna que de ninguna manera alteró el hecho de que las escuelas, y las otras instituciones establecidas por los misioneros finlandeses, sólo podían impartir las técnicas y los conocimientos más elementales a los ovambos.

De hecho, la educación que recibieron los ovambos nunca progresó más allá de una mera preparación para la servidumbre. Aún a finales de la década de los 50, mucho tiempo después de que fueron expuestos por primera vez al modo de vida del hombre blanco, los ovambos todavía estaban recibiendo una educación "misional" originalmente prevista para cristianizar una sociedad "primitiva".

CAPITULO IX

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL
DE LOS OVAMBOS¹

1. Administración

La administración del sistema educativo existente - en Ovamboland (la Educación Separada) es relativamente sencilla:

A la cabeza del sistema se encuentra el Departamento de Asuntos Bantúes (Department of Bantu Affairs) que establece la política y todos los programas respecto a la - educación de los ovambos y de todos los demás grupos bantúes en Namibia y Sudáfrica. La supervisión general es responsabilidad del Ministro de Asuntos Bantúes. Su representante en Ovamboland es el Inspector de Educación, quien actúa como asesor del Ministro y garantiza que se lleve a cabo la -

1 El contenido de este capítulo se basa en el documento: Grondslae van Bantoe Onderwys in Suid-Wes. Government Printers, Pretoria, 1958.

política establecida por el Gobierno.

Por debajo del Inspector se encuentra la Secretaría del Consejo Tribal quien lo aconseja, le hace recomendaciones y es responsable de la supervisión de las escuelas y del cuerpo docente. Todos los maestros son funcionarios públicos cuyo deber es cumplir con el programa establecido por el Departamento de Asuntos Bantúes; están investidos de su cargo y no tienen derecho de pertenecer o establecer una organización que los represente, en asuntos relativos a la educación o condiciones de trabajo.

2. Objetivos generales y organización

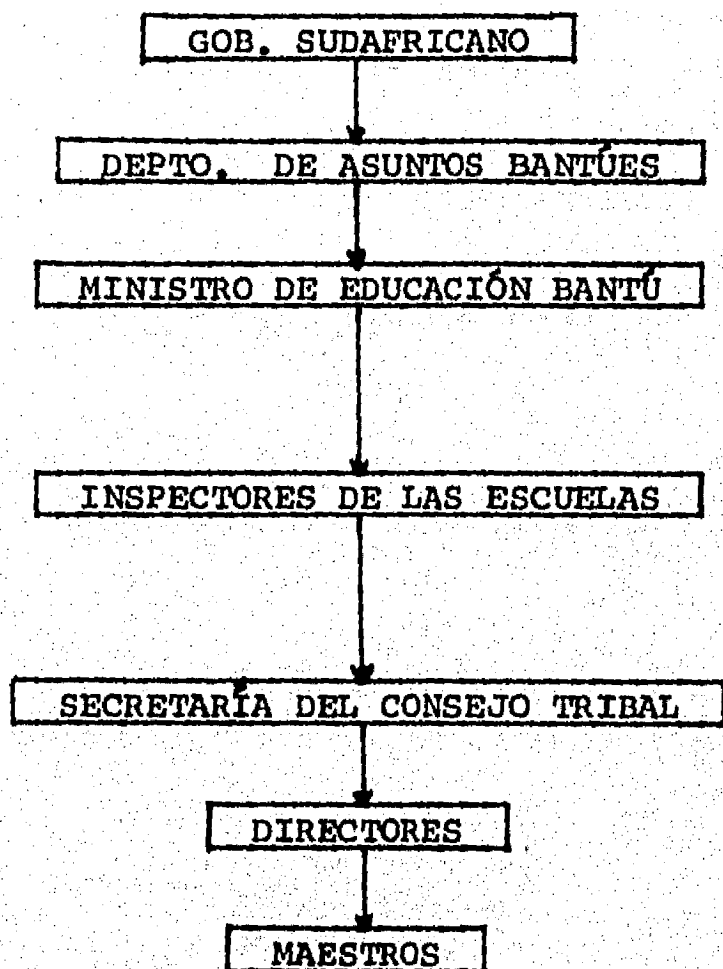
Según el informe de la Comisión sobre la Educación No-Blanca en Namibia, (Kommissie van Ondersoek na Nie-Blanke Onderwys in S.W.A.)¹ el objetivo de la educación bantú es preparar al individuo para una sociedad cambiante de la que está formando cada vez más, parte integral. Específicamente, la educación deberá inculcar:

"a. Principios y convicciones religiosas confor-

1 Kommissie van Ondersoek na Nie-Blanke Onderwys in S.W.A. Suid Wes Administrasie, Windhoek, 1954, pp. 23-24.

Figura 8

ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN
BANTÚ EN OVAMBOLAND



mes con el cristianismo.

- b. Orgullo por el modo de vida y el lenguaje tribal.
- c. Conocimiento de las dos lenguas oficiales del país (Afrikaans e Inglés) para permitirle comunicarse con los europeos (blancos) y ayudarlo a ganarse la vida.
- d. Habilidades técnicas para ayudarlo en su trabajo.
- e. Patrones y valores sociales que lo conviertan en ciudadano y padre aceptable y capaz " .

Lo anterior debe llevarse a cabo en tres etapas de escolarización, a saber:

- 2.1. Nivel Primario Básico (Lower Primary Level): Grados A, B, I y II.

Este nivel cubre los cuatro primeros años de la educación formal de los niños (de 7 a 10 años) y está planeado

para proporcionar una escolarización básica al mayor número de alumnos posible.

A este nivel, una habilidad elemental para leer y escribir en la lengua tribal, así como un conocimiento básico de la aritmética son los objetivos principales. Dada su utilidad en las situaciones futuras de trabajo, un conocimiento práctico de los idiomas oficiales también es necesario. Los estudios religiosos se consideran importantes para el bienestar moral y espiritual del alumno¹.

Las escuelas dedicadas a este nivel, están establecidas en aquellas áreas donde la población es más densa, y únicamente cuando la demanda sobrepasa la cifra de 20 alumnos. En la mayoría de los casos se trata de escuelas de "un solo hombre" (oneman schools) es decir, un maestro único que es responsable de la instrucción de todas las materias en todos los grados, desde el A hasta el II.

2.2. Nivel Primario Superior (Higher Primary Level): Grados III, IV, V y VI

1 Ibid., pp. 53-55.

TABLA 3

HORARIO ESCOLAR SEMANAL

NIVEL PRIMARIO BÁSICO

MATERIA	GRADO A	GRADO B	GRADOS I-II
	(Minutos)	(Minutos)	(Minutos)
Religión	10 x 15 = 150	10 x 15 = 150	5 x 30 = 150
Afrikaans	12 x 15 = 180	12 x 15 = 180	6 x 30 = 180
Inglés		10 x 15 = 150	6 x 30 = 180
Lenqua Materna	14 x 15 = 210	14 x 15 = 210	7 x 30 = 210
Aritmética	12 x 15 = 180	12 x 15 = 180	6 x 30 = 180
Geografía	4 x 15 = 60	4 x 15 = 60	4 x 30 = 120
Higiene	8 x 15 = 120	8 x 15 = 120	4 x 30 = 120
Ortografía	8 x 15 = 120	8 x 15 = 120	3 x 30 = 90
Canto	6 x 15 = 90	6 x 15 = 90	3 x 30 = 90
Arte	2 x 15 = 30	1 x 30 = 30	1 x 30 = 30
Limpieza	2 x 15 = 30		
Tejido	1 x 30 = 30	1 x 30 = 30	
Costura (niñas)		2 x 30 = 60	1 x 90 = 90
Artesanías (niños)			1 x 90 = 90
Jardinería			1 x 60 = 60
TOTAL	1,200	1,350	1,500

Este nivel proporciona oportunidad escolar a los - alumnos que quieran extender sus conocimientos más allá del nivel básico. El Primario Superior debe prepararlos para - situaciones de trabajo dentro del sistema de "Mano de Obra Migrante" ¹, que requiere de un nivel más elevado de formación que el que se imparte en el Primario Básico. También constituye una preparación para aquellos alumnos que pretenden continuar la educación secundaria, así como un programa de pre-capacitación para aquéllos que intentan convertirse en maestros, enfermeros o artesanos.

En el nivel Primario Superior se da gran énfasis al trabajo manual como un sistema elemental de la formación - vocacional ². Estas escuelas siempre están ubicadas en zonas donde se localizan también las escuelas primarias básicas.

2.3. Nivel Secundaria (Secondary Level): Grados VII, VIII, IX y X

1 First: Op. cit., p. 60

2 Grondslae van Bantoe Onderwys in Suid Wes. Re-gering Uitgewers, Pretoria, 1958, pp. 20-27.

TABLA 4
HORARIO ESCOLAR SEMANAL
NIVEL PRIMARIO SUPERIOR

MATERIA	GRADOS III-VI (Minutos)
Religión	5 x 30 = 150
Afrikaans	8 x 30 = 240
Inglés	7 x 30 = 210
Lenqua Materna	4 x 30 = 120
Aritmética	7 x 30 = 210
Ciencias Sociales	5 x 30 = 150
Higiene	3 x 30 = 90
Ciencias Naturales	2 x 30 = 60
Canto	2 x 30 = 60
Jardinería	1 x 90 = 90
Costura (niñas)	1 x 90 = 90
Artesanías (niños)	1 x 120 = 120
TOTAL	1,590

El nivel Secundario, se prolonga a lo largo de un periodo de tres años, una vez terminado el nivel Primario Superior. Este, por el momento, representa el nivel más elevado de la educación proporcionada dentro de Ovamboland. Aquellos alumnos que desean continuar su educación tienen que asistir a escuelas fuera del territorio. Hasta el momento pocos ovambos lo han hecho ¹, principalmente porque las escuelas secundarias más cercanas se encuentran a 300 millas en Windhoek.

Actualmente existen en Namibia únicamente cinco escuelas secundarias para toda la población escolar bantú. Tres de ellas funcionan al mismo tiempo como instituciones para la formación de maestros, además, estas instituciones proporcionan preparación vocacional, sobre todo en los oficios de sastrería, carpintería y horticultura.

3. El curriculum

El documento sobre el que se basa el curriculum del programa escolar ovambo, es el llamado "Lineamientos para el Curriculum de la Educación Bantú" (Curriculum Guidelines

¹ First: Op. cit., p. 70.

for Bantu Education)¹ . Su contenido, con respecto a las materias que comprende el curriculum y sus justificaciones, se puede resumir de la manera siguiente:

3.1. Estudios religiosos

La naturaleza cristiana de las escuelas indígenas - debe mantenerse a cualquier costo, y por esta razón debe - proporcionarse tiempo suficiente para la enseñanza de la religión. Es de importancia particular en la preparación del joven maestro, de quien se espera que fomente los valores y las costumbres cristianas entre sus alumnos.

3.2. Los idiomas oficiales

Para el bantú es necesario tener un conocimiento básico de estos idiomas, de tal manera que pueda comunicarse con los blancos, cuándo y dónde entre en contacto con ellos. Dado que el 70% de la población blanca en Namibia habla - afrikaans, el 22% alemán y el 8% inglés, el afrikaans debe considerarse como el primer idioma oficial. Debe introdu-

¹ Government Printers: Curriculum Guidelines for Bantu Education. Pretoria, 1958.

cirse en el primer año de escolarización junto con el idioma tribal. El inglés, por su importancia en el comercio, debe tratarse como el segundo idioma oficial e introducirse en el segundo año de escolarización. El alemán debe ofrecerse como materia opcional donde convenga.

3.3. El idioma tribal

La instrucción en el idioma tribal se ofrece hasta el grado II (segundo año de escolarización). Más allá de este grado no se puede proporcionar instrucción en el idioma tribal por falta de material escrito en los idiomas indígenas.

3.4. Materias de contenido (Content Subjects)

Las materias que cubre el curriculum en este contexto son: higiene, aritmética, ciencias sociales y ciencias naturales.

La higiene es importante y debe alentar costumbres sanas, no únicamente para el bienestar del alumno, sino también para aquéllos con los que va a tener contacto. La -

aritmética debe enseñarse en la medida en que resultará -
útil para el individuo bajo cualquier circunstancia en la -
que tenga que vivir o trabajar.

El objetivo de las ciencias sociales y naturales es
esencialmente concientizar a los alumnos sobre su entorno -
físico y social.

4. Observaciones generales

El rasgo sobresaliente de la educación ovambo hoy -
en día, es el poder cada vez más grande que el gobierno -
ejerce sobre el sistema, tanto en lo que se refiere a con-
trol organizativo como al contenido del curriculum.

Los poderes que antiguamente ejercían las distintas
organizaciones misionales, han sido acaparados por el Depar-
tamento de Asuntos Bantúes. Además, dentro de la estructu-
ra del Gobierno mismo, se ha visto una disminución de los -
poderes provinciales, tales como el Departamento de Educa-
ción de Namibia, en la educación ovambo, y un incremento en
los poderes del Gobierno Central. La limitación de los po-
deres de las sociedades misionales sí resultaba esencial, -

dado que aquellas que manejaban las escuelas indígenas, a menudo no compartían las opiniones raciales del Gobierno.

La educación no es obligatoria para los ovambos, el punto de vista del Gobierno respecto a este asunto es que las costumbres y tradiciones del bantú podrían obstaculizar la introducción de la educación obligatoria. Ésta, en opinión del Gobierno, no puede imponerse desde arriba con posibilidades de éxito a menos que los bantúes mismos tomen la iniciativa ¹. En Namibia, actualmente, dos de cada diez bantúes en edad escolar asisten a las escuelas, y pocas veces por más de dos años ². La ausencia de educación obligatoria, en cierta medida, ha sido responsable de la alta tasa en que los bantúes abandonan las escuelas.

Por otra parte, las oportunidades de proseguir la educación más allá del nivel primario son bastante limitadas y costosas. Esta falta de oportunidad, la condiciona directamente la modesta contribución financiera que proporciona el Gobierno a la educación de los bantúes en general.

1 First: Op. cit., pp. 71-72.

2 Ibid., p. 75.

TABLA 5

GASTO ANUAL POR ESTUDIANTES
(Dólares U.S.)

BANTÚES	28.56
BLANCOS	445.14

PRIMARIA

1.		INSCRIP- CIONES	No. DE ESCUE- LAS	No. DE MAES- TROS	RELACIÓN MAESTRO- ALUMNO	% DESERCIÓN PRIMEROS AÑOS	% QUE CONTI- NÚA A SE- CUNDARIA
	BANTÚES	138,890	592	3,453	1:40	75	.03
	BLANCOS	23,195	185	1,232	1:18	0	68.

INSTITUCIONES POST-PRIMARIAS

2.		SECUNDARIAS	TECNOLOGICAS	VOCACIONAL	PRE. DE MAESTROS
	BANTÚES	7	0	4	5
	BLANCOS	15	2	8	2

CERTIFICACIÓN DE MAESTROS

3.		SIN CERTIFICACIÓN	PRIMARIA CON CERTIFICACIÓN	POST-PRIMARIA CON CERTIFICACIÓN
	BANTÚES	36 %	62 %	2 %
	BLANCOS	0 %	100 %	100 %

En 1970 el presupuesto disponible para la educación de todos los bantúes de Sudáfrica y Namibia era de 14.5 millones de libras esterlinas (1.19 por alumno). En comparación, el Gobierno contribuyó el mismo año 126 millones de libras - (37 por alumno) a la educación de los blancos ¹.

En 1974 el presupuesto total para la educación en Namibia en particular, era de 2,052,266 libras esterlinas. De esta cantidad 1,724,060 fueron destinados a la educación de los blancos y 328,206 a la educación de los bantúes. De esta última cantidad los ovambos recibieron 40,000 para su educación ².

1 O'Linn, B. H.: Die Toekoms van Suidwes Afrika gebou op die Werklikheid. Verenigde Pers. Windhoek, 1976, pp. 51-52.

2 Ibid.

CAPÍTULO X

LA EDUCACIÓN EN UNA NAMIBIA
INDEPENDIENTE

1. Consideraciones globales

Dentro del marco del apartheid, el sistema de la Educación Separada es esencialmente un instrumento diseñado para mantener la ventajosa posición socio-económica y política de los blancos en Namibia. Esto significa, que para la sociedad democrática que ahora proyectan los líderes políticos¹, el sistema educativo actual resultaría completamente inadecuado, puesto que despliega las siguientes características - inapropiadas:

- En términos de sus objetivos, su contenido y su estructura, la educación proporcionada en Namibia hoy en día, no satisface las demandas del sector numéricamente dominante de la población, más bien resulta la imposición de una serie de valores derivados de una política explícita por

1 Véanse apéndices A, B, C y D.

parte de una minoría a fin de mantener su posición dominante.

- . En congruencia con la política del apartheid a la que sirve, la educación en Namibia ayuda a enfatizar y a mantener las diferencias étnicas y raciales, y busca la eliminación del contacto intercultural. Además, en la medida en que el sistema favorece a la minoría blanca y la prepara desde un principio para desempeñar su función dominante en la sociedad, promueve directamente la existencia de estructuras de clase rígidas, y deliberadamente fomenta las disparidades socio-económicas entre blancos y no-blancos en el territorio.
- . El origen racial es el factor determinante en lo que se refiere a la disponibilidad y provisión de oportunidades educativas. Esto quiere decir que, por definición, la gran mayoría de la población namibiana está condenada a sufrir una escasez aguda de facilidades educativas y de acceso a la educación secundaria, superior, técnica y de adultos. El resultado inevitable de esta situación es una educación técnica y académicamente deficiente para más del 70 % de la población.

- . Como mecanismo al servicio del apartheid, el sistema educativo en Namibia crea una situación paradójica: por una parte alienta la adopción de valores adecuados para una sociedad occidental tecnológica, mientras que de modo implícito en la noción de segregación, y explícito en la política a los no-blancos les impide obtener y ejercer las técnicas, habilidades y conocimientos necesarios para mantenerse en esa sociedad.
- . El sistema educativo tal como funciona actualmente, de hecho limita drásticamente la contribución potencial de los no-blancos al desarrollo de la economía namibiana. Al negarles una preparación adecuada, el territorio pierde, automáticamente, un suministro de mano de obra capacitada y valiosa. Al mismo tiempo, obliga a una economía en expansión -basada cada vez más en la industria- a recurrir a una fuerza de trabajo blanca, que sí está capacitada, pero que es demasiado reducida para satisfacer las demandas del momento.
- . La provisión de facilidades educativas separadas para blancos y no-blancos, representa un desperdicio, puesto que exige una duplicación de costos y servicios.

Un sistema educativo que promueve las condiciones señaladas, no corresponde a lo que Namibia podría esperar o requerir en el futuro. Esto se hace evidente cuando examinamos lo que podría considerarse como las demandas básicas de independencia, a fin de que se logre un desarrollo armónico y pacífico. Por el momento todavía no está muy claro cuál será la ideología política dominante cuando el territorio asuma su status de independencia. Así pues, al tratar de los requisitos futuros, se hace necesario hablar en términos de una situación ideal. Esto, sin embargo, no es ocioso puesto que -como quedó claro en las entrevistas con los políticos- la intención general, casi siempre, es la de formar una sociedad democrática en la que exista el respeto para la dignidad humana, una justa distribución de los recursos nacionales, derechos equitativos y la expresión libre. Si este es el caso, entonces la independencia en Namibia no significaría meramente la toma del poder político de manos de las autoridades sudafricanas, sino también el desplazamiento de una sociedad injusta hacia una más justa. En tales términos, pueden identificarse dos exigencias amplias e interdependientes, en las cuales la educación deberá desempeñar una función importante. La primera de éstas, se refiere esencialmente a

la reconstrucción de la nación, y la segunda, a la reformulación de políticas y estructuras socio-económicas.

1.1. Reconstrucción de la nación

Dadas las condiciones socio-culturales y políticas imperantes actualmente, y la desunión y desconfianza que éstas han provocado entre los distintos sectores de la población, existe una necesidad primordial de que se desarrolle un sistema de creencias y una cultura nacional. Esto representaría el primer paso hacia la formación de una gran comunidad unificada.

Una cultura nacional quiere decir aquí, un núcleo de valores y costumbres, un nivel de tecnología común y memorias históricas compartidas y un estado definidos. Un sistema nacional de creencias, a su vez, se refiere a aquel conjunto de ideas compartidas por los miembros del Estado sobre sus relaciones y obligaciones hacia la comunidad y sus instituciones. Lograr estas condiciones en Namibia, significa facilitar la convivencia pacífica y armónica de los grupos raciales actualmente divididos, a través del establecimiento de una estructura socio-política comúnmente definida. Quie-

re decir, además, la iniciación de un movimiento hacia la -
integración, disminuyendo el énfasis excesivo sobre las dife -
rencias étnicas que actualmente caracteriza a la sociedad -
namibiana. Esta integración, aunque sólo sea parcial, resul -
ta esencial, dado que cierto consenso mínimo sería indispen -
sable para el mantenimiento del orden social, el funcionamien -
to de un sistema de instituciones públicas y privadas para -
la producción y distribución de bienes y servicios, el reco -
nocimiento y garantía de derechos fundamentales para todos -
los miembros de la población y, finalmente, la observación -
de aquellas obligaciones necesarias para la supervivencia -
del sistema.

El valor de la integración yace en el supuesto de que,
una vez que los diferentes grupos raciales hayan llegado a -
compartir y aceptar un conjunto de normas de comportamiento
comunes, será más fácil que se encuentren medios aceptables
y adecuados para resolver pacíficamente diferencias y dispu -
tas.

1.2. Reformulación de la estructura económica

En la medida en que la estructura económica de Namibia

es tanto el resultado, como la razón de ser del sistema de apartheid, ella representa el área principal que debe modificarse, si se pretende lograr un proceso armónico de integración nacional y un Estado verdaderamente independiente.

La eliminación del apartheid (el objetivo sobresaliente en la actualidad), automáticamente involucraría una modificación mayor de la estructura económica vigente. En un nivel, esto significaría cambios en las políticas referentes a la explotación y distribución de los recursos nacionales. En otro nivel, tendría que ver con una reformulación de los principios legales subyacentes en la estructura económica que, a su vez, afectarían cuestiones tales como: las leyes respecto al derecho a ocupar ciertos puestos "reservados", la estructura de sueldos y salarios, los principios del "trabajo migrante", la membresía y derechos sindicales, la estructura de impuestos, etc. Paralela a estos cambios, la preparación de recursos humanos se convierte en una prioridad fundamental. No sólo existe actualmente una severa escasez de profesionistas tanto en el sector público como en el privado, sino que existe igualmente una necesidad urgente de técnicos capacitados en todas las ramas de la economía.

2. Metas educativas

Las exigencias generales arriba mencionadas en cuanto a la independencia y al desarrollo, claramente indican la necesidad de una transformación fundamental en la sociedad namibiana. La función que corresponde al sistema educativo, por consiguiente, se convierte en facilitar dicha transformación; siendo éste el caso, parece conveniente que el sistema educativo del futuro tenga como metas:

- Fomentar un sentido de compromiso hacia la comunidad total, e inculcar los valores adecuados al tipo de sociedad a la que aspira el pueblo de Namibia.
- Proporcionar los medios y mecanismos mediante los cuales todos los miembros de la población puedan adquirir las destrezas o capacidades técnico-vocacionales e intelectuales, necesarias para el funcionamiento adecuado de la sociedad que se proyecta.
- Otorgar una educación liberadora, es decir, una educación que sea el opuesto directo de la Educación Separada, que básicamente corresponde a un sistema de indocctrinación. - El proceso que implica esta educación liberadora es el des

cubrimiento personal, la autodependencia y la libertad - intelectual por parte de los educandos. Exige, además, - la negación del dogmatismo y la promoción de la autocrítica, la perspectiva objetiva y científica y la investigación como base del aprendizaje.

- Democratizar el contenido educativo. Permitir y facilitar la participación de todos los sectores de la población en la toma de decisiones y en la formulación de políticas. Tales condiciones son de particular importancia en el diseño del curriculum. Si se quieren modificar las estructuras existentes en la sociedad de Namibia, se hace necesario enfatizar nuevos valores y costumbres, y reinterpretar los acontecimientos históricos y socio-culturales del territorio.
- Diversificar las oportunidades educativas. Será necesario implantar toda una serie de servicios educativos, dentro y fuera del sistema tradicional, a fin de responder a las exigencias de cualquier programa de desarrollo que se inicie, así como para satisfacer las necesidades educativas y los estilos de aprendizaje particulares de un número - más grande de estudiantes. De importancia especial serán

aquellos sectores de la población a los que se ha negado acceso a la educación bajo el Sistema Separado, y que necesitaban alguna forma de educación acelerada, si van a realizar una contribución significativa en el proceso de desarrollo de Namibia después de su independencia.

- Crear las facilidades para satisfacer las necesidades reales en términos de recursos humanos en el territorio. Esto significaría no sólo un incremento en el establecimiento de centros de estudios vocacionales, para satisfacer la demanda de mano de obra calificada en el sector industrial, sino también, la formulación de una política realista en el establecimiento de instituciones educativas de nivel secundario y superior, a fin de producir el número adecuado de profesionistas y administradores, que ahora se necesitan con tanta urgencia.

El logro de estas metas, depende básicamente de la naturaleza del sistema educativo que se planea para Namibia.

En las entrevistas conducidas con los líderes políticos y otros miembros de la comunidad ¹, se hizo evidente que

¹ Véase la sección sobre notas metodológicas.

existe una tendencia a poner gran énfasis en la igualdad de oportunidades educativas. Esta igualdad se aprecia básicamente en términos de la "privación" educativa sufrida por los no-blancos. En otras palabras, la educación de que actualmente gozan los blancos se considera como modelo ideal para todos los namibianos. Por consiguiente, la preocupación por la igualdad se refiere esencialmente a la cantidad de educación y no a su calidad. Si bien esta tendencia es comprensible, dado el contexto socio-económico y político, demuestra al mismo tiempo una gran falta de previsión, puesto que, mientras la educación que reciben los blancos puede haber sido muy adecuada dentro del marco del apartheid, resultaría quizá totalmente inapropiada en una Namibia democrática, en proceso de desarrollo.

Lo que los namibianos deben considerar, además de sus necesidades particulares, son las experiencias educativas de otros países en vías de desarrollo. De este modo, se pueden evitar errores y obstáculos innecesarios en la planeación de un nuevo sistema educativo. Por esta razón, antes de sugerir lineamientos específicos, es conveniente hacer un breve análisis de los factores que influyen en los sistemas educativos de otros países del Tercer Mundo.

3. Factores que influyen en la naturaleza de los sistemas -
educativos de los países en vías de desarrollo

La educación en el Tercer Mundo -especialmente en las naciones de independencia reciente- se considera como un medio primordial, a través del cual puede facilitarse el desarrollo nacional. El énfasis, entonces, no se sitúa en la educación como un derecho humano básico de las masas, sino también en la educación como el mecanismo mediante el cual pueden alcanzarse las metas socio-económicas y políticas. Así pues, el que los trabajadores o campesinos sepan leer y escribir, se ve no solamente como un proceso de auto-realización por parte del individuo, sino también como el camino para mejorar e incrementar la producción. De la misma manera, los graduados de las escuelas secundarias y las universidades, no son necesarios solamente para desempeñar funciones administrativas, técnicas y profesionales, sino además para eliminar la dependencia de los expatriados, y de los expertos extranjeros. En adición, estas oportunidades educativas están siendo exigidas por todos los sectores de la población, que las considera como la única manera de liberarse de la pobreza y de mejorar sus condiciones socio-económicas.

TABLA 6

GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN, 1960 Y 1965-1968

(Millones de dólares U.S. - precios actuales)

REGIONES	1960	1965	1966	1967	1968
TOTAL MUNDIAL ¹	54,350	96,360	106,980	119,090	131,640
ÁFRICA	1,110	1,660	1,920	2,170	2,370
AMÉRICA DEL NORTE	22,670	39,740	44,050	49,940	56,570
LATINOAMÉRICA	1,880	3,230	3,670	4,000	4,430
ASIA	3,710	7,380	8,370	9,470	10,660
EUROPA Y USSR	24,380	43,280	47,660	52,110	56,220
OCEANÍA	600	1,070	1,310	1,400	1,450
ESTADOS ÁRABES	700	1,020	1,100	1,210	1,310
PAÍSES DESARROLLADOS	49,450	88,190	97,820	108,670	120,290
PAÍSES SUBDESARROLLADOS	4,900	8,170	9,160	10,420	11,350

1 No incluye China, Rep. Democrática de Korea y República Democrática de Vietnam.

Objetivos como los mencionados, son similares a los - que actualmente expresan los líderes políticos y los miembros del pueblo de Namibia. Por tanto, al planear el sistema educativo del territorio, resulta esencial examinar, con base - en las experiencias de otros países en vías de desarrollo, - en qué medida estos objetivos están siendo alcanzados y hasta qué punto están resultando realistas. Se puede responder a estos interrogantes, estudiando algunos de los principales elementos de la relación entre la educación y el desarrollo.

3.1. Inversión

El énfasis en la educación como medio importante para lograr el desarrollo socio-económico, ha llevado a un gran - aumento en la demanda de escolarización en todos los niveles. Para satisfacer esta demanda creciente, la mayoría de las - naciones en vías de desarrollo han tenido que aumentar la - proporción, tanto del presupuesto nacional, como del ingreso nacional, derogados por concepto de educación (Tabla 6).

El gasto público en la educación (que normalmente es una sub-estimación del costo total de la educación formal, dado que no incluye el costo de la educación fuera del ámbi-

TABLA 7

GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN COMO %
DEL PNB - 1960 Y 1965-1968
(Promedios no-ponderados)

	No.de Países cubiertos	1960	1965	1966	1967	1968
Mundial	85	3.02	3.75	3.83	4.08	4.24
Países Desarrollados	31	3.52	4.45	4.55	4.73	4.80
Países Subdesarrollados	54	2.73	3.35	3.42	3.72	3.91

TABLA 8

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

(Porcentaje del aumento sobre base 1960 -
en precios actuales; millones de dólares)

	1960-68	Anual
Asia	187	23
África	114	14
Latinoamérica	136	17
Estados Árabes	91	11
Media	132	16

Fuente: Banco Mundial.

to del Ministerio/Secretaría de la Educación -por ejemplo, el gasto de los padres para mantener a los niños en la escuela, el costo de la educación privada, etc.- como porcentaje del PNB, aumentó del 2.7 % al 3.9 % de 1960 a 1968 para 52 países en desarrollo. Esto representó un incremento de 44 % para este periodo¹ . Ningún otro sector mostró -tasas superiores en gastos públicos.

Hubo un periodo en el que la inversión en la educación formal era considerada como una pre-condición, necesaria para unas tasas de crecimiento económico elevadas y sostenidas, así como para lograr la socialización política, y el status ocupacional, la "modernización", y otros objetivos sociales. Ejemplos tomados de experiencias en los EEUU, Japón y algunos países europeos, han sido utilizados para apoyar este supuesto. Algunos economistas han atribuido los -incrementos inexplicados en la producción nacional a factores de desarrollo de recursos humanos, y han incorporado la noción de "capital humano" a la teoría económica² . No -obstante, recientemente se ha desarrollado un fuerte debate

1 Véase Tabla 7

2 Ibid.

sobre si un incremento en la escolarización conduce o sigue a un aumento en el PNB, y la oposición ha empezado a indicar otros factores que parecen ser determinantes en el crecimiento económico. Así, países como Sri Lanka y la India, pueden citarse como naciones con elevados niveles de producción - educativa y bajo crecimiento económico.

Parece que el consenso de la opinión actual sobre este tema es, que más allá del umbral mínimo, la tasa de inversión en la educación formal no puede considerarse como directamente en relación lineal y causal con una tasa elevada de crecimiento¹.

3.2. Producción

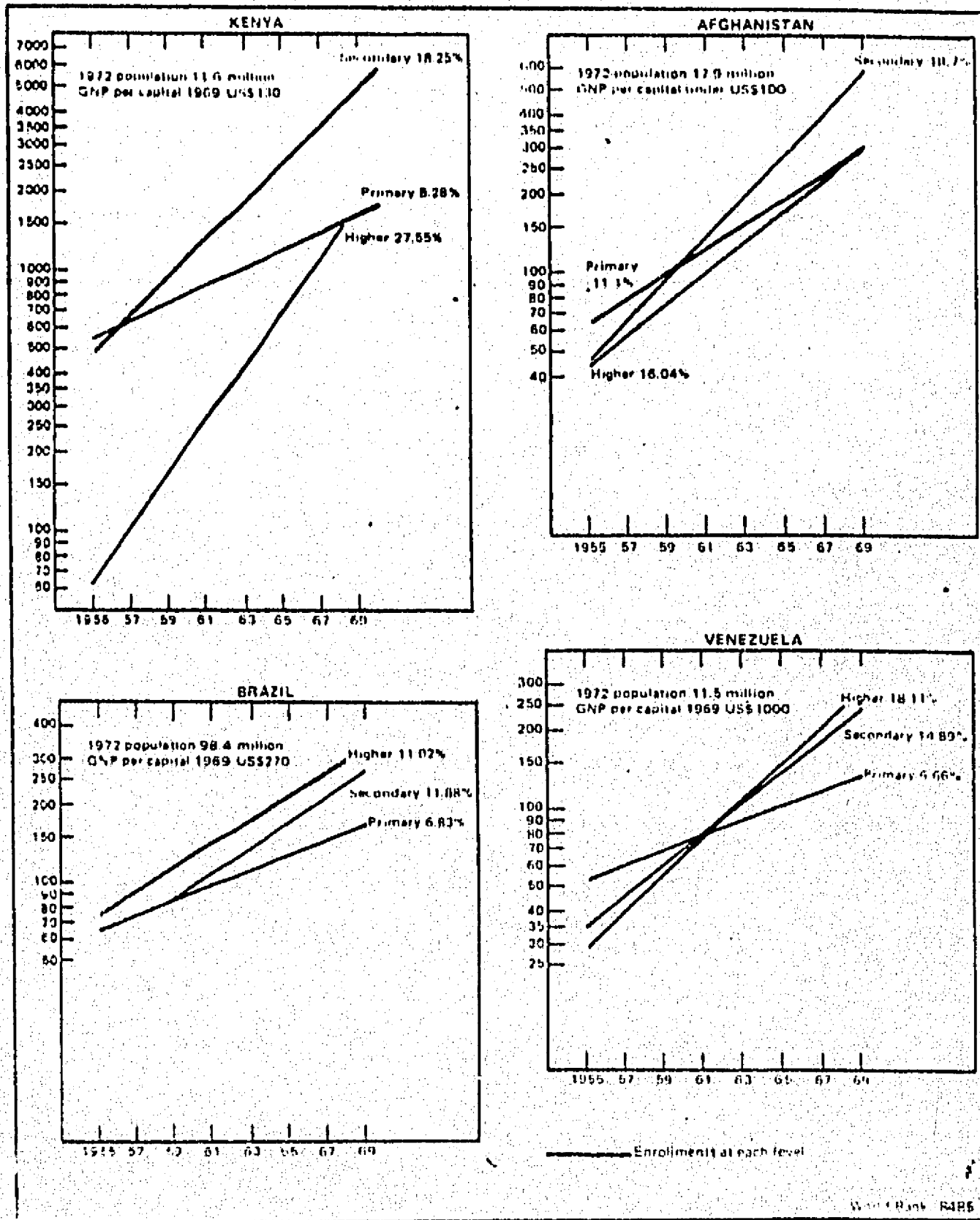
En la mayoría de los países en vías de desarrollo, el gasto creciente por concepto de educación, ha producido una tasa rápida de incremento en el número de estudiantes. Como ejemplo de esto, se pueden indicar los casos de Afganistán, Kenia, Venezuela y Brasil -cuatro países con diferentes tipos de economía. En estos casos, las tasas de incremento - por año son más elevadas en la educación superior, compren-

1 Véase página 158.

Figura 9

TASAS PROMEDIO ANUAL DEL CRECIMIENTO DE RE-
LACIONES DE INSCRIPCIÓN DE EDUCACIÓN

PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR



diendo del 11 % en Brasil al 28 % en Kenia. La educación primaria, mostró las tasas más bajas de incremento en casi todos los países, con un rango del 7 % para Brasil y Venezuela al 11 % para Afghanistán. La tasa de expansión de la educación secundaria es similar a la de la educación superior ¹. Con esta tasa de incremento en el número de estudiantes, aun los países donde se está haciendo una inversión masiva en la educación formal, se está muy lejos de lograr la educación primaria universal. Además, si consideramos que el costo promedio por estudiante inscrito, es de 25 dólares (EEUU) ², en la mayoría de los casos se necesitaría la totalidad de los presupuestos gubernamentales para brindar seis años de educación primaria a los niños, sin contar con aquellos miembros adultos de la población que también tienen necesidad de ella.

El énfasis que se dio a la tasa más elevada de producción educativa, se basó en el supuesto de que sería beneficiosa tanto para el individuo como para la sociedad. La educación primaria universal se convirtió en una meta de to-

1 Véase Figura 9

2 O'Linn: Op. cit., p. 53.

do el mundo en desarrollo. La capacitación en un nivel medio, se proyectó para muchos años después, y la demanda de graduados universitarios se veía aún más a largo plazo.

En años recientes se ha evidenciado que estos supuestos relativos a la producción educativa fueron en gran medida equivocados. En primer lugar, el crecimiento de la población escolar en el Tercer Mundo ha sido mucho más elevado de lo que se anticipó, y no pudo ser satisfecho. En segundo lugar, las tasas de crecimiento económico cayeron muy por debajo de los niveles predichos y no se crearon empleos al ritmo necesario para poder absorber a los egresados del nivel medio y superior. En tercer lugar, estos empleos, que los planificadores consideraron que podrían ser desempeñados por aprendices, requirieron trabajadores con más experiencia. En cuarto lugar, la presión que ejercieron sobre los gobiernos los grupos de ingresos medios y superiores, obligó a una expansión más rápida de la educación secundaria y superior que la planeada originalmente -con la resultante reducción de la inversión en la educación primaria. Así, la justificación original para una mayor inversión y producción en la educación formal, ha llegado a ser inadecuada y tendrá que ser revisada.

3.3. Eficiencia (Interna)

Lo que interesa aquí, es la relación entre las distintas formas de inversión en la educación formal y la naturaleza de los productos, es decir, la calidad y la cantidad de los egresados ¹. Básicamente, el interrogante que se desea resolver es, si los incrementos en el costo real - por estudiante han dado como resultado un mejoramiento en el rendimiento escolar o en otros aspectos de la producción educativa. Estudios realizados, tanto en países desarrollados ² como en países en vías de desarrollo ³, sugieren que no ha sido tal el caso. Existen, desde luego, pruebas que contradicen los estudios anteriores ⁴, pero la mayoría de los que se han realizado sobre el tema, parecen indicar

1 La inversión en el capital físico, por ejemplo: mejores laboratorios científicos, talleres, iluminación, bibliotecas, etc., también puede influir en la calidad de la educación, y por lo tanto se incluye cuando nos referimos a la "inversión" en educación.

2 Véase Averch, et al. (1972) y Coomber, et al. (1973).

3 Véase Simmons (1974), Alexander y Simmons (1973), y Thorndike (1973).

4 Véase por ejemplo Schiedelberin y Farrel (1973), y Svenilson, Edding y Elvin (1961).

que los insumos no-escolares influyen mucho más que los escolares, en el rendimiento de los estudiantes.

Los resultados de estos estudios son específicos, - tanto en los países pobres como en los ricos, los insumos - marginales adicionales de capital y mano de obra, con tecnologías o metodologías nuevas dentro del sistema formal, tienen poco o ningún impacto significativo sobre la cantidad o calidad de lo que aprenden los alumnos en la escuela. Parecen ser más importantes, factores tales como ambiente familiar, interacción de grupos semejantes ("peer-group interaction"), personalidad, nutrición, salud y antecedentes socio-económicos. Las experiencias de los países del Tercer Mundo, de hecho resultan desalentadoras. En la medida en que se han incrementado las inscripciones bajo el ímpetu de programas de educación masiva, un porcentaje mayor de niños de familias de bajos ingresos asisten a las escuelas. Sin embargo, tienden a recibir menos aliento y motivación de los padres, en muchos casos sufren de daños cerebrales debido a la desnutrición, se duermen en las clases como resultado de una alimentación inadecuada en calorías, etc. Además, parece que la - calidad de la instrucción y de los maestros sufre en el proceso de la educación masiva. Por estas razones, y otras si-

TABLA 9

GENERACIONES QUE ENTRARON A

LA ESCUELA PRIMARIA - 1960

(Deserción como porcentaje del total)

Regiones	Rango de deserción	Deserción mediana
África	26.2 - 81.3	54
Latinoamérica	33.1 - 74.7	61
Asia	0.7 - 64.0	20
Europa	0.7 - 48.3	18.3

Fuente: Banco Mundial.

milares, puede muy bien mantenerse estable, o hasta bajar, a pesar del aumento real en el costo educativo por estudiante.

Igualmente desalentador es comprobar, que los "productos" educativos como el rendimiento cognoscitivo, que la mayoría de los sistemas escolares parecen enfatizar, resultan ser de menor, o al menos no de mayor importancia que otras destrezas o capacidades, para asegurar el empleo o la promoción en el trabajo ¹.

La tasa de deserción escolar, es un indicador útil de la eficiencia interna del sistema educativo formal. Los datos comparativos disponibles (véase Tabla 9) sugieren que en América Latina y en África, más del 50 % de los estudiantes que inician la educación primaria, la abandonan antes de terminar sus estudios. En Asia el nivel medio es apenas superior, quizá porque varios países tienen sistemas de promoción automática. Las tasas de deserción en la educación secundaria (Tabla 10) son menos altas.

1 Véanse Gintis (1971), Meyers (1972) y Edwards (1972).

TABLA 10

RANGO DE DESERCIÓN AL

NIVEL SECUNDARIA-1960

(Deserción como porcentaje del total)

Regiones	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
	Rango de Deserción	Deserción Mediana	Rango de Deserción	Deserción Mediana
África	11.8 - 47.7	30.8	7.5 - 61.4	41.9
Latinoamérica	25.2 - 45.0	33.6	8.5 - 28.3	18.5
Asia	0.3 - 36.7	11.8	4.8 - 57.8	18.1
Europa	8.2 - 53.1	20.1	8.2 - 21.8	11.4

Fuente: Banco Mundial.

En lo que se refiere a la importancia que se atribuye a la educación primaria en el proceso de desarrollo, se pueden destacar algunas conclusiones importantes a partir de los datos mencionados anteriormente. Dado que una proporción significativa de los estudiantes del nivel primario abandonan sus estudios antes de terminar el ciclo, el beneficio socio-económico parece ser mínimo. Además, aun cuando un estudiante complete el ciclo, puede no haber logrado suficientes capacidades o conocimientos para constituir una contribución significativa en términos económicos.

Otro elemento en la eficiencia interna del sistema educativo, es el costo unitario por estudiante (Tabla 11), sugiere que el gasto público promedio de un año de escolarización aumenta rápidamente, en los países del Tercer Mundo, en el paso del nivel primario al nivel universitario, y también que aquellos estudiantes que permanecen más tiempo en la escuela, absorben una parte mucho más significativa de los recursos públicos.

Como resultado de las elevadas tasas de desperdicio, el costo para producir un graduado (inclusive el costo de aquellos que no llegan a graduarse), puede ser hasta 20 ve-

TABLA 11

GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTE

(100 - Costo actual + capital;
millones de dólares U.S.)

Nivel	Uganda	Túnez	U.S.A.
Primaria	100	100	100
Secundaria	2,917	754	100
Vocacional (indus)	6,595	867	
Vocacional (agric)		1,733	
Universidad	12,234	4,108	199

Fuente: Banco Mundial.

ces mayor que el costo unitario. Los datos de la Tabla 12 - sobre Túnez (cuya tasa de desperdicio es aproximadamente - el promedio para los países del Tercer Mundo), ilustran este punto.

A partir de los datos mencionados sobre la eficiencia interna, se puede concluir que no necesariamente existe una relación directa entre el aumento en la inversión educativa y los resultados positivos. Estos últimos, de hecho, son a veces neutros o hasta inversos. Puede decirse que si pretenden lograrse mejoras fundamentales en las tasas de aprendizaje, los países en vías de desarrollo tendrán que poner más énfasis en los insumos no-escolares.

3.4. Empleo

Durante los últimos dos decenios, los países en vías de desarrollo han invertido cada vez más en la educación - formal como un medio para facilitar el incremento de la producción dentro de sus esquemas de desarrollo. Los planificadores destacan las relaciones aparentemente positivas que existen, entre los niveles de inversión en salud y educación de algunos países, y sus índices de desarrollo. Como se ha

TABLA 12

TÚNEZ: GASTO POR ESTUDIANTE
(Dinars, 1971)

	Dinar/Es- tudiante	Dinar/Gra- duado	Índice
<u>Por Nivel</u>			
Primaria	24	394	100
Secundaria	181	4,398	1,116
Vocacional (Ind.)	208	1,955	496
Vocacional (Agr.)	416	6,656	1,689
Universitario	986	14,790	3,754
<u>Acumulativo</u>			
Primaria y Secundaria		4,792	1,216
Primaria y Vocacional (Agr.)		7,050	1,789
Primaria, Secundaria y Superior		19,582	7,970

Fuente: Banco Mundial, 1 Dinar = \$2.08 (US.)

dicho anteriormente, la noción del capital humano se ha incorporado a la teoría económica, y los economistas han atribuido incrementos inexplicables en el producto nacional, a factores de desarrollo humano. En pocas palabras, el supuesto ha sido que, un aumento en el valor del capital humano - lleva, entre otras cosas, a incrementos en la productividad del capital físico. No obstante, recientemente se ha cuestionado seriamente esta afirmación¹ .

El énfasis sobre la necesidad de aumentos en la inversión educativa como algo esencial para el desarrollo económico, ha tenido resultados negativos. Por ejemplo, el fenómeno de los "desempleados altamente calificados", ha venido a ser una característica muy común en un número cada vez más grande de países en vías de desarrollo. El sub-empleo de los educados, también está convirtiéndose en una grave preocupación conforme más graduados de escuelas secundarias aceptan trabajos anteriormente desempeñados por egresados del nivel primario. En síntesis, se están observando actualmente

1 Véase Schutz (1961) y Becker (1961) para una defensa de la teoría del capital humano, y Bowles (1970) y Edwards (1972) para una crítica de esta teoría.

dos fenómenos aparentemente contradictorios en la mayoría -
de los países en vías de desarrollo:

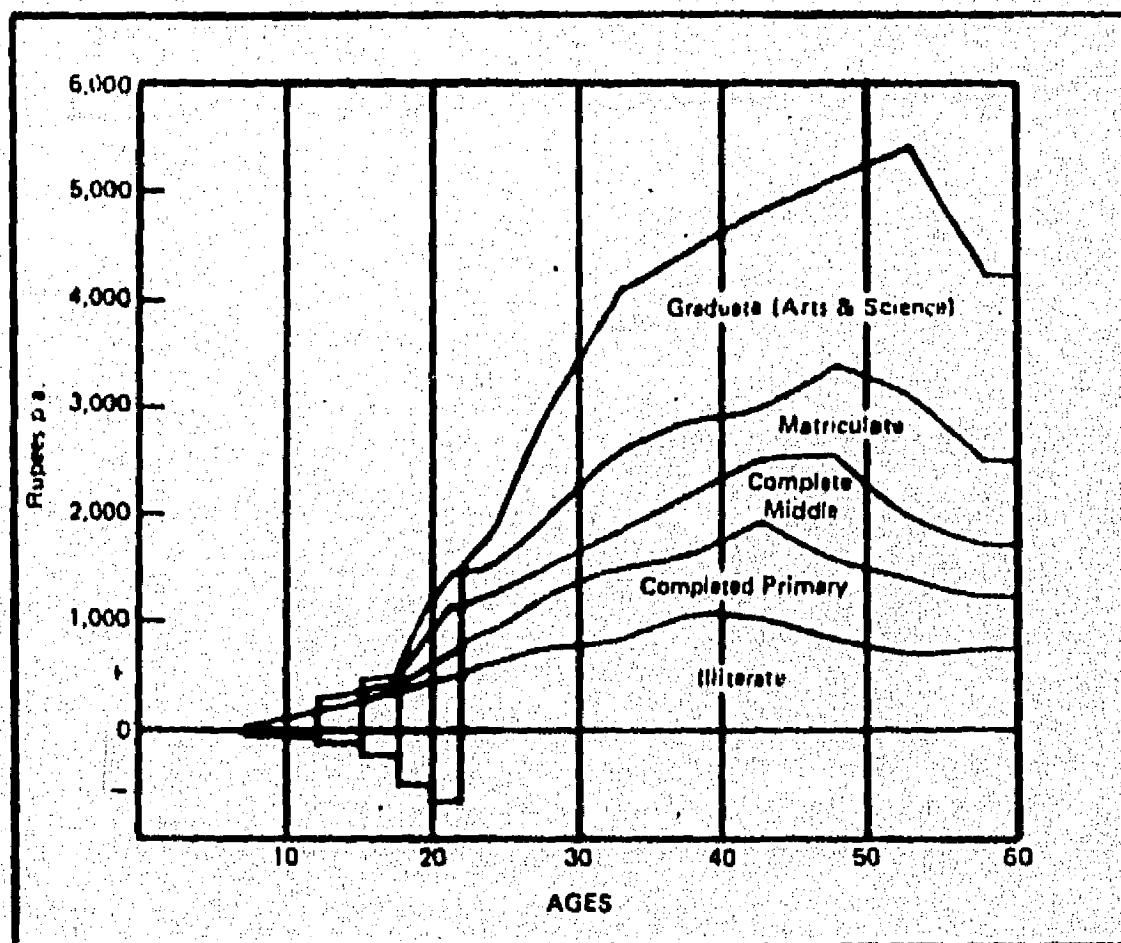
- . Las diferenciales relativas de salarios entre los egresados de distintos niveles del sistema educativo, aumentan o se mantienen relativamente estables.
- . En términos generales, existe un exceso de oferta de graduados del nivel escolar superior.

Una explicación de por qué el mecanismo del mercado, dado este exceso de oferta, no está operando para reducir - las diferenciales de salarios, es el hecho de que el incremento en la educación por sí solo no eleva la productividad. Es decir, además de la educación, se necesita también la experiencia en el trabajo. Esto parecen indicarlo los perfiles edad-ingreso para los diferentes niveles escolares en - varias partes del Tercer Mundo. ¹

Los salarios iniciales, desde luego, son más altos - para los niveles escolares elevados. Más importante aún, -

1 Ibid.

Figura 10
INGRESO POR EDAD: PERFILES PARA INDIA
URBANA - 1960 - 1961



Nota. El diagrama muestra ingresos antes de impuestos.

Fuente: Banco Mundial.

la tasa de incremento de los sueldos a lo largo del tiempo, es más alta para los niveles superiores de la educación. - Esto puede ilustrarse con el caso de la India (Figura 10).

En resumen, contrariamente a lo que se creía en el - pasado, recientemente ha quedado claro que la educación no puede brindar una contribución importante en la disminución del desempleo. Existen excepciones únicamente en la medida en que se permita a los nacionales tomar el lugar de los ex-patriados y se creen empleos en el sector educativo. Las - escuelas, efectivamente, conforman el comportamiento de los individuos de tal manera que resultan atractivos para los - empleadores, pero hasta el momento, el logro de muchos de - los rasgos de comportamiento deseados, han sido parte implícita pero no explícita del curriculum y del sistema educati-vo.

CAPÍTULO XI

LINEAMIENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE UN SISTEMA
EDUCATIVO EN UNA NAMIBIA INDEPENDIENTE

1. Consideraciones fundamentales

Los planificadores del sistema educativo de Namibia se enfrentarán básicamente a dos alternativas:

- . incorporar cambios menores, es decir, eliminar solamente los obstáculos raciales del sistema actual, y proporcionar las oportunidades y facilidades educativas existentes a todos los sectores de la población, o
- . reformar completamente el sistema educativo, de tal modo que sea posible realizar de manera plena los objetivos enumerados en el capítulo X.

Por lo que se trató en capítulos anteriores, resulta claro que en el caso de Namibia, optar por la primera alternativa representaría una elección poco perspicaz, ya que esto aplazaría meramente la etapa inevitable que vendría después y que sería la reforma total. Por esta razón, la segunda alternativa parece ser la opción más adecuada. En este caso, los planificadores tendrían que considerar la política y la inversión educativa en términos de dos cuestiones amplias: la cuantitativa y la cualitativa.

La cuestión cuantitativa se refiere a aquellos factores que se han discutido en el capítulo anterior, y que parecen ser determinantes - para el éxito o fracaso del sistema educativo en términos de metas económicas y de desarrollo, a saber, los patrones de inversión, producto, - eficiencia y los patrones de empleo. La cuestión cualitativa se relaciona más directamente con el contenido y los procedimientos internos de la operación del sistema, e incluye aspectos tales como: diseño curricular, métodos didácticos, administración, etc., es decir, aspectos que se relacionan con el rendimiento de los usuarios del sistema.

1.1. Cuestiones cuantitativas

1.1.1. Inversión

En lo que se refiere a la inversión, el futuro gobierno de Namibia se encontrará en una situación en que deberá proporcionar más educación a la mayoría de la población. No sólo se trata de proporcionar facilidades a aquellos que resienten una educación deficiente, sino también de satisfacer las necesidades de aquellos a los que, hasta el momento, - se les ha negado por completo la educación.

Las dos cuestiones citadas, están relacionadas en gran medida - con la demanda de la educación por sí misma, es decir, la demanda a nivel individual. Pero también se debe considerar la inversión educativa en el contexto de las necesidades de la sociedad en un sentido más amplio, y -

sobre todo en términos de las exigencias económicas del país. Como consecuencia, si se supone que la estructura económica se va a modificar, - sería necesario, además, modificar el tipo y las modalidades de los servicios educativos destinados a la formación de recursos humanos. Existen entonces, tres factores que influirán en la naturaleza de la inversión educativa:

- la necesidad de mejorar las facilidades educativas,
- la necesidad de extender las facilidades educativas,
- la necesidad de proporcionar una variedad más grande de facilidades educativas.

La primera decisión que tendrán que tomar los planificadores es, si existirán los recursos necesarios para realizar la demanda individual potencial y las metas proyectadas para el sistema educativo, dentro del contexto más amplio de una estrategia de desarrollo. La segunda decisión, se relaciona con las prioridades sociales del país; es decir, tendrán que decidir, dada una cierta cantidad potencial de recursos disponibles, si las demandas de educación pesan más que otras exigencias sociales, tales como salud y vivienda.

Basadas en las decisiones anteriores, se abren tres estrategias posibles:

- Aumentar la inversión en el sector educativo, posiblemente reduciendo la inversión en otros sectores.

- . Mantener el nivel de inversión actual en educación, mientras se intensifica la utilización de los recursos disponibles.
- . Reducir la inversión en el sector educativo.

La estrategia que se elija dependerá de muchos factores, que van desde la naturaleza de la posible reacción o hasta la oposición de aquellos sectores que se enfrenten a una reducción potencial de recursos, hasta la fuerza de algunos grupos de interés político que presionen en favor o en contra de la expansión de servicios educativos.

En el caso de Namibia, la estrategia más adecuada parece ser -- una combinación de las dos primeras alternativas. En otras palabras, será conveniente, en un principio, aumentar el gasto educativo, y a partir de ahí, la inversión en la educación deberá nivelarse, con una intensificación paralela en la utilización de los recursos disponibles.

La estrategia arriba citada se justifica por dos razones principales; en primer lugar, debido a las injusticias inherentes al sistema de la Educación Separada que existe actualmente, sin duda habrá una gran presión social y política para un mejoramiento en las facilidades y oportunidades educativas por parte de aquellos miembros de la población que en la actualidad sufren de carencias. En segundo lugar, Namibia potencialmente es un país muy rico, esto, combinado con el hecho de que la población es bastante reducida, significa que la inversión requerida para lograr las metas educativas -tanto sociales como individuales- no irá más allá de la capacidad financiera del territorio.

1.1.2. Producto educativo

Lo esencial en este aspecto es decidir esencialmente en qué niveles y tipos de educación se debe invertir. A este respecto, los planificadores tienen a su favor que actualmente el énfasis se ha localizado en la educación primaria para la sección más grande de la población, con una desatención casi total a la educación secundaria y superior. Esto significa, que al menos por el momento, se deben canalizar relativamente más recursos a la educación post-primaria de todo tipo.

En las entrevistas llevadas a cabo ¹, se hizo evidente que los namibianos mantienen gran fe en la educación como un medio para el ascenso de la movilidad socio-económica. Esto se verifica particularmente en el sector no-blanco de la población, presumiblemente porque interpretan el valor de la educación en términos de los beneficios que de ella ha obtenido el sector blanco. Éste último, a su vez, pone mucho énfasis en la educación bajo las condiciones actuales, puesto que de hecho se beneficia de ellas considerablemente. Sin embargo, una vez que se han eliminado las barreras raciales del sistema educativo, y los beneficios empiezan a nivelarse, se puede predecir que la situación en Namibia no será diferente de aquella que se observa en otros países en vías de desarrollo, donde el mito de la efectividad inmutable de la educación formal se está marchitando rápidamente. Se han encontrado los estudiantes y padres de familia, en otras partes del Tercer Mundo, con que más años de educación

1 Véanse las notas metodológicas.

no incrementan necesariamente las posibilidades de mejores empleos y, - por consiguiente, tienen relativamente poco impacto sobre la movilidad - socio-económica.

Hasta cierto punto, el asunto gira alrededor de cuestiones tales como: ¿Cuán eficaz es un año adicional de escolaridad para aumentar los ingresos vitalicios de un individuo, su movilidad social, o su nivel de satisfacción personal? Los análisis existentes de insumo-producto y de tasa de rendimiento, sugieren que más allá de un cierto punto, la escolarización es menos eficaz de lo que se llegó a esperar hace unos diez años. Por ejemplo, para algunos tipos de escolarización, o a ciertos niveles de la misma, los costos marginales pueden ser aún más elevados que los beneficios marginales.

La cuestión que tendrían que considerar los planificadores educativos de Namibia es, cómo mejorar la eficacia de la inversión en el capital humano. Primeramente, debe establecerse de qué manera el sistema formal de educación puede convertirse en un mecanismo más eficaz para el logro de las metas, tanto sociales como individuales. En segundo lugar, debe estudiarse si existen alternativas educativas, o inversiones complementarias que puedan lograr las mismas metas a un costo inferior. Por tanto, lo que es básico en la cuestión del producto educativo, es determinar cuáles son las tareas que pueden desempeñarse mejor por medio de la educación formal, y cuáles son aquéllas que deben dejarse en manos de otras instituciones u organismos.

Mejorar y asegurar la eficacia en el producto educativo, conlleva dos dimensiones complementarias. En primer lugar, el proceso de toma de decisiones debe ampliarse para incluir tanto a los productores como a los consumidores de la educación formal. Esto promovería la concientización nacional sobre las posibilidades reales y las limitaciones de la educación con respecto al mercado de trabajo y al cambio social. En segundo lugar, debe mantenerse un continuo (aunque sea modesto) programa de investigación educativa, que se dirija a la exploración de innovaciones prometedoras en el campo de la educación, a fin de definir problemas y de responder a cuestiones relacionadas con la eficacia en el producto educativo.

1.1.3. Eficiencia

El tema central en este aspecto es cómo invertir el creciente costo unitario por estudiante, en todos los niveles de la educación.

A este respecto, los planificadores de Namibia necesitan analizar las dimensiones de costo tales como: fuentes de desperdicio del sistema, eficacia de los métodos didácticos vigentes, salarios de maestros, procedimientos de exámenes y de evaluación, etc. Una vez hecho esto, deberán presentarse propuestas para modificar o maximizar las prácticas educativas existentes, sin sacrificar niveles aceptables de rendimiento en el sistema educativo. Por ejemplo, "los profesionistas" podrían desempeñar algunas de las funciones "mecánicas" que actualmente llevan a cabo maestros plenamente calificados; podría también hacerse un uso múltiple de los edificios y las instalaciones escolares; aplicar la tecnología educativa donde sea conveniente; el año escolar se podría acortar, etc.

1.1.4. Empleo

Muchos países, desarrollados y subdesarrollados, han tenido la experiencia de que, en los términos del empleo y del mercado de trabajo, la educación tiende a tener un efecto auto-generador. Es decir, cuanto más grande es la cantidad de educación disponible, más necesaria se vuelve la educación adicional. Este fenómeno conduce a la "sobre-educación" de individuos en relación con el tipo de trabajo que esperan desempeñar. También lleva a la sobre-producción educativa, es decir, se producen más graduados de los que puede absorber el mercado de trabajo.

En cuanto a este desequilibrio entre la educación y el empleo, la lección para los planificadores de Namibia, no es tanto que las oportunidades educativas debieran limitarse desde un principio, sino más bien que el sistema educativo deberá estar plenamente integrado con la naturaleza de la estructura económica y con los demás proyectos y objetivos de la estrategia de desarrollo del país. Esta integración sólo podrá lograrse, cuando los planificadores externos al sector educativo hagan una contribución más directa y significativa a la formulación de los objetivos del sistema educativo, y cuando exista un flujo de información eficaz entre el sector educativo y los sectores de producción del país.

1.2. Cuestiones cualitativas

Las deficiencias y exigencias del actual sistema educativo en Namibia, van más allá del aspecto cuantitativo. A partir de las entre-

vistas que se llevaron a cabo, parecería que por la gran atención que se ha enfocado en la evidente disparidad de términos de cantidad, entre la educación de los blancos y los no-blancos, la relativamente mejor educación del niño blanco, que es resultado directo o indirecto de los factores cuantitativos, se percibe al mismo tiempo como una "buena" educación. Esta percepción de la educación de los blancos no necesariamente es correcta cuando se examina aisladamente, en especial en lo que se refiere a contenido y métodos didácticos.

Quizá la situación arriba citada pueda describirse mejor como aquella en la que la educación de los no-blancos es pobre por diseño, mientras que la de los blancos, lo es como resultado de la inercia. Dado, según un autor ¹, que aun en el caso de los blancos, las escuelas en Sudáfrica y Namibia tienen un gran rezago en cuanto a los nuevos conocimientos y descubrimientos científicos, y al carácter cambiante de los procedimientos educativos, resultaría poco apropiado conservar los restos del actual sistema en el que se está planeando para el futuro. En todo caso, mucho de lo que se enseña en las escuelas de Namibia, resultará obsoleto y fuera de propósito dentro del contexto de los cambios socio-culturales y económicos que ocurrirán después de la independencia del territorio.

Quizá el nivel que necesita más de una reforma fundamental, es la educación secundaria. Ésta se caracteriza actualmente por un anticua-

¹ Bezuidenhout, K.: Kenmerke van die Skoolstelsel in Suid - Afrika. Tafelberg Uitgewers, Kaapstad, 1976, págs. 12-13.

do curriculum clásico, que en el caso del estudiante blanco lo lleva a una educación universitaria elitista, y en el caso del estudiante negro, lo conduce a un callejón virtualmente sin salida.

Los planificadores de Namibia no deben caer en el error, tan común en los países recién independizados de África, de conservar, promover y aplicar un sistema de educación secundaria diseñado esencialmente para servir a un grupo relativamente reducido y homogéneo de estudiantes de una élite (que funcionó perfectamente en su contexto), a lo que en el futuro será una población estudiantil mucho más grande y heterogénea. El curriculum uniforme con sus niveles escolares fijos, reforzado por un sistema rígido de exámenes, e impartido en una situación de enseñanza-aprendizaje dominada por el maestro, ya no es adecuado a la luz del progreso educativo que se ha logrado en los últimos 10 ó 15 años. Lo que resulta indispensable, es una serie de arreglos pedagógicos mucho más flexibles y diversificados, a todos los niveles del sistema educativo, que puedan aglutinar a estudiantes de una gran variedad de antecedentes familiares, socio-culturales y económicos, y con distintas aspiraciones y perspectivas profesionales.

Dado lo anterior, la vieja estrategia de la expansión lineal - como medio para mejorar la calidad educativa (como subproducto esperado del aumento de oportunidades educativas), resulta inapropiada para Namibia. Ampliar solamente el actual sistema con todos sus defectos internos, no representará otra cosa que una fórmula para el fracaso en un contexto socio-económico y culturalmente nuevo.

El éxito de la reforma interna sugerida, está estrechamente vinculado a la disponibilidad de un suministro adecuado de maestros bien preparados. Dada la elevada relación estudiante-por-maestro en la mayoría de las escuelas de Namibia, la cuestión del suministro de maestros se convierte en una prioridad fundamental. No obstante, otro aspecto importante de la reforma interna que necesitará estudiarse, es la reformulación del concepto tradicional de la enseñanza, del maestro, y de su preparación, así como las prácticas prevalecientes relacionadas con la utilización, promoción y recompensas del mismo. Esta necesidad reside básicamente en encontrar medios prácticos para actualizar constantemente a los maestros, a los materiales didácticos y a los métodos de enseñanza. Además, deberán promoverse medios para adaptar la operación del sistema educativo, su estructura y sus calendarios, a la amplia gama de necesidades y capacidades diferentes de lo que será una población estudiantil bastante heterogénea.

2. Marco general del sistema educativo

Dada la dificultad que han tenido otros países del Tercer Mundo al tratar de enfrentarse mediante estrategias convencionales a las cuestiones que se acaban de discutir, y dada la naturaleza de los objetivos propuestos en el capítulo X para el sistema educativo de Namibia, resulta demasiado optimista creer, que el sistema formal tradicional podría cubrir todos los requisitos necesarios para alcanzar las metas propuestas. Por lo tanto, parece necesario que los planificadores de Namibia piensen

en un sistema nacional de educación que resulte más amplio en su alcance, y más flexible en su enfoque y métodos, de lo que ha sido tradicionalmente. Así, en lugar de considerar exclusivamente al sistema formal como el futuro sistema nacional de educación, éste último debe incluir también - todas las experiencias de enseñanza-aprendizaje que, hasta hace poco, no han sido consideradas como estrictamente "educativas", a la manera en que se entiende generalmente este término institucionalmente, y que hoy en día han llegado a ser descritas colectivamente como la educación "no formal".

Lo que debe buscarse dentro del sistema nacional de educación - es la integración deliberada de las dos modalidades de la educación - -formal y no-formal- de tal modo que cada una proporcione los servicios - para los cuales resulte apropiada. En este caso, la tarea principal de la modalidad formal sería proporcionar y desarrollar lo que podría llamarse una "educación general". La modalidad no-formal, por otro lado, enfatizaría los intereses de grupo, y se preocuparía por el desarrollo de conocimientos y habilidades inmediatamente útiles. De este modo, una gran variedad de necesidades individuales y sociales podrían satisfacerse.

La manera más eficaz de combinar la educación formal con la no-formal de tal modo que se llegue a un sistema nacional de educación integrado, sería implantar reformas educativas sobre la base de un análisis amplio por sectores, que incluirían a todas las instituciones u organismos que pudieran influir, o ser influidos, por el sistema educativo.

3. Lineamientos para los planificadores

La manera de presentarlos, y la naturaleza de los lineamientos que serán enumerados en esta sección, constituye una aplicación modificada del concepto de la "planificación por vectores" (Vector Planning) de Platt ¹. Es decir, el énfasis principal de los lineamientos se sitúa en el cambio dentro del sistema educativo, sin pretender, en este nivel definir procedimientos absolutos o específicos. Este enfoque es válido, ya que por el momento, no existe mucha claridad sobre el tipo de gobierno, o la ideología respecto a la educación, que prevalecerá en Namibia después de su independencia. Debido a esto, lo que se presenta a continuación, es una serie de "proyectos-meta" para el sistema educativo, que se consideran generalmente deseables, y a partir de los cuales los planificadores podrán seleccionar aquellos que ofrecen perspectivas razonables de implantación, en el proceso de reforma del sistema educativo.

Todo lo que se ha dicho en esta tesis, parece sugerir que los planificadores de Namibia deben orientar o dirigir al sistema educativo hacia:

- La educación permanente. Esto implica una redefinición de las fronteras del sistema educativo, en el tiempo y en el espacio, para finalmente crear una sociedad constantemente envuelta en el proceso de aprendizaje.

¹ Platt, W.J.: "Vector Planning for the Development of Education" The Bellachi Papers. Paris, 1976.

- . La diversificación de las oportunidades educativas. Que conlleva la modificación de los requisitos tradicionales de inscripción, de tal modo que se proporcione la entrada y la re-entrada múltiple al sistema educativo a todos los niveles. También implica proporcionar opciones múltiples dentro y fuera de la escuela, a fin de satisfacer toda una serie de necesidades y estilos de aprendizaje.
- . La educación como parte integral de otros proyectos de desarrollo. Lo que se necesita en este caso, es la identificación de las dimensiones educativas y de capacitación de proyectos y programas, fuera del sector educativo. Sobre esta base, deberán planificarse ajustes mutuos para que los objetivos y las actividades de todos los sectores vengan a reforzarse entre sí. Esto facilitaría la utilización de la educación como medio de preparación para el rendimiento en el mundo fuera de la escuela, y no únicamente como una preparación para más escolarización.
- . La igualdad de oportunidades educativas. En primer lugar es necesario establecer y definir las causas de la desigualdad educativa, y a partir de ahí proporcionar arreglos que sirvan a los que han abandonado la escuela, y a aquéllos que han sido forzados a dejar el sistema educativo.
- . Relacionar la educación con el mundo del trabajo. Esto implica esbozar medios para utilizar efectivamente a las institucio-

nes y organismos del sector productivo, como agentes de la educación y capacitación.

- . El desarrollo cultural. Lo que parece requerirse aquí, es el diseño de programas de estudio, y proyectos extra-escolares, que busquen deliberadamente eliminar las barreras culturales y raciales, y que enfatizen las similitudes y metas individuales comunes.
- . La utilización de los avances recientes en la educación. En este caso, el potencial de las nuevas tecnologías, y los resultados de la investigación en los campos de la educación y comunicación, deben considerarse como fuentes de solución para los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, el uso de los medios masivos de comunicación, necesita explorarse como otro medio didáctico que podría contribuir de modo positivo al mejoramiento del sistema educativo.
- . La democratización del contenido educativo y de procedimientos de aprendizaje. Aquí el objetivo será encontrar alternativas a los procedimientos de aprendizaje en los que domina exclusivamente el maestro y, de gran importancia en el caso de Namibia, promover una actitud científica, inquisitiva y crítica hacia el conocimiento, por parte de los alumnos.
- . La reforma de las instituciones de la sociedad nunca ha sido -
tarea fácil, y el sistema educativo no es una excepción. Por esta razón,

el enfoque estructuralista de la educación expresado en la introducción de esta tesis, necesita ser reafirmado: los sistemas y procesos educativos tienden, en primer lugar, a reflejar las fuerzas sociales y económicas vigentes en la sociedad, y a menos que vayan precedidos o acompañados de modificaciones adecuadas en estas áreas, la reforma educativa se convierte en gran medida en algo sin sentido positivo.

Las injusticias y carencias del actual sistema educativo de Namibia no son otra cosa que la imagen de una sociedad injusta. Por consiguiente, los políticos y los planificadores deben tener en mente, que la reforma del sistema educativo va mucho más allá de la modificación de estructuras internas, y de hecho, debe representar sólo un elemento más en la reforma total de la sociedad namibiana.

4. Hacia un sistema educativo adecuado para Namibia

El diseño de un sistema educativo para Namibia, obviamente, será tarea de un equipo interdisciplinario de planificadores altamente especializados. Por eso, no representa una actividad que se pueda llevar a cabo de manera detallada o definitiva dentro de este trabajo. A pesar de esto, es posible dar una descripción global de tal sistema. A continuación se presentan el marco y las características generales de uno que -basándose en el análisis que se ha hecho anteriormente en esta tesis- se considera adecuado para el Namibia del futuro. Ahora bien, antes de describir el sistema educativo mencionado, es necesario examinar tres -

cuestiones importantes que influyen en gran medida en su naturaleza y estructura:

- . la conveniencia de la adopción de modelos educativos existentes vis-a-vis la creación de un modelo nuevo,
- . el papel de la educación en el desarrollo de recursos humanos, y
- . la educación como un medio de "indoctrinación"

4.1. Creación vs. adopción

La mayoría de los llamados países subdesarrollados y de los países recientemente independientes han optado por alguna forma del modelo de educación "occidental". Esto no debería sorprender puesto que tal educación forma parte de su legado colonial. La mayoría fueron dependencias coloniales y bajo tales condiciones una educación que siguiera las directrices de la metrópoli era esencial para permitir la entrada a los escalones inferiores de la administración colonial. Además, estos países también han sido el objetivo de los programas de ayuda a la educación, diseñados, al menos en parte, para crearle un mercado a las nuevas "tecnologías de la educación" que se desarrollan en las corporaciones gigantes y que dominan la "industria del conocimiento". En parte, estos programas de ayuda a la educación también desempeñan una función primordial en el establecimiento y mantenimiento del carácter neo-colonialista de los países subdesarrollados. El poder real de la metrópoli, según lo im-

plica un crítico (Hamidou en Buchanan: 1975:31), no yace en la fuerza -
bruta, sino más bien en los sistemas educativos que perpetua porque: -
"Más eficazmente que las armas hace la conquista permanente. Las armas
coaccionan al cuerpo pero la escuela embruja la mente". La situación an-
terior corresponde perfectamente bien a la situación de Namibia (depen-
diente) frente a Sudáfrica (metrópoli).

En los últimos años se ha escrito extensamente sobre los peligros
y defectos de copiar los modelos occidentales de educación. Estas críti-
cas parecen bien fundadas y convendría repetir algunas de ellas aquí, da-
do que representan, de hecho, un resumen de la naturaleza del sistema edu-
cativo actual en Namibia.

Bajo el modelo occidental de la educación el sistema escolar en
el país subdesarrollado ha llegado a servir, dice Conroy (Conroy: 1971:2),
como "un mecanismo de control que ayuda a mantener al pobre y al rico en
los lugares que les corresponden durante el proceso del crecimiento eco-
nómico"¹. Esto lo hace utilizando el proceso escolar entero como un méto-
do de selección, haciendo de la escolarización un importante asignador -
de roles socio-económicos y utilizando la sala de clases como un entorno
en el cual se inculcarán las ideas establecidas del orden y de la disci-
plina. Sin embargo, afirma Hensman (Hensman: 1971:8), para que la trans-
formación social básica que necesitan los países subdesarrollados sea una
realidad, la educación deberá transformar a los pueblos del Tercer Mundo
en "creadores de un nuevo entorno material, seguros de sí mismos y revo-
lucionarios"².

¹ Carnoy, Martin: "Schooling and Income" en el Pacific Research Telegram, Julio-Aug., 1971.

² Hensman, C. R.: From Gandhi to Guevara. Herder and Herder, London, 1969.

Copiar los modelos extranjeros de educación también podría representar un obstáculo al desarrollo de otra forma: preconizar una imagen estereotipada del mundo según la cual los países del Tercer Mundo, - predestinados a la pobreza de la economía campesina, están moldeados en el papel de centros productores de materias primas de los países industrializados. A este respecto declara Constantino (R. Constantino: 1970:26): "Nunca pensamos que nosotros también podríamos industrializarnos porque en la escuela se nos enseñó que éramos primordialmente un país agrícola por su ubicación geográfica y por la potencialidad innata de nuestro pueblo".¹

Illich (Illich: 1969) entre otros, también ha señalado que los modelos occidentales frecuentemente representan una educación extremadamente costosa para una minoría seleccionada a costa de la mayoría, o a costa de desviar los escasos recursos financieros de otros sectores donde la necesidad de inversión es mayor o donde los beneficios a la comunidad pueden ser mucho más elevados.²

No necesitamos limitarnos únicamente a las desventajas materiales del modelo educativo occidental en los países en desarrollo. A nivel cultural también, el impacto es principalmente negativo. Por medio del sistema educativo, las ex-colonias han llegado a adoptar normas y valores extranjeros que muchas veces han entrado en conflicto y a menudo llevado a la destrucción de patrones culturales autóctonos. Aunque no es la única instancia, la cuestión del lenguaje es un buen ejemplo de la socavación de los sistemas culturales mediante modelos educativos extranje-

1 Constantino, R.; "The Miseducation of the Filipino" en el Journal of Contemporary research. 1970.

2 Illich, Ivan: "Outwitting the Developed Countries" - en el New York Review of Books, 6 nov., 1969.

ros. Van der Berghe observa a este respecto (V. d. Berghe: 1968:19):

De todas las manifestaciones del neo-colonialismo, la cuestión cultural y lingüística es la más insidiosa, la menos visible y, a largo plazo, la más eficaz... El imperialismo lingüístico es el tipo principal de influencia colonial que se puede permitir una antigua superpotencia cuando su prestigio cultural sobrevive a su poderío político y militar.¹

Las tentativas de medir el progreso o el atraso, ya sea en el campo económico o en el educativo, apenas pueden evitar ser elevadamente subjetivas, y todos los índices inevitablemente se ven influenciados por el etnocentrismo. Una vez que ha sido adoptado el modelo occidental de desarrollo y de educación, estos índices serán sin remedio aquellos de las llamadas naciones desarrolladas. El que tales normas no sean necesariamente las únicas, y el que otras sociedades hayan aceptado criterios diferentes de bienestar y de desarrollo ha sido pasado por alto en gran medida. Jerome Rosenberg (Rosenberg: 1969:86) dijo sobre los índices de cultura y desarrollo: "Mírenlo por el cohete Titán y el radio de transistores y el mundo estará lleno de gentes primitivas".²

A pesar de la importancia de las críticas mencionadas y de otras parecidas en términos de desarrollo, parece ser un tanto desorientado el dirigir estas críticas a la educación o específicamente al modelo "occidental" de la educación. Lo que están llevando a cabo los críticos es atribuir características negativas a la educación, que de hecho es un aspecto negativo de un modelo particular de la sociedad o del desarrollo. Si la educación, como se acepta generalmente, debe servir a la sociedad y si la naturaleza de la educación está básicamente determinada por los

¹ Van der Berghe, Pierre: "European Languages and Black Mandarins" en Transition, Dec., 1968.

² Rosenberg, Jerome: Technicians of the Sacred, Mckay, London, 1969.

grupos dominantes y sus valores, se desprende que un sistema educativo es tan bueno o tan malo como la sociedad en función de la cual opera. En otras palabras, lo adecuado o no de un sistema educativo debe evaluarse en términos de la estructura y valores de la sociedad a que sirve. Así pues, si una sociedad tiene valores negativos y si su sistema educativo logra alentar y promover esos valores, entonces claramente el sistema educativo está cumpliendo su función. Por ejemplo, si dentro de una sociedad capitalista, ésta sólo puede prosperar y mantenerse mediante una relación de explotación entre los diferentes sectores, criticar el sistema educativo porque es parcial en favor de la clase alta apenas puede considerarse como una falla en el sistema educativo. Por el contrario, no es más que una indicación de que el sistema educativo está funcionando bien en términos de las demandas de esa sociedad en particular. Por otra parte, si uno observara ese mismo sistema educativo desde otra óptica ideológica -por ejemplo el socialismo- se podría efectivamente reivindicar que, aunque adecuado dentro del marco capitalista, el sistema no respondería a las necesidades de una sociedad socialista. Quizá se podría comparar un sistema educativo con una computadora, es decir, que aun-

que básicamente sólida en el sentido mecánico o técnico, la naturaleza de su producto dependerá en gran medida de lo que se introduzca como alimentación.

En síntesis, si bien pueden presentarse rigurosas objeciones a los valores promovidos mediante el modelo "occidental" de educación, parece haber pocas cosas incorrectas en la efectividad del modelo. Por lo tanto, el aspecto crítico no es la adopción de un modelo educativo occidental, sino más bien la manera en que dicho modelo está manipulado y por quién.

Sin embargo, en el caso de Namibia, aun cuando se tome una postura "objetiva" respecto a la evaluación del modelo occidental (tal como aquel modelo se manifiesta a través del sistema educativo de Sudáfrica-Namibia), este modelo educativo está muy lejos de ser adecuado para una Namibia independiente. Es así, porque el sistema educativo actual de Namibia no sólo fomenta valores negativos, sino también se muestra discriminatorio en términos de oportunidades educativas; no responde a lo que serían nuevas demandas socio-económicas para un país independiente en vías de desarrollo; es innecesariamente costoso en lo que se refiere a mantenimien-

to y administración y, finalmente, se basa en métodos y contenidos pobres, así como una filosofía educativa restrictiva. Por consiguiente, para lograr la independencia auténtica, es decir, para evitar el peligro de caer en una posición neo-colonialista frente a Sudáfrica, se necesita establecer un sistema educativo nuevo que rompa con el tradicional.

El sistema tradicional de educación tiende a conservar la sociedad como ya existe. El desarrollo y la independencia sin embargo implican el cambio más que la conservación. Dentro del marco del desarrollo, por consiguiente, la educación debe convertirse en un proceso que desocialice a los individuos de la antigua cultura y al mismo tiempo que los prepare para un nuevo tipo de sociedad todavía desconocido.

4.2. La educación y el desarrollo de recursos humanos

Una población adecuadamente capacitada y preparada, tanto técnica como académicamente, es un elemento necesario para el desarrollo y la independencia. Si esta condición no existe, es muy difícil para un pueblo en vías de desarrollo librarse de la dominación socio-económica tecnológica y científica. Así, pues, la función de la educación en la prepa-

ración de los recursos humanos deberá ser una preocupación de primer orden para los planificadores de la educación en Namibia.

En los últimos años, el término "recursos humanos" - ha sido utilizado en dos sentidos diferentes. En su sentido más estrecho se refiere a los insumos humanos para el - proceso productivo y así se vincula a los "recursos naturales" y a los "recursos de capital". Héctor Correa (Correa, H.: 1963:9) explica el término de la manera siguiente:

Los seres humanos intervienen en los fenómenos económicos bajo dos formas: como factores de producción y como objetivos finales de los programas socioeconómicos. El estudio de los elementos que influyen en la capacidad del trabajo de los seres humanos y su influencia en la producción, es decir, el análisis de los seres humanos como factores de producción, puede calificarse de economía de los recursos humanos.¹

No obstante, existe un concepto mucho más amplio del término, que equipara a los recursos humanos con los seres humanos, en cuyo caso el término abarca el desarrollo del - hombre en todos sus roles -como consumidor, productor, miembro de la comunidad, como ser razonador, espiritual y estético, etc. Harbison y Meyers (1964:2) representan más o - menos este enfoque cuando manifiestan:

¹ Correa, Héctor: The Economics of Human Resources. North Holland, Amsterdam, 1963.

El desarrollo de los recursos humanos es el proceso de aumentar el conocimiento, las habilidades y capacidades de todas las gentes de la sociedad. En términos económicos podría describirse como la acumulación de capital humano y su inversión efectiva en el desarrollo de la economía. En términos políticos el desarrollo de los recursos humanos prepara a los individuos para su participación adulta en los procesos políticos, en particular como ciudadanos de una democracia. Desde los puntos de vista social y cultural, el desarrollo de los recursos humanos ayuda a los individuos a llevar vidas más plenas y ricas, menos limitadas por la tradición.¹

De estos dos conceptos de recursos humanos, el más amplio se considera el más apropiado aquí, básicamente porque el concepto más estrecho lleva a menudo a la situación en que la función productiva del hombre se considera más importante que sus otras funciones, o en que se concibe al hombre como un medio de producción más que como la finalidad para la cual es necesaria la actividad productiva.

En términos de la definición adoptada de recursos humanos, las metas hacia las que se dirige la educación deben considerarse dentro del marco de algunos determinantes básicos y de validez general, sea cual sea la naturaleza de la sociedad en cuestión. Estos pueden resumirse como sigue:

a. La pirámide educativa

1 Harbison and Meyers, op. cit. p. 2

En primer lugar es necesario decidir cómo se van a distribuir los recursos disponibles entre los diferentes niveles de educación (primaria, secundaria y superior) así como entre las diferentes modalidades de educación (formal y no-formal). Varias combinaciones son posibles, pero se trata esencialmente de decidir cuál es la mejor opción con respecto a la naturaleza de los programas de desarrollo en el país. En la mayoría de los casos esto significa enfatizar un nivel de educación a expensas de los demás.

b. La elección entre cantidad y calidad

En los llamados países subdesarrollados donde los recursos son limitados esto es importante. ¿Se va a convertir en calidad o en números? Por ejemplo, es deseable tratar de educar al 100 % de la población a nivel de primaria con maestros deficientemente formados cuyo propio nivel de educación pocas veces va más allá del nivel de primaria, o ¿resultará mejor tener una educación primaria más modesta en términos de números con maestros altamente calificados, y por lo tanto una educación primaria de supuesta mejor calidad? Las mismas preguntas pueden plantearse con respecto a la educación secundaria y superior. Empero, existe otro

aspecto que debe tomarse en cuenta a este respecto: la tendencia por parte de los gobiernos del Tercer Mundo a comprometerse por la educación universal y a veces gratuita. Más importante aún, el pueblo ha llegado a exigir tal educación. La elección entre calidad y cantidad es por lo tanto no solamente una consideración educativa o económica, sino una decisión política y moral también.

c. La elección entre las ciencias y las humanidades

Generalmente hablando, existen demasiados especialistas en los campos de las humanidades y leyes, en comparación al de las ciencias, en los países del Tercer Mundo¹. Esto es básicamente el resultado de las estructuras socio-políticas coloniales. La elección, por consiguiente, parece obvia: favorecer la educación "científica" a expensas de la educación "humanística". La solución obvia, no obstante, no es necesariamente la más práctica. Por ejemplo, cuesta de cinco a seis veces más educar a un ingeniero o a un científico que lo que cuesta formar a un abogado o a un graduado en las artes². En otras palabras, un país con recursos

1 Pames, H.S.: Scope and Methods of Human Resource Development. O.E.C.D., Paris, 1965.

2 Harbisow y Meyers, op. cit. p. 6.

limitados puede ampliar sus recursos humanos científicos y técnicos únicamente recortando severamente el lado de las artes y las humanidades. Por otra parte, formar a los graduados en las artes es menos oneroso, más fácil, más rápido y numérico, lo cual, políticamente hablando, lo convierte en una prioridad importante para los gobiernos que desean mantener una imagen positiva. En cierto modo, la elección entre la educación "científica" y "no-científica" es de hecho una opción entre calidad y números, con todas sus implicaciones políticas y socioeconómicas.

d. Formación vocacional

¿Cuánta formación debe impartirse "formalmente" en las escuelas vocacionales, y cuánta debe impartirse "informalmente" o "no-formalmente" por parte del empleador, ya sea que éste último sea una institución pública o una empresa privada? Esta es una de las consideraciones más importantes en la planeación del desarrollo de los recursos humanos. Básicamente se trata de una cuestión de eficiencia en términos educativos y financieros. Hoy en día se conviene generalmente en que la formación vocacional en el marco del sistema formal de educación -especialmente a nivel de la -

secundaria- es en gran medida una pérdida de tiempo y de recursos, y que es mucho más eficaz y efectivamente impartida dentro de la situación del trabajo actual. Harbison (1965: 39), entre otros, es de esta opinión y expresa:

La situación ideal sería que la mayoría de las personas que entra a la fuerza de trabajo recibieran - una educación secundaria amplia... una educación - básica, suficiente para poder ser formados una y - otra vez de acuerdo con las necesidades de la sociedad en que viven.¹

En términos de la opinión expresada existiría por lo tanto la necesidad de manejar dos etapas en la formación de los recursos humanos:

- (i) La educación para la formación vocacional, que sería responsabilidad del sistema formal de educación.
- (ii) La formación vocacional propiamente dicha, que sería responsabilidad de los empleadores.

e. Incentivos

Esta es una cuestión importante que debe considerarse cuando se trata de proporcionar una distribución adecuada de

¹ Harbison and Meyers, op. cit. p. 20

la mano de obra. Los gastos por concepto educativo serían desperdiciados a menos que los incentivos proporcionados - estuvieran en concordancia con las necesidades reales del - país. Para el planificador, la provisión de incentivos adecuados representaría una re-evaluación de las estructuras - de sueldos y salarios que operan en un país, y la promoción de cambios o medidas que atraerían a los individuos hacia - empleos y áreas geográficas donde fuera mayor la necesidad según los programas de desarrollo específicos.

f. La cuestión moral

Aquí el planificador se enfrenta a la cuestión de - saber si el programa de desarrollo de recursos humanos debería basarse primeramente en función de las necesidades del estado, o si debería estar diseñado primeramente según los intereses del individuo. Se trata esencialmente de una - cuestión moral y en gran medida estaría determinada en base a los principios ideológicos.

4.3. La educación como medio de indoctrinación

Para que la educación pueda convertirse en un medio desocializante, como se ha sugerido antes, sería necesario

que se reconsidere cuidadosamente su función tradicionalmente aceptada de transferir la cultura de la sociedad de una generación a la siguiente.

Como regla general, se acentúa tan vigorosamente que la educación es el medio mediante el cual se promueve y se mantienen los valores existentes dominantes, que el proceso se ha convertido en restrictivo, es decir, deja muy poca - oportunidad para la libre opción y para la evaluación independiente de los valores existentes o dominantes. Respecto a lo anterior, es muy perturbadora la facilidad con la que la educación en su concepto tradicional puede ser manipuladora y, peor aún, perturba aún más nuestra aceptación tácita de la validez de dicha manipulación -tanto así que lo - que generalmente tiene lugar hoy en día bajo el encabezado de "educación" corresponde más estrechamente a la noción de "indoctrinación". Ello constituye un obstáculo al cambio - social. De ahí, que la educación como facilitadora del cambio debe ser menos manipuladora y más liberadora. Por "liberador" se significa aquí la libertad intelectual o mental, o sea la ausencia de ignorancia pero al mismo tiempo -en - cierto modo paradójicamente- la aceptación de las restricciones de la racionalidad y del conocimiento. El individuo

"ignorante" (sin educación), por lo tanto, sería aquel que está tan libre de restricciones que no tiene puntos de referencia que le permitan emitir juicios racionales.

Para lograr alcanzar esta libertad intelectual racional, el contenido de la educación debe satisfacer los siguientes requisitos básicos.

- i. Proporcionar más de una posibilidad entre las cuales se pueda escoger.
- ii. Proporcionar conocimientos de lo que es y de lo que no es posible.
- iii. Proporcionar conocimientos de lo que es conveniente.
- iv. Proporcionar conocimientos de las técnicas para alcanzar los objetivos que se hayan seleccionado.

En términos educativos es necesario que todo conocimiento adquirido de hecho nos permita escoger entre algunas opciones. Por esta razón, el aspecto esencial de una educación liberadora debe poner el énfasis en los principios. -

Esto es importante porque los principios pueden generalizarse. Pueden aplicarse a una variedad de situaciones y nos permiten comprender un rango de casos particulares y solucionar una diversidad de problemas. El conocimiento específico por definición puede aplicarse solamente a un caso específico. Por consiguiente, el individuo que solamente ha aprendido un procedimiento de rutina tendrá menos probabilidades para derivar las implicaciones de lo que hace o para comprender otras situaciones. A él le será necesario un fragmento separado de instrucción para cada nueva situación. Con base en nuestro argumento tal instrucción no se consideraría educación puesto que no está basada en principios y por consiguiente es menos que liberadora.

Ya sea que estemos tratando con las disciplinas llamadas "académicas" o "tecnológicas" en la educación o no, se puede mantener el mismo argumento. Parece no haber razón válida para que los temas llamados tecnológicos o vocacionales no puedan enseñarse de una manera liberadora. Existen principios, conceptos generales y metodologías inherentes a la mayoría de los temas tecnológicos, y los estudiantes pueden así aprender a pensar por sí mismos en estas áreas así

como en literatura o historia, por ejemplo. En cada caso, la modalidad de pensamiento y el desarrollo de la habilidad para formular los nuevos conocimientos son los que resultan educativamente importantes.

La manera en que se enseña una materia es tan importante como lo que se enseña para determinar si dicho tipo de educación es liberadora. Cualquier enseñanza que aliena respuestas estereotipadas o aceptación pasiva de secciones de información, como ocurre con el aprendizaje de memoria o repetitivo y con las repeticiones imitativas y procedimientos de rutina parecería no-educativa o liberadora. Al mismo tiempo, hay ocasiones en que cierto aprendizaje de memoria de hecho resulta esencial. Esto no puede evitarse y parece aceptable dentro del marco de una educación liberadora; siempre y cuando el objetivo del mismo sea el eventual desarrollo de la habilidad para formular el pensamiento original y el conocimiento nuevo, y ayudar al educando a derivar su propia comprensión de las cosas.

Teniendo en mente los modelos existentes de cambio social -en particular el enfoque por sistemas- sería difícil introducir y llevar a la práctica el tipo de educación que -

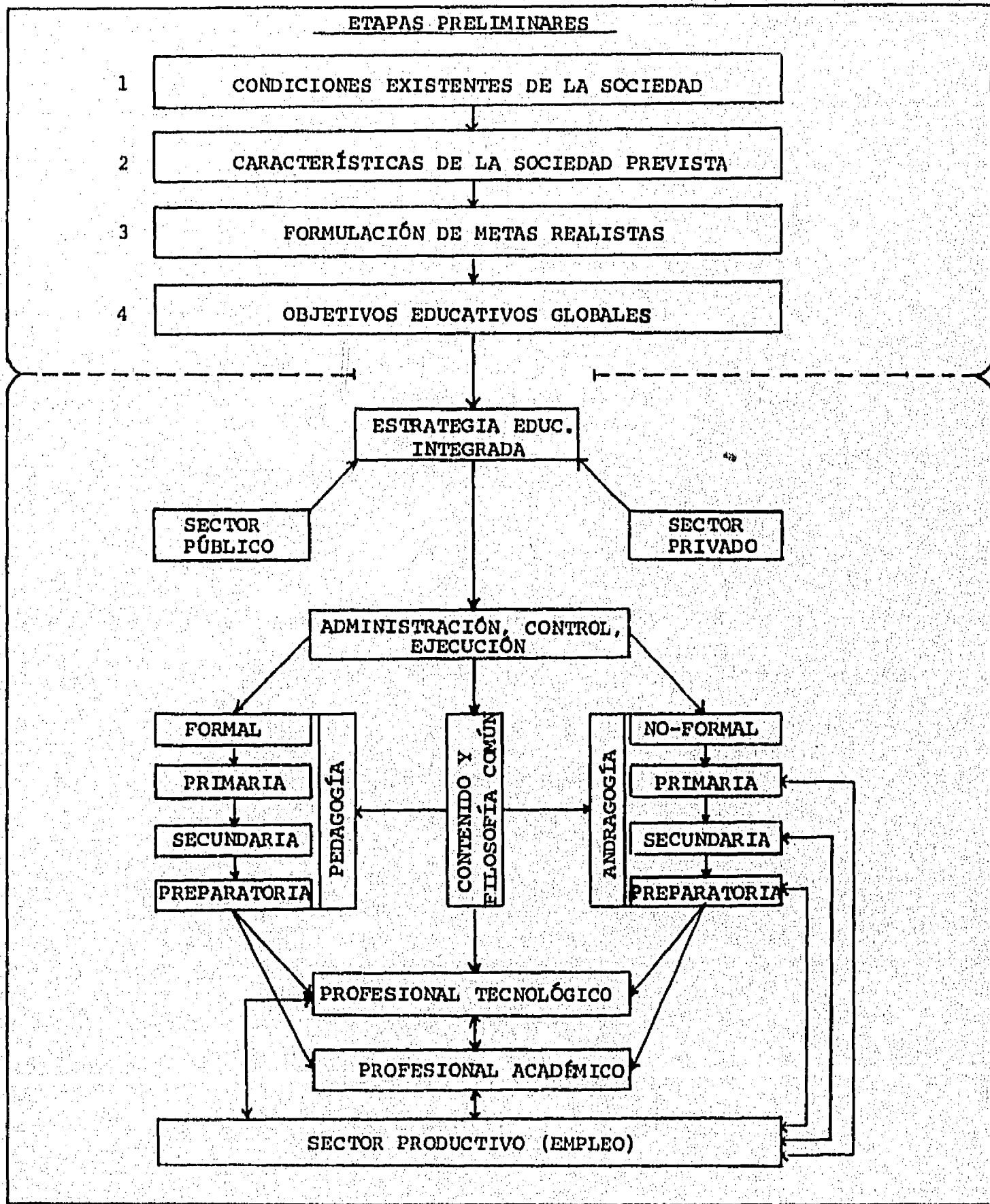
se sugiere en una sociedad "estable". Dado que el objeto de una educación liberadora es cambiar más bien que mantener los valores dominantes existentes, dicha educación trastornaría el equilibrio establecido. En un país en desarrollo o en el país que trabaja hacia su independencia, sin embargo, la sociedad que se hallaría en un proceso de flujo y por ende una educación liberadora no sólo se vería como necesaria sino que sería fácilmente aceptada. Esto es así porque, por definición, la sociedad en desarrollo debe liberarse a sí misma de las estructuras y valores previamente establecidos que resulten inadecuados para la consecución de sus objetivos. Una educación liberadora, por tanto, al satisfacer los cuatro requisitos básicos ya mencionados no sólo facilitaría el cambio, sino también el rechazo o retención racional de estructuras o valores sociales anteriores y el establecimiento de otros nuevos y más adecuados.

4.4. Una estructura para el sistema educativo futuro de Namibia (Figura 11).

Al planificar las estrategias o sistemas educativos en función de algunos objetivos de la sociedad o al establecer

Figura 11

MODELO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO NAMIBIANO



objetivos de desarrollo, es de importancia recordar que un modelo de sociedad conveniente nunca es totalmente alcanzable. Esto es así porque siempre existen factores que intervienen y que obligan a modificar los programas y objetivos. Dichos factores o "determinantes", usualmente de naturaleza sociocultural, geográfica, política, histórica o económica, actúan como un filtro entre el modelo concebido originalmente y el que resulta finalmente alcanzable. Por ende, la educación no puede planearse o evaluarse adecuadamente sin la debida atención a los determinantes arriba mencionados, o cualquier otro que pueda desempeñar una función influyente en la estructura de la sociedad. Para eso, el modelo para la estructuración de un sistema educativo - que se presenta en la Figura presupone la ejecución previa de las siguientes etapas de planificación;

- (i) un análisis y una evaluación de las condiciones socio-culturales, políticas, económicas y educativas prevalecientes en Namibia.
- (ii) la recolección y el análisis de datos e información respecto a las características previstas de la sociedad namibiana independiente.

- (iii) la reducción de las metas "ideales" que se formularon en la etapa (2), basándose en la naturaleza de las condiciones establecidas en la etapa (1) -llegando así a metas "realistas" para el desarrollo y la independencia.
- (iv) la formulación de objetivos educativos globales en términos de las metas "realistas" - que se han definido para el desarrollo y la independencia en la etapa (3).

Las etapas antes mencionadas representan hasta cierto grado la síntesis de lo que se ha intentado exponer a través de esta tesis, y la base del modelo que se presenta en la Figura .

El punto de partida del modelo es la suposición de que se requiere una estructura nueva de la sociedad namibiana y, por consiguiente, un sistema educativo nuevo más que meramente modificado.

4.4.1. Control y administración

La función básica de la educación, en términos de la suposición anterior, se convierte en la promoción y el fomento de la cohesión nacional, así como la armonía e igualdad común dentro de la actual sociedad dividida. Para estos propósitos se hace necesario - por lo menos al principio - que el Estado asuma el control completo de todos los servicios educativos, tanto los públicos como los privados. Esta sería la manera más eficaz de asegurar homogeneidad y - calidad de los servicios, contenidos y objetivos del sistema educativo.

4.4.2. Acceso a la educación

La "capacidad económica" o "financiera" de los miembros de la sociedad namibiana no debe representar un limitante a su libre acceso a las facilidades educativas del país. En otras palabras, la pobreza individual no debe representar un obstáculo a la plena educación. Dada la riqueza real y potencial del país, junto con su población reducida, no hay ninguna razón o argumento suficientemente fuerte para que la educación no pueda ser gratuita, especialmente en los niveles pre-profesionales.

4.4.3. Formulación de las metas educativas

En el sentido de que el sistema educativo serviría a todos los miembros de la sociedad, es lógico que representantes del sector público como del sector privado deben participar plenamente en la formulación de las metas específicas de la educación. De la misma manera, ambos sectores - también deben contribuir de manera concreta al logro de tales metas. Por eso, el peso de la responsabilidad de proporcionar facilidades educativas no debe ser cargado exclusivamente por el sector público, sino también -directa o indirectamente- por el sector privado. El último, por ejemplo, se puede responsabilizar directamente (a través de la legislación, si es necesario) de la preparación vocacional de los adultos.

4.4.4. Organización estructural

Dada la ausencia casi completa de facilidades educativas para los adultos del país, esta situación necesita recibir prioridad. Además, a fin de cumplir con los requisitos de la "educación permanente", que se ha propuesto en la sección 3 como un elemento indispensable del sistema educativo,

se debe considerar a la educación de adultos como una exigencia continua del país y no como una necesidad periódica. Es conveniente enfatizar también que la educación de adultos no debe confundirse con la mera alfabetización. Esta última no equivale a una educación de adultos, sino más bien a una etapa preparatoria, la cual pondría al adulto -- analfabeto en condiciones de disfrutar plenamente los servicios educativos que deben existir para los adultos y no recibir aquellos que son para los niños.

Bajo las condiciones anteriores, el sistema educativo debe incluir dos modalidades al nivel pre-profesional: una "formal", que se dirige principalmente a la juventud de la nación y otra, "no-formal", dirigida a los adultos. En ambos casos, las modalidades incluirán los niveles primario, secundario y preparatorio.

Tanto la modalidad formal como la no-formal necesitan preparar al egresado para estudios de nivel superior de dos tipos: "técnicos" y "académicos". Lo que necesita Namibia actualmente son instituciones técnicas profesionales más que universidades. Por lo tanto, una sola universidad podrá satisfacer todas las demandas del tipo académico profesional

que existirían en los primeros años de independencia. Respecto a las instituciones educativas superiores, será conveniente que todas se basen de una u otra manera en el concepto de la educación "abierta". Así pues, a través de seminarios, talleres, cursos por correspondencia, así como por medio de la utilización de la radio y la televisión se pueda brindar la oportunidad de realizar estudios superiores a todos aquellos interesados que, por una razón u otra, no pueden asistir tiempo completo a la universidad o a las instituciones técnicas superiores.

4.4.5. Contenidos y métodos

Desde el nivel primario hasta el preparatorio, las dos modalidades del sistema educativo, es decir, la formal y la no-formal, deben basarse en el mismo contenido o programa de estudios. No hay ninguna razón válida para que adultos y niños no puedan seguir programas semejantes. Las ventajas de seguir un programa común en las dos modalidades son que: proporciona homogeneidad, permite el uso múltiple y óptimo de recursos (tanto humanos como materiales) y, finalmente, proporciona a los egresados los mismos antecedentes al entrar en las instituciones superiores y en el mundo del tra-

bajo.

Ahora bien, decir que las dos modalidades tienen que seguir un programa común, de ninguna manera quiere decir - que sus alumnos respectivos deben ser expuestos a los mismos procedimientos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, los métodos y procedimientos tienen que mantenerse congruentes con los niveles de madurez y con las características particulares de los alumnos a los que están dirigidos. Específicamente, en el caso de los niños el énfasis - debe ponerse en la pedagogía, mientras que en el caso de - los adultos, el énfasis tiene que hacerse en la andragogía.

Una consideración importante respecto al contenido de la educación pre-profesional concierne a la educación "vocacional". La posición que se mantiene aquí es que la dicotomía existente entre la educación "vocacional" y la educación "académica" es en gran medida artificial y poco realista. De hecho, el mundo en que vivimos no es puramente "vocacional" a un lado y "académico" al otro. Por lo general los dos ocurren juntos y los programas de estudio tienen que reflejar esta realidad. Por lo tanto, ambas modalidades del sistema educativo necesitan buscar una integra-

ción de los llamados aspectos vocacionales y académicos, de tal modo que cada una se convierta en un elemento continuo y completo del programa escolar. En otras palabras, existe una necesidad de alejarse de la idea bastante equivocada de que la "educación vocacional" es algo que tiene que ver básicamente con la educación de adultos en relación con el mundo del trabajo. Las destrezas vocacionales básicas son tan importantes para los niños como son para los adultos y constituyen un elemento necesario en el proceso de preparar egresados "flexibles" quienes, en un mundo de cambios constantes, puedan capacitarse con facilidad a sí mismos -o puedan ser capacitados- para cumplir con las nuevas demandas de la sociedad en cambio.

En lo que respecta a destrezas vocacionales específicas que se requieren para necesidades laborales particulares, los lugares de trabajo mismos tendrán la responsabilidad de proporcionar preparación de este tipo. Lo que se debe exigir del sistema educativo no puede ser más que la producción de egresados quienes, a cualquier nivel -primaria, -secundaria o preparatoria- puedan ser incorporados y capacitados después para tareas laborales específicas o, quienes al nivel de preparatoria tendrán una preparación que les per-

mita continuar sus estudios con facilidad en la institución que ellos escojan.

Finalmente, el enfoque "liberador" de la educación - que se ha sugerido en la sección 4.3., debe dirigirse en - todos los niveles del sistema educativo, desde la primaria hasta los estudios superiores.

Para concluir, el modelo para el sistema educativo - propuesto representa un ideal. Por ello, es conveniente - recordar que al manifestar que la educación es esencial para la realización de algunos objetivos individuales y sociales, de ninguna manera equivale a decir que la educación - por sí y ante sí automáticamente produce los fines anhelados. En otras palabras, la educación puede ser la condición necesaria sin ser una condición suficiente para el logro de la sociedad namibiana deseada.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que pueden derivarse del análisis - realizado en esta tesis, y en que se basaron los lineamientos esenciales que fueron propuestos para un nuevo sistema educativo en Namibia, pueden resumirse así:

- 1a. El sistema de Apartheid tiende fundamentalmente al mantenimiento de la hegemonía de una minoría de blancos sobre una mayoría de negros en las - esferas sociales, culturales y económicas de la sociedad.
- 2a. La justificación del Apartheid es insostenible , pues se basa en premisas falsas y, esencialmente, corresponde a una discriminación racial institucionalizada.
- 3a. El Apartheid no ofrece una sola ventaja real a - la población no blanca, que no tuvo derecho a - participar en su formulación y en consecuencia - lo rechaza.

- 4a. El gobierno, además de utilizar medidas coercitivas y legales, necesita y aplica el sistema educativo para promover la aceptación del Apartheid y para inculcar los valores del grupo dominante.
- 5a. La educación debe ser, necesariamente, diferente para los blancos y los no blancos, por lo mismo que son diferentes las metas previstas por el gobierno para ambos grupos. De ahí que tuviera que institucionalizarse la "Educación Separada".
- 6a. El Apartheid está sostenido en parte por la superioridad técnica y profesional de los blancos y la educación que se ofrece a los no blancos tiene que ser, forzosamente, más limitada en su alcance y de inferior calidad que la que reciben los -- blancos.
- 7a. El sistema de Educación Separada no es el adecuado o deseable para una nueva sociedad, independiente y justa, de Namibia. Porque:

- en términos de sus objetivos, su contenido y su estructura, no representa las necesidades y las aspiraciones de la mayoría en Namibia;
- se dirige a una realidad socio-económico y político-cultural que ya no puede perdurar;
- tiende a promover y destacar las diferencias étnicas y raciales;
- promueve y fomenta una sociedad clasista que se caracteriza por grandes disparidades socio-económicas entre blancos y negros;
- limita, drásticamente, la contribución potencial de los negros al desarrollo socio-económico y cultural de una Namibia independiente;
- representa un desperdicio de recursos humanos y financieros dado que exige -

duplicación de costos y servicios;

- desatiende las necesidades técnico-vocacionales que tendrá el país en el futuro y no proporciona oportunidades educativas para la mayoría de los adultos del país;
- tiende a conservar una sociedad rígida ya formulada, mientras que una Namibia independiente en vías de desarrollo requiere un sistema que promueva el cambio, la flexibilidad y la innovación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abernathy, D. B.: The Sociology of Popular Education. Stanford University Press, L. A., 1969.
- Abrahams, J. H.: Origins and Growth of Sociology. Penguin Books Ltd., Middlesex, 1977.
- Adams, D.: Education in Developing Areas. David Mackay Co., New York, 1969.
- Archmabault, R.: Philosophical Concepts and Values in Education. Kegan Paul, New York, 1975.
- Averch, H. A., y otros: How Effective is Schooling? An Initial Review and Synthesis of Research Findings. Rand Corporation, Santa Monica, 1972.
- Becker, Gary: "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis" Journal of Political Economy, October, 1962.
- Benson, M.: The Struggle for a Birthright. Penguin Books Ltd., Middlesex, 1964.
- Berg, Ivar: Education and Jobs: The Great Training Robbery. Praeger Publishers, New York, 1970.
- Bezuidenhout, Karl: Kenmerke van die Suidafrikaanse Skoolstelsel. Tafelberg Uitgewers, Kaapstad, 1976.
- Bhagwati, Jadesh: "Education, Class Structure and Income - Equality". World Development Journal, 1973, Vol. I, No. 5.
- Blaug, Mark: Economic Planning of Education in Developing Countries. IBRD., Washington, 1967.
- Boshma, N.: Woonplek van ons Eie. Korthandel, Kaapstad, 1957.

- Botha, J. S.: Progress Through Separate Development, Academia Press, Pretoria, 1973.
- Bowles, Samuel: Planning Educational Systems for Economic Growth. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.
- Brinkman, Michael: The South African Revolution. Groenkloof Noord, Windhoek, 1953.
- Buchanan, Kieth: Reflections on Education in the Third World. Spokesman Books, Nottingham, 1945.
- Buell, R.L.: The Native Problem in Africa. McMillan Co., New York, 1928.
- Buford, T. O.: Toward a Philosophy of Education. Rinehart and Winston, New York, 1969.
- Bunther, H.: Philosophical Analysis and Education. Nottingham Press, Nottingham, 1975.
- Bunting, Brian: The Rise of the South African Reich. Penguin Books Ltd., Middlessex, 1964.
- Cahn, S. M.: The Philosophical Foundations of Education. - Harper and Row, New York, 1967.
- Carnoy, Martin: Education as Cultural Imperialism. David McKay, New York, 1974.
- Carter, G. M.: The Politics of Inequality; South Africa - Since 1948. Praeger, New York, 1959.
- Constantino, R.: "The Miseducation of the Filipino". Journal of Contemporary Asia, October, 1970, Vol. 19, No. 3, págs. 375-392.
- Coomber, L. C., y Keeves, J. P.: International Studies in Evaluation I. Almqvist and Wiksell, Stockholm, - 1973.
- Coombs, P. H.: The World Education Crisis. Oxford University Press, London, 1968.

- Correa, Héctor: The Economics of Human Resources. North Holland Publishers, Amsterdam, 1963.
- Corwain, C.: Sociology of Education. Appleton Crofts, New York, 1965.
- De Kiewiet, C. W.: A History of South Africa: Social and Economic. Oxford University Press, London, 1941.
- Department of Bantu Affairs: Curriculum Guidelines for Bantu Education. Government Printers, Pretoria, 1958.
- Department va Bantoe Sake: Grondslae van Bantoe Onderwys. Regerings Uitgewers, Pretoria, 1958.
- Department van Inboorlingsake: Verslag van die Kommissie oor Inboorling Onderwys. Regerings Uitgewers, - Kaapstad, 1910.
- Department of Native Affairs: Report of the Eiselin Commission. Government Printers, Pretoria, 1949.
- Dreschler, Horst: Südwest Afrika unter Deutscher Kolonial Herrschaft. Akademie Verlag, Berlin, 1966.
- Edwards, Richard: Alienation and Inequality: Capitalist Relations of Production in Bureaucratic Enterprises. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1972.
- Elder, J.: Religious Beliefs and Political Attitudes. Princeton University Press, Princeton, 1966.
- Fanon, Franz: Wretched of the Earth. Grove Press Inc., - New York, 1968.
- Feinberg, S. R.: Die Snaakse Gemeenskap. Korthandel, - Kaapstad, 1975.
- First, Ruth: South West Africa. Penguin Books Ltd., - Middlesex, 1963.

- Fortes, M. A.; y Evans-Pritchard, E. E.: African Political Systems. Oxford University Press, London, 1970.
- Foster, C.: Education and Social Change. Routledge and Paul New York, 1965.
- Frank, Andre Gunder: The Development of Underdevelopment. Pluto Press, New York, 1970.
- Freire, Paulo: Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder, New York, 1968.
- Fromm, E., y Macoby, M.: Social Character in a Mexican Village: A Socio-Psychoanalytic Study. Prentice Hall, New Jersey, 1970.
- Gintis, H., y Bowles, Samuel: "The Ideology of Educational Reform" American Economic Review, May, 1971, LXI, No. 2.
- Green, L.: Lords of the Last Frontier. Timmins Publishers, London, 1952.
- Gross, L., edit.: Sociological Theory: Inquiries and Paradigms. Harper and Row, New York, 1967.
- Hahn, C. H., Vedder, H., y Fourie, L.: The Native Tribes of South West Africa. Frank Cass and Co., London, 1966.
- Hancock, H.: Are There South Africans. South African Institute of Race Relations, Johannesburg, 1966.
- Harbison, F., y Meyers, C. A.: Education, Manpower and Economic Growth. McGraw-Hill, New York, 1964.
- Heibronner, R. L.: The Worldly Philosophers. Simon and Schuster, New York, 1972.
- Horowitz, R.: The Political Economy of South Africa. Praeger, New York, 1967.

- Horrel, M.: Action, Reaction and Counter-action. South - African Institute of Race Relations, Johannesburg, 1963.
- Horowitz, N.: The Economics of Bantu Education. South - African Institute of Race Relations, Johannesburg, 1964.
- Houghton, H. D.: The South African Economy. Oxford University Press, London, 1964.
- Howarden, E.: Prejudice in the Classroom. South African - Institute of Race Relations, Johannesburg, 1963.
- Illich, Ivan: The Church, Change and Development. Herder and Herder, New York, 1970.
- INCO: Die Grondslae van Christelike Nasionale Onderwys. - F.A.K., Bloemfontein, 1948.
- Inkeles, Alex: "Making Men Modern: On the causes and Consequences of Individual Change in six Developing - Countries" American Journal of Sociology, September, 1969, Vol. 75, No. 2.
- Jencks, C.: Inequality. Basic Books, Boston, 1972.
- Kallen, H.: Philosophical Issues in Education. McMillan, New York, 1962.
- Katz, M. B.: The Irony of Early School Reform. Harvard - University Press, Cambridge, Mass., 1968.
- Kupper, L.: An African Bourgeoisie: Race, Class and Politics in South Africa. Yale University Press, New Haven, 1965.
- Lawson, K. H.: Philosophy and Education. Allen and Unwin, New York, 1965.
- Lerner, Daniel: The Passing of Traditional Society. The Free Press, New York, 1964.

- Levinson, O.: The Ageless Land: The Story of South West - Africa. Tafelberg Publishers, Cape Town, 1964.
- Lewin, J.: Politics and Law in South Africa; Essays on - Race Relations. Merlin Press, London, 1963.
- Marquard, L.: The Peoples and Policies of South Africa. - Oxford University Press, London, 1962.
- Mbeki, G.: South Africa: The Peasants' Revolt. Penguin - Books Ltd., Middlesex, 1964.
- Meyer, Peter: "Schooling and the Reproduction of the Social Division of Labor" Unpublished Thesis, Harvard - University, Department of Economics, 1972.
- Molema, S. M.: The Bantu: Past and Present. C. Struik and Co., Cape Town, 1963.
- Moore, C.: Africa, Yesterday and Today. Bantam Books, Toronto, 1970.
- Muller, M. A.: Vyfhonderd Jaar Suid Afrikaanse Geskiedenis. Nasionale Pers Bpk., Pretoria, 1968.
- Nierstrasz, P.A.: Der Sud - Afrikanischer Krieg. Akademie Verlag, Pretoria, 1922.
- O'Linn, B. H. : Die Toekoms van Suidwes Afrika Gebou op die Werklikheid. Verenigde Pers, Windhoek, 1974.
- Parnes, H. S., edit: Scope and Methods of Human Resource - Development. O.E.C.D., Paris, 1965.
- Passmore, J. A.: A Hundred Years of Philosophy. Penguin Books Ltd., Middlesex, 1975.
- Pienaar, S., y Sampson, A.: South Africa: Two Views of Separate Development. Oxford University Press, London, 1960.
- Platt, W.: "Vector Planning for the Development of Education" Bellachi Papers, Paris, 1976.

- Rostow, W. W.: The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto. Cambridge University Press, London, 1962.
- Roux, E.: Time Longer than Rope: A History of the Struggle of the Black Man for Freedom in South Africa. University of Wisconsin Press, Madison, Wis., 1964.
- Rubin, L., y Weinstein, B.L.: Introduction to African Politics: A Continental Approach. Praeger Publishers, New York, 1974.
- S.A. Government: General Assembly Debates. Government Gazette, Pretoria, No. 24, 1945.
- _____ : General Assembly Debates. Government Gazette, Pretoria, No. 13, 1952.
- _____ : General Assembly Debates. Government Gazette, Pretoria, 1954.
- Scanlon, D.G., edit.: Church, State and Education in Africa. Columbia Teachers' College Press, New York, 1966.
- Schapera, I., edit.: The Bantu Speaking Tribes of South Africa. Routledge and Paul, London, 1966.
- _____ : Western Civilization and the Native Tribes of South Africa. Routledge and Paul, London, 1958.
- Schiefelbein, E., y Farrel, J.: "Factors Influencing Academic Performance Among Chilean Primary Students". Unpublished Paper, Santiago, Catholic University, 1973.
- Schultz, Theodore: "Investment in Human Capital". American Economic Review, May, 1961.
- Shee, L.C.: The Making of a Nation. St. Martin's Press, New York, 1973.
- Simmons, J., y Alexander, L.: "The Determinate of School - Achievement: Educational Production Function Analysis" I.B.R.D., Washington, June, 1974.

- Sorokin, P. A.: Sociological Theories of Today. Harper - and Row, New York, 1966.
- Stoff, C.: Towards a Sociology of Education. Praeger Publishers, New York, 1968.
- Suidwes Administrasie: Grandslae van Bantoe Onderwys in Suidwes. Regerings Uitgawe, Windhoek, 1958.
- _____ : Kommissie van Onderzoek na Nie Blanke Onderwys in S.W.A. Regerings Uitgawe, Windhoek, 1954.
- _____ : S.W.A. Survey. Government Printers, Windhoek, 1936.
- Surfontein, J.H.P.: Namibia. Fokus Suid Publishers, Randburg, 1976.
- Tabata, I.: Education for Barbarism in South Africa. Pall Mall Press, London, 1960.
- Thorndike, R. L.: International Studies in Evaluation III. Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1973.
- Todaro, M. P.: Economics for a Developing World. Longman Ltd., London, 1977.
- Tuifenhuis, T.: Beroeps Onderwys in Suid Wes Afrika. Tafelberg Uitgewers, Kaapstad, 1974.
- Turk, Franz: Het Invoeren van de Slavernij aan de Kaap. - Argiefjaarboek vir S.A. Geskiedenis, Kaapstad, - 1938.
- Uhnruh, B. J.: Die Afrikaner en sy Geskiedenis. Nasionale Pers Bpk., Kaapstad, 1959.
- Uikelmann, F. D.: De Eerste Schipvaart der Nederlanders - naar Oost-Indie. Ljyden Pers, Lyden, 1929.
- Uikman, G.: Travels in Southern Africa in the Years 1803-1806. V.R.V. Uitgewers, Cape Town, 1930.

- Uistermann, Gert: Die Europese Aanraking met Suidelike Afrika. Nasionale Pers Bpk., Kaapstad, 1957. -
- Ullum, D. W.: Europe's Discovery of South West Africa. -
Tafelberg Publishers, Cape Town, 1935.
- United Nations: Report of the Administration of South West Africa 1948. Office of Information. New York, Vol. I, 1948.
- _____ : Objective Justice. Office of Information, New York, 1970.
- Unduig, D.: Die Invloed van die Engelse Skoolwese in Suidelike Afrika. UNISA., Pretoria, 1947.
- Vaisey, John: The Political Economy of Education. Penguin Books, Middlesex, 1972.
- Valentine, C.: Culture and Poverty: Critique and Counter Proposals. University of Chicago Press, Chicago, 1970.
- Van der Merwe, Hendrik: Die Opkoms van 'n Republiek. Roos Bpk., Bloemfontein, 1971.
- Van der Westhuizen, J. C.: Die Eenheidstrawe van die Boerevolk. Nasionale Pers., Bpk., Pretoria, 1963.
- Van Heerden, Schalk: Grondslae van Onafhanklikheid in Suid Wes Afrika (Namibia). -
Struik Uitgewers, -
Windhoek, 1976.
- Van Jaarsveld, F.A.: Die Hervertolking van ons Geskiedenis. Academia Uitgewers, Kaapstad, 1963.
- Van Schoor, H.: Apartheid. Die Teorie en die Werklikheid. Nasionale Pers Bpk., Kaapstad, 1972.
- Van Schoor, L.V.: Namibia: A Land in Search of Identity. Nasionale Pers Bpk., Cape Town, 1969.

- Van Schoor, S.: Vredeseonderhandelinge in die Mandaat. -
Struik Uitgewers, Windhoek, 1975.
- Van Wyk, J. T.: The United Nations, South West Africa and
the Law. University of Cape Town Press, Cape Town,
1968.
- Van Ziyi, L.: 'n Swart Suidelike Afrika? Tafelberg Uit-
gewers, Kaapstad, 1973.
- Van Ziyi, R.: Verwoerd aan die Woord. Nasionale Pers Bpk.,
Johannesburg, 1963.
- Vatcher, W. H.: White Laager: The Rise of South African
Nationalism. Praeger Publishers, New York, 1965.
- Vedder, H.: South West Africa in Early Times. Frank Cass,
London, 1966.
- Vermaak, Chris: Die Rool Stal: Kommunisme en Geweld in -
Suid Afrika. A.P.B., Uitgewers, Joannesburg, 1966.
- Visser, J. L.: Die Afrikaners. Nasionale Pers Bpk., Preto-
ria, 1953.
- Wallbank, T. W.: Contemporary Africa: Continent in Transi-
tion. D. Van Nostrand, New Jersey, 1964.
- Walsh, J.R.: "Capital Concept Applied to Man". Quarterly
Journal of Economics, February, 1935.
- Warnsinck, K.: A Study of Early Native Policy in South -
Africa. Timmens Publishers, London, 1963.
- Weisbrod, Burton: External Benefits of Education: An Eco-
nomic Analysis. Princeton University Press, Prin-
ceton, 1964.
- Wellington, J. H.: South West Africa and its Human Issues.
O.U.P., London, 1967.
- Wessels, L. H.: Die Mandaat van Suidwes Afrika. Noord -
Holland Uitgewers, Den Haag, 1938.

- Westell, L.: Southern Africa in Transition. Harcourt -
Brace, New York, 1966.
- Willems, F. A.: The Strategic Significance of Namibia. -
Academia Publishers, Pretoria, 1974.
- Wilson, Kurt: Social Behaviour, Harcourt Brace, New York,
1967.
- Zimmerman, R. S.: Landros en Heemrade. Argiefjaarboek vir
S.A. Geskiedenis, Kaapstad, 1947.
- Yengwa, W. T.: The Bantustans. International Publishers -
Co., New York, 1971.
- Zimmermann, W.: Die Kaapse Kerk en die Gr ot Trek. Nasio-
nale Pers Bpk., Kaapstad, 1929.
- Zymelman, Manuel: Financing and Efficiency in Education.
Nimrod Press, Boston, 1973.

APÉNDICES

APÉNDICE A

DECLARACIÓN DE LA ALIANZA DEL TURNHALLE
SOBRE INDEPENDENCIA EN NAMIBIADECLARATION OF
INTENT

1. *WE, the true and authentic Representatives of the inhabitants of South West Africa hereby solemnly DECLARE:*
2. *THAT in the exercise of our right to self-determination and independence we are voluntarily gathered in this Conference in order to discuss the Constitutional future of South West Africa;*
3. *THAT we most strongly condemn and reject the use of force or any improper interference in order to overthrow the existing order or to enforce a new dispensation;*
4. *THAT we are firmly resolved to determine our future ourselves by peaceful negotiations and co-operation;*
5. *THAT mindful of the particular circumstances of each of the population groups it is our firm resolve, in the execution of our task, to serve and respect their wishes and interests;*
6. *THAT mindful of the interdependence of the various population groups and the interests of South West Africa in its entirety to create a form of government which will guarantee to every population group the greatest possible say in its own and national affairs which will fully protect the rights of minorities and which will do right and justice to all.*

AND FURTHER WE DECLARE:

THAT we are resolved to devote continuous attention to social and economic conditions which will best promote the welfare, interests and peaceful co-existence of all the inhabitants of South West Africa and their posterity;

THAT we are resolved to exert ourselves towards the promotion of and deference towards human rights and fundamental freedoms of all without discrimination merely on the basis of race, colour, or creed.

APÉNDICE B

RESOLUCIONES CONSTITUCIONALES DE LA ALIANZA
INTERNA (TURNHALLE)

(DOCUMENTOS DE IDENTIFICACIÓN)

RESOLUTIONS OF THE CONSTITUTIONAL CONFERENCE
RELATING TO THE FIRST REPORT OF THE FIRST COMMIT-
TEE:

1. (a) That a compulsory pension scheme for all workers of South West Africa, who do not already contribute to a pension fund be investigated.
- (b) That the request of your Committee to the Administration of South West Africa to frame a draft scheme, as indicated above, submit it for approval, be confirmed.
- (c) That the said scheme be first submitted to your Committee, if your Committee then still exists. If your Committee is dissolved by that time, the scheme must be submitted to the Conference.
2. (a) That a uniform identity document for all the inhabitants of South West Africa be instituted: Provided that the population group to which a particular person belongs be indicated by means of a code at the end of the identity number: Provided further that if so preferred the words 'Inhabitant of South West Africa' be inserted in brackets after the words 'South African citizen'.
- (b) That the identity document should contain the particulars as set out in section 2(2) of Act 37 of 1970: Provided that the State President of South Africa be requested not to apply subsections 2(k) and (l) to South West Africa.
- (c) That the Administration of South West Africa be requested to take the initiative to implement and introduce paragraphs (a) and (b) as soon as possible.
- (d) That the Conference should appeal to all inhabitants of South West Africa, in their own interest, to see to it that they acquire such identity documents as soon as possible.
3. That leave be granted to the First Committee to submit a final report on pass laws at a later stage.

RESOLUCIONES CONSTITUCIONALES

DE LA ALIANZA INTERNA

(TRABAJO, SALARIOS, IMPUESTOS)

RESOLUTIONS OF THE CONSTITUTIONAL CONFERENCE
RELATING TO THE SECOND REPORT OF THE FIRST COM-
MITTEE:

1. That the differences in salaries and wages which exist merely on the basis of colour or race be eliminated.
2. That all inhabitants of South West Africa be liable for taxation on an equal basis.
3. That the practice of fringe benefits be retained and that for the purpose of calculating a person's total earnings, a monetary value be placed on these fringe benefits and this amount then be added to such person's cash earnings in order to determine his total earnings.
4. That a free economy be accepted as the basis for South West Africa's economic and monetary systems.
5. That the offer of the South West Africa Agricultural Union, as set out in their letter be accepted and that an earnest appeal be made to all employers in that sector to whole-heartedly support and expedite the efforts of the Agricultural Union. That SWALU be informed that their offer has been accepted and that they further be requested to report back on 28 February 1977 on the progress made in the execution of their undertaking.
6. That a reasonable starting wage be paid to all unskilled labourers and that a basis of recognition be instituted for all workers.
7. That coercive measures shall not be introduced to force the decisions of the Conference on the private and agricultural sectors.
8. That the salaries and wages of unskilled workers shall not be simultaneously adjusted, but that this adjustment shall, circumstances permitting be spread over a period not exceeding 12 months.
9. With regard to the skilled group, the principle of equal pay for equal work should be applicable, in cases where qualifications, experience and productivity are equal.
10. That the salaries and wages of skilled workers be adjusted in phases, as circumstances permit. It is accepted that such adjustments within 3 years would be the ideal position but, in the light of the uncertain future economic circumstances, the Conference binds

itself to the principle that the adjustments should in any case be made as soon as possible.

11. That the Conference should as soon as possible determine the total financial implications of its resolutions and how these may best be met. The acceptance of this recommendation must not delay the execution of the other resolutions in this report.
12. That an appeal be made to the public sector, the Administration of South West Africa, the Civil Service, South African Railways and Harbours, the Department of Post and Telecommunications, territories with partial self-government, local authorities and statutory bodies to accept the Conference's resolutions in this connection to implement them.

RESOLUCIONES CONSTITUCIONALES

DE LA ALIANZA INTERNA

. . . (EDUCACIÓN)

RESOLUTIONS OF THE CONSTITUTIONAL CONFERENCE
RELATING TO THE FIRST REPORT OF THE FOURTH COM-
MITTEE

1. Teaching Staff

- (1) That parent communities be encouraged to recruit as many of their promising pupils as possible for the teaching profession, e.g. through the instrumentality of parent/teacher associations, school committees, teachers' associations, etc.;
- (2) that pupils intending to be trained as teachers be timeously made aware of bursaries and other forms of assistance available to them, as it has come to the notice of the Committee that in the past bursaries were not utilised in full;
- (3) that the whole matter of financial assistance to students and to teachers in service be reviewed and that out of the many possibilities that exist, the best means of assistance be employed for all population groups;
- (4) that consideration be given to a favourable system of study leave, to act as an incentive to teachers in service whose qualifications are not as desired to obtain better qualifications on the understanding that no discrimination be practised on the grounds of race or colour only;
- (5) that in centres with a dense concentration of people out of school education be provided as the need arises, so that by this means also, teachers in service may improve their qualifications;
- (6) that the Committee's recommendation, be deleted;
- (7) that the Committee's recommendation, be deleted;
- (8) that the Committee's recommendation, be deleted; and
- (9) that it be left to the Committee of the Constitutional Conference charged with Salaries and Conditions of Service, also to attend to the matter of salaries and conditions of service for teachers in accordance with its Terms of Reference.

2. Provision of University facilities for South West Africa

- (1) That the Conference accept the principle of an own university for South West Africa; and
- (2) that an investigation into the possible establishment of a university college for South West Africa as a beginning of an independent university for South West Africa, be carried out by persons competent to do so.

3. School and Hostel facilities

- (1) That surveys be conducted on the number of children of school-going age living on farms who are not yet attending school, and that hostel accommodation be made available to them;
- (2) that children staying on farms who in the meantime apply for admission and who have the necessary accommodation at their disposal, be given the opportunity of enrolment;
- (3) that in cases of remote areas, the idea of "bringing the school to the child" should be advanced, where a sufficient number of children in any way warrant such an arrangement;
- (4) that in relatively densely populated areas and where circumstances warrant it, centralisation be continued; and
- (5) that when priorities are determined for the establishment of facilities which are lacking, special attention be given to the needs of rural children who are deprived of school attendance because of lack of facilities.

4. Compulsory School Attendance

- (1) That progress be made as rapidly as possible in providing facilities where they do not exist;
- (2) that the principle of compulsory school attendance be accepted by the Conference and when its application is justified by circumstances, the approval and co-operation of parent communities be sought, so that the authorities and the community may jointly reach a decision which will be in the best interests of the community concerned;
- (3) that consideration be given to introducing compulsory school

attendance in different phases, if necessitated by circumstances and when the facilities are available. For example, compulsory attendance could be introduced for pupils living within a certain distance from the school say five kilometers; or compulsory attendance in the sense that a pupil who was enrolled at the beginning of or during the year be compelled to attend school up to the end of that particular year; and

- (4) that the ideal, that in time all the facilities and a full complement of teaching staff will be available, be aimed at and all population groups be in a position to accept and welcome compulsory school attendance without inconvenience and embarrassment.

5. Presentation of the Mother Tongue on the A-grade with a view to matriculation exemption

That each population group whose circumstances in any way justify it, be given the opportunity to let its pupils present their mother tongue on the A-grade for the purpose of matriculation exemption.

6. Maintenance of a standard of equality by the Joint Matriculation Board

- (1) That the Committee make a study of the nucleus syllabuses of the Joint Matriculation Board in order to satisfy itself that the syllabuses of the various education authorities are co-equal and submit recommendations to ensure such co-equality, should there be any differences; and

- (2) that consideration be given to designating a representative from the ranks of the various teachers' associations to serve on the Joint Matriculation Board.

7. Certification

That the Committee's recommendations be deleted.

8. Co-ordination of the work of various Education Authorities

That more powers be delegated to the various local education authorities.

9. Admission of scholars to schools outside their own population groups

That the Committee's recommendations be deleted.

10. Teachers' Associations

That the establishment of teachers' associations be encouraged, and that the necessary guidance be given in establishing such associations.

11. Youth Organisers

- (1) That the appointment of full-time youth organisers for the various population groups be considered; and
- (2) that the Committee's recommendation regarding the educative value of folk songs be deleted.

12. Mission Schools

- (1) That the work done by missionaries be noted with appreciation;
- (2) that consideration be given to an increase in the subsidies; and
- (3) that, mindful of the fact that some mission schools are not always able to offer the same facilities and services as State schools, the eventual take-over of such schools by the State be considered, after a mutual agreement is reached between the State and the mission society concerned.

13. Financing of Education in South West Africa

- (1) That the Conference express its appreciation to the Administration of South West Africa and the Republic of South Africa for what has already been achieved in the sphere of education in South West Africa and express the hope that both these authorities will always be prepared to grant such assistance in the interests of the inhabitants of South West Africa; and
- (2) that the Committee continue to examine the financial implications of its recommendations, mindful of the fact that it will not be possible for the Committee to determine if the necessary funds will be available or found, and that this aspect should in due course be referred to a special committee for consideration, together with the financial implications of other committees' recommendations.

EXTRACTO DEL DISCURSO DE TOIVO HERMAN JA
EN EL CORTE SUPREMO DE SUDÁFRICA

Extracts from the speech from the dock of TOIVO HERMAN JA TOIVO (SWAPO leader) at the conclusion of his trial, with 33 others, before a South African Court at Pretoria in February 1968 on a charge under the Terrorism Act, 1967, applied retrospectively to the territory of Namibia.

"Your Government, my Lord, undertook a very special responsibility when it was awarded the mandate over us after the first World War. It assumed a sacred trust to guide us towards independence and to prepare us to take our place among the nations of the world. South Africa has abused that trust because of its belief in racial supremacy (that white people have been chosen by God to rule the world) and apartheid. We believe that for fifty years South Africa has failed to promote the development of our people. Where are our trained men? The wealth of our country has been used to train your people for leadership and the sacred duty of preparing the indigenous people to take their place among the nations of the world has been ignored

I do not claim that it is easy for men of different races to live at peace with one another. I myself had no experience of this in my youth, and at first it surprised me that men of different races could live together in peace. But now I know it to be true and to be something for which we must strive. The South African Government creates hostility by separating people and emphasizing their differences. We believe that by living together, people will learn to lose their fear of each other. We also believe that this fear which some of the whites have of Africans is based on their desire to be superior and privileged and that when whites see themselves as part of South West Africa, sharing with us all its hopes and troubles, then that fear will disappear. Separation is said to be a natural process. But why, then, is it imposed by force and why then is it that whites have the superiority

Headmen are used to oppress us. This is not the first time that foreigners have tried to rule indirectly. We know that only those who are prepared to do what their masters tell them become headmen. Most of those who had some feeling for their people and who wanted independence have been intimidated into accepting the policy from above. Their guns and sticks are used to make people say they support them

I have come to know that our people cannot expect progress as a gift from anyone, be it the United Nations or South Africa. Progress is something we shall have to struggle and work for. And I believe that the only way in which we shall be able and fit to secure that progress is to learn from our own experience and mistakes."

INFORME DEL CONSEJO DE NAMIBIA

REPORT OF THE COUNCIL FOR NAMIBIA (1971)

Proposals and Recommendations

V. Proposals for future action by the Council

196. In view of the advisory opinion of the International Court of Justice, in which the Court reaffirmed the international status of Namibia, as well as the responsibility of the Organization and the Council towards the Territory, the Council believes that it is necessary for it to undertake a broader programme of activities than had been contemplated previously. Among the proposals which the Council will explore are the following:

(a) **Issuance of visas.** The Council will consider the question of issuing visas for entry into Namibia. All States Members of the United Nations would then be requested to: (i) invalidate their nationals' passports for entry into Namibia if they do not contain such a visa; and (ii) refuse diplomatic and consular services to their nationals in Namibia if they have entered the Territory without a Namibian visa.

(b) **Membership and participation in international bodies, conferences and conventions.** The Council will seek: (i) membership in all United Nations specialized agencies and other organizations in the United Nations system; (ii) the right to participate in all international conferences dealing with matters of universal concern or affecting Namibian interests; and (iii) the right to participate in the negotiation and to sign and ratify all international conventions dealing with subjects which affect Namibian interests.

(c) **Invalidation and revalidation of certain acts of the South African Government.** The Court has stated that non-recognition of acts of the South African Government on behalf of or concerning Namibia should not be extended to such acts as birth, death and marriage certificates, if the effect of non-recognition would be detrimental to the Namibian people. The Council will insist on the right to invalidate any and all acts which are subject to this exception unless they are submitted to the Council for revalidation.

(d) **Substitution for South Africa in multilateral treaties.** The Council will seek to be substituted for South Africa as a party to all multilateral treaties applying to Namibia which are of such a nature that, according to the Court, their non-performance might adversely affect the people of Namibia. The Council will seek expert advice as to what - if any - action it should take concerning other treaties which have been extended to Namibia.

(e) **Drafting interim laws.** The Council will seek expert assistance from the Department of Economic and Social Affairs, particularly the Resources and Transport Division, from the Office of Legal Affairs, and from such outside experts as necessary to draft interim laws governing corporations, taxation and concessions.

(f) **Registration and (re)incorporation of organizations doing business in Namibia.** The Council will seek effective means to compel: (i) all corporations doing business in Namibia to register, giving full and relevant information, with the Commissioner or a special officer or agent appointed for that purpose; (ii) all corporations enfranchised by the Government of South Africa since the termination of the Mandate to be reincorporated under the Council's interim corporation law; and (iii) all corporations doing business in Namibia to observe Namibian corporation and other laws established for their regulation.

(g) **Levying taxes.** The Council will seek effective means to levy taxes on all persons and corporations doing business in Namibia, including the possibility of negotiating with representatives of Member States of the United Nations whose nationals are subject to such taxes to assist

in the collection of taxes due to the Council, possibly on a commission basis. All Member States will be requested not to grant exemptions or deductions to their nationals for taxes paid to the South African Government on any taxable Namibian activities, inasmuch as the granting of such exemptions or deductions would violate the injunction of the International Court against actions which recognize the legality of the South African presence in Namibia.

(h) **Issuing concessions.** The Council will empower the Commissioner or a special officer to issue concessions under temporary grants (or, subsequently, under its new concessions law) to corporations which it has enfranchised to exploit mineral resources in Namibia, such corporations to be empowered to seek, through legal process in foreign courts, possession of minerals removed from Namibia under invalid grants derived from the Government of South Africa.

(i) **Establishment of Supreme Court of Appeal.** The Council will take all actions necessary to establish a judicial body which will be the Supreme Court of Appeal from all final judgements, orders, decisions, convictions, and sentences of courts in the Territory of Namibia and which will have power to review quasi-judicial decisions of administrative officials and tribunals in the Territory.

(j) **Preventing breaches of basic obligations.** The Council will seek the advice of experts on how to ensure that breaches of the United Nations Charter and international conventions on labour, racial discrimination and human rights are not committed by the South African Government during its continued illegal occupation of Namibia.

VI. Recommendations of the Council

197. The United Nations Council for Namibia, in view of the increase in the volume and scope of its current activities and in order to enable it to undertake additional administrative and executive tasks as required in the light of the advisory opinion of the International Court of Justice and of Security Council resolution 301 (1971), recommends that the General Assembly:

1. In pursuance of its resolution 2248 (S-V):

(a) Appoint at its current session a full-time United Nations Commissioner for Namibia upon the nomination by the Secretary-General;

(b) Increase the membership of the Council to ensure broader representation;

2. In view of the special responsibility of the Council, recommend that the specialized agencies and organizations of the United Nations system take all the necessary steps, in accordance with their respective constitutions, to:

(a) Enable the Council to represent the Territory in all conventions, conferences, meetings, etc., which may affect the interests of Namibia;

(b) Enable the Council to participate on behalf of the Territory in the negotiation, signature and ratification of all conventions which are universal in application or which affect Namibia;

(c) Perform services or grant assistance to Namibia in consultation with the Council;

3. Call once again upon all Member States to recognize the identity certificates and travel documents issued by the Council;

4. Request the Secretary-General to provide a list of all bilateral treaties registered with the United Nations to which South Africa is a party and which have been extended to Namibia, and call upon all Member States:

(a) Not to enter into any further treaties with South Africa which include Namibia;

- (b) Not to extend any existing treaties to Namibia;
 - (c) Not to invoke or apply to Namibia in any way treaty provisions already extended to Namibia, except in circumstances in which failure to do so would adversely affect the people of Namibia;
5. Request the Secretary-General to take the necessary steps to intensify publicity relating to Namibia and for the issuance by the United Nations Postal Administration of a series of commemorative postage stamps to publicize the direct responsibility of the United Nations for Namibia;
 6. Request the specialized agencies and organizations of the United Nations system to give full publicity, through all media, to the question of Namibia and to the conditions prevailing in that Territory to which their respective spheres of competence are related;
 7. Reaffirm its resolution 2678 (XXV), paragraph 11, calling upon the Government of South Africa to treat the Namibian people captured during their struggle for freedom as prisoners of war in accordance with the Geneva Convention relative to the Treatment of Prisoners of War, of 12 August 1949, and to comply with the Convention relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War of 12 August 1949; and call upon the International Committee of the Red Cross to exercise its good offices to the same end;
 8. Reaffirm its resolutions 2678 (XXV), especially paragraph 10, calling all States, in consultation with the OAU, to provide increased moral and material assistance to the people of Namibia in their legitimate struggle against foreign occupation, and 2704 (XXV), in particular paragraph 5, appealing to the specialized agencies and other organizations within the United Nations system, to render all possible moral and material assistance to the Namibian people and to work out, in active co-operation with the OAU, concrete programmes to assist the Namibian people;
 9. Approve development of an educational programme which, in conjunction with local plans and facilities, will provide for all the educational and vocational training needs of Namibians;
 10. Take steps to implement the report of the Secretary-General on the establishment of a United Nations Fund for Namibia (A/8473) and, in so doing, take into account the Council's special responsibilities to the people of Namibia and its knowledge of the Territory, which justify its active participation in the preparation of programmes affecting Namibians and in advising on the administration of the Fund;
 11. Call upon Member States, the specialized agencies and non-governmental organizations to increase their current contributions for the relief of Namibian refugees;
 12. Make adequate budgetary provisions for the Council to continue to discharge its existing responsibilities and to undertake its proposed future activities and, in particular, to:
 - (a) Develop an educational programme and institutions for Namibians, as proposed above;
 - (b) Issue travel and identity documents, as set out in the Council's report;
 - (c) Support the Council's regional office in Lusaka, which issues travel and identity documents, participates in relief programmes for Namibian refugees and which may be given additional responsibilities;
 - (d) Provide for periodic consultations by the Council with representatives of the people of Namibia and OAU;
 13. Call upon all Member States to implement the advisory opinion of the International Court on Namibia, dated 21 June 1971, as expressed in paragraph 133 thereof, and to discharge their responsibilities towards the Namibian people, as set out in paragraphs 119-127 thereof.

APÉNDICE C
LEGISLACIÓN RESPECTO AL PODER DE LA
ADMINISTRACIÓN DE NAMIBIA

245.

South-West Africa Affairs Act, 1969

Schedule

MATTERS IN REGARD TO WHICH THE ADMINISTRATION OF THE AFFAIRS OF
THE TERRITORY SHALL BE CARRIED ON BY A MINISTER OF THE REPUBLIC

1. Except in as far as it concerns Namas, Native affairs or any matters specially affecting Natives, including Native education, health services (other than preventive environmental services), veterinary services and matters relating to roads (except in relation to proclaimed roads) in Native areas and the imposition of taxation upon the persons, land, habitations or earnings of Natives.
2. The administration of justice, including matters relating to legal practitioners, commissioners of oaths, deceased estates, trust goods or moneys, funds under the control of officers of the court, curatorship, guardianship or the reciprocal execution of maintenance orders, but excluding the imposition of punishment by fine or imprisonment for enforcing any ordinance of the territory made in relation to any matter in regard to which the Legislative Assembly may make ordinances.
3. The administration, management and working of the postal, telegraph, telephone or radio services.
4. The control of arms and ammunition.
5. The prevention of cruelty to animals.
6. Matters relating to prisons or prisoners.
7. Water affairs.
8. Matters relating to the adoption of children, the welfare of children, juveniles, aged persons, war veterans, blind persons, physically or mentally disabled persons, indigent persons, maladjusted persons or alcoholics and to social welfare services and organizations.
9. Natural or historical monuments, relics or antiques, archives or state-aided libraries, museums, art galleries, zoological gardens or botanical gardens.
10. Mining and matters relating to minerals.
11. Matters relating to forestry, excluding nature conservation.
12. Matters relating to surveying or the registration of deeds.
13. Agricultural matters.
14. Matters specially affecting coloured persons (including Namas) and members of the Rehoboth Baster Community, including education for the said coloured persons and members, but excluding the entry into the territory of coloured persons.
15. The promotion, incorporation, registration, management, administration, winding-up or dissolution of companies, co-operative societies, co-operative companies or other associations.
16. Trade marks, patents, designs and the use of emblems.
17. Weights and measures.
18. The control of explosives.
19. The control of catching or capturing, marketing and export of, and the protection of and research in connection with sea fish, sea mammals and sea reptiles, including shellfish, crustaceans and other sea animals, and the control of fishing harbours, excluding the licensing of fishing boats.
20. The supply, control or maintenance of accommodation, transport or other facilities or of supplies for Departments.
21. The control of publications, cinematograph films or entertainments and measures dealing with undesirable publications, cinematograph films, entertainments or objects.
22. Matrimonial matters.
23. Matters relating to employees, employers, the use of machinery or safety or health precautions in trade or industries, including the agricultural or mining industry, and relating to artisans or factories.
24. Taxes on income (including undistributed profits, but excluding the income of persons other than companies and dividends to non-resident shareholders), stamp duties, marketable securities tax or transfer duty.
25. Matters relating to theft of stock or produce.
26. Matters relating to riotous assemblies and engendering feelings of hostility between the various racial groups.
27. Matters relating to immorality.
28. The registration of births, marriages and deaths.

INFORME ANUAL DEL ADMINISTRADOR DE NAMIBIA

ANTE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES (1920)

Application of Union Statutes to South West Africa 1920
(Report of the Administrator of South West Africa for the Year 1920)*

Underlying the whole of the measures introduced has been the principle laid down by the Treaty of Versailles, under which the Territory is to be governed as an "integral part" of the Union of South Africa.*

1. Administrative and Police Measures

The special provisions of the Union law regarding theft of stock were introduced by Proclamation no.3 of 1920.

The Provisions of the Cape Law regarding the control of intoxicating liquor were put in force by Proclamation no.6 of 1920, with certain modifications designed to meet local requirements, the most important of which is the total prohibition of the supply of liquor to natives and coloured persons.

Provision was made for inquests in cases of death from violence, criminal neglect, and other natural causes by Proclamation no.9.

A Municipal Law was introduced by Proclamation no.22 of 1920, on the lines of the Cape Municipal Ordinance, but the councils are nominated by the Administrator, and not elected, so as to give representation to all sections of the community.

The offences of trespass, idleness and vagrancy were dealt with in Proclamation no.25, on the lines of the Cape Vagrancy Laws.

Provision was made for the extradition of criminals from this Territory to the Union, and neighbouring British South African States by Proclamation no.26, on a reciprocal basis.

The entry into the Territory of any person whose admission to a province of the Union is here prohibited by law and certain late enemy subjects was forbidden by Proclamation no.30.

Osaniboland was created a Magisterial District and the boundaries of the various other Magisterial Districts in South West Africa were defined by Proclamation no.40. This altered the names of Windhuk, Bethany and Luderitzbucht to Windhoek, Bethanie and Luderitz.

Provision for the removal of undesirables on the lines in force in the Union, was made by Proclamation no.50.

The Appellate Division Act of 1920 of the Union enabled the Union Appellate Court to hear appeals from South West Africa. Proclamation no.55 provided the necessary machinery for this country.

A law regulating the establishment of townships was put into force by Proclamation no.68.

The provisions of the law in regard to the possession of liquor by natives and coloured persons were modified by Proclamation no.71, so as to permit of such persons acting as delivery agents for licensed firms.

Proclamation no.76 was issued, by which martial law was withdrawn, indemnity being granted to officials in the usual way.

2. Economic and Financial Measures

The area known as the Sperrgebiet, in which the majority of the diamond fields are situated and prospecting is forbidden, was definitely delineated by Proclamation no.11.

By Proclamation no.12 certain minor amendments to the Mining Law were made and the F₂ blocks along the Luderitz railway, between Aus and Keermanshoop, hitherto reserved to the Government, thrown open to prospectors.

* This report has been restructured by subject matter to clarify it. [L.L.]

The provisions of the Crown Land Disposal Ordinance, 1903, of the Transvaal, as subsequently amended, were put into force with suitable amendments by Proclamations nos. 13, 39 and 54.

Similarly by Proclamations nos. 14, 29, 47 and 53, the Union Land settlement Act of 1912, as subsequently amended, was brought into effect subject to the necessary alterations.

The Law of the Cape Province as to Masters, Servants and Apprentices generally, was introduced by Proclamation no. 34.

A Company Law was set up by Proclamation no. 35, on the lines of the existing Law of the Transvaal.

Proclamation no. 43 put into force the Union Rents Act of the same year.

It having all along been the policy of this Administration to maintain in this Territory the Customs and Excise Tariffs in force in the Union, the Union Act no. 44 was proclaimed as having effect by Proclamation no. 44.

Proclamation no. 56 provided for the winding-up of the Landwirtschaftsbank for South-West Africa, and at the same time for the establishment of a Land Bank, on lines precisely similar to those followed in the Union, and subject to the same control.

Towards the end of 1919, a Commission was created for the purpose of investigating and reporting upon the position of the Concession Companies existing in South West Africa. This Commission made its report in September, and thereafter by Proclamation no. 59 effect was given to the policy of the Union Government in this matter. The main provision resulted in bringing the whole of the country uniformly under the ordinary Mining Law, and special rights held by the Companies were cancelled almost entirely. The huge land-holdings of the Kaokoveld Land and Minen Gesellschaft and some of those of the Deutsche Koloniale Gesellschaft reverted to the Administration. There was no provision for the payment of compensation to any of the Companies for the rights they claimed.

Proclamations nos. 60, 61 and 62, preserved to the Kaokoveld Company, Otavi Minen und Eisenbahn Gesellschaft and the South-West Africa Company, Limited, respectively, under the provisions of the general Mining Law, for a limited period only, certain rights which they had been completely dispossessed of by Proclamation no. 59.

In German times the disposal of the diamond output was liquidated by a body known as the Diamanten Regie, which was formally constituted as a German Colonial Company under the Imperial Companies Law. This corporation had its headquarters in Berlin, but as all of its shares had been acquired by the Protectorate Administration, all assets had become Government Property. There was, however, some reason to suppose that during or after the war the Regie had disposed of some of its assets in Berlin, without reference to or consultation with this Administration, thus depriving us of property to which we were entitled, as successors to the previous Administration. Proclamation no. 73 was accordingly issued, which deprived any act of the Diamanten Regie after the 4th of August 1914 of legality unless confirmed by me.

On the 2nd of November 1920, His Excellency the Officer Administering the Government in Council under the Treaty of Peace and South West Africa Mandate Act, No. 14 of 1919, issued Union Proclamation no. 187 at Pretoria. This provided that in pursuance of Article 297 (b) of the Treaty of Versailles, all monies received or accrued from or on behalf of the diamond mining companies in South West Africa then in possession of the Administration, should be paid over to the Custodian of Enemy Property in the Union. The amount handed over was £643,000 which will bear interest at the rate of 4% per annum.

LAS LEYES DE SUDÁFRICA Y NAMIBIA.

I. Home, Family and Residence

Article 12. No one shall be subjected to arbitrary interference with his privacy, family, home . . . Everyone has the right to the protection of the law against such interference . . .

Article 13. Everyone has the right to freedom of movement and residence within borders of each State.

Universal Declaration of Human Rights

1

An African who was born in a town and lived there continuously for 50 years, but then left to reside elsewhere for any period, even two weeks, is not entitled as of right to return to the town where he was born and to remain there for more than 72 hours, unless he has obtained a permit. If he does remain without a permit, he is guilty of a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$28 or, in default, imprisonment for not longer than two months.

2

An African who, although not born there, has lived continuously in a town for 50 years and is still living there loses his right to remain there for more than 72 hours if he commits a criminal offence for which he is sentenced to a fine of more than \$140.

3

An African who has lived continuously in a town for 20 years and is still living there has no right to remain there for more than 72 hours, once he has accepted employment outside that town.

4

An African who has lived and worked continuously in a town for 15 years and still lives and works there is not entitled as of right to remain there for more than 72 hours.

5

An African who has lived continuously in a town for nine years, is still living there and has worked continuously throughout that period for the same employer is not entitled as of right to remain there for more than 72 hours.

6

An African who has, since birth, resided continuously in a town is not entitled as of right to have living with him in that town for more than 72 hours a married daughter, a son who has reached the age of 18, a niece, a nephew or a grandchild.

7

Even if an African who was born in a town, has lived there continuously for 14 years and has worked continuously for the same employer for nine years, his wife commits a criminal offence by living with him for more than 72 hours, if she has not received a permit to do so.

8

If an African woman, having contracted a marriage, takes up permanent residence with her husband in accommodation provided by his employer in a town where her husband has lived and worked continuously for 25 years, she is guilty of a criminal offence.

9

An African woman who has been refused permission to live permanently with her husband, is prohibited by law from visiting him for longer than 72 hours unless she has received a permit to do so from a Labour Bureau. The length of time she is permitted to remain with her husband is in the sole discretion of the appropriate Labour Bureau official.

10

An African who has lived and worked continuously for 50 years in the town in which he was born may be removed from that town, if, in the opinion of the Minister of Bantu Administration and Development, the number of Africans in the town is "in excess of the reasonable labour requirements" of the area. The official term for such persons is "redundant Bantu".

11

Such a "redundant" African must leave the area, together with his family and other dependants. If he is "lawfully domiciled" in South Africa, he must move to such place as the Minister may decide, anywhere in South Africa, whether accommodation and employment are available there or not; if he is not "lawfully domiciled" in South Africa, he must leave the country. If he fails to leave as required, he and his family and dependants are removed by a police officer acting under a warrant issued (without a hearing) by a Bantu Affairs Commissioner.

12

Without warrant and "at any reasonable time of the day or night" any policeman is entitled to enter and search premises on which he has reason to suspect that any African youth (18 years of age) is committing the criminal offence of residing with his father without having been issued with the necessary permit to do so.

13

Any policeman, whenever he wishes for any reason whatsoever, to inspect the dwelling occupied by a resident of the Evaton African township, may enter that dwelling at any time of the day or night.

14

No African, lawfully residing in a town by virtue of a permit issued to him, is entitled as of right to have his wife and children residing with him. They are permitted to reside with him only if they have been issued separately with permits to do so.

15

An African boy, aged 16, who has left school and lives at home with his parents (who maintain him) but does not work may, at any time, be arrested without warrant by a policeman who "has reason to believe that he is an idle person".

16

Such boy, having been arrested, must be brought before a Bantu Affairs Commissioner, who may, after conducting an enquiry, declare him to be an "idle person" and, by warrant addressed to a policeman, order him to be removed from the town where he lives (notwithstanding his parents' willingness to maintain him) and to such place as may be indicated and to be detained in custody pending such removal.

17

An African woman (aged 50) who lives with and is maintained by her children but has in the past been discharged from employment four times during a period of one year because she was late for work may, at any time, be arrested without warrant by a policeman who "has reason to believe that she is an idle person", thereafter declared by a Bantu Affairs Commission, after an enquiry, to be an "idle person", and then removed from the town where she lives with her children to such institution in a Bantu area as the Secretary for Bantu Administration and Development may decide, there to be detained for such period as may be prescribed.

III. Work

Article 23. (1) Everyone has the right to work, to free choice of employment, to just and favourable conditions of work and to protection against unemployment.

(2) Everyone, without any discrimination, has the right to equal pay for equal work.

(3) Everyone who works has the right to just and favourable remuneration ensuring for himself and his family an existence worthy of human dignity, and supplemented, if necessary, by other means of social protection.

(4) Everyone has the right to form and join trade unions for the protection of his interests.

Universal Declaration of Human Rights

63

A labour officer may, at any time, cancel the employment of an African who works in a town, no matter how long he has been employed, even though his employer opposes the cancellation. An African whose employment has been cancelled, may be removed from the town where he worked and prohibited from returning to that town for such period as the labour officer specifies.

64

If an African recruited by a labour agent has undertaken to enter the service of any unspecified member of a group of employers represented by such agent but thereafter refuses to enter the service of the employer to whom he has been allotted, he is guilty of a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$28 or, in default, imprisonment for not longer than two months.

65

A white person living in a town commits a criminal offence if he carpentry, bricklaying, electrical fitting or other skilled work without special exemption granted by the Minister of Labour commits a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$280 or imprisonment for not longer than one year or both such fine and imprisonment.

66

A white person living in a town commits a criminal offence if he employs an African as a waiter at a party in his home, unless such African has been granted the necessary permit by a Labour Bureau officer. The offence is punishable on first conviction by a fine of not more than \$70 or imprisonment for not longer than three months; on a second or subsequent conviction in the same area within two years, a fine of not less than \$70 or imprisonment for at least three months, or both such fine and imprisonment, or imprisonment alone.

67

In legal proceedings for such an offence, an African found on any premises at any time "in circumstances giving rise to a reasonable suspicion" that he is employed there is deemed to be in the employ of the owner of the premises, unless the contrary is proved.

68

It is unlawful for an African worker to take part in a strike for any reason whatsoever. If he does, he is guilty of a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$1400 or imprisonment for not longer than three years, or both such fine and imprisonment.

69

An African factory worker who calls on other workers to strike for an increase in pay commits a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$700 or imprisonment for not longer than three years, or both such fine and imprisonment.

70

An African employed in a supermarket who refuses to resume work which he has discontinued is guilty of a criminal offence.

71

An African who, as a personal favour and without receiving payment, repairs a defective electrical fitting in the living quarters of a friend who resides on his employer's premises in a town is guilty of a criminal offence punishable by a fine of not more than \$280 or imprisonment for not longer than one year, or both such fine and imprisonment.

72

A white person who pays his domestic servant for repairing a damaged roof in his home commits a criminal offence.

89

A white workman who is permanently totally disabled is entitled to a monthly pension based on his earnings; an African similarly disabled is entitled to a lump sum based on his earnings, but not to a monthly pension.

90

If a white workman dies as the result of an accident, his dependants are entitled to a lump sum and a monthly pension based on his earnings; the dependants of an African workman who dies as the result of an accident are not entitled to a monthly pension, but only to "such lump sum as the Workmen's Compensation Commissioner deems equitable".

91

The Industrial Conciliation Act, which is the South African law "relating to the registration and regulation of trade unions, and the prevention and settlement of disputes between employers and employees", defines "employee" as "any person other than an African employed by or working for an employer".

92

The Minister of Labour, acting on the recommendation of the Industrial Tribunal (which consists of five white members appointed by him), may at any time (a) reserve any specified class of work for white persons only; (b) prescribe the percentage of Africans permitted to be employed by any employer; (c) prohibit any employer from replacing white employees by African employees.

93

An attorney may be deprived of the right to practise his profession because of his political activities. On application by the Secretary of Justice, the court must strike from the roll of attorneys the name of any attorney whose name appears on the Liquidator's list as a member or "active supporter" of an organization which has been declared to be unlawful.

(See below 147, 193, 194, 195 and 196)

94

When an African has been recruited for employment and has entered into a contract to work in a town, he may not take up employment in that town unless his Reference Book contains an endorsement that he is "permitted to proceed to" that town "for the purpose of taking up employment" with a named employer.

IV. Education

Article 26. (1) Everyone has the right to education . . . and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all . . . racial or religious groups . . .

(3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Universal Declaration of Human Rights

102

No school for the education of African children may be conducted anywhere in South Africa unless it is registered by the Government, and the Minister of Bantu Education has an unfettered discretion to refuse to register it, if he believes that its existence is not in the interests of the African people. Contravention of this law is punishable by a fine not exceeding \$280 or imprisonment for not longer than six months.

103

The Minister of Bantu Education may prevent any church from conducting a school for the children of its African congregants, by refusing to register such school on the ground that its existence is not in the interests of the African people.

104

The Minister of Bantu Education may, at any time, and without being required to give any reason for doing so, withdraw any subsidy previously granted by him to a school maintained by an African tribe or community.

105

An African living in a town who, without being paid for his services, conducts a class in reading and writing in his own home for a few of his African friends is guilty of a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$280 or imprisonment for not longer than six months.

106

A white man who spends a few hours each week in his own home teaching his African servants to read is guilty of a criminal offence.

107

An African religious minister who conducts regular classes for his congregation, in which he teaches them to read the Bible, is guilty of a criminal offence.

108

A private correspondence college which enrolls an African as a student in any course without the permission of the Minister of Bantu Education is guilty of a criminal offence.

109

Although the University of Fort Hare exists to serve the Xhosa group of the African people, the control of this ethnic college is vested in a Council of 11 members at least eight of whom are appointed by the State President.

110

The Council of the University of Fort Hare may refuse admission as a student, to any person (although he is a member of the Xhosa group) on the ground that it is in the interests of the University to do so, without furnishing reasons for the refusal.

111

Although the University of Zululand exists to serve the Zulu and Swazi groups of the African people, the control of the University is vested in a Council of 11 members, at least eight of whom are appointed by the State President.

112

The Council of the University of Zululand may require a student to reside at a place which it has approved, and may determine at which place under the University's control he shall receive instruction.

113

A school in which handicapped African children receive special education may not be established unless the Minister of Bantu Education, "in his discretion", grants approval; and such approval, if granted, may be withdrawn by the Minister at any time.

Any person who provides special education for handicapped African children without the approval of the Minister of Bantu Education is guilty of a criminal offence punishable by a fine of not more than \$560 or imprisonment for not longer than one year.

An African student who attends even a single lecture in a course at the University of Cape Town without the permission of the Minister of Bantu Education is guilty of a criminal offence punishable by a fine of not more than \$280 or imprisonment for not longer than six months.

The "culture of the white population of South Africa" will be "developed, preserved, fostered and extended" by awarding bursaries, making grants, and providing funds to establish in another country "a chair in a university having as its object the making known of the culture of the white population of South Africa".

123

A permit will not be granted to a white orchestra to accompany an African choir presenting performances even though the audiences are segregated.

124

A permit will not be granted to Africans to watch a carnival organized by the students of a white university; it will be granted to Coloured persons and Asians only on condition that no refreshments are served.

125

If an Asian (or a Coloured person or an African) sits on a bench in a public park (which has been set apart for the exclusive use of white persons), by way of protest against the *apartheid* laws, he commits a criminal offence punishable by a fine of not more than \$840 or imprisonment for not longer than three years or a whipping of not more than 10 strokes, or both such fine and imprisonment, or both such fine and whipping, or both such imprisonment and whipping.

126

If a speaker, while addressing a meeting, says something which causes any non-white member of his audience to use a counter in a post office reserved for the exclusive use of white persons, by way of protest against the *apartheid* laws, such speaker commits a criminal offence punishable by a fine of not more than \$1,200 or imprisonment for not longer than five years or a whipping of not more than 10 strokes, or both such fine and whipping or both such imprisonment and whipping. In the case of a second or subsequent conviction the court may not impose only a fine but is obliged to sentence the offender to imprisonment or to a whipping.

127

Anyone who has rendered aid to the family of a person convicted of committing an offence by way of protest against *apartheid* laws, is also guilty of an offence.

128

If a person convicted as above has received money to assist the protest campaign, such money if in his possession, may be confiscated by the State.

129

If a convicted person has failed to pay the fine imposed within 48 hours, the court may order that his property be sold to pay the fine and all expenses incurred.

130

If the convicted person is not a South African citizen by birth or descent he may be deemed to be an undesirable inhabitant by the State President, and thereupon removed from South Africa. He may be held in detention pending his removal.

131

The Minister of Justice may, by notice, prohibit a convicted person from being within or beyond any area specified in the notice.

132

The postal authorities are entitled to open any letter and examine the contents to determine whether it contains money or any article intended to assist the protest campaign. If it is believed that the contents are intended to do so, they are forfeited to the State unless either the sender or the addressee proves the contrary.

133

If there is only one waiting-room in a railway station, it is lawful for the station-master to reserve that waiting-room for the exclusive use of white persons, and any non-white person wilfully entering it commits a criminal offence punishable by a fine of not more than \$1.40 or imprisonment for not longer than three months, or both such fine and imprisonment.

134

Any person who conducts a hospital established in a town after 1937 and, without having obtained the permission of the Minister of Bantu Administration and Development, admits an African to it (except in the event of an emergency) commits a criminal offence.

135

It is unlawful for an African, at any time, to visit his friend working on premises in a town without the permission of the owner or lawful occupier of the premises.

1.41

If a white South African lawfully marries a Coloured woman abroad, the marriage is void and of no effect in South Africa.

1.42

The South African Nursing Council, which registers all nurses and midwives, is required by law to keep separate rolls of white, Coloured and African persons. The South African Nursing Association, which consists of all practising nurses and midwives, is required by law to hold separate meetings for its white, Coloured and African members.

1.43

Any person who "except in cases of emergency" permits a white student nurse to be employed in a hospital under the supervision of a Coloured nurse is guilty of a criminal offence punishable by a fine of not more than \$560.

1.44

The Minister of Bantu Administration and Development may, at any time, if the municipal council for the area concurs, prohibit the attendance of all Africans at a place of entertainment in a town. An African disobeying such prohibition is guilty of a criminal offence.

1.45

Unless the municipal council for the area objects, the Minister of Bantu Administration and Development may, at any time, prohibit a gathering in a town to celebrate a birthday, if, in his opinion, the number of Africans likely to attend the birthday party will make the gathering undesirable. Any African attending such prohibited birthday is guilty of a criminal offence.

1.46

An African who attends a meeting of more than 10 people held by a tribe to protect tribal lands from pre-emption by the Government, and solicits contributions to pay the attorney's fee, is guilty of the crime of "holding" an unlawful meeting.

1.47

The Minister of Justice may, by notice in writing, require any person whose name appears in the Liquidator's list (see 193) not to attend "any gathering of a particular kind" in any area during any period. Failure to comply with the terms of such notice is a criminal offence punishable by imprisonment for not longer than three years.

IX. Opinion and Expression

Article 19. Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers.

Universal Declaration of Human Rights

173

A white man who tells a group of Africans that the *apartheid* laws are unjust and should be disobeyed is guilty of an offence punishable by a fine not exceeding \$280 or imprisonment for not longer than one year, or both such fine and imprisonment.

174

If a white man is convicted of such offence, and his statement was made in a Bantu area, he may be prohibited by official order from entering or being in such area for any prescribed period. Failure to comply with the order is a criminal offence punishable by a fine not exceeding \$280 or imprisonment for not longer than one year, and removal from the area.

175

If the white man convicted of such offence is a South African citizen who was not born in South Africa, he may be declared by official order (without a hearing or the right of recourse to a court of law) to be an undesirable inhabitant, arrested, detained in custody and thereafter removed and prohibited from returning to South Africa at any time. If he does return, he is guilty of a criminal offence and must be detained and thereafter removed from the country, after he has paid the fine or served the term of imprisonment, as the case may be.

176

The South African Publications Control Board consists of nine persons (all of them white) appointed and paid by the Government. One of the functions of the Board is to prevent the showing of any film which depicts white and non-white children sharing the same classroom or white and non-white adults dancing with one another or white and non-white men and women embracing and kissing one another.

177

Another function of the South African Publications Control Board is to prevent the showing of any educational documentary film which expresses approval of racial integration or disapproval of discrimination based on race and colour.

178

It is a criminal offence for a newspaper to publish an article which is held by the court to have harmed relations between whites and Africans because it used strong language to assert that *apartheid* is unjust to the African people. The offence is punishable, on first conviction, by a fine of not less than \$420 and not more than \$700, or imprisonment for not longer than six months, or both fine and imprisonment; on a second conviction, by a fine of not less than \$1400 and not more than \$2800, or imprisonment for not longer than six months, or both fine and imprisonment; on a third or subsequent conviction, by a fine of not less than \$2800, or imprisonment for not less than six months or both fine and imprisonment.

179

The South African Publications Control Board may, by notice in the *Gazette*, prohibit the importation into South Africa of all books (other than those for which it chooses to issue a special permit) published by a specified publisher, if it is of the opinion that such books are likely to create the impression that *apartheid* is unjust to the non-white people of South Africa.

180

A photographer who, without the authority of the Commissioner of Prisons, photographs any prison or any group of prisoners is guilty of a criminal offence punishable by a fine of not more than \$250 or imprisonment for not longer than one year, or imprisonment without the option of a fine.

181

The publisher of a magazine who, without the authority of the Commissioner of Prisons, publishes the photograph of a prisoner, even if it was taken before his arrest, is guilty of a criminal offence.

189

According to the law of South Africa, a person may be deemed to be a "Communist" by the decision of an official (without a prior judicial hearing and without the "Communist's" right of subsequent recourse to a court of law) on the ground that he has, at some time in the past, advocated or encouraged the objects of "communism".

190

According to the law of South Africa "communism" is, among other things, "any doctrine or scheme which aims at the encouragement of feelings of hostility between the European and non-European races of the Republic, the consequences of which are calculated to further the achievement of the object of "bringing about any social change in the Republic by the threat of unlawful acts or omissions".

191

The Minister of Justice may, by notice in writing, require any person who is a "Communist" to resign from any organization to which he belongs, to refrain from taking part in the activities of any other specified organizations, and to refrain from attending any gathering. Contravention of the terms of such notice is a criminal offence punishable by imprisonment for not longer than three months.

192

Any organization may, by the act of an official and without prior notice, be declared to be "an unlawful organization" on the ground that it engages in activities which are calculated to further the achievement of any of the objectives of "communism" (see 149). Once such declaration has been made, any person in possession of the badge of "the unlawful organization" is guilty of an offence punishable by imprisonment for at least one year and not longer than 10 years.

193

An official known as the Liquidator, when so directed by the Minister of Justice, compiles a list of persons "who are or have, at any time, been members or active supporters" of the "unlawful organization". The Liquidator may include in the list, without stating his reasons for doing so, the name of any person after giving such person "a reasonable opportunity of showing that his name should not be included".

194

The Liquidator may, for the purpose of preparing the list, without previous notice, and at any time, "enter any premises and there question any person, either alone or in the presence of any other person, as he thinks fit".

195

Once a person's name appears on the Liquidator's list, it is presumed to be correctly included unless he proves the contrary by instituting legal proceedings.

196

If a person whose name appears on the Liquidator's list is an attorney, his name must, on application by the Secretary of Justice, be struck from the roll of attorneys by the Supreme Court.

197

The publication of any periodical may be prohibited, by the act of an official, and without prior notice, on the ground that it serves as a means for conveying information the publication of which is calculated to further the achievement of any of the objects of communism.

(See above 190).

198

Before any newspaper may be published in South Africa, the proprietor must obtain a certificate that the Minister of the Interior "has no reason to believe" that it will be necessary to prohibit publication because the objects of communism will be achieved (see 197). If such certificate is not issued, the proprietor must deposit with the Minister of the Interior an amount not exceeding \$28,000 before publication can take place. If the Minister of the Interior should, thereafter, prohibit publication, the amount deposited, subject to such deduction as the Minister may deem fit, is forfeited to the State.

199

If the Minister of the Interior comes to the conclusion that any person who once resided in South Africa is engaged in activities which may further the achievement of any of the objects of "communism" (see 190) he may by notice in the *Gazette*, but without notice to such person, prohibit the publication or dissemination in any form, of any statement or writing made by such person.

200

An African who writes "Down with *Apartheid*" on the wall of the house of any person, is guilty of a criminal offence punishable by imprisonment for not longer than six months without the option of a fine.

XII. Sport

223

No sporting event may take place anywhere in South Africa in which white and non-white persons compete against each other whether in individual events or as teams or part of teams.

224

White and non-white persons may not attend the same sporting event together as spectators unless a special permit is granted.

225

A permit may be granted to Coloured persons to attend an international or provincial match in a town, provided that separate entrances, seating and toilet facilities are available.

226

A permit may be granted to Coloured persons to attend a match below the provincial level on a playing field "so situated that white residents of the area would not be disturbed".

227

No match in which Africans and Coloured persons participate together may take place in a town anywhere in South Africa.

228

No South African team composed of whites and non-whites may participate in an international tournament or competition.

229

A non-white person may not take part in a National Golf Championship as the guest of a Golf Club in a town anywhere in South Africa, unless a special permit has been granted.

MEMORIAS DE LA CONFERENCIA CONSTITUCIONAL:

EL COMPROMETIMIENTO

C. RIGLYNE VIR DIE TOEKOMS — GEBOU OP DIE WERKLIKHEDE.

1. Die Wêreldtoneel en vereistes vir 'n kompromie.

Die katastrofie van gewelddadige swart-wit konfrontasie sal binne die volgende dekade of twee ook die inwoners van S.W.A. in die gesig staar tensy ons daarin kan slaag om eersdaags 'n billike kompromis oor die toekomstige saambestaan in ons gemeenskaplike vaderland te bereik.

Die *status quo* kan nie onbepaald gehandhaaf word nie. Dit mag nou wel voorkom asof die blanke outokrasie en oligargie so diep ingegrawe en so magtig is dat die regmatige eise om verandering en aanpassing summier verwerp kan word.

Innerlik is daar by die swartman en gekleurde 'n groeiende politieke bewustheid; by die werker 'n groeiende besef van sy permanente onmisbaarheid in die ekonomie van ons land en daardeur van sy mag as werker wanneer hy en sy makkers saamstaan. Die nasionalisme, en veral die rassisme, van die blanke het bygedra tot swart nasionalisme en rassisme van die anderskleuriges en „swart mag” as stryd-kreet 'n gevaarlike dryfkrag gegee.

In die wêreld om ons is daar 'n onmiskenbare beweging na links, *gemeet aan die siening van die meeste blankes in Suider-Afrika*. Die opvallendste voorbeelde hiervan in die jongste tyd is Frankryk, Duitsland, Australië en Nieu-Seeland. Die kapitalistiese moondhede beweeg ook in die rigting van groter aanvaarding van en vreedsame saambestaan met die kommunisme. Daardeur kwyn die steun van die nuwe geslagte vir die verouderde benadering oor kommunisme en terrorisme soos dit deur die blanke in Suider-Afrika gesien word ook in die Westerse wêreld. Die benadering naamlik om alle teenstand teen „apartheid” en rassediskriminasie as deel van die permissiewe wêreld-aanslag of kommunistiese wêreld-sameswering te bestempel in plaas van die grondorsake uit te roei, soos armoede, gebrek aan geleenthede, diskriminasie uitsluitend op grond van ras en kleur, die weiering van elementêre burgerregte en van wettige konstitusionele middele om verandering teweeg te bring.

Die jeug openbaar 'n totaal ander gesindheid as die ouer geslag veral ook ten opsigte van diskriminasie uitsluitend op grond van ras en kleur.

So ook is die werker van die kommunistiese state sowel as dié van die Westerse moondhede besig om groter belangstelling in die lot van die regtelose swart werker in Suider-Afrika te ontwikkel en hulle toon 'n toenemende bereidwilligheid om die daad by die woord te voeg ter ondersteuning van die swart werker. Die magtige werkersvaktone dwarsdeur die wêreld oefen nie net druk uit op hul regerings nie, maar kan, onafhanklik van hul regerings, geweldige probleme skep vir die blanke regerings in Suider-Afrika.

Dit bestaan nie net tussen blanke en swartman nie, maar tussen swart en swart en bruin. En by die massas is dit nog diepgewortel. Ook die swartman staan dus voor 'n geweldige uitdaging om vooroordeel en stamtrou af te breek.

Huigelary en dubbele standarde is 'n hindernis wat vordering na regverdige, gelukkige en werklik beskaafde gemeenskap belemmer.

Dink maar hoeveel vinniger die vordering na 'n verligte en ruimhartige gemeenskap in Suider-Afrika sou gewees het as stabiele regerings in Swart-Afrika, wat demokratiese waardes en minderheidsregte beskerm, die reël was in plaas van die uitsondering.

Die swartman het selfondersoek en objektiewe ontleding, ook van die toestande in Afrika, net so nodig as die blanke.

Wanneer dit plaasvind behoort beide te besef dat ontwikkeling in diepte, ook van die swart massa, onontbeerlik is vir blywende vordering. Slegs dan sal die massa self in staat wees om duur gewonne vryheid te beskerm teen die aanslae van die diktatuur en barbarisme, hetsy wit of swart. Want ongeregtigheid, diktatuur en barbarisme is tog ewe verwerplik — hetsy wit of swart.

So 'n ontwikkeling in diepte kan nie oornag plaasvind nie en kan nie net die verantwoordelikheid van die blanke wees nie. Die swartman sal skouer aan skouer met die blanke die stryd teen onkunde, vooroordeel, armoede en ongeregtigheid moet aanpak.

In besonder sal die swartman ook sommige van sy illusies moet laat vaar en hom beywer vir 'n mindere, maar regverdige saak, gebou op die werklikheid.

DIE KOMPROMIS.

Indien die inwoners van Suidwes nog in hul leeftyd 'n redelike vooruitsig vir vrede, voorspoed en geluk wil hê, dwing die omstandighede hul tot 'n kompromis.

So 'n vergelyk moet egter nie nagestreef word bloot om vergelyk te bereik nie, maar omdat die grootste waarheid en geregtigheid in dié geval inderdaad tussen die uiterstes lê. Die hoofpunte van so 'n kompromis gebou op die werklikheid, behoort die volgende te omvat:

- (a) (i) S.W.A. is 'n mandaatgebied met voogdyskap as die belangrike aksent. Dit het 'n aparte internasionale status en is nie soewerein soos die Republiek van Suid-Afrika nie.
- (ii) Die voogdyskap is 'n heilige verpligting van die ontwikkelde en beskaafde teenoor die onontwikkelde en onderontwikkelde en beoog ontvoogding so gou die onderontwikkelde in staat is om in die moeilike omstandighede van die moderne wêreld op eie bene te staan. Voogdyskap kan dus nie onbepaald gehandhaaf word nie. Nog minder mag dit gehandhaaf word slegs in die belang van die voog.

- (iii) Die mandaat is ten opsigte van Suidwes-Afrika as staatkundige geheel, ongeag die bestaan van verskeie etniese groepe in verskillende stadiums van ontwikkeling.
- (iv) Die ontwikkeling van die mandaatgebed en sy bevolking tot onafhanklikheid, bring outomaties die einde van die mandaatstatus mee. Die ontwikkeling tot onafhanklikheid is dan ook die aangewese weg.
- (v) Deur Suidwes-Afrika tot onafhanklikheid te lei, sal Suid-Afrika outomaties sy status as mandataris of *de facto* soewereine gesag ontgroei. Hierdie is gevolglik die aangewese weg vir Suid-Afrika waarlangs hy hom geleidelik en eerbaar uit Suidwes moet onttrek.
- (vi) Selfbeskikking is die reg van die hele bevolking en die hele gebied van Suidwes-Afrika. Finale selfbeskikking kan uitgeoefen word wanneer die gebied en bevolking as geheel die nodige ontwikkelingspeil bereik het ooreenkomstig die riglyne in 1931 aanbeveel deur die *deskundige Mandaatkommissie* en aanvaar deur die *Volkebondsraad* (dié riglyne word volledig in afdeling „A” van hierdie werk uiteengesit). Daar word verder erken en aanvaar dat:-

Die verskillende etniese groepe in Suidwes-Afrika wel by selfbeskikking afsonderlik 'n voorkeur kan uitspreek, maar nie afsonderlik en eensydig 'n finale besluit kan neem wat die selfbeskikkingsreg van die ander intiem raak en wesenlik benadeel nie. Dit bring mee dat ingeval die beslissings van die verskillende etniese groepe by uitoefening van hul selfbeskikking sou bots, daardie botsing deur vreedsame konsultasie en beraadslaging besleg moet word.

Besonderlik, indien sekere etniese groepe uit die bestaande staatkundige eenheid wil tree en gepaard daarmee afskeiding van 'n bepaalde gedeelte van die gebied van Suidwes-Afrika wil bewerkstellig, moet 'n bevredigende basis vir sodanige stap gevind word.

- (b) (i) S.W.A. is die tuiste en die vaderland van die swart en gekleurde bevolking, maar ook die van die blanke etniese groepe wat hier gevestig is en S.W.A. as hul tuiste en vaderland aanvaar. Die eerste trou van sodanige Suidwesters is aan S.W.A. 'n *Eie burgerskap* moet aanvaar word.
- (ii) Al sodanige Suidwesters is dus daarop geregtig om in die *verantwoordelikhede* sowel as die voorregte van hul gemeenskaplike vaderland te deel, binne die perke van hul bekwaamheid en ontwikkelingspeil en die vereistes van ordelike ontwikkeling op alle terreine. Gelyke geleenthede vir opvoeding en opleiding vir elke individu moet voorsien word. Die ideaal wat nagestreef moet word is die ontwikkeling van die volle potensiaal en produktiwiteit van elke individu.

- (iii) Die permanentheid van ons werksmag en die hidrae en onderlinge afhanklikheid van ons verskillende bevolkingsgroepe, word erken en aanvaar.
 - (iv) Die standpunt dat nie-blankes in die sogenoemde „blanke gebied” tydelik en sonder regte is, word finaal verwerp.
- (c) (i) Die toekomstige verhouding met die Republiek van S.A. moet op meriete berus en die steun van die grootste deel van die Suidwes-bevolking geniet. Dit kan slegs ná onafhanklikheid van S.W.A. doeltreffend gerealiseer word. Die voorrang is om Suidwes-Afrika en sy hele bevolking tot volwassendheid te lei.
- (d) (i) In S.W.A. as geheel moet 'n federale staatsvorm deur middel van 'n federale grondwet vir die gebied ingestel word.
- (ii) Genoemde grondwet moet die basiese regte van die individu sowel as van minderhede en die verskillende gesaginstansies beskerm. Die federale hof moet derhalwe beslissende regspraak hê oor inbreuk op sodanige regte.
- (iii) In die grondwet moet onder andere gelyke en geseerde geregtigheid oor die ganse federale Suidwes-Afrika verseker word.
- (iv) Hoewel die bestaan van verskillende etniese groepe erken moet word en in die praktyk daarmee terdeë rekening gehou moet word, moet stamtrou nie as ewige en heilige wet aanvaar word nie. Intendeel moet die beginsel wees eenheid-in-verskeidenheid en verskeidenheid-in-eenheid.
- Die deel van gesag is noodsaaklik en kan geskied deur op nasionale vlak 'n sentrale veelrassige vergadering in te stel waar die verteenwoordigers van die verskeie etniese groepe namate ondervinding toeneem, deel in die vel van beslissings. Op streeksvlak kan magte van uitsluitend streeksbelang en etniese belang aan streeksliggame soos wetgewende vergaderings oorgedra word, wat uiteindelik uitsluitend oor sodanige sake moet beslis.
- (f) (i) Meriete en verdienste moet die kerngedagte en dryfveer van so 'n nuwe staatsstelsel en samelewing wees.
- (ii) Diskriminasie slegs op grond van ras en kleur moet verwerp word.
- (g) Die mikpunt moet wees die vernietiging van barbarisme en ongeregtheid in die hele gebied en die bou van 'n beskaafde gemeenskap met hoë lewenstandaarde op alle terreine in 'n federale, onafhanklike Suidwes-Afrika, wat 'n voorbeeld vir die res van Afrika en die wêreld sal wees en die trots van al sy burgers.

3. Die voorstelle van die Verenigde Party vir die oplossing van die Suidwes-probleem.

Die Verenigde Party en die Herstigte Nasionale Party is die enigste blanke opposisiepartye in Suidwes-Afrika.

Die Verenigde Party se beleid vir Suidwes-Afrika behels onder andere drie belangrike fasette:

Eerstens: Die grondwetlike formule.

Tweedens: Die algemene doelstellings en beginsels van die party in dié mate wat dit relevant tot en toepaslik is op Suidwes en nie teenstrydig is met die grondwetlike formule vir Suidwes-Afrika nie.

Derdens: Die beleid ten opsigte van sogenoemde „klein” apartheid en sosiale en kulturele verhoudinge.

Wat die grondwetlike formule betref, is daar tien grondbeginsels wat in ooreenkoms is met die vereistes van 'n billike kompromis wat onder afdeling C(1) hiervan reeds gestel is. Dié beginsels is die volgende:

- (1) Die Parlement van die Republiek waarby die wetgewende en administratiewe gesag oor Suidwes-Afrika berus, bly die aangewese liggaam om 'n geskikte federale stelsel vir en in die gebied in die lewe te roep.
- (2) Die Parlement se eerste taak sal wees om wetgewende en administratiewe magte oor gebiedsaangeleenthede so spoedig moontlik aan die gebied oor te dra. Die huidige blanke Wetgewende Vergadering en Administrasie van Suidwes-Afrika is tans die enigste liggaam in Suidwes-Afrika met toereikende ondervinding om hierdie magte aan toe te vertrou.
- (3) Hoewel die Parlement van die Republiek te alle tye gedurende die daarstelling van die federale stelsel in Suidwes-Afrika sy finale wetgewende en administratiewe gesag oor die gebied sal behou, sook sy internasionale verantwoordelijkheid ten opsigte daarvan, sal hy sover doenlik gebruik maak van die huidige Wetgewende Vergadering en Administrasie van Suidwes-Afrika om namens hom 'n sleutelrol te speel in die daarstelling van 'n federale struktuur in die gebied. Afgesien van sy rol as die wetgewende en administratiewe gesag vir die blanke groep, sal die rol van die Wetgewende Vergadering en Administrasie van Suidwes-Afrika in die proses van selfbeskikking op die pad na onafhanklikheid drieledig wees.

Hy sal namens die Parlement van die Republiek en ná oorleg met die betrokke belanghebbende instansies in Suidwes-Afrika:-

- (a) Die sake van die minderheidsgroepe beskerm.
 - (b) Die magte ten opsigte van sake van plaaslike en etniese belang aan die wetgewende vergaderings van die verskillende federale eenhede oordra.
 - (c) Die magte ten opsigte van sake van nasionale en gemeenskaplike belang vir die hele Suidwes-Afrika aan die Sentrale Federale Vergadering wat daargestel sal word, oordra.
- (4) (a) Van die bestaande tuislandraamwerk sal in die nuwe voorgestelde bedelling sover doenlik gebruik gemaak word. Die verskeidenheid van klein etniese groepe moet verkieslik in groter konsentrasies saamgesnoer word. Die saamgesnoerde eenhede sal elkeen sy eie wetgewende vergadering verkry.
- Die samestelling van hierdie federale eenhede kan slegs ná oorleg met die betrokke bevolkingsgroepe en met inagneming van die werklike demografiese situasie vasgestel word.
- (b) Voortloepig word gedink aan drie nie-blanke wetgewende vergaderings plus die bestaande blanke Wetgewende Vergadering van Suidwes-Afrika.
 - (c) Ook word beoog om die permanente nie-blanke stedelike bevolking en, derhalwe, die nie-blanke stedelike woongebiede, asook die permanente nie-blanke plattelandse bevolking in die blanke gebied, by die onderskeie suidelike nie-blanke wetgewende vergaderings in te skakel.
 - (d) Aan die nie-blanke wetgewende vergaderings word die maksimum magte toegeken van plaaslike en etniese aard wat hulle raak.
 - (e) In die voltooide federale struktuur behou die blanke Wetgewende Vergadering egter al sy magte ten opsigte van sake wat die blanke bevolkingsgroep raak.
- (5) (a) 'n Sentrale federale vergadering sal die huidige Adviserende Raad vervang en verteenwoordigers van alle bevolkingsgroepe bevat wat deur die onderskeie wetgewende vergaderings aangewys sal word.
- (b) Aan elke wetgewende vergadering sal 'n basiese verteenwoordiging wat gelyk staan aan dié van die ander, in die sentrale federale vergadering toegeken word.
- 'n Addisionele aantal verteenwoordigers word aan elke wetgewende vergadering toegeken ná oorleg met die betrokke instansies en met inagneming van 'n kwalitatiewe norm wat sal insluit die bydrae van elke eenheid tot die gebied as geheel.

- (c) Die federale vergadering sal aanvanklik as adviesraad vir die Parlement van die Republiek dien asook vir die blanke Wetgewende Vergadering en sal alle sake wat alle bevolkingsgroepe raak, d.w.s., sake van nasionale belang wat aan hom toevertrou word, behandel.
- (6) (a) Die hoogs moontlike belastingsmagte word aan die onderskeie wetgewende vergaderings toegeken, maar die vernameste belastingsowerheid tydens die oorgangsfase tot selfbeskikking, is die blanke Wetgewende Vergadering.
- (b) Die sentrale federale vergadering sal aanvanklik nie belastingsmagte kry nie, maar sal fondse deur die blanke Wetgewende Vergadering aan hom toegeken, vir sy doeleindes gebruik. Subsidies word deur die sentrale federale vergadering aan die nie-blanke wetgewende vergadering betaal uit fondse deur die blanke Wetgewende Vergadering of die Parlement van die Republiek aan die federale vergadering beskikbaar gestel, volgens 'n vasgestelde formule.
- (c) Die doelwit is egter om voor, of in die stadium waar finale selfbeskikking bereik word, belangrike belastingsbevoegdhede aan die sentrale federale vergadering oor te dra byv., belasting op verdwynende bates soos myne. Wanneer daardie stadium bereik is, sal die sentrale federale vergadering sy eie administrasie finansieer, sowel as die subsidies aan alle wetgewende vergaderings.

Die oordrag van magte, hetsy wetgewende of fiskale van die blanke Wetgewende Vergadering na die Sentrale Federale Vergadering, sal geskied in oorleg met die sentrale federale vergadering namate dié vergadering die nodige ondervinding in regeringswese verkry en verantwoordelikheid kan aanvaar, met die doelstelling dat dit binne 'n redelike tydsverloop sal geskied. Wanneer die federale struktuur voltooi en in werkende orde is, sal die Parlement van die Republiek in samewerking met die sentrale federale vergadering die gebied tot finale selfbeskikking lei.

- (8) (a) 'n Federale grondwet vir die hele gebied word beoog wat ten volle in werking sal tree by onafhanklikheidswording en waarin sekere basiese regte van die individu, die regte van die minderhede en die onderskeie magte en regte van die sentrale federale vergadering teenoor dié van die verskillende federale eenhede, afgebaken en beskerm sal word.
- (b) 'n Federale hof word dan voorsien wat beslissende regsmag sal hê oor inbreuk op sodanige magte van individue, minderhede en die verskillende wetgewende en administratiewe instansies.

APÉNDICE K

MARCO REFERENCIAL DE DISCUSIÓN PARA LA
ENTREVISTA RELATIVA A LA INDEPENDENCIA

- . Filiación política
- . Filosofía/ideología políticas.
- . Sociedad prevista.
- . Relaciones internacionales.
- . Estructura económica.
- . Prioridades de desarrollo después de la independencia.
- . El papel de la educación en términos socio-políticos.
- . El papel de la educación en términos económicos.

RESUMEN

1. Los partidos políticos de mayor importancia de Namibia actualmente son:

- (a) The South West African People's Organization
(S.W.A.P.O); líder = S. Njuma. Pretende ser inter-racial/étnico, pero en la realidad comprende básicamente miembros de la tribu ovambo.

- (b) The Namibian National Front (N.N.F.); líder A. Shipanga. Auténticamente inter-racial/étnico.
- (c) Die Nasionale Party (N.P.); líder = A. H. du Plessis. Esencialmente un partido blanco, sobre todo miembros afrikaners.
- (d) Republikeinse Party (R.P.); líder = D. Mudge. Partido blanco.
- (e) Arbeidersparty (A.P.); líder = F. Julius. Partido "coloured".
- (f) Nama Alliansie (N.A.); líder = D. Luiperd. Partido nama.
- (g) National Democratic Party (N.D.P.); líder = C. Njoba. Partido ovambo.
- (h) Rehoboth Baster Vereniging (R.B.V.); líder = B. Africa. Partido baster.
- (i) National Unity Democratic Organization (N.U.D.O.); líder = K. Kiruako. Partido herero.

2. Los partidos R.P., A.P., N.A., N.D.P., R.A.V., y N.U.D. O. juntos han formado la llamada "Alianza del Turhalle" (Die Turnhalle Aliansie = D.T.A.) De este modo el D.T.A. constituye uno de los dos frentes políticos más fuertes en Namibia. El otro es S.W.A.P.O.
3. Con las excepciones de S.W.A.P.O. (comunista - modelo ruso); N.N.F. (socialista - model británico); y N.P. - (fascista - modelo sudafricano), los partidos muestran pocas diferencias ideológicas.
4. Filiación política se determina básicamente por el origen étnico del líder de un partido particular. Es decir, el individuo tiende a pertenecer a un partido bajo la dirección de un político de su propio grupo étnico.
5. Como la sociedad "modelo, los miembros de los partidos S.W.A.P.O., N.N.F., N.P., y D.T.A., señalaron a Cuba o Rusia; Gran Bretaña o Suecia; Sudáfrica o "por lo menos los Estados Unidos; y Suiza o Canadá, respectivamente. Todos, sin embargo, enfatizaron la importancia de la democracia, de los derechos humanos y de la igualdad.
6. Respecto a relaciones internacionales, los miembros del

S.W.A.P.O. tienden a destacar la importancia de contacto con el mundo comunista; los del N.N.F. prefieren el internacionalismo, mientras que el N.P. muestra un alto grado de aislacionismo. Los demás grupos se expresaron esencialmente a favor de relaciones con los países occidentales.

7. En términos de la economía y el desarrollo, las opiniones de los entrevistados estuvieron en gran medida congruente con sus "sociedades modelos".
8. Todos estuvieron de acuerdo de que la educación tendrá un papel importante después de la independencia de Namibia. La función de la educación no será únicamente la de eliminar los antagonismos raciales, sino también la de promover e inculcar creencias ideológicas y de formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo del país y de su auténtica independencia.

APÉNDICE L

EXTRACTOS DE LA ENTREVISTA
ESTRUCTURADA DE VAN SCHOOR
(Traducción del Afrikaans)PARTE IIPregunta:

- (2) Este asunto del apartheid, ¿qué es?
- (3) ¿Cree usted que esto es una buena manera de vivir? ¿Todo mundo recibe un trato justo?
- (7) ¿Quién es la gente metida en el apartheid?
- (11) ¿De dónde vienen los términos: "Boer", "Gam", "Kaffir" y "Roinek"? 1
- (12) ¿Está usted de acuerdo con estos términos? -
¿Por qué? ¿Por qué no?
- (13) ¿Usted mismo usa estos términos?

1 Boer = Afrikaner
Roinek = Inglés
Gam = Coloured
Kaffir = Bantú

PARTE IIIPregunta:

- (5) ¿Cómo se siente, en estos días, en relación a los Afrikaner/Bantú/Coloured/Inglés?
- (6) ¿Se sentiría en alguna forma diferente después de la independencia?
- (11) ¿Cree usted que la posición de los blancos, bajo las presentes circunstancias, es tan buena como se ha dicho que es?
- (12) ¿Es ésta la misma para el Afrikaner que para el Inglés, o hay alguna diferencia?
- (19) ¿Dejaría usted a su hija/hijo casarse con un Afrikaner/Bantú/Inglés/Coloured?
- (20) ¿Compartiría usted una casa con un Afrikaner/Bantú/Inglés/Coloured?

PARTE IVPregunta:

- (2) ¿Qué diferencias nota usted entre un Afrikaner/Bantú/Inglés/Coloured en torno a su cultura?

- (3) ¿Cree usted que los negros son incivilizados?
- (9) ¿Puede usted pensar en cualesquier razones - por las que negros y blancos no pueden vivir juntos pacíficamente?
- (10) Quiénes prefiere usted que gobiernen, ¿los blancos o los negros?
- (17) Esta es una comunidad muy religiosa. ¿Cómo se reconcilia su religión con el apartheid?
- (20) ¿Quisiera usted exterminar a los blancos/negros?

OBSERVACIONES RESPECTO A LA
ENTREVISTA DE VAN SCHOOR

La entrevista consta de cuatro partes. La PARTE I sirve básicamente como orientación, es decir, para establecer una relación de "confianza" entre el entrevistador y el sujeto. Las partes II, III y IV, constan de 30 preguntas - comunes cada una de ellas, y ordenadas en cada parte de la misma forma.

Principiando cada vez por las preguntas estructura-

das, el entrevistador hace comentarios provocativos, en un intento de conducir al sujeto a dar respuestas "emocionales" y no necesariamente objetivas.

Al revisar las entrevistas (grabadas), se agrupan las respuestas y las reacciones similares a fin de proporcionar una idea general acerca de la manera como "realmente" siente un grupo racial particular respecto al apartheid, o a los demás grupos raciales.

RESUMEN DE LOS RESULTADOS

DE LAS ENTREVISTAS

(50 sujetos)

- (1) Los individuos en los grupos raciales particulares estuvieron de acuerdo en la gran mayoría de los temas propuestos (70 %).
- (2) Hubo una marcada tendencia (91 % de los casos) a adherirse a los mismos estereotipos y a usar el mismo lenguaje o "imagen" cuando se trataron del grupo contrario (out-group). Esto se deriva, qui-

zás, de la propaganda interna del grupo y de una -
"estandarización" del lenguaje que se utiliza para
describir a los demás grupos raciales.

- (3) En sus reacciones, los individuos entrevistados tendieron a tomar una posición en favor de valores democráticos y anti-elitistas respecto a la nueva sociedad namibiana (86 %).
- (4) Como en el caso anterior (3), los sujetos tendieron a afirmar verbalmente la idea de una sociedad no-racista (95 %). Sin embargo, esta actitud cambió considerablemente cuando se trataron de situaciones - personales, es decir, cuando la situación tocó directamente al individuo. En este caso surgieron - notablemente los antagonismos y prejuicios raciales y étnicos (60 %).
- (5) Respecto al grupo blanco, los individuos entrevistados se mostraron altamente negativos y tendieron a expresar la opinión de que "todos los blancos son - iguales" (81 %).
- (6) Hubo un alto grado de sentimiento positivo (80 %) -

hacia el grupo interno (in-grupu) que a veces llegó a estar al borde del romanticismo.