

Escuelas nacionales y minorías étnicas en Escandinavia, una comparación*

ANTON HOËM

Fondado

En Suecia, en Dinamarca y en Noruega, ha habido minorías étnicas durante todo el tiempo en que estos países han existido como estados nacionales. Esas minorías han estado localizadas, tradicionalmente, en la de las porciones marginales de estos países, y tanto la población mayo-

* En 1970, un miembro del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en viaje de estudio (OUV) visitó la Universidad de Oslo, en donde tuvo oportunidad de charlar con los investigadores Per Mathiesen, y Anton Hoëm (entre otros especialistas en ciencias sociales de Noruega). El doctor Hoëm dedicó generosamente su tiempo a exponerle diversos problemas sociolingüísticos y sociopedagógicos de los lapones que le dejaron el convencimiento de que era su interlocutor uno de los más enterados en este campo. Comprobó esto más tarde con la lectura de varios artículos suyos, pero especialmente con la de *Nasjonale skoler og etniske minoriteter*, publicado por *Tidsskrift for samfunnsforskning*, bd. 12, 211-230 del que se apresuró a solicitar su autorización para traducirlo y publicarlo en español a fin de hacerle conocer entre los lectores de habla hispana. La traducción no fue fácil pues, al menos en México, no hay disponibles diccionarios noruego-españoles y los traductores del noruego al castellano son casi inexistentes. Por ello, OUV solicitó la ayuda del profesor Einar Haugen, especialista en noruego, autor de un monumental *Norwegian English Dictionary* (Universitetsforlaget-Oslo; University of Wisconsin Press-Madison, 1965) que los lexicógrafos consideran como "obra que ha hecho época" en este terreno. El eminente catedrático de Harvard, miembro del Comité Internacional Permanente de Lingüistas de la UNESCO no sólo otorgó su ayuda sino que él mismo preparó la versión del artículo al inglés, la cual, aunque calificada por él de "burda" tiene las cualidades que sólo él podría darle, de fidelidad y ajuste al original. Sobre esa versión inglesa trabajamos en el Instituto de Investigaciones Sociales para preparar la versión española que hoy publica esta *Revista Mexicana de Sociología*. Aquí tratamos, también, de respetar el pensamiento del autor noruego y del traductor al inglés, pero —a fin de respetar el movimiento de la frase española— procuramos proceder con mayor libertad expresiva. Esperamos que la buena voluntad y la generosa cooperación de las instituciones y de los especialistas de fuera de México que hicieron posible esta publicación puedan contribuir a integrar la panorámica mundial de los problemas planteados por la intervención de la lengua en la vida social y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales por la vía pedagógica.

ritaria como las autoridades centrales han considerado —por lo general— que su *status* como residentes marginales es tan característico de las minorías como su afiliación étnica.

La adquisición formal de conocimiento siempre la han realizado dentro del sistema escolar del país, debido a que a los miembros de la minoría se les ha sujetado a una asistencia escolar obligatoria. Pero, dentro del sistema escolar, el *status* marginal de la minoría ha recibido la prioridad más elevada. La actividad educativa se ha realizado ya sea en escuelas ambulantes o ya en pequeñas escuelas que han ido en busca de la población. A los niños o bien se les ha reunido en instituciones mayores que combinan las escuelas con los dormitorios o, bien se les ha recogido en camiones, para darles a todos la posibilidad de obtener una instrucción formal. Al mismo tiempo, siempre ha sido el patrón de organización de la escuela urbanizada el que las autoridades han tratado de realizar, con vistas a lograr que la escuela les pueda transmitir a los niños la cultura de los centros nacionales y los pueda socializar para ella. La organización escolar ha tenido, así, las mismas consecuencias para todos los residentes marginales, sea que éstos pertenezcan a la mayoría o la minoría étnica. A los niños se les ha sacado del ambiente social de sus hogares y se les ha puesto en la escuela, la cual está situada, unas veces, dentro de los límites de su comunidad y otras lejos de ésta. La socialización de esas escuelas ha tenido consecuencias muy variadas para los residentes marginales. Puesto que el contenido de los programas escolares se ha basado en la cultura de la mayoría, la escuela ha complementado la educación del hogar para la mayoría étnica; pero, en el caso de la minoría, ha entrado en conflicto con ella en todas aquellas ocasiones en las cuales esa misma minoría no ha preferido la cultura y el estilo de vida de la mayoría. El sistema escolar ha socializado a los niños para hacerlos miembros de los centros urbanos de la mayoría, sin haberlos calificado —en forma correspondiente— para su afiliación dentro de aquellos otros centros que existen dentro de las áreas en las que mora la minoría. Así por ejemplo en Noruega la escuela primaria ni les ha dado a los lapones posibilidad alguna para socializarse dentro de la gran comunidad lapona representada por la cultura lapona ni les ha dado oportunidad de lograr una instrucción basada en las formas culturales laponas, dentro de las fronteras del país.¹

En lo superficial, hay varios factores comunes en la situación educativa de las minorías nórdicas. En la mayoría de los casos, se encuentra que los alumnos —en cuanto colectivo— tienen bajo rendimiento, y que esto se considera que es puramente un problema de técnica educativa, que hay que resolver mediante el uso de la lengua y de la cultura de la minoría considerados como medios pedagógicos. Al problema de la selección de profesores también se le ve dentro de esta perspectiva; así por ejemplo, el problema de si los profesores que se deberán emplear habrán de ser de la mayoría o de la minoría se considera, principalmente, a la luz del

significado pedagógico que esto puede tener para la adquisición ordinaria de conocimientos. Con base en este modo de pensar, la posición relativa de los idiomas se establece, en la escuela, justamente en la misma forma en que se invierte en edificios y en equipo técnico. En resumen, se puede sostener que en todos los países escandinavos, se considera a la escuela mayoritaria como la base a través de la cual se comunica los valores y las habilidades generales que es necesario que adquiera la minoría para que pueda alcanzar el nivel de la mayoría.

Aparentemente de acuerdo con esta opinión (que juzga la calidad de la escuela por el grado en que ella misma usa la lengua y la cultura de la minoría como instrumento pedagógico), Hobart y Brant hicieron una investigación en la que compararon la escolaridad de los esquimales en Canadá y en Groenlandia. Sus resultados fueron publicados en 1966, y su informe documentó el hecho de que en Groenlandia, en las escuelas, para promover el apredizaje, se empleaban mucho más que lo que se empleaban la lengua y la cultura correspondientes en las escuelas de Canadá. Las conclusiones que se extrajeron de este descubrimiento fueron un tanto sorprendentes: a la instrucción escolar se le atribuyó una influencia real en el proceso de cambio que estas sociedades estaban experimentando, pero sin relacionar la evidencia ni con la función conservadora que la educación tiene por lo general ni con el efecto de exclusión que los bajos resultados de la asistencia a la escuela tienen para las minorías. Más aún, a las posibilidades de las escuelas como factor en el cambio cultural no se las considera ni como dependientes de la correlación entre la estructura de residencia y la organización de la escuela, ni del efecto general de urbanización de la escuela. Hobart y Brant sostienen que, en tanto que los resultados del sistema canadiense serían los de una transición cultural, los resultados de la escuela danesa en Groenlandia serían los de una continuidad cultural que tendría como resultado final una síntesis cultural. Estas conclusiones las apoyan en el hecho de que, en Groenlandia: 1) se empleaban profesores que eran groenlandeses educados en Groenlandia y en Dinamarca, 2) que el groenlandés se usaba como la lengua de instrucción y que su cultura se utilizaba como trasfondo para los textos; 3) que había escuelas en las áreas periféricas de residencia tanto como en las áreas sub-urbanas, y 4) que los dormitorios eran ahí pequeños y se apartaban menos de los hogares de los niños. En Canadá —por otra parte— encontraron: 1) que casi ninguno de los profesores era esquimal, 2) que la lengua de instrucción así como la lengua de los textos era el inglés, 3) que la escolaridad estaba centralizada en unas cuantas escuelas dormitorio grandes que en todos los respectos diferían de los hogares de los niños y 4) que los niños tenían que vivir diez de los doce meses del año en las escuelas.²

En forma completamente intuitiva, es natural suponer que el futuro cultural de la minoría se verá reforzado en aquellas escuelas en las que los alumnos se encuentran como profesores a los de su misma gente y a

su propio idioma tanto en los textos como en la instrucción; pero, si el efecto socializador general de la escuela es el de hacer primordialmente que los alumnos puedan funcionar en otras formas sociales y en ambientes distintos de aquellos de los que ha surgido su propia cultura, hay que dudar de la conclusión. En ese caso, habrá que analizar la correlación entre el efecto socializador de la escuela y la cultura básica de la socialización para decir algo definido acerca del efecto de la asistencia escolar de los alumnos sobre su calidad de portadores de cultura. Esto se podría hacer mediante una investigación sobre: 1) quién es quien define los problemas pedagógicos; 2) qué es lo que se considera que son tales problemas, y 3) cómo se les intenta resolver en las escuelas, seguida de preguntas relativas al grado de diferenciación ocupacional que debe haber alcanzado una sociedad antes de que sea deseable una división del trabajo entre la escuela y el hogar en el proceso general de socialización. Hay que preguntarse qué tan grande puede ser la distancia cultural y estructural que aquellas sociedades en las que tienen sus raíces (o pre-supuestos) escuela y hogar, antes de que la función de la escuela, en relación con la del hogar, llegue a convertirse en una de reemplazo cultural y de re-socialización.

También se necesitará este enfoque del área problemática si, en la investigación comparativa de la educación no ha de seguirse reduciendo a la preocupación única que consiste en la simple comparación de los sistemas de instrucción, con inclusión de las descripciones de los órganos administrativos que los controlan.³ Sino que ha de llegar a ser capaz de comparar las consecuencias de un sistema de escuela pública tanto para los individuos como para sus varias conexiones con la sociedad. Tales análisis funcionales, también tendrán un valor práctico en cuanto harán posible —ya desde el momento de establecerse en la escuela—, el verlas tanto en relación con los individuos como desde el ángulo de las sociedades locales y nacionales. Una de las dificultades principales en el análisis funcional comparativo consistirá en descubrir equivalencias de comparación, puesto que estos serán también algunos de los descubrimientos hechos durante la investigación misma. Otra dificultad que se tiene que enfrentar consiste en que se puede construir el análisis sobre una comparación de las funciones primarias en vez de hacerlo sobre las funciones secundarias de los varios sistemas. Finalmente, hay que mencionar el riesgo que tendría llegar a conclusiones, a partir de una sola situación, para una función general, como cuando se sostuvo que la escuela nómada sueca era superior a la escuela noruega de alumnos lapones en el mismo grado en el que el idioma lapón era, formalmente, tan sólo una materia de la primera.

Con el trasfondo de los problemas generales suscitados por la investigación de Hobart y Brant, trataré de dar —en lo que sigue— una descripción breve de la posición que tienen las minorías tradicionales en Suecia, en Dinamarca, y en Noruega. Trataré de limitar esta descripción

a aquellas condiciones que tienen importancia especial para la asistencia obligatoria de los niños a la escuela. Después describiré la escuela primaria para alumnos de estas minorías étnicas y su escolaridad, para que esa descripción sirva de base: a una comparación de elementos que se encuentran en la educación de las minorías, y a la de sus funciones. Con esto podrá tenerse alguna base para precisar cuáles son las circunstancias que determinan el efecto social de la escuela y la forma en que ésta se expresa.

1. *Rasgos generales*

La población lapona de Suecia tiene su área tradicional que se extiende desde Dalecarlia hacia el norte. Es difícil decir exactamente qué tan numerosos son los lapones suecos; pero es usual considerar que están entre los cinco y los diez mil, y que de ellos, aproximadamente unos tres mil son pastores de renos. Es especialmetne característico de las condiciones suecas que en la mayoría de las conexiones se considera como lapones sólo a los lapones reneros (o de los renos) y que se ha establecido una política especial, desde hace ya mucho tiempo, para preservar a este grupo como una minoría étnica (la política de "un lapón seguirá siendo un lapón"). La "aldea de renos" es una entidad social y política importante, y tiene cierta autonomía tanto en relación con el señorío sobre las áreas de pastoreo como sobre los recursos económicos, incluyendo las apropiaciones y los fondos. La aldea de renos elige representantes ("representantes de escuela nómada") tanto a la junta local de la escuela nómada como a la reunión anual de la *Svenska samernas Riksförbund* (Asociación Nacional de los Lapones Suecos), mientras que, al mismo tiempo, controlan sus propios asuntos. La aldea de renos, como las organizaciones laponas, tiene una posición económica relativamente buena; obtienen sumas votadas en su beneficio tanto del presupuesto nacional como del Fondo Lapón, el cual se constituye con las reparaciones y los derechos que ha pagado el Estado, especialmente cuando ha construido estaciones de energía eléctrica. También hay que mencionar, junto con la organización lapona a la que antes aludimos, la sociedad Same Atnam. En tanto que esta última está abierta a todos, y se ocupa de los intereses culturales de los lapones, la Asociación Nacional es un grupo de presión que, en forma primaria, se orienta en favor de los reneros con un *ombudsman* propio.⁴

Contra lo que ocurre en Suecia, en Noruega existe un concepto muy amplio de quién es un lapón, puesto que se considera como lapones a todos los que tienen el lapón como lengua materna, o a quienes, aunque no la tengan, tienen padres o abuelos para los que el lapón es esa lengua materna.⁵ El área tradicional lapona, en términos de establecimiento, se extiende hacia el norte, a partir de la región que rodea Femund; pero, la población (a la que se estima generalmente en unos treinta mil) vive

esparcida por todo el país. Los lapones reneros constituyen aproximadamente una décima parte del total. Con respecto al sitio de residencia y ocupación, los lapones no constituyen unidades políticas propias; pero —especialmente en Finnmark, en donde hay comunidades en las que los lapones son mayoría dentro del total— siempre ha habido movimientos políticos entre los lapones. El más antiguo de los grupos de presión de los lapones es la *Norske reindriftssamers landsforening* (La Sociedad Nacional de los Lapones Noruegos Reneros), que es una organización comercial para los lapones de los renos. Hace unos pocos años, se estableció la *Norske samers riksforbund* (Asociación Nacional de los Lapones Noruegos) como una organización para todos los lapones. Cada una de estas dos organizaciones trabajan bajo condiciones económicas difíciles, y la última también con respecto al apoyo popular.

En Noruega nadie participa de modo formal en las comisiones oficiales ni detenta una posición particular en virtud de su afiliación étnica. Y tampoco se ha seguido ninguna política aislacionista por parte de las autoridades, como en el caso de Suecia.

El intento más consciente para aislar a un grupo de población, que se haya realizado en Escandinavia, fue el realizado por los daneses. Este fue el caso de Groenlandia⁶ hasta 1953, año en que fue abolido su *estatuto* colonial y se la integró dentro del reino (de modo que la gente empezó a hablar de “Dinamarca Septentrional” y “Dinamarca Meridional”). Actualmente, existen unos cuarenta mil groenlandeses, de los que la mayoría vive en la costa occidental, desde Disco Bay hasta Julianehåb. Antes de 1953, la población estaba esparcida en un número muy considerable de áreas pequeñas; pero, después de 1953 se ha concentrado a la población, especialmente en cuatro poblados de “agua abierta”; (Egedesminde, Sukkertoppen, Godthåb) mientras que, al mismo tiempo, se han mantenido unos cuantos de los puestos avanzados. En contraste con los lapones, la mayoría de los groenlandeses son monolingües y la lengua materna tiene una posición muy firme tanto en el habla diaria como en los periódicos y en el radio. Los groenlandeses eligen dos representantes al *Folketinget* (el parlamento danés) y treinta representantes al *Grønlandsråd* (El Concejo groenlandés), que elige su propio presidente. El mayor de los partidos políticos de Groenlandia es el de los socialdemócratas, pero, en los últimos años han entrado en actividad dos partidos políticos específicamente groenlandeses. Además de los órganos electivos también hay puestos administrativos, siendo el *landshøvding* (o Gobernador General) el funcionario de máxima categoría.

Los daneses, en Groenlandia, se han dedicado a producir un cambio total de la sociedad. Basados en consideraciones económicas y en el deseo de mantener una unidad nacional entre la parte meridional y la septentrional de Dinamarca, han abolido ocupaciones, han imposibilitado ciertas formas de vida, han establecido nuevas ocupaciones; han arreglado circunstancias que favorecen nuevos modos sociales de organización y nuevas

formas de vida y, después, han dado por supuesto que los groenlandeses se convertirían en los portadores de todo esto.⁷ Las orientaciones políticas danesas de antes de 1953 harían reordenar un poco la sueca de "Un lapón seguirá siendo un lapón"; en cambio la política posterior de 1953 se parece a la de los suecos en relación con los lapones que no tienen renos.

1.1 *Escuelas y escolaridad*

Sobre el trasfondo de la posición general diferente de las minorías en estos tres países, se esperaría que las escuelas elementales fueran diferentes; pero, —en contra de esto— se encuentra que el sistema escolar nacional de cada una o sólo está influido en forma superficial o sólo se adapta superficialmente a las necesidades de las minorías. En consecuencia, se esperarían ciertas semejanzas estructurales y ciertas diferencias funcionales para las escuelas.

En Suecia, desde el año escolar de 1962-3, los padres lapones han podido elegir, entre dos extremos: a) el de que sus hijos o reciban su instrucción obligatoria en la escuela originaria o b) el que lo hagan en la escuela nómada. Esta elección no es la final, puesto que después de pasar uno o más años en la escuela ordinaria, los niños pueden elegir su transferencia a la escuela nómada, o viceversa. Así, en 1964, los niños de la escuela nómada en Jokkmokk se transfirieron a la escuela juvenil avanzada de la comunidad, en tanto que tres de los alumnos del año siguiente eligieron la escuela lapona avanzada de Gellivarre. Actualmente hay siete escuelas nómadas para los grados comprendidos entre el primero y el sexto, y una escuela avanzada para las edades de los siete a los nueve, a la que se conoce como la "Escuela Avanzada Lapona". Cinco de las escuelas nómadas están en el condado de Norrbotten, en tanto que hay una en Vesterbotten y una en Jämtland. La escuela avanzada lapona está centralizada en Gellivarre y, ahí, incluye dos de los diez paralelos que se encuentran en el estadio escolar avanzado ordinario.

Las escuelas nómadas son unidades pequeñas, con dos o tres clases en cada una. En el año escolar, '64-65, el número de alumnos era de 239, de los cuales 48 estaban en Jokkmokk (que tiene la escuela más amplia) y 24 en Ange (donde se localiza la escuela más pequeña). Debido a la distancia a la que se encuentran de su hogar, los alumnos viven, ordinariamente, en dormitorios durante su periodo de asistencia a la escuela, pero, en unas cuantas de las escuelas también existe servicio de camiones. Para la escuela avanzada para los lapones, a la que asisten alumnos de toda el área lapona, hay un dormitorio. Las escuelas nómadas están enteramente independientes de las escuelas comunales, en lo administrativo, se encuentran bajo las órdenes de una junta escolar del condado de Norrbotten. El superintendente de las escuelas nómadas es el director de estas escuelas y está conectado directamente con la junta esco-

lar para el mismo condado. En las varias escuelas nómadas, hay un inspector para los aspectos económicos de la escuela, y uno de los profesores vigila la instrucción diaria. La influencia de los padres se ejerce a través del representante de la escuela nómada, quien es electo por las aldeas laponas y tiene una función conciliar. La posición libre de la escuela nómada no impide —con todo— una cooperación práctica y profesional con las escuelas comunales, particularmente bajo la forma de una comunidad de profesores y de aulas.

La escuela nómada es —en realidad— una variante de la escuela primaria sueca. La meta general de la escuela, así como la de las materias individuales, es en ambas clases de escuela, igual tanto cualitativa como cuantitativamente. El carácter especial de la escuela nómada, fuera de lo administrativo, consiste en su apego a la cultura de los lapones. Esto se manifiesta, en la práctica, en el hecho de que tiene al lapón como una materia especial dentro de los programas de la escuela nómada. Cada semana, se enseña lapón durante dos horas, en todos los grados. Por encima de esto, el material lapón se integra: 1) en la instrucción en el conocimiento doméstico, en el nivel inferior, y 2) en las materias de orientación, en los otros niveles. En la escuela avanzada para los lapones, hay —además de las clases semanarias en lapón— una oportunidad de elegir la instrucción en lapón y en las artesanías laponas, como materia adicional durante las cinco horas semanarias previstas para tal instrucción. Si los alumnos eligen una materia no lapona, obtienen una instrucción extra, junto con los alumnos de la escuela regular. En el curso del año nono, hay una materia principal relativa a la cría de renos, en la que los alumnos obtienen una introducción al conocimiento y cuidado de los renos.

En Suecia, la situación es la de que son cada vez más los niños que van a la escuela nómada que no saben lapón. Este hecho, tanto como la competencia lingüística de los profesores, ha dado como resultado la creación de dos variantes del plan de instrucción: una con y otra sin instrucción en lapón. El material de instrucción para la variante sueca es el mismo que en la escuela elemental sueca, mientras que la variante lapona tiene el equipo técnico, pero carece del contenido para este propósito. La situación, por lo que se refiere al personal de enseñanza, es paralela: hablando en términos generales, no ha habido falta de profesores, si se exceptúa el hecho de que faltan profesores que conozcan el lapón, (incluso si ahora se da por supuesto que deberá haber una de esas personas en cada escuela nómada).⁸

¿Qué es, entonces, lo que ha logrado la escuela nómada? En forma inmediata, se pueden señalar dos cosas: un reconocimiento dentro del grupo de padres, que ha producido un número creciente, aunque modesto, de alumnos, y —en segundo lugar— el que los niños lapones suecos, durante su crecimiento, sean divididos en dos grupos que corresponden a aquella división en grupos ocupacionales que se sigue suponiendo que

aún subsiste. A esto podemos agregar su rendimiento en la escuela que de acuerdo con la investigación de Herrysson, se corresponde negativamente con la habilidad de los alumnos en lapón.⁹

En Noruega, la mayoría de los niños lapones asiste a la escuela primaria usual, excepto por lo que se refiere a ciertos arreglos especiales. Los niños de los distritos meridionales lapones obtienen su educación de escuelas especiales, en Snåsa y Hattfjelldal. Ambas escuelas son escuela-dormitorio; pero, en Snåsa hay un arreglo por el cual los alumnos lapones constituyen una unidad durante los primeros tres años, mientras que se unen a los otros alumnos en la escuela de Vinje durante el resto de su asistencia a la escuela. En los distritos de Finnmark en donde está más concentrada la población lapona, la organización de la escuela es un tanto diferente. Aquí hay grandes escuelas-dormitorio con: 1o.) dos planes escolares paralelos bajo una dirección común, en el nivel inferior y 2o.) una escuela centralizada, en el nivel superior. Esto se aplica a las comunidades de Karasjok y Kautokeino. En una escuela primaria la mayoría de los niños de los reneros y de los ambientes aislados, se la pasan viviendo en dormitorios durante su período de asistencia a la escuela. En la otra escuela, en el mismo edificio, los alumnos provienen de la comunidad local (con inclusión de los alumnos noruegos de esa comunidad). Mientras existe aún algún remanente de arreglos de escuelas móviles para los alumnos en los dormitorios, el arreglo para los alumnos de la comunidad local es el ordinario. En lo principal, la razón para esta división de la escuela en los niveles inferiores ha sido práctica; pero, en esto también ha habido un intento de satisfacer los deseos que tienen los padres de hacer que sus hijos se queden dentro del hogar durante ciertas fases importantes de su vida de trabajo.

Mientras que los lapones noruegos, por regla general, no eligen la escuela de sus hijos, desde 1967 han podido elegir la lengua de instrucción y decidir si quieren o no que a sus hijos se les enseñe en lapón y se les enseñe la cultura lapona. Durante este período, ha habido la posibilidad de escoger, en los tres primeros años de la instrucción escolar, que el lapón y la cultura lapona fueran la base de la enseñanza, y que el noruego se introdujera como un idioma oral extranjero. La meta ha sido hacer bilingües a los niños, para que los padres pudieran hacer una elección real con respecto a cuál de las lenguas debería ser la primaria durante el resto de su asistencia a la escuela. El idioma secundario obtendría —entonces— el sitio de uno de los dos “idiomas laterales” de las escuelas noruegas ordinarias. Los textos y el material educativo se han elaborado para este plan; pero no se han hecho planes modelo separados para la enseñanza. Además de las clases ordinarias en lapón y cultura lapona, hay —entonces— oportunidad de elegir como materia el pastoreo de renos durante los dos últimos años del estadio avanzado (con dos horas a la semana en el octavo año y cinco en el nono). A esto se agrega una actividad práctica en el pastoreo de renos, que se realiza durante

catorce días en los años octavo y noveno. En las materias de noruego, inglés y matemáticas, se ha podido dividir a las clases de acuerdo con la edad y de acuerdo con el tema; de este modo las unidades de clase no son de más de cinco alumnos, mientras que el tamaño normal de las clases, en los distritos centrales lapones, es de quince.

Hasta ahora, los alumnos de los ambientes reneros y de los ambientes aislados han participado en el plan lapón de instrucción en Kautokeino. En la comunidad de Karasjok algunos de los alumnos de estos ambientes han adoptado este plan. En el área central lapona de Finnmark hay —en términos muy burdos— dos mil alumnos en la escuela primaria; de ellos aproximadamente un diez por ciento está dentro del programa lapón. Fuera de esta área central, los alumnos lapones (como se ha mencionado ya) asisten a la escuela noruega ordinaria; pero, ordinariamente —mediante la división de las clases— se intenta resolver los problemas especiales de instrucción que se supone existen.

Mientras que la administración local de las escuelas es semejante a través de todo el país, hay ciertos arreglos especiales dentro de la administración central para la minoría lapona. En tanto que el trabajo experimental y de desarrollo en la escuela primaria es, generalmente, de la responsabilidad del *Forsøksrådet* (o Consejo Experimental) es el *Folkeskoleråd* (El consejo de la Escuela Primaria) el que tiene la responsabilidad de los distritos lapones. En el nivel regional, existe un oficio especial de consultor, dentro de la oficina del director escolar, para el condado de Finnmark, y en él radica la responsabilidad de la escuela primaria para los lapones. Si se habla en términos generales, la escuela primaria, en los distritos lapones, obtiene mejores condiciones económicas que en otros distritos mientras que —adicionalmente— hay en el presupuesto estatal, para cada año, un fondo que se vota especialmente para los problemas lapones de instrucción (este fondo ascendió en 1971 a 275 000 coronas noruegas).

En general, las escuelas de los distritos lapones han sufrido la misma falta de profesores entrenados que el resto del país (fuera de Kautokeino y de Karasjok). Además hay falta de profesores que sepan lapón y que hayan sido entrenados para educar en un ambiente multilingüe.¹⁰

Entre las consecuencias del sistema escolar sólo puedo dejar señaladas: la resistencia a la eliminación de los arreglos propios de la escuela ambulatoria y la introducción de la escolaridad en ciertos tópicos o materias nuevas, así como la respuesta ambivalente que ha encontrado la línea educativa en lapón, y a la que ha subseguido una creciente aceptación. Generalmente no se ha rebasado el punto en el que el colectivo de los alumnos lapones llegue a alcanzar las normas establecidas, mientras que al mismo tiempo, los alumnos lapones de los ambientes lapones más tradicionales siguen estando en la posición más débil a) tanto con respecto a su rendimiento en la escuela como b) en relación con el cuidado de sus propias necesidades de entrenamiento.¹¹

En Groenlandia la escuela obligatoria muestra una pintura mucho más heterogénea que la de las escuelas minoritarias de Suecia y de Noruega. Se tiene que distinguir tanto 1) entre las escuelas de los puestos avanzados y las escuelas de los centros como 2) entre las escuelas para los groenlandeses y las escuelas para los daneses. Si comenzamos por considerar las diferencias entre las escuelas de los puestos avanzados y aquellas de los centros, encontraremos que mientras en los puestos avanzados, (cuando se habla de ellos en general) hay una escuela de siete años, en los centros puede haber una escuela de hasta diez años, y, además, mientras las escuelas de los puestos avanzados son generalmente pequeñas, aquellas de los centros pueden ser —por ejemplo— del mismo tamaño de los poblados correspondientes de Noruega.

El sistema escolar de Groenlandia está dirigido por un directorio escolar (constituido por el gobernador general, el ministro y dos miembros del consejo nacional groenlandés) en el que el director de la escuela actúa como secretario. Localmente, el profesor principal de la escuela dirige la escuela, junto con el comité escolar (el profesor principal de la escuela, el ministro, un miembro del consejo nacional, el presidente del consejo ciudadano, un miembro del consejo ciudadano y dos representantes de los padres).

En los sitios más grandes es común que se tengan las siguientes categorías de alumno:

- A: Alumnos de los puestos avanzados que viven en dormitorios.
- B: Niños de los puestos avanzados que viven en la población.
- C: Niños groenlandeses que han nacido y crecido en el pueblo.
- D: Niños daneses.

De estas, los de de las categorías A, B y parcialmente los de la C, asisten a las mismas clases, mientras que los de la categoría D y parcialmente los de la C tienen sus propias clases. Además, se pueden establecer unidades de instrucción de los alumnos groenlandeses, de acuerdo con su conocimiento. Mientras que la enseñanza en los puestos avanzados se realiza principalmente en groenlandés, en las ciudades se puede elegir entre el danés y el groenlandés como idioma de instrucción. Si se elige el danés, el entrenamiento en groenlandés se pospone hasta el tercer año. La mayor parte del material de instrucción es danés, pero está calculado especialmente para las condiciones groenlandesas. En ciertas materias, (como la aritmética) sólo se tiene libros daneses. Con todo en Groenlandia la radio escolar interviene mucho en la instrucción, y contribuye —también— a la producción de materiales groenlandeses para la enseñanza.

En Groenlandia, Además de los profesores daneses, hay tres categorías principales de profesores groenlandeses, a saber, 1a.) en los puestos avanzados de menor tamaño, funcionan los llamados "lectores" (unos treinta en el año '67-68); no tienen educación, frecuentemente no saben

danés y tienen poca capacidad para la lectura y la aritmética; 2a.) los llamados *catheketes*, ya sea del seminario de Godthåb o de la antigua escuela *Cathekete* (unos setenta) y, 3a.) finalmente, quienes tienen grados de la escuela normal danesa (aproximadamente veinticinco). El mayor número es el de los profesores daneses (unos trescientos en '67-68). En escuelas con profesores de varias categorías, se encuentra ordinariamente, que el *cathekete* opera como intérprete para los profesores daneses. En la práctica, los *catheketes* funcionan como profesores profesionales en lo que se refiere a las materias de lengua, historia, visión del mundo y religión groenlandesas. Esto lo explican las autoridades escolares diciendo que los mismos *catheketes* groenlandeses lo desean así, en cuanto que creen que su educación como *catheketes* es demasiado pobre como base para instruir en las otras materias. En algunas escuelas que tienen muchos profesores daneses, se trató de hacer que los profesores del primer año empleen auxiliares en su instrucción (Sukkertoppen, 1968); estos ayudantes eran personas que carecían de educación de enseñanza, pero que habían seguido un curso de profesor y sesiones prácticas de un par de semanas, así como que eran también hábiles en el uso del groenlandés y estaban familiarizados con el ambiente doméstico de los niños. Finalmente, hay que mencionar que la escuela, en Groenlandia, en grado mucho mayor que en otras formas se responsabiliza de la nutrición y de la higiene personal de los niños.¹²

Puesto que la mayoría de los niños va a la escuela en los sitios suburbanos, podemos seguir aquí a los alumnos a través de sus escuelas, comenzando con los alumnos groenlandeses. Un número selecto de éstos tiene la oportunidad de pasar un año en el jardín de niños previo a la escuela obligatoria; la clase de jardín de niños es, ordinariamente, un apéndice de la escuela, y funciona como una clase preparatoria para la escuela. En la escuela primaria, los alumnos marchan juntos, a través de los diversos grados, hasta el sexto año, en el que se separa a los más hábiles de los menos hábiles. Al finalizar el sexto año escolar, a los alumnos se les somete a una prueba en groenlandés, en danés y en aritmética. Los alumnos que satisfacen las demandas que se les hacen son elegidos para cursar un año de escuela en Dinamarca. En el curso de este año de escuela danesa, los alumnos repiten el sexto grado y después tienen que pasar un examen para entrar al séptimo. Los mejores de estos alumnos groenlandeses con un año de residencia danesa ingresan, en seguida, a la escuela danesa en Groenlandia, pasan por ella y pueden —si lo desean—, entrar a la *Realskole* (colegio universitario inferior) y hacer ésta en tres años (aunque la mayoría de ellos necesitan cuatro). Los alumnos de esta categoría que no quieren entrar a la *Realskole* pueden elegir entre dejar la escuela después del séptimo o continuar durante entre uno y tres años en la escuela danesa o groenlandesa.

Aquellos alumnos groenlandeses que no consiguen un año de escolaridad en Dinamarca pasan del sexto al séptimo. Una vez que han com-

pletado siete años, pueden dejar la escuela o continuar en octavo, y/o detenerse después de un examen, o conseguir un testimonio de que han pasado ocho años en la escuela, o continuar a través de los años noveno y décimo de la escuela, y obtener un examen o un testimonio que cubra las materias que han tomado, o lograr un testimonio general de haber completado su escuela en Groenlandia. Para los alumnos groenlandeses que no van a Dinamarca por un año, hay otras dos posibilidades de entrenamiento en Dinamarca. Después de haber completado su octavo grado, los alumnos pueden solicitar la oportunidad de ir a Dinamarca para entrar a un negocio y, de éstos, se selecciona a los mejores. Después del quinto grado, algunos de los alumnos que han quedado en la categoría inmediata inferior respecto de los mejores son enviados para que permanezcan en Dinamarca durante tres meses combinando sus vacaciones con su escuela. Además, ciertos poblados hacen esfuerzos privados para conseguir que sus niños salgan para una estadía más o menos larga en Dinamarca.

Los niños daneses, en Groenlandia, también tienen acceso al jardín de niños. Después de siete años en sus propias escuelas, pueden continuar en la misma forma, junto con los groenlandeses bilingües, durante otros tres años, o pueden —si pasan bien los exámenes de admisión— continuar dentro de la *Realskole*.

Entonces ¿qué es lo que han logrado las escuelas en Groenlandia? Entre los padres, han debilitado la controversia concerniente a la posición relativa de los dos idiomas. Más aún, han tenido un efecto de división del grupo de los padres, tanto por sus arreglos con las escuelas danesas y groenlandesas como por las posibilidades de entrenamiento en Dinamarca. La escuela ha triunfado en cuanto a calificar: a) aproximadamente un treinta por ciento de sus alumnos para unos años de permanencia en Dinamarca, b) a aproximadamente un seis por ciento de los alumnos para la *Realskole*, después de ocho años, y c) a aproximadamente un cuatro por ciento para la graduación en la *Realskole*, después de doce años. Se ha podido resocializar a menos de un cinco por ciento del total de alumnos, en tanto que el noventa y cinco por ciento restante permanecen en lo esencial, adheridos al estilo de vida y a los conocimientos de sus padres.¹³

1.2 Problemas y esfuerzos

Si ahora pasamos a comparar lo que se ha definido como problemas pedagógicos y los esfuerzos que se han hecho con relación a ellos, encontramos varios rasgos comunes en apariencia. En los tres países hay escuelas nacionales en las que el marco de referencia lo constituyen la cultura de la mayoría y la unidad nacional. Formalmente, todos los grupos de la población están igualmente colocados en relación con las metas de la escuela; pero, en la práctica, las oportunidades son muy diferentes. La diferencia se manifiesta, aún más, por la resistencia de la

minoría a una escolaridad urbanizadora, basada en la cultura de los otros, que es tratada por la escuela como un problema de instrucción, y que se busca resolver sobre esa base.

Los dos problemas pedagógicos principales que se ha supuesto que existen aquí son: 1) un problema de comunicación y 2) un problema de motivación. En formas altamente semejantes, se ha intentado resolver el problema de la comunicación a) mediante actos administrativos, b) mediante el entrenamiento de profesores, y c) mediante el desarrollo de materias especiales de instrucción. Los esfuerzos administrativos han sido llevados hasta el extremo de la multiplicidad, en Groenlandia, donde hay una gama mayor de arreglos. La diferenciación interna es probable que se haya llevado más lejos en Noruega pues incluso aunque no hay en lo formal una escuela separada para cualquier grupo de niños lapones (como en Suecia), la oportunidad de dividir a los alumnos en grupos de acuerdo con criterios diferentes probablemente dé mayores oportunidades de instrucción con respecto a las necesidades que la escuela nómada de Suecia.

Con respecto al entrenamiento de los profesores es probable que los mayores esfuerzos se hayan hecho en Noruega. Como en Groenlandia, también se ha hecho un intento para proseguir una política consciente de reclutamiento de entre los miembros de la minoría. Se han hecho otros intentos ulteriores, pero en menor grado que en Groenlandia, para darnos entrenamiento especial en la educación de las minorías, en la escuela normal y, finalmente, como en Suecia, pero no más que ahí, a) se han proporcionado oportunidades de entrenamiento ulterior para los profesores de las escuelas minoritarias, y b) se han creado estímulos para tomar tal entrenamiento.

Comparar lo que se ha hecho para preparar materiales especiales para la instrucción es difícil; pero parece como si también hubiesen sido máximos los esfuerzos de Noruega en la séptima década. Mediante 1) la construcción de la Biblioteca Central Lapona en Karasjok, 2) la publicación del conjunto de libros de lectura lapones y 3) el desarrollo de un curso de entrenamiento especial en noruego para los alumnos lapones; en Noruega se ha hecho un esfuerzo sistemático que sólo los daneses pueden igualar a través de la actividad de la escuela radial en Groenlandia. No hay en los otros dos países cosa que sea comparable a lo que se ha hecho en la Finnmark interiormente: la introducción de la tecnología educativa y de la escolaridad de los maestros en el uso de la misma.

Incluso si los noruegos han desarrollado sus propios planes para la instrucción en lapón y en noruego, justamente como en Suecia se opera con dos alternativas educativas en la escuela nómada, y como en Groenlandia se tiene una escuela groenlandesa; en principio el plan general de instrucción para la instrucción obligatoria de cada país es también la base de la educación de la minoría. En los planes previos para la constitución del plan normal en Noruega, el derecho de las minorías a

tener un plan modelo que les sea propio, era algo que se mencionaba; pero nada se hizo para los lapones, incluso aunque este sea un supuesto previo de la posibilidad de tener la misma oportunidad educativa que los otros habitantes del país.¹⁴

Es común para los tres países el uso de la lengua y de la cultura de las minorías como medio pedagógico de calificación de los alumnos para la sociedad nacional. En Noruega, se motiva la introducción del lapón como materia de instrucción cuando se señala que ésto promueve la enseñanza del noruego, y sólo un mínimo de la cultura de la minoría se incluye en los planes de enseñanza de la mayoría.¹⁵ La introducción del idioma de la minoría, así como los otros esfuerzos técnicos para la instrucción también se hacen para mejorar la motivación escolar del alumno: pero, el esfuerzo principal, en este respecto, es el establecimiento legal de la obligación de ir a la escuela, que también ha dado por resultado el que se susciten ante los tribunales acusaciones en contra de padres que, en forma deliberada, impiden que sus hijos asistan a la escuela.¹⁶ En tanto que el plan mencionado en último término conduce indudablemente a los niños a la escuela, da como resultado el que sólo deje a una porción relativamente pequeña de los alumnos que se encuentran por encima de los primeros grados, interesados hondamente en la adquisición de conocimientos. El deseo de conseguir alumnos que estén más interesados es uno de los motivos que se encuentran por detrás de los experimentos en los que se incluye como materia principal la cría de renos, y la introducción de la práctica de esa cría de renos como materia en un nivel superior, en Noruega, así como por detrás de los experimentos que tienen que ver con el conocimiento y con las habilidades de la pesca de focas en los cursos de noveno año, en ciertas partes de Groenlandia. Esto también forma parte de los argumentos que fueron empleados en Noruega para obtener un *gymnasium* (o facultad inferior) lapón, que se estableció en Karasjok, así como la biblioteca central y el museo lapón de dicho lugar.¹⁷

Después de todo, la mayor parte del trabajo motivador se realiza en el nivel del individuo, y muchos de los profesores ven esto como algo de la mayor importancia para la enseñanza, tanto en relación con los alumnos como con respecto a los padres. La tarea del profesor, en este respecto, es formidable. El trabajo de motivar tiene que realizarse a través del establecimiento de la cooperación con un socio que primero tiene que estar convencido de que sus principios para la cooperación no son aceptables y de que su idioma y su cultura no pueden ser la base primaria de la educación. Al lado de esto, es verdad que conforme mayor es la distancia entre la escuela y la casa, serán mayores las barreras para la comunicación. Esto es verdad en un sentido concreto porque estos alumnos están viviendo lejos de sus padres en casas-escuelas o en dormitorios durante su educación. También hay un cierto número de semejanzas en estos países entre los dormitorios. En todos los países, el

personal de los dormitorios es contratado sobre la base de calificaciones personales, en vez de serlo sobre la base de un entrenamiento formal para el puesto. En todas las escuelas-dormitorio, la función de los dormitorios se considera secundaria con respecto a la de la escuela.¹⁸

Con esto resulta aparente que hay un cierto número de elementos correspondientes en las escuelas destinadas a las minorías étnicas en Suecia, en Dinamarca y en Noruega. Una razón para ésto, que no hemos mencionado antes, consiste en que entre esos países se ha estado ejerciendo una influencia directa. El entrenamiento nómada y la cría de renos de la escuela nómada han sido modelos para los intentos que se han hecho en Karasjuk, durante la séptima década para dar entrenamiento en materia de renos, así como para establecer los conocimientos referentes a los renos. La Comisión de la Escuela Nómada, (de 1957) tomó ideas y opiniones que convirtió en fundamentales para su informe, y que había tomado de Noruega, como lo había hecho antes en una revisión de las prácticas concernientes a los dormitorios. En Dinamarca, los impulsos se recibieron tanto de Suecia como de Noruega, cuando el sistema escolar se centralizó y se construyeron los dormitorios.

1.3 *La Escuela y la Sociedad*

Aún quedan por valuar los efectos sociales que ha llegado a tener la educación de las minorías. Para hacerlo, hay que tomar como punto de partida la posición general de las minorías en estos tres países. Parece, entonces, como si en Suecia y en Groenlandia se estuviese al final de una fase en la cual la lengua y la cultura de la minoría fuesen el fundamento de la instrucción, y al principio de otra fase en la que esto se reconociera sólo como un instrumento pedagógico para la adquisición de la lengua y de la mayoría. En Noruega parece que se está en la vía que va del uso justo del lenguaje y de la cultura de los lapones como medio pedagógico al de su empleo —también— como base para la instrucción. ¿Cómo se corresponde ésto con la situación general? En relación con los lapones en Noruega, la mayor parte de los lapones suecos viven en una sociedad urbanizada, en parte a consecuencia de la política distrital y minoritaria de la mayoría. Como ejemplo a) de cuán familiarizados están los lapones suecos con la sociedad urbana y b) de cómo funcionan en ella, se puede mencionar que los lapones reneros han tenido, desde principios de la sexta década, una organización comercial efectiva que puede enorgullecerse de haber obtenido grandes resultados, que incluyen el mantenimiento por los lapones mismos. Simultáneamente la situación es tal que los lapones en las áreas rurales son, en su mayoría, reneros; o sea, que constituyen aquella parte de la minoría que se ha convertido en objeto de una política de segregación y que protestaba en forma especialmente enérgica en contra de la forma escolar que esta política trajo consigo.¹⁹ Por tanto, en Suecia, tanto la urbanización como la segregación tuvieron

como efecto el de hacer que los lapones consideraran como ganancia el que la escuela nómada se hiciera más semejante al sistema escolar del país mientras que, al mismo tiempo, se les permitía que, como padres, eligieran la forma de escolaridad de sus hijos.

En Noruega, los movimientos políticos planeados han sido calculados para integrar a la minoría dentro de la mayoría; pero, todavía hay áreas continuas en las que dominan una cultura lapona y un estilo de vida lapón; en las que los lapones forman una mayoría local compacta.²⁰ Mientras que la visagra de esta área (al menos hacia fines de la sexta década) se encontraba fuera del centro de los intereses políticos domésticos, mantuvo en grado considerable su autonomía local, en parte, como resultado de la falta de recursos que estimularan la urbanización y la integración. Sólo en la séptima década ocurrió realmente un cambio con un tiempo creciente de urbanización y de disminución de la autonomía local. La introducción del sistema escolar de nueve años formó parte de este proceso. Dentro del área de la visagra lapona, las autoridades locales dieron prioridad al desarrollo de la escolaridad en parte, para estimular la emigración, en tanto que la población de las localidades más pequeñas y del grupo renero vieron a la escuela como una de las principales amenazas para su propio modo de vida y de establecimiento, debido a su favoritismo unilateral hacia la sociedad nacional urbanizada.²¹ En las áreas semiurbanas, una parte de la población y las autoridades pudieron apoyar la posición de la lengua lapona en la escuela como medio pedagógico para elevar el nivel general de conocimiento y para incrementar, así, la movilidad, mientras que en las áreas reneras, en los sitios menores de establecimiento, y dentro de las organizaciones laponas, se consideró la escuela como una base para el mantenimiento de la cultura y el estilo de vida y de residencia lapones.

En Groenlandia, el tránsito se realizó de un solo golpe en 1953, pasándose de la segregación completa hasta un grado muy elevado de integración de la población groenlandesa dentro de la sociedad danesa. Se buscó realizar esto mediante la centralización y la urbanización de los pobladores, sin que en realidad se permitiera que éstos participaran en la decisión. Era tan natural para las autoridades que se habían de establecer una escuela urbanizada al mismo tiempo que una sociedad urbanizada, como les resultaba natural no encontrar ya utilidad en la vieja cultura cazadora y pescadora de focas en cuanto base para la escuela. La reacción de los groenlandeses frente al cambio de la sociedad y de la instrucción afectó casi exclusivamente su propia actividad y el comportamiento escolar de sus hijos. La remodelación de su sociedad así como el de su escuela estaba fuera de la influencia de la minoría en mucho mayor grado que en Suecia o en Noruega. En tanto que de los groenlandeses y, en cierta medida, los lapones en Noruega se puede decir que están pasando por un proceso avanzado de urbanización, no se puede

afirmar esto mismo de los lapones suecos. La mayoría de los lapones suecos ya vivieron esta fase en forma completa.

En las sociedades industriales urbanizadas, la funcionalidad de la escuela varía con la estratificación social, en forma primaria, como resultado de un conflicto de valores. En la sociedad rural, la función de una escuela urbanizada variará de acuerdo con una diferenciación del desarrollo probable de la ocupación y del tamaño de la comunidad, como resultado de un conflicto de intereses. En consecuencia, en las ciudades, es a la movilidad social a la que se le considera como el más importante de los efectos promotores de movilidad. En las áreas rurales, la movilidad rural se acentuará, puesto que esto puede tener consecuencias directas sobre el establecimiento futuro. En los distritos lapones urbanizados de Suecia hay una estructura social que es el pre-supuesto de una escuela urbana, si ésta ha de funcionar como se planteó. Por otro lado, la estratificación no parece haberse desarrollado hasta tal grado que haga de la movilidad social un tópico de conflicto. En esta forma, la escuela evita inmiscuirse en el conflicto de valores ordinario, al tiempo que los lapones, frente a las antiguas escuelas segregadas, no muestran una reacción particularmente favorable al hecho de tener sus propias escuelas basadas en lo lapón. La escuelas y los problemas escolares por tanto se han vuelto, en un grado inusitado, un problema escolar ordinario para las autoridades, para los educadores y para los lapones suecos: un problema que, primariamente, es de técnicas y de métodos de instrucción, aislado de la política minoritaria.

En los distritos lapones de Noruega, la escuela se encuentra en medio de los intereses de la política minoritaria. Sea que se sea lapón o noruego; que sea adepto de la asimilación, de la integración o de la autonomía local de las escuelas, al lenguaje y la cultura laponas en la instrucción se les considera como medios básicos para la realización de la propia política. La escuela y los problemas de la escuela se han convertido, en menor grado en un problema escolar común para las autoridades noruegas, para los educadores y para los lapones del país; en vez de preocuparse con la técnica de instrucción, concierne a las estrategias políticas en el conflicto referente al futuro de la minoría.

En principio, existe la misma situación en Groenlandia, pero, puesto que los groenlandeses son menos numerosos, siempre son numéricamente mayoritarios y de ese modo siguen teniendo su propio estilo de vida en mucho mayor grado que en el caso de los lapones en Suecia, se enfrenta aquí el problema mayor tanto cuantitativa como cualitativamente. Esto es todavía más cierto en cuanto los daneses, en Groenlandia, siguen tratando de lograr —en un período relativamente corto y por un esfuerzo sistemático— una alteración completa de la vida de la minoría étnica dentro de una área geográfica separada de la de la mayoría, y en la que la minoría, como en Noruega, no es una mayoría estadística.²²

Mientras que la escolaridad en la escuela primaria puede considerarse

como parte del proceso general de socialización para los lapones en Suecia, lo es así sólo en los distritos lapones más marcadamente urbanos de Noruega. En los distritos lapones homogéneos de Noruega —como en Groenlandia— la escolaridad en la escuela primaria es una re-socialización. Por tanto, es tentador sostener que mientras las minorías en Groenlandia y en Noruega están aproximadamente en la misma fase de desarrollo, en relación con sus discípulos, difieren.

Finalmente si nosotros podemos considerar a las escuelas de por sí y podemos comparar los esfuerzos de las autoridades en relación con las metas que ellas mismas han establecido, parece que el desarrollo escolástico más consistente ha sido el de Suecia. Si se valoran los esfuerzos educativos, en la forma tradicional, en relación con el rendimiento de los alumnos en los exámenes, también es tentador sostener que los suecos tienen la menor diferencia en nivel promedio de calificaciones entre la minoría y la mayoría, seguidos por Noruega, para terminar con el mayor en el caso de Dinamarca. Si se evalúan después las oportunidades que la minoría tiene de hacer uso de su conocimiento formal, como se ve con base en la correspondencia entre escuela y sociedad, probablemente se encuentre que estas oportunidades son máximas en número en Suecia, menos y menores en Dinamarca, con Noruega, de nuevo, en posición intermedia. Pero, esto nos conduce de nuevo a hacer una comparación de las escuelas en el contexto de sus sociedades.

2. Conclusiones

Si ahora intentamos valorar los efectos que la escuela tiene sobre las posibilidades de las minorías en cuanto a un futuro en su propio terreno, encontramos que ésto varía de uno a otro país más de lo que la similitud de principios pedagógicos y el uso de unos mismos medios pedagógicos podría hacer esperar. En Suecia, en donde la minoría está más integrada en el país, el uso pedagógico de la lengua y de la cultura satisface este propósito. La adquisición general de conocimientos por los alumnos se facilita, la socialización de los alumnos lapones en la sociedad sueca de la mayoría se hace más absoluta. Parece como si los elementos de la cultura lapona se integraran en la alta cultura y, en esta forma, se volvieran efectivos en cuanto parte de la cultura nacional común. Una indicación al respecto se encuentra en el hecho de que en tanto que la investigación y el desarrollo del lapón es —relativamente— poco extenso en Suecia, en cambio un tópico que es políticamente más neutral, (el de las artesanías de los lapones, ha alcanzado un alto nivel con ayuda de las escuelas suecas.

En Groenlandia, y también en partes de Noruega, el uso pedagógico de la cultura minoritaria no ha bastado para eliminar las consecuencias de la socialización escolar para una forma de sociedad diferente de aquella a la que pertenecen los alumnos y sus padres. La aplicación también

ha sido más controvertida debido a que frecuentemente los resultados han sido diferentes de los buscados. Así, por ejemplo, el uso de la lengua materna de los alumnos en la instrucción puede haber dificultado más la adquisición del lenguaje de la mayoría. Una de las causas de ésto es la de que, en estos países, hay grupos —dentro de las minorías étnicas— que agitan para tener una escuela que socialice para la forma societaria a la que pertenecen los alumnos y sus padres. En estos dos países, los pobres resultados de la instrucción pueden ser, más bien, una consecuencia del hecho de que los padres le dan prioridad a la sociedad local sobre la nacional, más que una consecuencia de la falta ordinaria de éxito en la escuela. Las bajas calificaciones y el poco conocimiento formal por lo general no le dan al alumno oportunidades en otros sitios a no ser en el hogar, y asegurarles a los niños sólo esto equivale, por tanto, a crear un medio muy efectivo de ligarlos a la cultura y al estilo de vida antiguos. En total, el ambiente heterogéneo de las minorías, la relación diferente de los sub-grupos con respecto a la mayoría en general, y —nuevamente— con los sub-grupos de ésta, constituyen una área política de tensión en la que se producen esfuerzos consantes para hacer que se desarrolle una unidad social y cultural común sobre los terrenos de la minoría.

Cuáles hayan de ser las consecuencias que el uso del idioma y de la cultura de las minorías tenga en las escuelas de la mayoría, dependerá, por consiguiente, en primer término, de las condiciones que reinen fuera de la escuela (entre las que se encuentran, por ejemplo, el hecho de si existen o no diferentes sociedades minoritarias y hasta qué grado y de qué manera éstas forman parte de la sociedad nacional). De acuerdo con esto, el grado de correspondencia entre la escuela y el hogar determinará cuál será el valor que habrán de tener tales esfuerzos.

- 1 Ver Hoëm, A.: *Undervisningssystem i etnisk marginalområde*, Oslo 1963.
- 2 Hobart, C. W. and Brant, C. S.: *Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison*, *The Canadian Review of Sociology and Anthropology* 1966 (3:2) pp. 47-67.
- 3 Veaa, por ejemplo: Ruge, H.: *Skolesystem i de nordiske land*, Oslo 1961, y el trabajo, un tanto diferente de: Sandven, J. et al.: *Veien til og gjennom gymnaset i de nordiske land*, Pedagogisk forskning, Hefte 1-3, 1966.
- 4 a) Statens offentliga utredningar 1960 41. *Samernas skolgång*, Stockholm 1960.
b) Ruong, I.: *The Lapps in Sweden*, Stockholm 1967.
- 5 Definición usada en el censo de 1970.
- 6 a) *Bogen om Gronland*, Politikens Forlag, Kobenhavn 1968.
b) *Gronland i Fokus*, Nationalmuseet 1969.
- 7 Veaa Kleivan, H.: *Dominans og kontroll i modernisering af Gronland*, Gronland i Fokus, Kobenhavn 1969 pp. 141-167 and *Culture and Ethnic Identity* Folk vol. 11-12, 1969/70, pp. 209-235.
- 8 La información sobre la escolaridad de los lapones suecos se obtuvo de:
a) Statens offentliga utredningar 1960 41. *Samernas skolgång*, Stockholm 1960.
b) *Nordisk samelaerermote i Masi 12.-14.8.1965*, Helsingfors 1965.
c) Ruong, I.: *The Lapps in Sweden*, Stockholm 1967.
- 9 Henrysson, S. and Björkquist, L. M.: *Standardprovresultat för tväspråkiga elever i norra Sverige*, Stockholm 1963.

- ¹⁰ La información acerca de la escolaridad de los lapones noruegos se sacó de:
- a) Hoëm, A.: *Undervisningssystem i etnisk marginalområde*, Oslo 1963.
 - b) Hoëm, A.: *Samenes skolegang*, Oslo 1965.
 - c) Hoëm, A.: *Skolen in spraklige minoritetsområder*, Skolens arbok 1967, pp. 1039-1067.
- ¹¹ Hoëm, A.: *Samer, skole og samfunn*, Tidsskrift for samfunnsforskning, 1968, vol. 9, 27-41.
- ¹² La información acerca de la escolaridad en Groenlandia se recogió de un viaje al oriente de Groenlandia, en el verano de 1968, así como de:
- a) Udvalget for samfunnsforskning i Gronland: *Uddannelsessituasjonen i Vest-Gronland I of II*, Kobenhavn 1961.
 - b) Udvalget for samfunnsforskning i Gronland: *Uddannelsessituasjonen i Vest-Gronland III*, Kobenhavn 1963.
 - c) Skoledirektionens beretning: *Det gronlandske skolevaesen*, 1965-66, 1966-67.
 - d) *Bogem om Gronland*, Politikens Forlag, Kobenhavn 1968.
 - e) *Gronland i Fokus*, Kobenhavn 1969.
 - f) Kleivan, I.: *Language and Ethnic Identity: Language Policy and Debate in in Greenland*, Folk vol. 11-12, 1969/70 pp. 235-286.
- ¹³ Información personal de educadores de Groenlandia en 1968. Vea también: Kleivan, I.: op. cit.
- ¹⁴ Normalplanutvalget av 1967: Innstilling I 1970 p. 113.
- ¹⁵ a) Samordningsnemnda for skoleverket: *III Tilrading om samiske skole- og opplysningssporsmal*, Oslo 1948.
- b) *Instilling fra Komitéen til a utrede samesporsmal*, Oslo 1959.
 - c) St. meld. nr. 21 (1962-63).
 - d) Innst. S. nr. 196 (1962-63).
 - e) Hoëm, A.: *Skolen og heimen*, Nordisk nykolonialisme, Oslo 1969, pp. 99-117.
 - f) Statens offentliga utredningar 1960 41. *Samernas skolegang*, Stockholm 1960.
 - g) Kleivan, I.: *Language and Ethnic Identity: Language Policy and Debate in Greenland*, Folk vol. 11-12, 1969/70 pp. 235-286.
- ¹⁶ Hoëm, A.: *Undervisningssystem i etnisk marginalområde*, Oslo 1963, pp. 96-124.
- ¹⁷ Vea, por ejemplo:
- a) "Nordlys" nr. 55 1967, nr. 24 and 238, 1968.
 - b) Información personal. Groenlandia, 1968.
- ¹⁸ Compare, por ejemplo, la situación entre la posición que tiene el director del dormitorio (que es secundaria para los profesores) o con el hecho de que mientras hay planes de enseñanza y material pedagógico en las escuelas, no existen medios auxiliares semejantes para el personal de los dormitorios.
- ¹⁹ a) Statens offentliga utredningar 1960 41. *Samernas skolegang*, Stockholm 1960.
- b) Ruong, I.: *The Lapps in Sweden*, Stockholm 1967, pp. 77-79 and 95.
- ²⁰ Innstilling fra Komitéen til a utrede samesporsmal, Oslo 1959.
- ²¹ a) Vea, por ejemplo: *Arbeiderbladet* nr. 182, 183 and 184, 1966. *Finnmarken* nr. 7, 1967 and *Nordlys* nr. 267, 1970.
- b) Hoëm, A.: *Undervisningssystem i etnisk marginalområde*, Oslo 1963, pp. 96-124 and 519-530.
 - c) Hoëm, A.: *Samer, skole og samfunn*. Tidsskrift for samfunnsforskning 1968, vol. 9, 27-41.
- ²² a) Kleivan, H.: *Dominans og kontroll i modernisering af Gronland*, Gronland i Fokus, Kobenhavn 1969, pp. 141-167.
- b) Kleivan, H.: *Culture and Ethnic Identity*, Folk vol. 11-12, 1969/70 pp. 209-235.
 - c) Para una comparación general de la posición de los groenlandeses y los lapones noruegos, véase: Aubert, V.: *Gronlendirere og samer*, Fossegripen. Hefte 2-3-4. 1968, pp. 83-95.