

GONZALO RUBIO ORBE

ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

EDUCACION E INTEGRACION DE GRUPOS INDIGENAS

IMPORTANCIA DEL TEMA

1. —Posición nueva y de trascendental importancia en el desarrollo y progreso de los pueblos reviste la planificación. En general esta nueva corriente tiene valor para todos los países; en particular la tiene para los subdesarrollados en lo económico y que confrontan niveles bajos de cultura o, para aquellos que guardan en su seno estratificaciones humanas con grandes diferencias económicas y culturales; entre las cuales los grupos mayoritarios constituyen fuerzas e impulsos negativos o poco favorables para el progreso, debido a las condiciones y características de retraso de la vida.

La Planificación del desarrollo económico sobre bases estadísticas y de realidad, con aplicación de técnicas específicas, con perspectivas concretas de fomento en el futuro y con planes inmediatos o mediatos, va siendo posición que progresivamente la adoptan muchos países. Naturalmente, un desarrollo económico que surja de las fuentes de producción, de los recursos naturales existentes, de los factores humanos dominantes, de las condiciones y necesidades técnicas, de la existencia o posibilidades de obtención de capitales; una programación en que se fijen metas factibles y convenientes, responden a una política más aconsejada y necesaria para superar los niveles de retraso y postulación de pueblos y Estados. Los procesos que surjan del azar, la imprevisión, el desorden, la falta de técnica y coordinación permitirán o no —algo así como al azar— seguir procesos lentos de desarrollo; frecuentemente producirán estancamientos y graves conflictos socio-económicos.

2. —Dentro de la planificación económica se actúa con un sentido integral y coordinado. Las metas esenciales son los campos de la producción y la economía; sin embargo, los objetivos que se persiguen no son frutos sólo de factores materiales; papel preponderante y definitivo juega el hombre como fuerza de producción; este agente podrá ser positivo o negativo según sus características y cualidades. Por eso,

factores de importancia capital constituyen la calidad orgánica y biológica, la preparación cultural y la formación técnica en los varios niveles y campos. En otros términos, la planificación económica de un país necesita contar con una población vigorosa, sana y bien alimentada, con una fuerza humana activa que haya logrado los mejores niveles de cultura, superando el analfabetismo, hasta llegar al mejor grado de escolaridad; de igual manera, con una formación técnica en los grados medio, superior y en la especialización de alto nivel.

3.—La planificación se encamina a establecer una íntima dependencia entre la producción y el hombre. El desarrollo depende, entre otros factores, de la calidad humana del grupo activo; por otra parte, los resultados y frutos que se logren de estos procesos están destinados, en último y esencial término, a alcanzar la elevación de los niveles de vida, a conseguir las mejores condiciones en los grupos de formación, a obtener la incorporación de todas las comunidades humanas al progreso material y cultural de un país y, al fin, a lograr el disfrute de las comodidades de la civilización.

4.—Hemos indicado ya en líneas generales, que la planificación del desarrollo económico de un país, entre otros factores, depende un alto grado de la calidad cultural, de la formación técnica de la población. En este terreno juega papel definitivo la educación en todos sus niveles.

ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

5.—La Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica del Ecuador ha precisado en varios documentos ideas incontrovertibles y reales, sobre los aspectos arriba enunciados. Para tener una mejor apreciación de estos asuntos se ofrecen a continuación esas referencias:

"2. Parecería superfluo destacar el papel que cumple la educación en el desarrollo económico del país. Sin embargo, el considerar, por un lado, el retraso relativo del Ecuador en este campo y, por el otro, lo difícil que siempre ha resultado obtener recursos financieros adecuados para ir eliminando dicho atraso, no está demás, a título de preámbulo, referirse a la estrecha vinculación que existe entre la educación, el progreso técnico y el mejoramiento de los niveles de vida.

Parece oportuno recordar que el resorte íntimo del desarrollo económico es la capacidad del individuo y la sociedad para asumir una actitud innovadora ante la vida, que podría calificarse como dinámica en cuanto constituye un permanente impulso de crecimiento. La educación, como uno de los factores fundamentales para despertar en el hombre dicha capacidad y su influencia sobre el desarrollo, se advierte en dos direcciones principales:

- a) Contribuye a romper las barreras tradicionales de carácter cultural y social que está en el origen de la desintegración

propia de las economías en subdesarrollo. La educación lleva gradualmente a una mayor participación en las actividades de las comunidades y consiguientemente en la economía del mercado, con el lógico incremento en eficacia de la producción.

- b) De manera directa y determinante influye sobre la productividad del esfuerzo humano en todas sus aplicaciones. Desde el punto de vista económico, cada nivel educativo debe mirarse como una preparación flexible para una tarea o función socialmente útil. De allí la íntima relación existente entre la educación y las metas u objetivos de desarrollo que el país desee alcanzar en el futuro." (1).

Puntualizadas la relación e importancia que en general tiene la educación con el planeamiento del desarrollo económico de un país, señalemos las razones que obligan un análisis particular de la situación de la población indígena en los países latinoamericanos.

POSICION DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS EN LA ECONOMIA Y PROGRESO NACIONALES

1.—Será conveniente anticipar dos consideraciones previas en este campo:

a) En el presente análisis nos concretamos en forma específica a considerar los aspectos educacionales en relación con la población indígena; esto no quiere decir que las características económicas y sociales que tienen relación con la educación son peculiaridades exclusivas de estos grupos. En los países latinoamericanos que cuentan con población indígena en volúmenes y porcentajes considerables, existen también ciertas comunidades mestizas que conservan niveles de vida, aspectos de la cultura, formas de economía y retraso muy cercanos, iguales y a veces hasta inferiores a la postración de los nativos. Por esta razón, mucho de lo que aquí se dice de la educación indígena, tendrá relación con algunos otros grupos étnico-culturales.

b) Las ideas que contiene este análisis son fruto principalmente de observaciones y experiencias en la República del Ecuador; sin embargo, muchos aspectos se amplían o complementan con lo que el autor pudo obtener, *in situ*, en México, Bolivia y Perú; en algunos aspectos se ofrecen también generalizaciones que son fruto de informaciones indirectas o responden a los aspectos que caen dentro de las generalizaciones de la Antropología, la Sociología y la Educación.

(1) La Educación.—B/9 — 13.7 — 59. Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.—Quito, Ecuador.—1959.—Página 3.

2.—Procesos de mestizaje y aculturación han determinado que en los últimos censos de población de nuestros países sea difícil evaluar la población indígena. No es del caso hacer referencia a la posición de polémica surgida entre los indigenistas para determinar quién es o no es indio en América Latina, especialmente en los grupos no selváticos que, estando en contacto con otras colectividades no indígenas, han sufrido procesos de mestizaje étnico y cultural. Sin embargo, con el objeto de resaltar la magnitud y gravedad del problema cuantitativo en el Continente, vale la pena señalar que, según los datos ofrecidos por la Organización Internacional del Trabajo ⁽¹⁾, en 1940 se estimaba la presencia de 15'262.000 indígenas en América. De entre los países con mayores porcentajes de esta población, se deben señalar a Guatemala, con 55.0%; Bolivia, con 51.0%; Ecuador con 50.0% ⁽²⁾; Perú, con 40.0%; México, con 33.0% y Brasil, con 11.0%. La cifra absoluta continental y los porcentajes nacionales de los países citados pueden no corresponder exactamente a la realidad actual; sin embargo, así se trate de meras estimaciones ellas revelan la importancia cuantitativa de la presencia del indio en nuestros países.

3.—La gran mayoría de la población indígena ofrece características peculiares en su existencia. En general, se encuentran ciertos factores que son negativos para el progreso y desarrollo de cada país, porque constituyen elementos que no han permitido la integración a la vida y progreso nacionales. Estas características necesitan ser consideradas como bases angulares para la educación y para la planificación del desarrollo económico integral.

Lo más importante en este campo puede resumirse en lo siguiente:

a) La casi totalidad de los grupos indígenas mantienen formas de economía de autosubsistencia, sin llegar a participar activamente y en grado significativo en la economía monetaria; peculiaridad que frena los procesos de oferta y demanda en la producción y el comercio;

b) En mayor o menor grado mantienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales primitivas, estas características no permite captar los procesos modernos de la vida y constituyen serios obstáculos para la evolución y el progreso;

⁽¹⁾ Poblaciones Indígenas.—OIT.—Pág. 660.

⁽²⁾ Porcentaje algo exagerado, se lo puede estimar alrededor del 35.0% al 40%. Los diferentes datos de estimación nacen de los procesos de aculturación e integración con los grupos blanco-mestizos; procesos que en muchos casos resultan muy sensibles.

c) Las técnicas, medios de trabajo y la producción son primitivos y retrasados; esto hace que el esfuerzo no guarde relación con el rendimiento y que el aporte económico sea inferior al que podrían rendir en otras condiciones;

d) El espíritu y el pensamiento viven agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y de tabúes. Estas características limitan la acción mental y la razón; hacen que imperen la brujería y la magia, antes que la verdad y la ciencia;

e) En las estructuras y características del campo social conservan formas precoloniales, mezcladas con los aportes de las primeras etapas de la Colonia; esto hace que se conserven diferencias grandes con los demás grupos humanos. La mayoría de esta población es monolingüe definida con lenguas o dialectos primitivos. Los casos de bilingüismo son limitados y raras veces funcionales. Estas características crean tantos mundos espirituales cuantos idiomas existen en cada país, e imposibilitan el entendimiento y unificación nacionales;

f) Los altos índices de analfabetismo de varios países están determinados básicamente por los aportes negativos de la población indígena. La escolaridad es reducida y el grado de ella corresponde a bajos niveles, porque en algunos países, por razones económicas, las escuelas rurales a las que concurre la mayoría de la población indígena disponen de factores y medios menos favorables que las urbanas y porque, inclusive, los períodos de estudio son de tres o cuatro grados en la generalidad, en lugar de 5 o 6 que se ofrece en el sector urbano. Esta situación contribuye al retraso y estancamiento y establece diferencias profundas entre los grupos étnico-culturales; y,

g) La vida de los grupos indígenas es monótona; carece de distracciones y oportunidades para un empleo sano y edificante del tiempo libre; son pocas las agencias de superación; los líderes y promotores que conduzcan al progreso son contados o no existen y en la generalidad no cuentan con una preparación apropiada para ejercer las funciones de guías y conductores para el progreso.

4.---Estas características y otras más determinan la postración y retraso; ellas producen las diferencias profundas y hasta abismos con los demás grupos. Esta realidad resulta alarmante e insoportable; ella ofrece contradicciones flagrantes frente a los Principios y Derechos Humanos. Esta situación hace que los indígenas no constituyan fuerzas efectivas y vigorosas para el progreso y producción, o que sus aportes resulten limitados y en desproporción con los valores humanos potenciales que ellos encierran, como personas o grupos.

PROCESOS DE ACULTURACION

1.—Factores de carácter histórico, económico, psicológico, cultural y social han determinado que casi la totalidad de la población indígena permanezca en enorme aislamiento de los procesos de desarrollo y progreso en los distintos países. Los indígenas, en general, viven en una especie de mundo aparte, indiferentes con los cambios que van operándose en los demás sectores; las oportunidades de intervención activa y directa en estos procesos han sido contadas. La integración de este sector a la vida activa de cada país resulta pequeña; tanto que se puede afirmar que la vida de los indígenas permanece estacionada, con una especie de acaracolamiento sociológico, dando, como es lógico, resultados poco o nada beneficiosos para el desarrollo de los respectivos países. Los indígenas están acostumbrados a mantener sus formas de aislamiento. Los cambios que se han producido en esta actitud generalizada no constituyen aún fuerzas vigorosas y definitivas; las aculturaciones, en la mayoría de los casos, son frutos de procesos sociológicos de ósmosis espontánea y corresponden a sectores reducidos; no siendo raro, inclusive, que se refieran sólo a contadas familias que han sido beneficiadas por fuerzas e impulsos alcanzados en planteles educativos, en intercambios comerciales o en asimilaciones naturales de rasgos y complejos culturales extraños.

2.—Frente a las características que ofrece el sector indígena, persisten aún factores y actitudes negativos provenientes de los grupos no indígenas; en unos casos, como fruto de defensa de intereses y beneficios que rinde esa realidad, especialmente con las formas medioevales de explotación; en otros, como consecuencia de criterios y fuerzas discriminativas de tipo étnico-cultural, que desconocen los derechos que asiste a la población indígena y hasta dudan o niegan los valores y posibilidades que ella tiene. Con mucha razón en este terreno, se habla de una realidad más grave y peligrosa que el llamado problema indígena en América, en la actitud cerrada, discriminatoria, creada sin razón por ciertos grupos y familias del sector no indígena frente a las posibilidades y derechos de los aborígenes.

3.—En algunos países, como México y Bolivia, las transformaciones políticas han creado un ambiente propicio para alcanzar la superación de los indígenas y la posibilidad definida de su integración al progreso y a la vida activa de esos países. Sin embargo, la magnitud y complejidad de problemas que ofrecen el retraso y estancamiento seculares, demandan grandes esfuerzos, empleo de técnicas particulares y recursos materiales elevados; en todo caso, en estos dos países

están en marcha procesos muy beneficiosos para el destino de la población nativa. En otros países se encuentran en desarrollo programas con esfuerzos nacionales, y, a veces, con la colaboración de Organismos y Gobiernos externos; mas, estas labores no responden a la magnitud de las necesidades; exigen más recursos materiales y técnicos, y reclaman nuevas posiciones de cambio radical en criterios y realidades de parte de gobernantes, de dirigentes de la vida local y nacional, de las fuerzas vivas y en general de los otros grupos humanos.

4.—Ciertos sectores de nuestra población, defendiendo sus intereses en la estructura económico-social actual o ignorando principios científicos que ya no se discuten, afirman aún que la población indígena, o parte de ella, "es reacia al progreso", a la "nueva civilización"; se proclama, inclusive, que sólo constituye un peso, una carga, de la que será posible librarse sólo con la desaparición de estos grupos. Estos criterios, absurdos e inadmisibles, son fácilmente refutables en la discusión teórica, con argumentos científicos y con datos reales. Mas, en la práctica constituyen fuerzas que, directa o indirectamente, vienen obstaculizando la evolución socio-económica de nuestros pueblos y en particular de la población indígena.

5.—Como muestras objetivas y concretas de lo que puede ofrecer el indígena en el progreso y desarrollo de América, valdrá la pena mencionar algunos casos de comunidades aborígenes que están en procesos o se han integrado ya a la vida activa de sus respectivos países; éstos son casos de aportes muy significativos en la producción y la cultura. Por otra parte, en los cambios alcanzados o en marcha, la educación está jugando una función muy valiosa y decisiva; ella está dejando experiencias importantes, que merecen ser recogidas y ampliadas en favor de la causa indigenista y del progreso general de América Latina. Mencionemos, por tanto, algo de nuestras experiencias:

a) La comunidad de **Huatajata**, en el Altiplano de Bolivia, ofrece una integración pleno al progreso y a la vida activa de ese país. Las aculturaciones alcanzadas en la vida material y espiritual y en los patrones socio-culturales corresponden a todos los aspectos de la vida. Los cambios son tan profundos que en ciertos campos frecuentemente se encuentran formas superiores a los niveles de vida de los grupos no indígenas de la región. Huatajata participa en forma completa y directa en la vida de Bolivia; su organización social, sus autoridades y servicios están atendidos con personal técnico surgido de la comunidad; en algunos casos, inclusive, con elementos especializados en el exterior. Esta transformación es fruto de un programa integral llevado a la práctica por un grupo de misioneros bautistas. Por esta razón, el centro de

actividades y acción constituye la Misión religiosa. Sin embargo, las escuelas y los maestros colaboran eficientemente en la alfabetización; en la difusión de la cultura; en la capacitación y generalización del bilingüismo aymara-castellano; en la formación de la actitud mental y social de niños y jóvenes en beneficio del progreso y la evolución; en el suministro de factores y medios para la participación en la economía, conocimiento y progreso del país, mediante la enseñanza de lectura y escritura, el suministro de conocimientos matemáticos, históricos, geográficos, cívicos y otros recursos más.

b) La comunidad de **Muquiyauyu** en el valle del Mantaro, en el Perú, es un hermoso y vigoroso ejemplo de integración indígena a la cultura y progreso nacionales de ese país; los cambios logrados son frutos de la escuela. Las aculturaciones alcanzadas corresponden a la vida material y espiritual; las viviendas, vestidos, producción agrícola, participación en la economía monetaria y crediticia son instituciones bancarias del país; la dotación de servicios como agua y fuerza eléctrica; las actividades de un moderno cooperativismo; la organización social de la comunidad; la difusión del castellano, que está produciendo hasta la eliminación de la lengua vernácula; la capacitación del personal más apto en varios campos; la elevación general del nivel de vida y el orgullo humano de sentirse integrantes de la comunidad, están al nivel y en algunos campos sobre lo que es común de los grupos blanco-mestizos de la región.

Un sistema **suigénris** de organización social y económica, en el que la cooperación constituye la base y esencia del proceso y la estructura social, ha permitido crear nuevas fuentes de producción, mejorar los sistemas y técnicas de cultivo, construir una planta hidroeléctrica —que inclusive ofrece servicios a un pueblo de no indígenas— y una factoría textil. Lo más sorprendente en la capacitación y mejoramiento de las personas se encuentra en la organización de un sistema de becas, con fondos comunales. Con estos recursos han costado la formación de jóvenes seleccionados por su capacidad y trabajo; los han enviado a estudiar en centros educativos del nivel medio y superior en las ciudades del valle y en Lima. Por este camino han llegado a disponer de técnicos y administradores propios para los varios campos; esta formación ha permitido satisfacer las demandas locales y contribuir al progreso nacional peruano.

En 1951 visité Muquiyauyu; entonces encontré una estadística reveladora de lo que se había logrado en el campo profesional; hasta ese año se habían graduado de esta comunidad, en hombres: 7 médicos, 5 abogados, 5 ingenieros, 9 teólogos, 1 odontólogo, 1 militar, 12 profesores normalistas urbanos, 10 educadores rurales, 1 en Ciencias Económicas y 12 contadores, incluyendo a 4 "recibidos" en el exterior;

total, 66. En mujeres: 7 normalistas urbanas, 8 rurales, 1 en Ciencias Económicas, 1 en Ciencias Domésticas, 1 en Corte y Confección; total, 19. A estas cifras se sumaban los estudiantes de secundaria y superior que, fuera de la comunidad, llegaban a 26.

La gran transformación de Muquiyaucu fue y sigue siendo obra de la escuela. El primer normalista graduado de esta comunidad concibió las ideas de evolución; buscó la ayuda de sus colegas e hizo de los planteles las células generadoras de vida y progreso. De las escuelas salieron los programas de adelanto a las entidades y organismos sociales especiales; en éstos siguió también la acción benefactora y dinámica de los maestros. Así transformaron a la educación en fuerza funcional, dinámica, fuera del aula, en obra generadora en la comunidad.

c) Algunos grupos indígenas de **Otavalo**, en la provincia de Imbabura, de la República del Ecuador, constituyen ejemplos de aculturación e integración en el país. Los procesos, en forma general, son espontáneos, por asimilación de formas y fuerzas de los otros sectores humanos y del progreso nacional. Esos grupos indígenas otavaleños y, mejor, ciertas familias de ellos están participando activamente en la economía monetaria; han desarrollado, en forma admirable, una pequeña industria manufacturera de tejidos de lana y algodón, que en estos últimos años, inclusive, han iniciado procesos pequeños de mecanización, con maquinarias simples, importadas; son activos comerciantes en su cantón, fuera de él y hasta lejos del país; del camino a pie o del lomo de asno de sus antiguas formas de movilización, se han elevado a ocupar buses, ferrocarriles y aviones; con sus pequeñas factorías se han trasladado a diversas ciudades ecuatorianas y hasta del exterior; han adoptado nuevas formas de vida; sus viviendas se mejoran progresivamente; en las ciudades disponen de medios iguales a los de los blancos y mestizos; saben leer y escribir; son bilingües, quichuas-castellanos; conocen y utilizan las cuatro operaciones matemáticas; participan en algún grado de la vida ciudadana; varios de ellos han viajado al exterior en sus actividades de comercio y como expertos en tejidos. En estos últimos tiempos se observa una tendencia, cada vez creciente, para ingresar a los colegios normales y a los planteles técnicos.

Las aculturaciones logradas y las nuevas actitudes son resultados de una vigorosa y decidida autodecisión de intervenir en la vida activa y en el progreso. Se puede afirmar que los cambios son de tipo espontáneo, porque no han contado con agencias especiales para alcanzar estos resultados.

Sin embargo, las escuelas de las comunidades y la concurrencia de algunos niños a los planteles de los poblados de blancos y mestizos, han sembrado las bases; han dado medios para facilitar los procesos o para

ayudar al desenvolvimiento con éxito en las nuevas tareas y situaciones.

d) En el Ecuador, Bolivia y Perú merecen mencionarse también las labores que cumplen las escuelas de la Misión Andina; estos programas cuentan con la colaboración de la Organización Internacional del Trabajo, UNESCO, FAO, OMS y otros Organismos Internacionales. En lo que toca al Ecuador, los planteles educativos de la zona de influencia están constituyendo los centros más significativos de actividades encaminadas a lograr la promoción de los grupos indígenas.

e) En México hay que citar a los **Centros de Coordinación Indigenista**, que mantiene el Instituto Nacional Indigenista. Experiencias personales en algunos esfuerzos de promoción de aborígenes en América permiten afirmar que las labores de esos Centros constituyen los programas más importantes y completos; ellos responden a una planificación hecha sobre la base del conocimiento antropológico de la realidad; sus labores tienen el sentido **integral** porque enfocan, con sentido de unidad y penetración cultural, todos los aspectos de la vida indígena; la función de la Antropología Social y Cultural orienta y guía la acción, coordinada y supervisada resultados e impactos culturales y sociales. Los fines que se persiguen y las actividades que se desarrollan están encaminados a lograr la superación de los niveles de vida de las comunidades indígenas y a la integración de las mismas a la vida activa, al progreso y a la estructuración socio-económica de México; los valores y fuerzas de la población nativa deben ponerse en marcha y adaptarse a las **características** y exigencias del progreso actual. La preparación y formación del personal en los campos específicos y en la acción integral, "**trenzada**" como llaman allí; la formación de promotores y dirigentes indígenas, que son los encargados de continuar con la acción una vez iniciados los caminos de progreso y cuando desaparecen las agencias y agentes foráneos de mejoramiento, constituyen esfuerzos y actividades ejemplares, de trascendental importancia. Los centros educativos atienden la labor con los indígenas en edad escolar y extienden su obra a los adultos y a las comunidades. En los lugares en que las comunidades son cerradas y reacias al **ladino** y a la otra cultura, la escuela es el centro y medio de contacto y penetración; los maestros y promotores son reclutados entre los nativos y preparados pacientemente en niveles los más bajos y elementales para alcanzar los contactos en esas comunidades y la aceptación a los elementos extraños; en estos casos, la escuela sola realiza la obra polivalente. En otros lugares, en que es posible la penetración exótica, la labor es múltiple, pero con unidad y con sentido de **penetración cultural**; en estos casos, las escuelas son agencias valiosas de colaboración, que cumplen objetivos específicos, y que también ayudan a los otros

campos, a fin de establecer la **integralidad** de los programas. La obra de los Centros de Coordinación Indigenista y la de las escuelas son de profundo sentido humano; penetran en la cultura; van logrando cambios estables y duraderos; están creando fuerzas y factores que dan sentido dinámico y funcional, en tal forma que las aculturaciones y cambios tienen solidez y seguridad para seguir procesos continuados de superación e integración, especialmente después que la obra de las agencias extrañas hayan terminado su acción.

LA REALIDAD ACTUAL EN LA EDUCACION INDIGENA

No es posible englobar en una sola categoría las escuelas para indígenas. Hay una serie de factores que establecen diferenciaciones entre ellas y por eso vamos a hacer referencia sólo a los principales grupos en los siguientes términos:

1. —En casi todos los países con población indígena numerosa existen esfuerzos y ensayos de importancia en el campo educativo, con el mantenimiento de escuelas de sentido y labor prácticos; estos planteles, al tiempo de cumplir con los fines específicos de enseñar a leer y escribir, de instruir, educar y procurar el desarrollo equilibrado y armónico de capacidades y funciones, extienden su labor al campo agropecuario, a la enseñanza de pequeñas industrias, a la defensa de la salud, a labores del hogar, a las prácticas deportivas y de recreación; es decir, cumplen con una función **integral**, orientada al mejoramiento de los niveles de vida y a la incorporación de estos grupos al progreso de los respectivos países.

En estos casos se dispone de personal capacitado para las varias actividades; existen talleres, tierras y herramientas para cultivos; cuentan con ganado y pastizales, y anexos para cría de aves y animales domésticos, canchas deportivas, lugares para representaciones dramáticas de conjuntos corales y estudiantinas; hay botiquines para atenciones médicas y otros recursos más.

La enseñanza y la labor integral se realiza sobre técnicas nuevas y con aplicación a la realidad misma. Por ejemplo, hay criterios definidos frente a la utilización de las lenguas vernáculos y la enseñanza de la oficial en los malingües; los varios programas toman en cuenta las necesidades reales y buscan formas y medios para satisfacerlas.

La obra cubre a la población que demanda escuelas y sale de los muros del edificio hacia la comunidad, para atender las necesidades y sembrar impulsos y fuerzas de adelante.

En resumen, se puede afirmar que los fines que persiguen estos planteles y la labor misma que realizan los maestros tienen un profundo sentido humano y de realidad; son verdaderas agencias de promoción y mejoramiento.

En unos pocos programas educativos, inclusive, se encuentra la acción de las Ciencias Sociales Aplicadas, orientando la labor para darla un sentido social y de penetración cultural, y, al mismo tiempo, evaluar los resultados y controlar los impactos.

Por desgracia, esta clase de planteles son pocos y no guardan relación con las grandes demandas de la población indígena.

De mis observaciones y experiencias en algunos países de América puedo afirmar que México es el país pionero en estos esfuerzos, y en su trayectoria de búsqueda de recursos más prácticos y efectivos es el que ha logrado mayores y mejores resultados; luego estaría Bolivia, que desde el llamado **decenio de la educación indigenal** ha venido realizando ensayos valiosos, aunque no continuados por razones políticas; el tercer sitio correspondería a Ecuador y Perú, en donde se encuentra menos obra integral y definida en estos campos, que podrían llamarse experimentales. (1).

Como ejemplos donde vienen desarrollándose estos esfuerzos y de acuerdo con las oportunidades de observación directa que he tenido, merecen citarse los siguientes:

Las escuelas de las zonas de influencias del Instituto Nacional Indigenista en Tepalcaptepec, Papaloapan, Tarahumara, Mixtecas y Tzeltal-Tzoltzil; algunas de las Comunidades de Promoción Indígena a cargo de la Dirección General de Asuntos Indígenas y otras de Pátzcuaro, donde actúa el CREFAL.

En Bolivia: los Núcleos de Educación Indigenal de Titicani Challa-ya en el cantón de Jesús de Machaca, de Caquaviri, Llicavacas y algo en Warisata. En estos Núcleos se encuentran los frutos de una obra tenaz y valiosa; en unos pocos lugares se continuaba la acción al momento de mi visita, en 1952.

En Ecuador: las escuelas del Núcleo Rural "Carlos Zambrano" en la Provincia del Pichincha y algunas de las zonas del Chimborazo donde actúa la Misión Andina, en las que la nueva acción está iniciándose y han tenido ya algún desarrollo.

En Perú: la escuela de Vicos en el Proyecto Asociado Perú-Cornell en el Callejón de Huailas, las de Muquiyauyu y unas pocas de los Núcleos Escolares de la Sierra que cuentan con la ayuda del Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano.

(1) Por desgracia, desconozco la realidad de Guatemala; el otro país de América con gran población indígena.

2.—La gran mayoría de las escuelas campesinas a las que asisten indígenas son de tipo tradicional; en ellas se cumplen funciones instructivas, con una angustiosa preocupación de llenar programas, en la generalidad desconectados con la realidad y las necesidades rurales y peor con las indígenas; en un limitado radio de acción con preocupaciones de tipo formativo; estos planteles confrontan carencia de locales escolares adecuados; la gran mayoría no cuenta con tierras ni herramientas para labores agrícolas; no hay talleres ni anexos para actividades prácticas. La obra se encierra en el aula y si no hay divorcio con las comunidades, por lo menos permanecen aisladas e indiferentes de ellas. En las técnicas didácticas se conservan las tradicionales y rutinarias, siendo frecuente, inclusive, el memorismo mecánico. El monolingüismo de lenguas aborígenes no cuenta para nada, y la enseñanza se realiza en castellano, aunque para tener resultados deficientes y hasta negativos, como se encontró en la investigación antropológica de Vicos, Perú, antes de iniciarse el actual programa Perú-Cornell, que después de una acción escolar de diez años, el analfabetismo fue del 100%. Los maestros que actúan en estos planteles, en su gran mayoría, no han recibido preparación específica para esta obra; en los casos de personal titulado, con frecuencia, su labor es transitoria, hasta lograr ubicaciones en planteles de centros poblados. En unos pocos casos, las inquietudes y afanes iniciales de renovación y servicio social se pierden por la falta de medios y por las exigencias de supervisores que se preocupan de evaluar sólo el rendimiento instructivo, en función de programas nada técnicos ni prácticos.

Esta clase de planteles se encuentran en todos los países con población indígena. En México, cuya acción renovadora es más definida y de mayor duración y esfuerzo, se encuentran muchas escuelas de estas condiciones, como resultado del gigantesco esfuerzo de los primeros años de su Revolución, en que se crearon escuelas y se improvisaron maestros, bajo el principio de "escuelas, peor es nada"; ese gran esfuerzo no ha podido ser completado aún con la tecnificación y renovación educativas, dado el volumen de demandas que creó ese extraordinario impulso.

En Bolivia y Ecuador se encuentran buenos aportes de normalistas rurales en las escuelas indígenas; por desgracia su labor no responde a la preparación recibida en los normales debido a factores vocacionales, a la carencia de medios o porque la formación docente fue predominantemente instructiva y teorizante.

En Perú, en cambio, la preparación del maestro rural tiene una modalidad especial que, a mi juicio, no responde a procesos de adaptación y vinculación con el medio campesino. Pues, a los normales rurales ingresan los graduados en los planteles de **media**, que funcionan

en ciudades, y, por tanto, no existe una selección de capacidades para la función, ni la orientación vocacional se la puede hacer en los períodos más convenientes. Por estas razones, los normalistas rurales logran niveles más altos de cultura, pero de menos eficiencia práctica para la misión específica.

3.—Ciertos grupos de indígenas, por razones de ubicación, concurren a las escuelas regulares, inclusive urbanas, en donde se mezclan con blancos y mestizos. Por tanto, gozan de progresos técnico pedagógicos, según la calidad de cada plantel. Teóricamente, esta situación sería la ideal, porque aparentemente facilitaría la integración nacional de los grupos étnico-culturales; por desgracia, en esos planteles tampoco encuentran educación integral, que responda a las necesidades reales del hombre y los grupos humanos, particularmente campesinos. Por otra parte, no son raros los problemas de discriminación que tienen que soportar los indígenas de parte de los padres y comunidades no indígenas, de los escolares de estos grupos y, lo que es más grave, inclusive de ciertos maestros mal orientados en sus funciones. Por otra parte, la enseñanza hecha con programas y miras de una cultura distinta de la indígena, que responde a necesidades y realidades diversas, con factores de diferencias lingüísticas, crean problemas y dificultades que frecuentemente se proyectan en complejos, derrotismos e inadaptaciones de los escolares aborígenes.

4.—En forma general, se puede afirmar que en casi todos los países están en marcha nuevas posiciones educativas frente a la vida campesina. Hay esfuerzos en la elaboración de planes y programas más prácticos y que respondan a necesidades reales; en otros casos, en cambio, subsisten las metas de tipo técnico, verbalista, de contenido más humanístico y con desvinculaciones de la realidad y las necesidades. En el mejor de los casos, las buenas intenciones se ven interrumpidas por la corriente teorizante, porque no se parte de un análisis metódico de la realidad de nuestros pueblos, de los problemas urgentes que debe atender la escuela; porque se mezcla lo que interesa en alta prioridad, con lo que es instrucción desmedida y unilateral.

Cuando el esfuerzo de las esferas directivas de la educación han permitido elaborar planes y programas nuevos, expedir instrucciones teóricas, la realidad es diversa, porque los maestros no están preparados ni comprenden plenamente su misión de apostolado que demanda la realidad campesina y, en particular, la indígena. Por otra parte, se cree que planes y programas nuevos resuelven todo; olvidando la trascendental necesidad de la preparación docente especial, la dotación de medios y recursos materiales y didácticos y hasta la preparación y

orientación de los criterios en favor de nuevas innovaciones urgentes en la acción educativa.

5.—Los problemas planteados demandan una urgente y decidida atención. La realidad de retraso y postración reclama una nueva actitud. Los intereses de cada país exigen una nueva y potente acción para alcanzar el progreso en todas sus direcciones. Lo que es más, estas demandas son imperiosas, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, porque grandes sectores carecen de escuelas y porque en enormes áreas humanas rurales los planteles educativos constituyen las únicas agencias de mejoramiento y promoción; realidad que obliga a que la labor de los maestros se diversifique en muchos aspectos, para que atienda a la población en edad escolar y se extienda a las comunidades adultas de los indígenas.

IMPLEMENTACION DE LA EDUCACION INDIGENA

Nos vamos a referir al campo cualitativo; el cuantitativo será analizado luego.

El Analfabetismo

1.—Dentro de los requerimientos mínimos y elementales de la capacidad cultural de la población para el desarrollo general, y, en particular del económico, lo menos que se puede demandar es la eliminación del analfabetismo.

Sería interesante considerar en este campo las necesidades concretas de la población indígena; por desgracia, la falta de datos demográficos y estadísticos específicos no permiten hacer estas consideraciones. Para tener una apreciación de la magnitud de esta realidad en los países latinoamericanos, vamos a utilizar cifras de carácter general y algunas correspondientes al sector rural.

La UNESCO ofrece importantes informaciones sobre estos asuntos, en su estudio "La Situación Educativa en América Latina - 1960, los mismos que se los utilizan para este análisis.

Los países que tienen población indígena de importancia cuantitativa ofrecen la siguiente situación:



CUADRO Nº 1
ANALFABETISMO EN ALGUNOS PAISES DE AMERICA LATINA

Países	Fechas de los Censos	Porcentaje de analfabetismo do 15 y más años
Bolivia	1950	67.2 %
Brasil	1950	50.5 %
Ecuador	1950	44.2 %
Guatemala	1950	69.8 %
Paraguay	1950	34.1 %

FUENTE: La Situación Educativa en América Latina.—UNESCO —Pág. 264.

Los datos anteriores demuestran que la realidad de los países indicados es gravemente negativa. El contar con cifras cercanas y superiores a la mitad de la población, que ni siquiera ha superado la exigencia más pequeña en la calificación cultural, es algo desesperante. Más aún, si se considera que el año base de registro de esta característica corresponde al de iniciación de los grupos llamados activos; esto equivale a tener volúmenes muy elevados de población en edad productiva en lo económico que se halla sin saber leer ni escribir; es decir, con un factor absolutamente negativo.

2.—Para tener una apreciación de cómo se ha incrementado el alfabetismo en algunos países de América Latina se ofrecen las informaciones siguientes, procedentes de la misma fuente anterior:

CUADRO Nº 2
ANALFABETISMO DE ALGUNOS PAISES EN PERIODOS DE TIEMPO

Países	Años de los Censos	Edades	Porcentajes de Analfabetismo
Bolivia	1900	7+	83.3
	1950	5+	68.9
Brasil	1900	15+	65.3
	1950	15+	50.5
Colombia	1918	10+	57.6
	1939	10+	44.2
México	1900	10+	77.7
	1940	10+	54.0

FUENTE: La Situación Educativa en América Latina.—UNESCO.—Pág. 263.

Los procesos alcanzados en cada país son de importancia; sin embargo, si se relacionan los porcentajes con los períodos de tiempo del proceso se deducirá que, al ritmo seguido, la solución de estas necesi-

dades durarán sobre los cien años, y a este paso los procesos y planes de fomento encontrarán esta realidad como factor de retardo a muy largo plazo.

3.—Otro aspecto que prueba la gravedad de esta situación y que es más cercano al grupo indígena, es el relativo a los porcentajes de analfabetismo en los sectores urbano y rural. Desgraciadamente los datos disponibles en algunos de nuestros países no corresponden a los que cuentan con más volúmenes de población indígena; sin embargo, ellos dan a conocer la tragedia que soporta la población rural en América. De la misma fuente indicada se ofrece lo siguiente:

CUADRO Nº 3

ANALFABETISMO URBANO Y RURAL EN ALGUNOS PAISES DE AMERICA LATINA

País	Año	Porcentajes de analfabetismo	
		Urbano	Rural
Brasil	1950	26.58	66.93
Costa Rica	1950	8.11	27.94
Chile	1952	11.24	36.66
Nicaragua	1950	29.75	80.38
Paraguay	1950	14.43	36.99
Venezuela	1950	29.53	71.96

FUENTE: La Situación Educativa en América Latina.—UNESCO.—Pág. 265.

La realidad anotada en porcentajes demuestra que, inclusive en los países que más han avanzado en esta obra, como Costa Rica y Chile, existe una posición negativa de analfabetismo en el sector rural, con casi el triple de lo que sucede en lo urbano. En los otros casos, los porcentajes correspondientes a la población campesina ofrecen características más desventajosas. Lo que sucede en Nicaragua, Venezuela y Costa Rica, por otra parte, resulta dramático.

En todos los casos se puede afirmar que los mayores aportes del analfabetismo en nuestros países proceden del sector rural.

4.—Si se considera que la casi totalidad de la población indígena vive en el medio campesino y a esto se añade que estos grupos son los que menos han recibido los beneficios de las escuelas y las campañas de alfabetización y los que más limitadas necesidades y exigencias experimentan del alfabetismo, debido al aislamiento que soportan de la vida actual moderna y del progreso en los respectivos países, se convendrá en que corresponden a los grupos indígenas los porcentajes más altos y lamentables del analfabetismo. Aunque sin disponer de cifras estadísticas específicas en los diversos países, puede estimarse que el analfabetismo indígena esté fluctuando entre el 70% y el 90%.

Como ejemplo para probar la afirmación anterior, ofrecemos la cita de Joaquín Noval, quien en su estudio "Tres Problemas de la Educación Rural de Guatemala", señala que en este país, según el censo de 1950, "el 90.3% de la población indígena total es analfabeta". Dato alarmante y que puede no ser el único en los pueblos aborígenes de Latinoamérica.

Cuando formé parte de la "Misión Conjunta de Naciones Unidas y sus Organismos Especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas", fue posible disponer de algunos elementos de información, así como tuve la oportunidad de realizar observaciones directas sobre estas realidades; pareció aceptable entonces que entre los 10 millones de indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú podría existir alrededor de un 70% de analfabetismo.

5.—Siendo el presente estudio de aplicación más directa al Ecuador, parece conveniente también hacer referencias concretas sobre lo que sucede en el país en esta característica.

Las cifras estadísticas del analfabetismo en el país son verdaderamente alarmantes.

Se posee únicamente los datos logrados en el censo de noviembre de 1950; los correspondientes al censo de 1962 se encuentran recién en proceso de tabulación y por este motivo no es posible disponer de ellos para estos análisis. Sobre la base de los resultados logrados en 1950 se pueden hacer varias consideraciones de importancia en la situación ecuatoriana en este campo, en los siguientes términos:

a) El analfabetismo general del Ecuador representó una cifra de 968.800 personas, sobre un total nacional de población censada de 2'014.500, en una edad comprendida entre 10 y más años. Estas cifras absolutas representan un porcentaje del 43.7% de analfabetos; realidad muy seria y grave para el progreso económico, cultural y social del Ecuador; sencillamente porque una cantidad cercana a la mitad de la población en los límites de edad indicada se encontraba carente en absoluto de los recursos y elementos culturales más elementales y básicos para el progreso nacional.

b) Considerando esta situación por zonas —también sobre la base de la población de 10 y más años, que fue el punto de partida utilizado por el censo— se encontró que los más altos volúmenes de analfabetismo era de 860.600 personas, frente a un total de 1'561.200; esto equivalía al 55.1% de población campesina analfabeta. Si se relaciona esta característica negativa con dos factores demográficos y económicos, la situación se vuelve más alarmante aún. El Ecuador es

un país predominantemente de población rural, con un porcentaje de 71.5%; por otra parte, la economía nacional tiene su mayor importancia y significación en la rama agropecuaria. Estas características determinan una mayor gravedad del analfabetismo rural y constituye el freno definitivo para el desarrollo ecuatoriano, considerado en un auténtico sentido nacional y de mayorías.

En cuanto a la situación en el medio urbano, el analfabetismo hallado en ese primer censo representó el 16.6%, equivalente a 108.200 personas, sobre un total de 653.300. Realidad menos alarmante, acaso podríamos decir aceptable para un país en proceso de desarrollo económico y cultural.

c) El analfabetismo en las principales regiones naturales del país ofreció el más alto porcentaje en el Oriente, con 57.65% sobre el total regional; luego seguía la Sierra, con el 45.85%; en tercer lugar, la Costa, con 39.99%; debiéndose agregar a las consideraciones anteriores que el porcentaje de la Sierra corresponde a la región con mayor población nacional.

d) La situación por sexos tuvo la siguiente realidad; el mayor porcentaje de analfabetismo en el país correspondió a las mujeres, con 48.91%, mientras el de los hombres fue de 38.36%. Atendiendo a la situación en las regiones más importantes del país en lo demográfico y económico, hallamos que el Oriente tuvo para las mujeres el 67.03%, mientras los hombres se hicieron presentes con el 49.92%. La Sierra arrojó una realidad de 53.35% para las mujeres y 37.78% para los hombres; por su parte, en la Costa hubo un 41.28% de analfabetismo para las mujeres y de 38.76% para los hombres. Es decir que las mujeres son las menos favorecidas en materia de alfabetización en las tres regiones anotadas.

Las peculiaridades analizadas ofrecen una realidad por demás desfavorable y desventajosa en la vida ecuatoriana y en estas características se encuentran los frenos más graves para el desarrollo de la economía y de la cultura nacionales.

6.—Se ha indicado ya que en el censo de 1950 se investigó la característica del analfabetismo en una población de 10 y más años. Posteriormente a esta acción censal, reuniones internacionales especializadas, Comités de Expertos en esta materia y la labor misma de la UNESCO, Organismo Internacional que tiene a su cargo el estudio y fomento de campañas de alfabetización, educación y cultura en general, han considerado conveniente evaluar la característica del analfabetismo en los países y en el mundo en general sobre la base de 15 y

más años de edad. Esta consideración se la ha hecho principalmente en atención a dos factores: el primero, porque en la generalidad de los países el límite de edad para cumplir con la obligatoriedad de la escuela primaria se eleva hasta los 14 años; en segundo lugar, porque parece prudente aceptar que una persona se considere como adulta para efectos de demografía, de trabajo y producción a partir de los 15 años.

Para tratar de ajustar los datos disponibles del censo de 1950, hemos realizado en la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica estimaciones sobre la realidad del analfabetismo a fines de 1950, encontrando que las calculaciones arrojan un porcentaje de 42,06% en lo nacional, frente a la población total de 15 y más años, hallándose una pequeña diferencia de 1.64% frente al analfabetismo de 10 y más años. En todo caso, se trate de cualquiera de los dos límites de edad de referencia, las condiciones resultan alarmantes.

7.—Tratando de buscar una realidad más cercana posible a 1963 hemos realizado estimaciones sobre la posible evolución del analfabetismo en el Ecuador, considerando los varios aspectos de progreso y aporte en este campo en el país. Las estimaciones logradas en estos estudios en la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, y que constan en el Plan General de Desarrollo Económico y Social del país, como programa de Educación, tanto en la población de 10 y más años como en la de 15 y más, se ofrecen en los dos siguientes cuadros:

EVOLUCION DEL ALFABETISMO DE 10 Y MAS AÑOS
1951 - 1962 (En miles)

	1951	1955	1960	1962	Indice 1951-100
Alfabetos a principios de año.....	1.246	1.451	1.816	1.989	160
Defunciones de Alfabetos en los años..	12	13	15	16	133
Matriculados en el 4º grado y separados en el 3er. grado.....	43	62	89	103	340
Alfabetizados por UNP.....	8	3	4	4	50
Alfabetizados por LAE.....	15	4	4	4	27
Alfabetizados a fin de año.....	1.300	1.507	1.898	2.003	160
Población de 10 y más años a fin de año	2.226	2.469	2.834	3.017	136
Porcentaje de Alfabetismo.....	58.4	61.0	66.97	69.05	—

EVOLUCION DEL ALFABETISMO DE 15 Y MAS AÑOS

1951 - 1962 (En miles)

	1951	1955	1960	1962	Indice 1951-100
Alfabetos a principios de año.....	1.024	1.174	1.361	1.465	143
Defunciones del total de alfabetos....	11	12	13	14	127
Matriculados en 4º grado y separados en 3er. grado.....	31	38	54	71	229
Alfabetizados por UNP.....	8	3	4	4	50
Alfabetizados por I.A.E.....	15	4	4	4	26
Alfabetizados a fin de año.....	1.067	1.207	1.411	1.530	143
Población de 15 años y más a fin de año	1.841	2.029	2.308	2.458	134
Porcentaje de alfabetismo.....	57.94	59.51	61.13	61.24	—

Algunas consideraciones a los datos de evolución de esta característica se resumen a continuación:

a) Para establecer la evolución posible del analfabetismo en el país se tomaron en cuenta los siguientes factores: las posibles defunciones en las diferentes edades; la matrícula al iniciar el cuarto grado de la escuela primaria y los separados en tercero, partiendo de la consideración de que un niño que superó el tercer grado de la escuela primaria adquirió conocimientos necesarios como para poder ser catalogado alfabetizado en una clasificación hecha por un censo demográfico; también los alfabetizados por la Unión Nacional de Periodistas en sus campañas en la Sierra y Oriente y de la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana en la Costa y Archipiélago de Colón. La alfabetización de las dos últimas entidades se caracterizaron por un ciclo inicial de relativa corta duración que, por tanto, aunque imposible medirla, y que, hasta que se disponga de datos del nuevo censo se aceptan esas cifras como labores efectivas. El peligro anotado surge de los factores negativos del sector rural y de pequeñas poblaciones, en los que la falta de oportunidades y medios para aplicar las destrezas y conocimientos adquiridos, de no tener la necesidad de utilizar en ejercicios, prácticas y aplicaciones lo aprendido, llevan el grave riesgo del retorno al analfabetismo.

b) Estableciendo en cada caso las relaciones entre el total de alfabetizados con la población de 10 y más años de edad y de 15 y más años al finalizar cada año calendario, se logran porcentajes de la presencia de esta característica en el Ecuador. Los resultados logrados de acuerdo con las dos limitaciones de edad son los siguientes:

—De un alfabetismo de 58.4% en 1951 se progresó a 69.05% en 1962, para una población de 10 y más años; un progreso que demuestra un adelanto significativo; aunque no el necesario para los intereses del Ecuador, ya que algo más del 30% de la población permanece en el analfabetismo, o en condiciones cero desde el punto de vista de capacidad cultural.

—Para el grupo de 15 y más años la evolución fue la siguiente: 57.94% a fines de 1951 y 62.24% a fines de 1962. Los porcentajes son inferiores en este grupo debido a que las campañas y la acción alfabetizadora para adultos no guardan la misma relación en volúmenes con las que se ofrecen en el país para los niños menores de 15 años. En otros términos, esto quiere decir que mayores oportunidades de alfabetización se está ofreciendo a la población en etapa de formación escolar, gracias a un valioso fomento de la escuela primaria en los últimos años. El déficit existente en materia de analfabetismo para este último grupo se eleva a casi el 38%; lo que constituye una característica más negativa aún para el desarrollo del país. Situación que, automáticamente, establece la urgente e imperiosa necesidad de aplicar en gran escala programas y actividades de alfabetización y Educación de Adultos.

8.—Al analizar la evolución del analfabetismo hemos hecho mención del aporte de la Unión Nacional de Periodistas y de la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana. Los datos estadísticos constantes corresponden como hemos dicho ya, a una labor inicial, en la que se superó sólo una primera etapa de enseñanza de ciertas destrezas de lectura y escritura y algunos limitados conocimientos de aritmética e información sobre el país. Estos esfuerzos tienen valor muy particular porque se realizaron por iniciativa del sector privado, por esfuerzos de voluntarios, entre los que se destacaron los maestros, particularmente de escuelas; la importancia de esta obra rebasa aún más por cuanto se efectuó en una época en que el esfuerzo oficial no existía, ni se había hecho conciencia de su importancia en la cultura del país. No se desconoce, por tanto, el valor de estas campañas, sino que para efectos de una ubicación exacta de la obra es necesario tener en cuenta que los organismos indicados no contaron con medios materiales y técnicos, ni con personal especialmente preparado para superar la obra hacia las campañas de afianzamiento, de aplicación y utilización de las destrezas adquiridas; por esta razón también los frutos logrados no alcanzaron ese sentido dinámico, que debe crear impulsos de progreso y desarrollo, de cambios de actitud ante los destinos de los hombres y de los pueblos, que reclama una alfabetización como parte integrante de la educación de adultos. Es verdad que la Unión Nacional de Perio-

distas hizo un pequeño ensayo de educación fundamental en la parroquia rural de San Antonio de Pichincha, cercana a la Capital; pero esto fue un esfuerzo limitado en todo el sentido y el radio de acción comprendió un número reducido de familias. Por estos antecedentes hay que señalar que la obra de alfabetización llevada a cabo con esfuerzos patrióticos por estos sectores privados, corría el riesgo de una reabsorción al analfabetismo por desuso y no alcanzó a crear fuerzas espirituales y culturales que demandan un programa de esta índole, ubicado como parte integrante de la educación de adultos.

Dados estos riesgos y peculiaridades, la acción futura, que se encarrila a cubrir los tres ciclos anotados, deberá tomar en cuenta a los analfabetos por reabsorción e incorporará a los recién alfabetizados para continuar con ellos su obra en los nuevos ciclos previstos. En todo caso, en honor a la verdad y haciendo justicia a los esfuerzos realizados, se debe reconocer la obra de U.N.P. y de L.A.E. como la pionera y la más valiosa durante algunos años en favor de los grupos que no concurrieron a la escuela primaria, ni siquiera lograron los elementales concimientos del alfabeto.

Lo Escolaridad

1.—Una vez revisado el panorama en materia de analfabetismo, resulta necesario proceder en igual forma en la situación de la educación primaria. Anticipando la importancia de esta característica como base esencial y positiva para la calificación de la población para la producción económica y la elevación de la cultura. El alfabetismo simple es lo elemental; la obra de la escuela es lo primario y recomendable como factor beneficioso y conveniente.

2.—El mismo problema estadístico anotado en el alfabetismo se halla para este aspecto en relación con la población indígena. Por eso, para apreciar las demandas que confrontan estos países se van a utilizar datos de carácter general y sólo algunas consideraciones para los aborígenes; desgraciadamente porque no se cuenta con informaciones estadísticas particularizadas para este sector humano.

3.—El estudio ya citado de UNESCO anota que en América Latina hay de "15 a 20 millones de niños que no pueden disfrutar de los beneficios de la escuela primaria y que parecen estar destinados fatalmente a engrosar las cifras del analfabetismo" (1). Si a esta realidad se

(1) Obra citada.—Pág. 266.

agregan las altas tasas de crecimiento de la población en nuestros países, se convendrá que la gravedad del problema toma caracteres dramáticos. Con razón dice el mismo estudio "que se prevé que dentro de unos diez años, la matrícula en las escuelas primarias será el doble de la matrícula actual", lo que obliga a América Latina a realizar los esfuerzos más grandes y superiores en este campo, si quiere responder práctica y efectivamente a su destino y progreso.

Si las grandes necesidades corresponden a un análisis general, lo que sucede en el sector rural es más grave; por lo general y por razones obvias, son los sectores urbanos los mejor atendidos en cada país. Si el sector rural es el más desfavorecido en estos servicios; dentro de este medio la suerte de los grupos indígenas es clamorosa y las perspectivas lamentables o de pocas promesas a un futuro inmediato.

4.—Para tener referencias de lo que sucede en la realidad urbana y rural se ofrecen algunas informaciones de Ecuador:

En el año escolar 1953-45 (1), a "grosso-modo" se estimó que existió un total de 216.000 personas que demandaban escuelas en el sector urbano y 602.000 en el rural. Las ofertas de estos servicios cubrían los siguientes volúmenes: 163.200 para lo urbano y 180.700 para lo rural. Esto quiere decir que los déficits eran de 52.800 y 421.300, respectivamente, en los sectores ciudadano y campesino.

Para tener una apreciación de la forma cómo se implementaron estos servicios en los dos sectores se dispone de datos entre los años escolares de 1947-48 a 1956-57; en este decenio las escuelas urbanas crecieron en un 42.4%; las rurales, en 34.6%. El número de maestros aumentaron en 63.3% en el medio urbano y en 55.0% en el rural; por último, la matrícula urbana creció en 81.3% y la rural, en 53.1%.

La política anterior se puede considerar como generalizada en muchos países de América Latina; peculiaridad que crea características desventajosas para el progreso del campesinado.

Se dispone de un dato muy valioso procedente de Guatemala, en lo relacionado con la concurrencia escolar de la población indígena. Joaquín Noval (2), ya citado antes, informa que, de acuerdo con el censo de 1950, en ese país no asistían a las escuelas niños aborígenes por un total equivalente al 89.2% del total de esa población. La cifra relativa, por sí sola, da una realidad trágica y pavorosa. Esta situación, con mayor o menor gravedad, puede considerarse como generalizada en la mayor parte de los países que tienen estos grupos humanos.

(1) Aspectos Educativos.—Dr. Gonzalo Rubio Orbe.

(2) Cuadernos del Seminario de Integración Social de Guatemala Nº 1.

6. —Otro asunto de importancia en este campo constituyen las diferencias que se encuentran en el tiempo de duración de la escolaridad en los medios urbano y rural. Este nuevo aspecto permite diferenciar la calidad de la labor educativa en relación con el tiempo.

Utilizando los informaciones que ofrece UNESCO en el estudio tantas veces citado, se ofrecen los siguientes datos informativos:

CUADRO Nº 4
DURACION DE LA ESCOLARIDAD URBANA Y RURAL
EN ALGUNOS PAISES DE AMERICA

Países	Años de estudio en la escuela rural	Años de estudio en la escuela urbana
Brasil	3 años (en general)	5 años (en general)
Colombia	4 y 2 años ⁽¹⁾	5 años
Ecuador	4 años ⁽²⁾	6 años
Guatemala	3 años (en general)	6 años
Paraguay	3 años (en general)	5 y 6 años
Perú	2 y 3 años ⁽³⁾	5 años

FUENTE: La Situación Educativa en América Latina. —UNESCO.

Los datos anteriores están demostrando que la calidad educativa en función de los años de su duración es menor en el sector rural; existen países en los que se reduce hasta la mitad y menos de lo que sucede en lo urbano. A esta realidad hay que añadir la diferente preparación de los profesores que actúan en los dos medios, la calidad y cantidad de recursos y materiales didácticos disponibles y otros factores más y se hallarán condiciones más agrovantes en lo que el sector campesino dispone como fuerza y agencias de superación y progreso.

7. —A más de los datos informativos ofrecidos en el Cuadro Nº 4, sobre duración de la escolaridad en el sector rural, resulta interesante considerar unas pocas condiciones favorables en algunos planteles indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú, para mejorar la calidad y el grado de escolaridad que se ofrece a unas pocas comunidades nativas. Con el objeto de concentrar esfuerzos, de ofrecer medios materiales y técnicos para una labor renovada y para hallar formas de completar y ampliar la duración de la escolaridad rural, se han establecido los **Núcleos y Subnúcleos Escolares Rurales o Campesinos**. Estas organizaciones tienen una escuela central y varias secciones; a veces, el plantel central es una escuela normal rural; en estos casos, las seccionales constituyen

(1) En las escuelas alternas de dos años se reduce el tiempo a la mitad.

(2) A veces hay en los sectores rurales escuelas completas, de 6 años.

(3) A veces hay en los sectores rurales escuelas completas, de 5 años.

planteles de práctica de los alumnos maestros. Se concede a estas organizaciones cierta independencia y autonomía para el cumplimiento de sus objetivos. El plantel central cuenta con anexos, tierras, herramientas, talleres, botiquines, canchas deportivas y otros medios. En unos pocos casos disponen de personal especializado para supervisar y orientar las labores en sanidad rural, asistencia social, castellanización y alfabetización, agricultura, pequeñas industrias y oficios; estos profesionales dirigen las actividades específicas en los planteles centrales y en las seccionales. Las escuelas centrales son completas, de cinco o seis grados, según la duración de la escolaridad en esos países, las seccionales son incompletas. Con el objeto de facilitar la completación de estudios, las centrales ofrecen los servicios de los cursos que no tienen las seccionales; en ciertos casos, proporcionan desayuno y almuerzo escolares; en unos pocos planteles de la Sierra peruana cuentan con vehículos para recoger a los escolares en la mañana y entregarlos a sus hogares al fin de la jornada. Con esta medida se colucionan los obstáculos de distancias entre los planteles y seccionales o central. Esta organización, por desgracia, corresponde a pocos grupos, y la dotación de medios no siempre es satisfactoria. En todo caso, la forma adoptada es novedosa y está impulsada en mayor o menor grado, por un sentido de renovación didáctica, de acción integral y práctica y aspira a eliminar esa injusticia y contradictoria discriminación de calidad de educación, y con ello dar oportunidad por igual a niños del campo y de la ciudad para una mejor capacitación y para superación de los más capaces y mejores.

8. —Las demandas en implementación de servicios educativos en nuestros países son enormes. Concretando el caso al Ecuador, en un estudio que realizamos en la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, se halló que para 1957 el déficit de la oferta en relación con la demanda escolar significaba alrededor de 256.000 niños, que permanecían al margen de la educación primaria. De éstos, por los análisis hechos anteriormente y por experiencias personales, el mayor volumen correspondía al sector rural y de él, era la población indígena la que en menor grado aprovechaba de la oferta existente.

El costo de los incrementos en sueldos, edificios, mobiliario y otros se estimaba en 312'000.000 de sucres. Naturalmente, resultaba imposible una solución inmediata de estos problemas por razones económicas, de disponibilidad de personal docente, locales y mobiliario. De esta situación se desprendía la imperiosa y urgente necesidad de planificar y programar integralmente el crecimiento de estos servicios, con miras a ir reduciendo progresivamente los déficits y atender al aumento vegetativo anual de la población que demanda escuelas; de igual ma-

nero, para atender, con criterio real y equilibrado, la distribución por áreas geográficas y humanas y en función de prioridades; de acuerdo con las necesidades más urgentes y más convenientes de atención más pronta.

Concurrencia Escolar

1. —Otro de los graves factores que actúa en la reducción de la calidad de la preparación cultural en la población activa de los países latinoamericanos y, especialmente, en el medio rural e indígena es el relativo a la deserción escolar y a la irregularidad en la concurrencia. Para tener una idea de lo que sucede en este campo en el Ecuador, se ofrecen los resultados que se logró del estudio que efectuamos en la Junta de Planificación y Coordinación Económica, utilizando cifras de matrículas proporcionadas por la Sección Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación. Con datos correspondientes a los años escolares 1950-51 y 1953-54 se halló que, considerando a la matrícula de primer grado en un índice de 100%, en promedio en los dos años, al pasar al segundo descendió a 53.9%; en el tercero, a 40.7%; en el cuarto, a 25.7%; en el quinto, a 16.3%, y en el sexto, a 12.2%. Esto quiere decir que en el primer escalón se redujo la matrícula a casi la mitad; al llegar al cuarto grado, que corresponde al último de la mayor parte de las escuelas rurales, se redujo apenas a la cuarta parte; en lo que toca al último año de las escuelas completas, casi representan la décima parte. Como complemento, recordemos también que la deserción rural es más significativa que la urbana.

2. —Si a la redlidad anterior se agrega la situación de la concurrencia escolar, que en el medio rural e indígena, en particular, se producen las mayores irregularidades, el problema toma caracteres dramáticos. Para tener una apreciación general de lo que sucede en el Ecuador se dispuso de cifras reales comprendidas entre 1950-51 a 1954-55; el promedio de ausentismo en este espacio de tiempo, al comparar la matrícula y la asistencia, fue de 13.4%.

3. —Las anormalidades anteriores se deben a varias causas. En relación con la población indígena concretamente se pueden anotar las siguientes:

a) Los Planes y Programas de Estudio, así como las actividades mismas que realizan la generalidad de las escuelas de indígenas o a las que concurren estos niños, no despiertan ni estimulan el interés y atracción necesarios, porque no atienden a la realidad, necesidades y problemas que confrontan estos grupos humanos y, por tanto, aportan muy limitadamente a sus soluciones.

b) Las condiciones económicas, los bajísimos ingresos y la necesidad de que un miembro de familia indígena, desde sus primeros años, se transforme en fuerza de producción, determinan el poco interés, la deserción e irregularidades en la asistencia a las escuelas.

c) Las condiciones y características que rodean a la vida indígena y los bajos niveles de cultura de estos grupos hacen que no sientan la atracción necesaria hacia una escuela verbalista, instructiva y desvinculada con las necesidades de los grupos y las personas.

d) La falta de preparación específica de los maestros para convertirse en agentes de mejoramiento de la vida comunal; el empleo casi generalizado de la lengua oficial, antes de lograr un bilingüismo siquiera elemental en los grupos que sólo hablan y entienden sus propios idiomas; los horarios rígidos que chocan con los ciclos diarios de actividades familiares y otras razones más son causas para estos fenómenos.

Los factores anteriores se suman y complementan entre sí en muchas comunidades indígenas para producir la falta de interés, la asistencia irregular y el ausentismo a los planteles.

FUNCIONES QUE CUMPLE Y DEBE CUMPLIR LA EDUCACION INDIGENA

Concretamos las principales labores que viene cumpliendo la educación para indígenas, así como algunas sugerencias que conducirían a conseguir algunos cambios, especialmente con miras a obtener que estas agencias contribuyan a lograr la superación de los actuales niveles de vida de estos grupos; a ayudar para que se produzca la participación activa y directa en el desarrollo económico y en la integración general a la vida y progreso de cada país.

1. —**Enseñanza de lectura y escritura.**—Se ha discutido, a veces, sobre la significación que tienen estas labores en los grupos retrasados o marginales, que mantienen aislamientos profundos con las culturas avanzadas y no sienten interés por estas labores. Desde un punto de vista básico y elemental de cultura es indispensable el cumplimiento de este objetivo. Se puede admitir, desde el punto de vista antropológico y social que las labores de promoción de comunidades y el interés de los indígenas no se encaminen por estos conocimientos. Cuando esto suceda se aplazarán estas acciones hasta crear condiciones favorables y despertar el interés; en estos casos la acción debe conducirse para **vender, inducir y hacer sentir** esta necesidad; esta labor debe tratar de alcanzar lo más pronto posible el clima propicio, para iniciar la enseñanza de lectura y escritura.

El dominio del alfabeto resulta de capital importancia entre los grupos indígenas. Entre las varias razones se pueden resaltar dos, como las más importantes. Si la meta que deben perseguir todas las agencias de mejoramiento de la población indígena es la integración a la vida activa y al progreso de nuestros países, y si uno de los recursos y medios de ese progreso constituye el alfabeto, hay que convenir con que este instrumento es de especial necesidad. Por otra parte, el dominio de la lectura y escritura son recursos que permitirán continuar procesos de superación y mejoramiento, una vez que se rompan el estancamiento y retrasos actuales y los grupos se pongan en marcha hacia el desarrollo.

Lo que resulta indispensable señalar es que la alfabetización debe adquirir un sentido funcional, especialmente en aquello de crear oportunidades para utilizar estas destrezas y de ofrecer medios para su empleo y utilización. Por tanto, serán las formas de realización de estas labores las que determinarán su valor e importancia y las que evitarán que la acción de la escuela, en los casos de limitada duración, se pierda pronto, debido a las condiciones negativas del medio y a la ninguna aplicación de las adquisiciones. Precisaríamos estas necesidades considerando a la alfabetización como parte integrante de ese todo armónico, integral, de función dinámica, que es la Educación de Adultos.

2.—Un problema de especial importancia en las labores escolares y en las demás actividades de promoción de indígenas constituye **el uso de las lenguas maternas.**

Criterios de polémica se han presentado en cuanto al empleo de este recurso: hay técnicos que creen que el uso de las lenguas indígenas debe ser constante y duradero, de principio a fin; son partidarios, inclusive, de un desarrollo literario de estas lenguas. Otros consideran conveniente el empleo de la lengua oficial desde la iniciación de la alfabetización, con miras a lograr lo más pronto posible el aprendizaje de ésta y la eliminación de las nativas; este criterio crea problemas graves de índole didáctico, dificulta la acción y se puede llegar a resultados muy limitados e inclusive nulos, especialmente si la duración de la labor es corta y las circunstancias hacen que el medio se imponga. Por otra parte el eliminar las lenguas vernáculas es un problema sociológico y cultural que no puede depender de resoluciones apriorísticas e impositivas.

Personalmente considero que el empleo de la lengua materna es indispensable en la alfabetización en los casos de los monolingües nativos. Esta labor debe desarrollarse hasta que se logre el aprendizaje funcional de un vocabulario prudencial para el entendimiento en la lengua oficial. En el caso de los bilingües funcionales no existen difi-

cultades ni problemas para el empleo de la lengua oficial o foránea; mas, no se podrá desconocer, inclusive en estos casos, la importancia del conocimiento y empleo del idioma vernáculo. No se olvide que en mejor forma se puede captar el pensamiento de un grupo usando su propio idioma y mejor fuerza espiritual de acercamiento cultural constituye el uso de la lengua nativa. Para los casos de grupos que conocen la lengua extraña en forma elemental y en radio limitado, el uso del idioma nativo en la labor alfabetizadora y en los contactos y relaciones extracurriculares, resulta de significación muy importante.

Las dificultades en el empleo de las lenguas vernáculos en la enseñanza surgen por la falta de materiales auxiliares y complementarios de la enseñanza, en la carencia de textos, cartillas y lecturas de afianzamiento y aplicación de conocimientos; de igual manera, en el desconocimiento muy generalizado de las lenguas indígenas por parte de maestros, investigadores y agentes de promoción. Otra dificultad constituye la falta de alfabetos en las lenguas aborígenes. En pocos casos es posible asimilar, en forma aceptable, la pronunciación al alfabeto castellano o de las lenguas oficiales; en la mayoría de los casos, se demanda el uso del alfabeto internacional; esto obliga a su conocimiento y manejo por parte de los maestros. En algunos países, en que la presencia de los grupos indígenas ofrece una o dos lenguas predominantes, como en Ecuador, Perú y Bolivia, las dificultades no revisten la dramática de otros, como México, en donde se han registrado que hablan 52 lenguas nativas; en Guatemala, que existen alrededor de 20 lenguas indígenas diferentes.

Varios métodos se vienen ensayando en el uso de tal o cual lengua con los grupos indígenas de América Latina. Existen educadores y lingüistas que recomiendan el **método directo**; otros el **oral**; unos terceros el **visual**, y unos pocos sugieren técnicas particulares o de combinaciones. En todos los casos, parece muy aconsejado que en la iniciación de las labores se proceda con aplicaciones experimentales, en las que se pueda controlar el empleo de tal o cual técnica, se evalúen los resultados, manteniendo grupos testigos que permitan establecer comparaciones.

Por último, la meta a la que se debe llegar en este campo es alcanzar el bilingüismo funcional; así se podrá ofrecer a los indígenas un recurso poderoso para el progreso y la integración, sin afectar ni combatir uno de los elementos culturales más valiosos de toda comunidad humana.

3.—**La Labor Instructiva.**—Se indicó ya que en la mayoría de los casos, los Planes y Programas de Estudio pecan por su predominio de aspectos teóricos, enciclopédicos y sin consonancia con la realidad y

necesidades que confrontan los grupos indígenas. Se anotó que la labor misma se inclina a una acción verbalista, teorizante; no siendo raro encontrar, inclusive, un memorismo mecánico angustioso; la razón, el juicio, la crítica y la aplicación de los temas a la realidad campesina son raros. Maestros y supervisores están aferrados a una posición poco beneficiosa y práctica.

En unos países, los Planes y Programas son comunes para el sector urbano y para el rural, argumentando criterios de igualdad de posibilidades, de eliminación de discriminaciones y olvidando las diferencias geográficas, sociales y económicas que en muchos casos son profundas y de enorme desnivel. En otros, como en Ecuador, existe una diferenciación, aunque no siempre de respuesta a la realidad y a sus problemas. En estos casos, además, no siempre se halla una aplicación y buen empleo especialmente de los programas, porque, al fin, la preparación específica de maestros, dirigentes y supervisores es el factor determinante de la calidad en la labor educativa, y porque no se disponen de los medios materiales ni recursos pedagógicos para llevar a la práctica postulados y actividades nuevos; con lo que, las teorías, los **curriculum**, quedan escritos o como simples aspiraciones.

Una nueva posición se está adoptando en los países americanos en cuanto al proceso evolutivo de la educación en función con el desarrollo económico; programas de incremento cuantitativo de estos servicios en función con las demandas y el crecimiento demográfico están introduciendo varios Gobiernos reformas cualitativas en concordancia con un sentido práctico y de respuesta a las necesidades y al progreso de nuestros países se están adoptando sobre bases y técnicas nuevas. Las reformas que deban introducirse en relación con la educación de la población indígena, partirán de estudios y análisis de esa realidad; los cambios serán respuestas a los problemas concretos que confrontan estos grupos; entre las metas se anotarán, como puntos esenciales, la superación e integración de estas colectividades al progreso y a la vida activa y unidad nacionales; las nuevas posiciones contemplarán un criterio **integral** de acción; la aplicación de los programas e innovaciones deberán ser controladas en sus resultados. En la labor y orientación se considerará la preparación especial de los maestros, la provisión de medios y recursos y la orientación y supervisión sistemática y constante. Es de desear que esta nueva posición se extienda a todos nuestros países y la labor sea continuada, tenaz y sistemáticamente, sobre bases y criterios únicamente de interés nacional y de posición técnica.

4.—**La Acción Educativa.**—Las escuelas de indígenas, en forma general y en mayor o menor grado, vienen actuando en el campo educativo o de formación. Sin embargo, se hace necesario una definida y

vigorosa intensificación de labores en este terreno. La labor debe considerar la realidad socio-cultural para encontrar los hábitos, costumbres, modos de vida y modalidades positivas y beneficiosas, para impulsarlos y adaptarlos a las nuevas formas y moldes de la cultura más avanzada; el espíritu de cooperación, el amor al trabajo, la constancia en la acción y otras formas merecerán este trato. En igual forma, se descubrirán los valores y peculiaridades negativos, como el alcoholismo, la rutina, la falta de higiene personal y familiar, el conformismo y otros, para tratar de eliminarlos, sustituirlos o canalizarlos. Una nueva posición será la de crear costumbres, hábitos y fuerzas espirituales que permitan el progreso y la integración; por ejemplo, la desaparición de complejos, uso de camas, mejoramiento e higiene en las dietas alimenticias, obtención y conservación de agua de bebida, etc. El despertar actitudes positivas y creadoras, frente al progreso será una de las metas más trascendentales.

5.—**Aspectos de Educación Física y Estética.**—De acuerdo con las actividades regulares que realizan estos planteles en la actualidad, es posible afirmar que la gimnasia y ciertas prácticas deportivas se vienen cumpliendo, tanto porque eso obligan los Planes de Estudios, como por la inclinación y afición de los escolares. Existen escuelas que han introducido nuevas actividades, como deportes, baño y otras formas. Lo que debería recomendarse en este aspecto es la generalización e intensificación de estas labores, tanto por sus objetivos formativos, como por su función cultural. La vida en los medios indígenas es monótona, rutinaria; hacen falta las recreaciones y formas positivas y beneficiosas de empleo del tiempo libre. Por lo general, las distracciones toman formas de vicios, juegos de azar y embriaguez. Las actividades correspondientes a este campo constituyen formas que ayudan a corregir esta realidad. Por esta razón también es indispensable que estas labores se extiendan a las comunidades, en especial hacia los grupos jóvenes.

En lo que toca a la educación estética se encuentra una obra más limitada, con frecuencia sólo lo que obligan los programas de Dibujo y Trabajo Manual; mas, la función integral de la educación demanda cambios de actitud en el sentido de ampliar las labores a la pintura, escultura, modelado, canto, música, arte dramático sencillo y otras formas. La acción debe partir de los valores humanos y de la realidad misma, para buscar la belleza y el folklore, para cultivar y enseñar a admirar lo estético y artístico; sobre la base de las realidades existentes se debe lograr la superación, los procesos de aculturación y las nuevas actitudes humanas en este campo. De aquí la importancia de la formación de coros, estudiantinas, conjuntos teatrales y otras formas con escolares y elementos de la comunidad.

6.—**Labores Prácticas.**—Se indicó anteriormente que en los varios países existen planteles de indígenas que enseñan labores agrícolas nuevas, selección de semillas, métodos de defensa de los suelos, injertos, podas, introducción de nuevos cultivos, empleo de abonos, insecticidas y fungicidas; que realizan prácticas y cuidados en la cría de animales, aves de corral; que enseñan oficios, pequeñas industrias. Estas labores se llevan a cabo de acuerdo con las necesidades del medio y las posibilidades que él ofrece. Pero esto no es lo generalizado. En ciertos planteles he observado que estas actividades permanecen descuidadas, inclusive disponiendo de medios materiales convenientes; gala de cuidados y buena conservación se hacía en cuanto al mantenimiento de herramientas, talleres y botiquines, porque permanecían en igual forma en que fueron entregados a los planteles; a veces conservando adheridas marcas y etiquetas de papel; naturalmente, porque no se los daba uso alguno.

La acción debe encaminarse a conseguir que se generalice una obra práctica; que los planteles dispongan de los elementos y recursos necesarios para esta obra y para que su uso sea activo y conveniente.

Para los fines del desarrollo económico no es aconsejado conducir la obra hacia una especialización. La meta debe encaminarse a una capacitación manual variada y práctica, posible de orientación futura en actividades conocidas y tradicionales de la producción, si es aconsejado y conveniente, o para procesos de reconversión de actividades si los recursos permiten y exigen.

7.—**Labor hacia la Comunidad.**—Al analizar algunos aspectos anteriores se ha recomendado la conveniencia de ampliar las labores escolares fuera de las aulas. Esta debe ser una actitud general; la realidad económico-social de la población indígena, la situación de los grupos que carecen de esfuerzos de mejoramiento y la falta de estímulos y líderes reclaman esta labor. Inclusive en los casos de existir otras agencias de progreso, la acción de la escuela y de los maestros, como cooperadores importantes, es necesaria y altamente beneficiosa.

8.—**El Aporte en el Desarrollo.**—La labor educativa renovada está contribuyendo a la integración de los grupos indígenas al progreso de sus respectivos países; la obra está entregando fuerzas y elementos que ayudan a la mejor producción, a conseguir que esas colectividades, frecuentemente urañas, cerradas, de economías de autoabastecimiento, empiecen a intervenir en la economía monetaria. Muchos casos personales y de familias y unos pocos grupos enteros se pueden hallar en cada país, de formas de incorporación indígena a la otra cultura y de valiosos aportes en el campo económico, material y espiritual. Por des-

gracia, se ha dicho ya, la labor que la escuela campesina desarrolla para conseguir estos objetivos es pequeña; en cambio, en la generalidad, no se cumple con estas metas; la acción es unilateral y, lo que es más grave, no penetra culturalmente, ni crea fuerzas de progreso. Hay casos extremos en que ni la obra alfabetizadora y de mera instrucción es duradera, debido a las deficiencias técnicas y al poder de reabsorción del medio cultural, totalmente negativo y estacionario. Ubicada la situación en los dos polos opuestos, surge la necesidad de una reforma a fondo y de carácter integral, hasta lograr que la obra nueva rinda los frutos de la integración indígena al progreso de cada país, en forma la más urgente posible.

9.—La obra de la escuela con los niños y la acción más amplia y de proyección de la educación en su contenido genérico en favor de las colectividades indígenas, debe encaminarse a crear fuerzas y recursos que logren cambios sociales, en tal forma de convertir a las formas estáticas, estratificadas y conservadoras, en dinámicas, de proyección y movilidad vertical. Estas nuevas reacciones darán paso al progreso de los más capaces y premiarán los esfuerzos y aportes de las personas, familias y comunidades que busquen nuevos destinos. El momento en que se logren estos resultados, entonces se habrá conseguido el éxito más completo y se podrá decir que la población nativa de América está en marcha, y sus problemas de retraso y postración resueltos en la mejor forma, porque contarán con las fuerzas y recursos propios, de los mismos indígenas.

10.—**Conclusiones.**—La nueva escuela indígena debe realizar una acción integral, incorporando a su labor, dentro de lo posible todos los aspectos de la vida indígena.

Una nueva escuela para aborígenes y para todos los sectores campesinos debe ser **funcional**. Vale la pena precisar este alcance con lo que escribe Joaquín Noval, en su estudio "Tres Problemas de la Educación Rural en Guatemala", cuando afirma que la educación funcional debe ser "adaptada a las condiciones del medio, que trate de llevar una respuesta correcta a las necesidades materiales y psicológicas de la población y muestre a ésta nuevos derroteros para resolver sus problemas, siempre que no pretenda sustituir las fuentes reales de ingreso ni convertirse en especie de jefe de un "laboratorio experimental" de la economía y la estructura social de las comunidades".

Debe ser agencia de promoción de la vida indígena, ya sea por sí sola, si fuera la única acción en marcha, o en colaboración, si existieran otras agencias.

La labor no puede reducirse a las cuatro paredes del local escolar y de sus alumnos; debe extenderse al medio campesino para servir de fuerza de progreso y de auxiliar a la satisfacción de cierta clase de necesidades comunales. De la realidad material, cultural y social debe partir, en vigorosa acción, para producir nuevas actitudes y generar fuerzas de progreso, de adaptación de los valores humanos al nuevo ritmo del mundo, a las nuevas condiciones y medios traídos por el progreso, la ciencia y la técnica.

LA EDUCACION DE ADULTOS

1.—La labor educativa con los adultos indígenas se hace indispensable; las características de retraso y postración en que se debaten estos grupos exigen esta actitud, con miras a romper los moldes actuales, a ofrecer fuerzas de progreso, a lograr la participación en la economía monetaria o a proporcionar acceso a las nuevas formas y valores culturales. Por otra parte, si una acción educativa nueva olvida al sector adulto, los frutos que se pueden lograr con las nuevas generaciones serán muy limitados y la duración podrá correr el riesgo de disminución o pérdida de la calidad, debido a procesos sociales de reabsorción y a frenos que hallen las escuelas y los mismos niños en la tradición y fuerzas conservadoras y retardatorias de la población adulta.

2.—A más de las referencias de la labor que vienen realizando algunas escuelas indígenas renovadas en beneficio de las comunidades, hay que hacer mención a otras actividades educativas de carácter general que benefician a la población adulta, las mismas que pueden ser desarrolladas por los maestros de las escuelas primarias en radio limitado de acción, o que mejor corresponden a ese otro tipo de educación nueva, conocido como **Educación de Adultos**, forma que, a la vez, se encamina a un proceso más profundo e integrado en el **Desarrollo de la Comunidad**. Algunas experiencias en países que tienen población indígena y que están realizando esfuerzos para alcanzar cambios favorables al progreso, se resumen a continuación.

a) **La Alfabetización de Adultos.**—En casi todos los países de América Latina se vienen manteniendo campañas de alfabetización de adultos, con miras a reducir los altos porcentajes de analfabetismo existente; los mismos que en algunos casos se incrementan anualmente, debido a las altas tasas de crecimiento de la población y a que los servicios de alfabetización y de oferta de educación primaria no guardan iguales proporciones y van dejando déficits considerables.

En algunos países, como en Ecuador, estas campañas han estado mantenidas por instituciones privadas, Unión Nacional de Periodistas y

Liga Alfabetizadora del Ecuador, las mismas que han contado con alguna ayuda económica del Estado; sólo desde 1962 el Ministerio de Educación incorporó oficialmente estas actividades, integrándolas dentro de un programa completo de Educación de Adultos. En 1963 están funcionando algunos centenares de Centros de Alfabetización en su primer ciclo de **alfabetización elemental**; posteriormente se ampliará la atención a las etapas de afianzamiento y aplicación de las destrezas y conocimientos, mediante la **post-alfabetización**, y luego se irá a la **educación primaria adaptada** a las necesidades e intereses de los adultos. Está prevista la obra también para una nueva fase, mediante la **educación continua** y la **formación profesional**. Junto con una planificación de tipo técnico, realizada bajo los principios, normas y ayuda técnica de UNESCO, la alfabetización y educación de adultos están formando parte del Plan General de Desarrollo Económico y Cultural del Ecuador; esta nueva posición oficial ha cambiado radicalmente las condiciones que ofrecían los esfuerzos de la iniciativa privada y las labores sólo de voluntarios; esto hace pensar que, al fin, seguiremos por una ruta segura y con objetivos precisos en favor del **desarrollo nacional**. Dentro de esta obra, la población indígena recibirá los beneficios en alto grado, porque en este sector humano existen las demandas más angustiosas y urgentes. Desde el punto de vista didáctico, en forma generalizada, en varios países se emplea el Método Laubach con ciertas adaptaciones nacionales; se cuenta con cartillas especiales y otros materiales docentes. La producción de estos cursos en lengua aborigen es más limitada y se halla sólo en países en que la obra se realiza sobre bases técnicas de Pedagogía y de principios sociológicos y antropológicos. En México existen programas de alfabetización conducidos con técnicas modernas, en los que se contemplan todos los aspectos que inciden en estas campañas. En ellos se atiende el uso de las lenguas nativas; a los métodos más aconsejados; a la utilización de la labor, no sólo con miras a realizar una etapa inicial de enseñanza del alfabeto, sino con un contenido funcional; al uso del alfabeto internacional para lectura y escritura en las lenguas aborígenes y para la elaboración de cartillas y materiales para la base de aplicación y uso de estos conocimientos; a la producción de materiales para las etapas de bilingüismo y de castellanización. La producción de materiales no responde únicamente a la finalidad escueta de alfabetizar; ella tiene relación directa con aspectos específicos de la vida, con la cultura general, con problemas y necesidades de defensa de la salud, de la agricultura, higiene, historia, civismo, etc. Programas de estas características son los que se realizan en los Centros de Coordinación Indigenista, en la Dirección Nacional de Alfabetización, en el CREFAL; en este último Centro, inclusive, se preparan especialistas en Alfabetiza-

ción y en Conocimientos Básicos; de igual manera, los del Instituto Lingüístico de Verano de la Universidad de OKLAHOMA. Los programas últimos se vienen desarrollando también con grupos selváticos en otros países, como Ecuador, Bolivia y Perú.

Algunas experiencias y observaciones logradas en programas con grupos indígenas permiten hacer ciertas recomendaciones encaminadas a conseguir mejores resultados en estas labores; las principales se concretan así:

I) El factor lingüístico debe ser materia de capital importancia en las campañas de alfabetización con indígenas monolingües. Los criterios expuestos sobre el uso de las lenguas vernáculos en la escuela primaria pueden mantenerse para este campo.

II) La alfabetización de indígenas que hablan lenguas diversas que la oficial demanda aportes de técnicos en materia lingüística para el conocimiento y estudio de los idiomas, para el uso de alfabetos y para la elaboración de materiales de lectura y enseñanza, tanto para el monolingüismo, como para la fase del bilingüismo; de igual manera, de personal técnico en materia pedagógica y didáctica del alfabetismo.

III) La producción de materiales debe ser asunto de especial preocupación técnica y de experimentación previa al empleo generalizado.

ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

IV) La alfabetización debe tener un sentido funcional. La meta no debe encaminarse a enseñar destrezas más o menos afirmadas; el riesgo de reabsorción del medio, por la falta de sentido práctico, de aplicación y uso de estos conocimientos, debe superarse realizando actividades y programas que permitan el empleo y utilización de los conocimientos y la posibilidad de que sean auxiliares importantes para descubrir medios y caminos de mejoramiento.

V) Sin desconocer la importancia de los aportes de instituciones privadas y de personas de buena voluntad, dada la magnitud de las demandas, la necesidad de completar las labores con otros campos, de dar sentido funcional a la enseñanza y de atender a los programas técnicos en materia lingüística y didáctica, es necesario que el Ministerio de Educación o entidades oficiales especializadas se encarguen de centralizar y coordinar estas campañas; así se asegurará que se atiendan los aspectos técnicos; que se logre el objetivo del alfabetismo funcional; se complementen las labores y la obra pueda tener el alcance nacional y la persistencia necesaria. A más de los aspectos señalados, una acción oficial es la que puede disponer de recursos y medios ma-

teriales y humanos para una obra básica, de tanta importancia para la cultura y el desarrollo económico de cada país.

VII) Las campañas de alfabetización no deben perseguir metas unilaterales. Ellas deben asociarse con una cantidad básica y esencial de conocimientos e informaciones culturales; deben encaminarse a servir, en el mayor grado posible, a otros sectores de la vida indígena. La coordinación con algún sistema general de educación social, que recomendara el Dr. Julián Xuxley, no debe perderse de vista, "particularmente en lo relativo a higiene, agricultura, economía y civismo". Diríamos que esta obra debe ser parte integrante de los programas de **Educación de Adultos** y de **Desarrollo de la Comunidad**.

VIII) Cuando las necesidades de la vida indígena y los intereses de estos grupos no permitan iniciar actividades de mejoramiento con la alfabetización, es necesario realizar actividades y campañas que logren despertar el interés y la preocupación por estos conocimientos. **Inducir, vender, crear necesidades** debe ser la política recomendada para estos casos.

b) En la Educación de Adultos y en el Desarrollo de las Comunidades merecen destacarse las **Misiones Culturales Campesinas**.—México ha sido también en este campo el pionero de esfuerzos. Varios ensayos y experiencias ha realizado este país; los resultados alcanzados han servido para introducir cambios y nuevas modalidades en estas agencias. En la actualidad existen dos tipos de misiones para el sector rural e indígena, las **Misiones Culturales**, que actúan en forma anclada en zonas rurales y con los grupos más pobres y las **Misiones Ambulantes**. Los objetivos que persiguen estas agencias son las siguientes:

- "1. Mejoramiento de las condiciones sanitarias.
2. Mejoramiento de la economía rural.
3. Mejoramiento del hogar y de la vida doméstica.
4. Participación activa en las campañas de alfabetización.
5. Desarrollo de sanas actividades recreativas y culturales.
6. Reforma progresiva de las comunidades rurales."

Las finalidades enunciadas responden a una labor de tipo **integral**, porque abordan los principales aspectos de la vida indígena. La labor se encamina a lograr superación del estancamiento actual de esta población para ponerla en marcha en el desarrollo.

Con menor grado de intensidad; a veces, en forma ocasional, y respondiendo a etapas políticas de renovación de los viejos moldes socio-culturales, se han establecido estas agencias en otros países. En el Perú y El Salvador han funcionado las llamadas **Brigadas Culturales**; en Guatemala, las **Misiones Ambulantes de Cultura Inicial**; en el Ecua-

dor, el **Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural** (SAREC). Por desgracia, los resultados, en la generalidad de los países, no han sido muy tangibles por los cortos periodos de duración de estos organismos; con frecuencia como sucedió en Ecuador, la supresión de estos organismos fue obra de pasiones políticas absurdas y bajas contra el mandatario que las creó, Galo Plaza Lasso; lo peor de todo, la eliminación no fue sustituida con ninguna forma y durante largo tiempo el campesinado ecuatoriano no contó con agencia alguna que desarrollara labores tan importantes y que sembrara estímulos e inquietudes de progreso.

Las Misiones Culturales que actúan con bases técnicas, con planes concretos, con medios indispensables, con una labor continuada, constituyen agencias valiosas, que colaboran eficientemente en los procesos de promoción y desarrollo de la población indígena.

c) En los países que tienen volúmenes significativos de población aborígen, como respuesta al nuevo sentido de la vida y a los impulsos y condiciones que exigen cambios en la estructura social y económica están desarrollándose programas valiosos y prácticos para la promoción e integración de estos grupos a la vida activa y al desarrollo nacionales. En unos casos estas labores son resultados de esfuerzos con personal y medios propios de cada país; en algunos, con la ayuda de instituciones externas y de Organismos Internacionales. En México admiré los programas ya citados, a cargo del Instituto Nacional Indigenista; observé las Comunidades de Promoción Indígena, de la Dirección Nacional de Asuntos Indígenas; en Perú, el de Vicos, llamado "Proyecto Perú-Cornell en las Ciencias Aplicadas"; el de la Granja Comunal de Pucará, a cargo de una Junta Nacional de Industria Lanar; en Ecuador, el del Núcleo de la Normal Rural de Uyumbicho, que anteriormente contó con la colaboración del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación; en Bolivia, unas pocas escuelas regadas en el Altiplano y los Núcleos Escolares de Caquiaviri, Llica, Vacas y Warisata. Todos estos son los programas más salientes que he tenido la oportunidad de visitarlos. Cuál más cuál menos, cada uno de ellos tiene una línea de acción definida en favor de la promoción de las comunidades indígenas. Sus labores responden a fines de tipo integral porque incorporan aspectos económicos, culturales y sociales. En algunos de ellos se encuentra una sensible preocupación para crear fuerzas humanas y sociales de progreso en los propios grupos, con la formación de **líderes** y conductores para los procesos espontáneos y para la continuidad en la evolución. Sin embargo, dos clases de estos programas ofrecen las mayores novedades e interés; éstos son: los que mantiene el Instituto Nacional Indigenista de México y el de Perú-Cornell en Vicos. Lo más novedoso e interesante que encontré en ellos fue la presencia de la Antropología

Social y Cultural, Teórica y Aplicada, que ofrece bases y orienta toda la acción en aspectos como los siguientes: en investigación de la realidad indígena, en la búsqueda de los problemas, en la dirección de los programas y campos de labor para darlos un sentido social y humano, en la integración de las ramas de trabajo, en la penetración de sentido cultural en la obra, en el control y evaluación de resultados e impactos y en la consideración de las actitudes de los grupos no indígenas. Las experiencias que logré en estos programas me condujeron a reconocer la capital importancia que tiene la utilización de las Ciencias Aplicadas en los programas de promoción e integración de los grupos indígenas, como base esencial para mayor éxito en estas labores. Para mí, la obra de promoción e integración de los grupos indígenas podrá tener los resultados más completos, equilibrados y acelerados cuando en los diversos programas se cuente con la acción de esa especie de **radar**, dirección y coordinación del campo social o antropológico cultural.

d) Especial mención en los programas con radio de alcance internacional en estas labores merece el regional andino para la promoción e integración de la población indígena. En Bolivia, Ecuador, Perú y últimamente en Colombia están en marcha las labores de la **Misión o Acción Andina**, con esfuerzos nacionales de esos países y con la colaboración y participación de Organismos Internacionales, como OIT, UNESCO, FAO, OMS. Participé en la Misión de Planeamiento de estas labores. Por desgracia, desconozco las labores y frutos actuales en lo regional. En el programa ecuatoriano se han encontrado aspectos muy importantes en el trabajo de campo, en la preparación de **líderes** o promotores, en la formación de trabajadores de primera línea y en otros campos. La importancia de estos programas es excepcional para cada país y para el bloque de ellos; de su acción se espera mucho, ya por la misión que están llamados a cumplir, como porque son los que cuentan con los mejores medios materiales en estas labores en los países anotados y porque concentran personal especializado en varios campos, tanto nacional como de selección internacional. La Misión o Acción Andina está llamada a producir la promoción e integración de estos grupos a la vida activa y al progreso de cada país. Sus resultados serán, inclusive, valiosas experiencias para la acción futura en las áreas nacionales que no reciben estas influencias y para la ampliación a países que no cuentan con esta ayuda. En Bolivia el programa ha pasado en su dirección y ejecución a manos gubernamentales; la acción internacional se concreta a colaboración técnica. En Ecuador está en proceso este cambio con miras a utilizar un importante préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo, en favor de los grupos indígenas.

e) **La Educación Fundamental.**—UNESCO organizó, sistematizó y creó cuerpo de doctrina y técnicas en este campo. Con el adelanto

de los programas de Desarrollo de la Comunidad, los programas se adaptaron a la Educación de Adultos como acción complementaria para alcanzar el progreso y mejoramiento de las comunidades. Para llevar a cabo un programa práctico en América Latina, la citada Organización Internacional fundó el CREFAL, en Pátzcuaro, Michoacán, en México. Este programa tiene el carácter de continental. Este Centro ha desarrollado una labor muy importante, tanto en el campo teórico, como en la aplicación práctica. Varios equipos de educadores de los países latinoamericanos se han especializado en esta rama. Algunos de estos profesionales han sido aprovechados en programas específicos, en sus respectivos países. Como ejemplos en conexión con los grupos indígenas se pueden citar: el empleo en las labores de la Misión Andina; en Bolivia se creó una Sección Especial para Educación Fundamental en el Ministerio de Asuntos Campesinos. Por desgracia, no todos los gobiernos han dado la debida atención a estos programas en la magnitud de sus necesidades. Conviene desplegar una campaña intensa para que no se desperdicien los esfuerzos realizados y los resultados logrados en la formación profesional. En todo caso, personalmente considero que la labor de CREFAL, en lineamientos generales y en su misión específica, es muy importante. Su acción debe ser mantenida con ciertos reajustes; entre ellos se debería atender, en forma concreta, el estudio y análisis de los problemas, realidades y necesidades del sector indígena de América Latina. La defensa de este Centro interesa a todos los países latinoamericanos; su desaparición o cambio de rumbo sería muy peligroso para la orientación e impulso de esta forma de educación de comunidades, que tanta falta hace en nuestros países.

LA FORMACION DE MAESTROS PARA INDIGENAS

1.—El éxito de los programas educativos, por bien planificados y concebidos que sean, por buenos recursos y medios que tengan, en último término dependen de sus ejecutores, de la preparación profesional y de la calidad humana de los educadores. Si esta consideración es de carácter general, en tratándose de la educación de grupos indígenas estas condiciones revisten mayor importancia y significación. Por esta razón, se va a hacer un análisis un tanto detenido de estos aspectos.

2.—Para tener una apreciación general en cuanto a la formación de los educadores en algunos países de América Latina que cuentan con población indígena, se ofrecen los datos estadísticos tomados del estudio de la UNESCO, citado ya anteriormente.

CUADRO N° 5
MAGISTERIO TITULADO Y NO TITULADO EN ALGUNOS PAISES
DE AMERICA LATINA — 1958

Países	Totales	Titulados	No Titulados	
			Total	Porcentajes
Bolivia	22.636	4 019	18.617	82.0%
Brasil	171.822	94.560	77.262	44.0%
Colombia	33.874	8.396	25.478	75.0%
Ecuador	11.543	4.446	7.097	61.0%
Guatemala	9.242	5.062	4.180	45.0%
México	58.801	49.889	8.912	15.0%
Paraguay	9.927	6.578	3.349	33.0%
Perú	32.117	16.348	15.769	49.0%

FUENTE: La Situación Educativa en América Latina.—UNESCO.—Pag. 246.

Los datos anteriores demuestran una característica desventajosa de la docencia primaria, en ocho países de América Latina; las cifras absolutas y los porcentajes, en cuanto a los títulos profesionales a base de estudios sistemáticos en planteles de formación de educadores, a excepción de México, son casi alarmantes. La gravedad resalta especialmente en los países de población indígena significativa, como Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala. Si en forma general se encuentran cifras absolutas y relativas tan altas en este campo, hay que pensar que esta característica toma caracteres dramáticos en el sector rural, debido a la preferencia que se observa en la dotación de maestros mejor calificados para el sector urbano, y también por la tendencia de los profesionales titulados de centralizarse a las ciudades, por razones obvias.

3.—En Bolivia, Ecuador y Perú los maestros que trabajaban en 1953 en las escuelas indígenas tenían una formación heterogénea. Habían titulados de normalistas urbanos y rurales, bachilleres en diversas ramas; también profesores con diversos títulos logrados sin formación sistemática y regular; un tercer grupo estaba constituido por personal sin título alguno. Predominaban estos últimos, y con ello era la rutina y el empirismo la base de uno de los factores más determinantes en la calidad de la acción educativa. Esta peculiaridad constituía una de las causas más definitivas para que la labor docente tenga deficiencias y sea excesivamente teorizante y memorística.

4.—Un alto porcentaje de maestros procede de medios urbanos; muchos de los titulados recibieron su formación profesional en las

ciudades. Estos factores influyen decisivamente en el proceso de adaptación a la vida rural y, con frecuencia, se observa una permanente y explicable tendencia de traslado a las ciudades y, a veces, hasta de desadaptación. Estas características, como es lógico suponer, agravan la situación. En los tres países, el porcentaje de maestros indígenas y de procedentes de medios campesinos es muy reducido; hay que convenir que una persona que procede del sector rural y se la forma en ambientes similares no tiene que soportar procesos de adaptación a las condiciones y privaciones de la vida en el agro, por efectos de estas condiciones pueden actuar con mayor seguridad, y más fácilmente se identifican con los problemas y necesidades y hasta ofrecen una acción más tenaz y sacrificada.

Mención especial merece la formación de un grupo de educadores-promotores, o trabajadores de primera línea, que viene haciendo el Instituto Nacional Indigenista de México para las comunidades nativas totalmente cerradas y que rechazan en forma absoluta la penetración de elementos foráneos. El INI se ha visto obligado en estos casos a reclutar indígenas de esos grupos, unas veces con uno o dos años de escuela, y en otros casos totalmente analfabetos, pero con valores humanos para ser nacientes líderes o promotores. A estas personas las van formando en cursillos cortos y progresivos, con conocimientos y experiencias dosificadas, a tal grado que lleven vagajes medidos de formación para labores de dos, tres o cuatro semanas; luego tornan a su nueva preparación para acción igual de tiempo. Esta modalidad constituye una forma novedosa de preparación que supera lo que tradicionalmente debe cumplir todo maestro, mediante aprendizaje y prácticas de vacunaciones contra la viruela, de inyecciones de emergencia, de vacunaciones y cura de aves y animales contra pestes y epidemias; llevan nuevas semillas y técnicas agrícolas, aprenden a cuidar animales y son portadores de impulsos de progreso. Preparados prácticamente, con dosis medidas, vuelven a sus grupos a verter sus aprendizajes y progresos; luego siguen estos ciclos en forma continuada, hasta llegar a una profesionalización de nivel elemental. Así está formando el Instituto Indigenista un nuevo tipo de educadores indígenas, que va obriendo las puertas para conexiones más amplias con agentes y promotores extraños, en comunidades imposibles de acción inicial directa.

5. —Los sueldos de los maestros en Bolivia, Ecuador, Perú y en la generalidad de los países latinoamericanos son muy bajos. Muchas actividades de menos importancia están mejor remuneradas. Esta situación está determinando, en estos últimos tiempos, el éxodo de los maestros, especialmente de los titulados, hacia otros campos que ofrecen mejor recompensa. Esto constituye pérdidas que tienen importancia

para la cultura de cada país; pues, aunque las actividades de estos educadores van a beneficiar otros campos; en cambio, el educativo sufre sensiblemente con la pérdida de buenos elementos, que se prepararon específicamente para la función docente.

Es urgente respaldar en mejor forma al magisterio en sus actividades; hay que evitar que los maestros emigren a otros campos; para esto hay que pagarles mejor y ofrecerles garantías y estímulos.

6.—La preparación del maestro normalista rural, que está destinado a laborar en escuelas del campo y por tanto de indígenas, abarca los siguientes aspectos:

- a) Cultura General;
- b) Cultura Física;
- c) Cultura Pedagógica;
- d) Prácticas Docentes;
- e) Preparación en campos de actividades prácticas, como agropecuaria, talleres y otras; y
- f) En Ecuador, aprendizaje limitado del idioma aborigen.

No todas las escuelas normales rurales tienen medios materiales adecuados y suficientes para llenar las prácticas agropecuarias, de talleres, de recreación y deportivas.

Es necesario hacer un estudio detallado y técnico de Planes y Programas para incorporar en ellos las actividades que faltan, especialmente aquellas que se refieren al trabajo con las comunidades, para orientar la formación en forma equilibrada entre lo científico, instructivo, docente y la acción social y cultural; para así dar un contenido práctico, menos verbalista y enciclopédico a la formación docente. De igual manera, hay que poner atención en la mejor preparación del magisterio en servicio en el sector indígena.

Una escuela normal rural debe llenar las exigencias muy especiales en su ubicación, en sus Planes y Programas; debe disponer de tierras de cultivo, herramientas, anexos, talleres y otros medios que faciliten la formación integral de los futuros educadores de campesinos, porque eso exigen esas comunidades para elevar sus niveles de vida. Se hace especial mención de la ubicación rural y de los medios materiales que permitan a los alumnos hacer vida campesina, para evitar procesos de desadaptación posterior, cuando estén en la acción docente directa y profesional.

En el caso de los planteles a los que concurren jóvenes indígenas, deben evitarse cambios bruscos en la vida y condiciones, para evitar que se produzcan conflictos culturales en la iniciación de los estudios o en la terminación de ellos, cuando les toque volver a trabajar en sus

comunidades, los jóvenes maestros de raza y cultura aborígen. Este fenómeno debe responder a un proceso bien meditado, para tener resultados que puedan ser satisfechos con los recursos disponibles y con los esfuerzos posibles en cada país y en los diferentes grupos. Empleo de medios e implementos costosos, de difícil consecución o que corresponden sólo a progresos urbanos, al ser adquiridos y adaptados a la vida de los campesinos corren el riesgo de producir después desadaptaciones y conflictos que inclusive, concluyen con el abandono del medio rural.

Por fin, en la marcha de toda escuela normal rural es indispensable organizar la vida de los estudiantes en tal forma que se acerque a la de una comunidad con fuerzas de progreso. Los alumnos deben participar directamente en todas las actividades para llenar sus necesidades y las del plantel, y para aplicar técnicas y métodos nuevos de vida y progreso material, social y cultural.

7.—Los Servicios Cooperativos Interamericanos de Educación, convertidos hoy en asistencia técnica de Alianza para el Progreso, trabajan en la formación de maestros rurales en algunos países de Latinoamérica; durante los periodos de vacaciones vienen realizando cursillos de capacitación profesional para el profesorado en servicio. He observado los programas en Bolivia, en la normal rural de Warisata; en el Ecuador, en el de Uyumbicho. Dichos servicios han puesto, asimismo, especial empeño en la orientación de la práctica docente en las escuelas anexas a las normales, con el objeto de difundir métodos globales, utilización de carteles en la enseñanza de lectura y escritura, selección de niños en grupos homogéneos para la mejor eficiencia de la enseñanza y el empleo de las Unidades de Trabajo. La dirección técnica pedagógica realizada en algunos lugares ha sido prolija y puede lograr buenos resultados. Desgraciadamente no se atiende con igual celo y preocupación los campos sociales, que serán los que permitirán hacer del futuro maestro un agente de promoción e integración en el sentido más pleno de los grupos indígenas.

8.—Los alumnos que forman las escuelas normales rurales en los países con población indígena son blancos y mestizos en su gran mayoría; muy pocos son indígenas.

Varias personas interesadas en el problema indígena han planteado una pregunta interesante en cuanto a la procedencia étnico-cultural del maestro de indígenas. Hay quienes se pronuncian por la exclusividad del maestro indígena para educar indígenas. Se dice que un maestro para indígenas debe ser preferentemente indígena, porque conoce mejor los problemas de su grupo, porque se le ofrece una oportu-

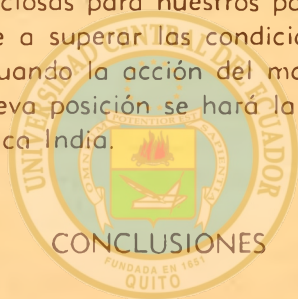
tunidad para mejorar su situación y la de los suyos y porque siente mayor fe y decisión por la causa de su grupo. En gran parte estas afirmaciones son exactas; pero esto no quiere decir que se debe prescindir del aporte de los demás grupos. Por el contrario, habrá que tomarlos, y, acaso, buscarlos, seleccionando a los que tengan **vocación y aptitudes**. Esta medida permitirá realizar una acción de interdependencia y cooperación entre los diversos grupos étnicos y culturales, para evitar conflictos raciales. La vida corriente y natural exige que se establezca interdependencia en todos los campos entre los miembros de una Nación. Además, sólo se podrá hablar de integración de la población indígena a la vida nacional cuando en estos campos se logre también integración e interdependencia, mas no cuando se establezcan segregaciones o compartimentos de la índole que sean.

La realidad ha demostrado que hay buenos maestros blancos y mestizos, que han logrado transformar sus escuelas en centros y ejes de la vida de las comunidades indígenas; de igual manera, otros que no se adaptan al trabajo y al medio, que abusan y explotan su posición y que no rinden eficientemente; también existen casos de maestros indígenas que, al terminar su formación y volver al seno de sus comunidades no han podido readaptarse, han tenido conflictos, han terminado por abandonar o se constituyen en explotadores y falsos líderes. Como es natural, estas situaciones no son el resultado de factores étnicos; responden más bien a desacertadas selecciones y, principalmente a deficiente e inadecuada formación profesional.

9.—Los campesinos no disponen de buenas escuelas primarias y, en general, éstas apenas llegan hasta el cuarto grado, es decir son incompletas. Esta característica limita las oportunidades en el sector rural para el ingreso al nivel educativo medio, donde se forman los educadores y con frecuencia establecen diferencias de preparación. Conviene en estos casos mantener un criterio elástico en cuanto a la preparación escolar y a la edad; en determinados casos, se impone la realización de cursillos de nivelación de conocimientos fundamentales de la escuela primaria, antes de iniciar el desarrollo del programa de la normal. Naturalmente, el postulado urgente debe ser la eliminación de estos odiosos e injustos desniveles de calidad educativa, con miras a dar iguales oportunidades de superación y mejoramiento a los niños del medio urbano como del rural.

10.—En la formación de maestros para indígenas hay que tener una preocupación permanente para alcanzar que cada futuro educador sea un promotor y agente del progreso social en la comunidad. Por esta razón se hace necesario, así como se estudia didáctica general y espe-

cial para cada materia, así como se realizan prácticas dirigidas en la enseñanza, también enseñar teoría social simple y básica, deben estudiar metodología y realizar prácticas de trabajo con las comunidades; así se podrá alcanzar que los maestros, al tiempo de educar e instruir, puedan cooperar o realizar por su cuenta labores de comunidad para mejorar las condiciones de vida; para ayudar a romper las fuerzas que mantienen el retraso y estancamiento de los grupos indígenas; una nueva posición en este campo hará del futuro educador un colaborador eficiente para lograr que las comunidades aborígenes superen sus formas de autoabastecimiento económico, sus bajos niveles de vida y lleguen a participar en la economía monetaria, en la oferta y la demanda, en el mejoramiento de la técnica, en la producción y en la integración cultural y del progreso general. Cuando las escuelas y los maestros de indígenas ocupen este sitio, entonces estarán ofreciendo las fuerzas más efectivas y beneficiosas para nuestros países; así estarán contribuyendo efectivamente a superar las condiciones actuales de subdesarrollo económico. Cuando la acción del maestro vaya a los grupos indígenas con esta nueva posición se hará la obra más beneficiosa y práctica para la América India.



1. —La Educación en general tiene una trascendental importancia para el desarrollo económico de los países. La calidad cultural de la población activa y la formación técnica en los diversos niveles y campos son factores determinantes para el progreso nacional.
2. —La mayoría de la población indígena de América Latina permanece en enorme retraso cultural, al margen de la economía monetaria y con formas casi exclusivas de autoabstecimiento. Su integración al desarrollo en los países respectivos es urgente. Valores materiales y espirituales se van perdiendo en forma lamentable. Los grandes des-niveles entre los grupos étnico-culturales crean factores negativos para el desarrollo económico y cultural. La escuela está llamada a colaborar en la solución de estas grandes necesidades de América.
3. —La situación de países subdesarrollados en lo económico, que caracteriza a la generalidad de los latinoamericanos; la urgente necesidad de fomentar la economía, de aprovechar las fuentes de riqueza y tecnificar la producción, así como de alcanzar mejores formas de satisfacer las necesidades de nuestros pueblos, obligan a realizar esfuerzos planificados especiales en el desarrollo de cada país.

4.—Entre los servicios que demandan atención urgente y con altos volúmenes de necesidades está la educación campesina. Para satisfacer estas necesidades es necesario adoptar una actitud técnica nueva, de planeamiento y programación en función con el desarrollo económico y el general de cada país. En otros términos, requiere de un programa de fomento cuantitativo de estos servicios, en relación con las demandas. De igual manera, requiere de una radical reforma cualitativa, para que responda a las necesidades de los grupos indígenas y al progreso de los países.

5.—La Planificación de desarrollo integral de la educación debe contemplar aspectos técnico-pedagógicos, sociales y culturales, actividades prácticas y otros campos más. En ningún caso se debe olvidar, menos prescindir, de la relación y coordinación entre el planeamiento educativo con la programación del desarrollo económico.

6.—La escuela para indígenas debe ser una importante y decisiva agencia de promoción de estos grupos para alcanzar la elevación de sus niveles de vida, la mejor calificación cultural de su población activa y la integración a las formas económicas, culturales y de progreso de nuestros países.

7.—Para cumplir con los objetivos anteriores, los planteles educativos de indígenas deben realizar actividades de tipo **integral** y práctico, limitando la excesiva labor verbalista y teorizante en favor de actividades de carácter económico, de defensa de la salud e higiene, de artes y oficios, agropecuarias y mejoramiento social y cultural.

8.—Se impone una reforma educativa en favor de los grupos indígenas y campesinos en general, con miras a lograr que la escuela oriente sus actividades en beneficio de la preparación del hombre como fuerza eficiente de producción y de progreso y para contribuir al establecimiento de una movilidad, social vertical, que tan beneficiosa resulta para cada país y para los grupos cerrados y estacionarios. Para alcanzar este objetivo es necesario dar atención especial a la formación de los maestros y al mejoramiento de los que están en servicio; de igual manera, es indispensable ofrecer garantías y seguridades para estos profesionales.

El nuevo educador no sólo debe instruir; su nueva misión debe ser de agente de promoción e integración de los grupos retrasados a la economía y progreso de América.