

NACIONES UNIDAS

CONSEJO
ECONOMICO
Y SOCIAL



LIMITADO

UNESCO/ED/CEDES/6
ST/ECLA/CONF.10/L.6
PAU/SEC/6
2 de noviembre de 1961

ORIGINAL: ESPAÑOL

CONFERENCIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO
ECONOMICO Y SOCIAL EN AMERICA LATINA

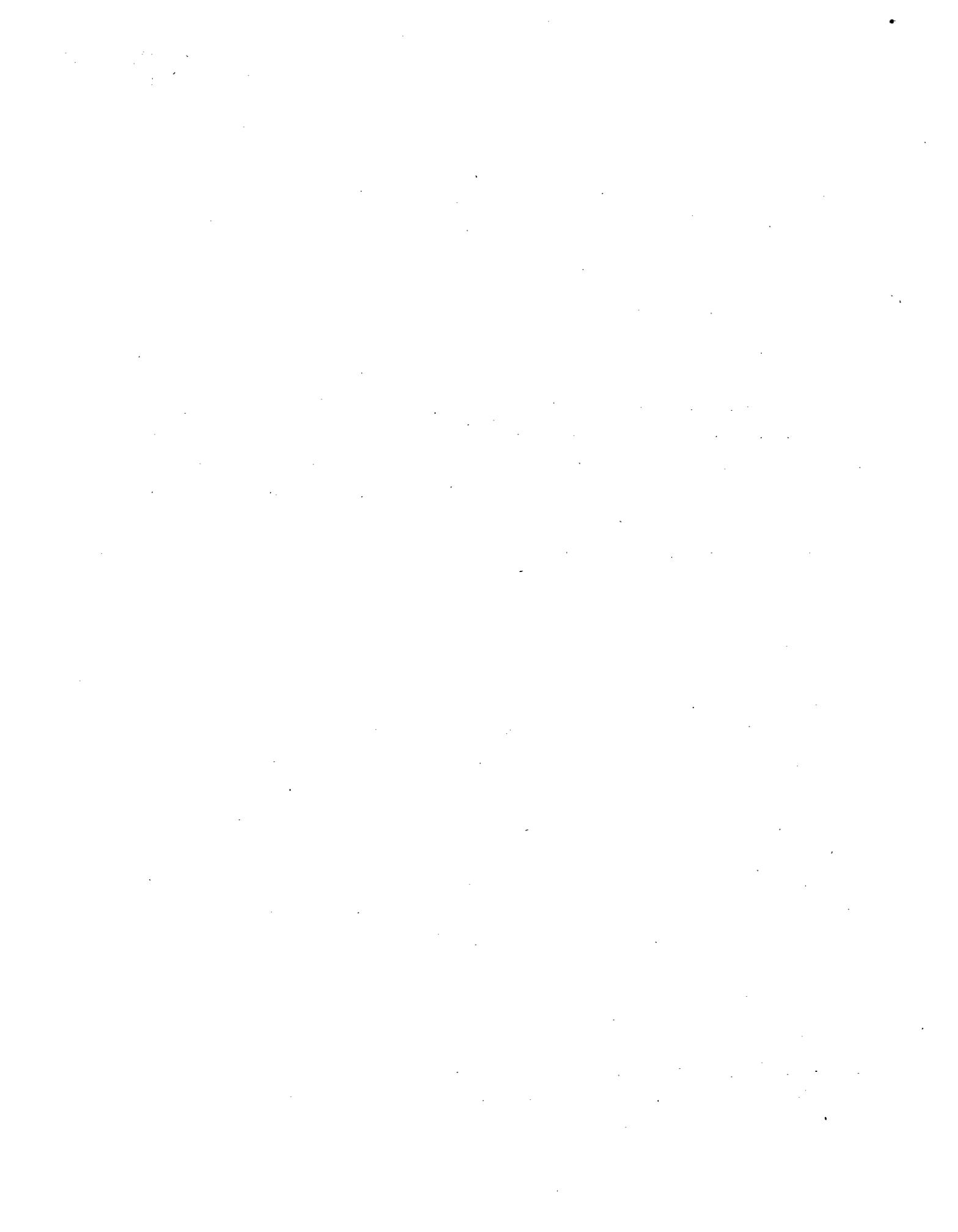
Patrocinada por la Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,
la Comisión Económica para América Latina y la
Organización de los Estados Americanos

Santiago de Chile, 5 a 19 de marzo de 1962

EDUCACION E INTEGRACION ECONOMICA Y CULTURAL
DE LOS GRUPOS INDIGENAS

por

Gonzalo Rubio Orbe



EDUCACION E INTEGRACION ECONOMICA Y CULTURAL DE LOS
GRUPOS INDIGENAS^{1/}

1. Definición del tema y naturaleza del problema especial que plantea la educación del "indígena".

Para los fines del presente estudio se considera que la "población indígena" es aquella parte de la población rural que habita las tierras altas de Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú y que habla idiomas distintos del español. Esa población es en su mayor parte analfabeta, tiene muy poco o ningún sentido de identificación con la nación-Estado y ha conservado características y formas de organización social que no son compartidas por el resto de la población.

Los problemas educativos especiales que plantea derivan de su aislamiento lingüístico y cultural, de su pobreza y, en muchos casos, de la situación desventajosa en que se encuentran dentro de los tradicionales regímenes de propiedad y de sus relaciones con el Estado y las poblaciones no indígenas.

Debido a los procesos de mestizaje y aculturación, es difícil en los censos evaluar la población indígena. Según cifras proporcionadas por la OIT, había 15 262 millones de indígenas en 1940 en el Continente Americano.^{2/} Sobre la base de consideraciones lingüísticas se estima que los porcentajes en los cinco países mencionados son los siguientes: Guatemala, 55 por ciento; Bolivia, 51 por ciento, Ecuador, 50 por ciento;^{3/} Perú 40 por ciento y México alrededor de 9 por ciento.

En otros países andinos y centroamericanos se encuentran grupos indígenas que habitan el altiplano y son de importancia numérica relativamente pequeña. Hay, además, particularmente en las zonas interiores de América del Sur, numerosos grupos de indígenas que presentan características y problemas

^{1/} Basado en los trabajos presentados por el Sr. Gonzalo Rubio Orbe y el Sr. Alfonso Caso.

^{2/} OIT, Poblaciones indígenas, Ginebra, 1953; pág. 660.

^{3/} 35-40 por ciento, según estimaciones recientes.

muy diferentes. Se trata, sin embargo, de grupos pequeños que en algunos países ni siquiera se incluyen en las estadísticas demográficas y que mantienen escasos vínculos con la economía nacional. Su educación y adaptación a nuevos modos de vida es una obligación moral de los gobiernos de los países respectivos, pero en vista de su limitada importancia numérica y económica no se tratará aquí de sus problemas especiales.

En los países mencionados la distinción entre indígena y no indígena depende, más que de la raza, del idioma, rasgos culturales e identificación con una comunidad indígena. Una gran parte de la "población no indígena" es principalmente indígena por sus antepasados y retiene algunas de sus características, pero los problemas que plantea en materia de educación son comunes a los grupos rurales y de bajos ingresos de toda América Latina.

Actualmente se observa en los países latinoamericanos una gran variedad de grupos de transición, cuya importancia aumenta como resultado de cambios en la estructura económica, social y política de esos países. En la evolución de las poblaciones indígenas existen por lo menos las tres modalidades siguientes:

a) En algunos casos las comunidades indígenas han evolucionado por sus propios esfuerzos, de modo que ya no padecen las desventajas de la condición de indígena.

La comunidad de Muquiyauyo, en el valle del Mantaro en el Perú, es ejemplo de integración nacional lograda mediante la iniciativa de la propia comunidad. Un sistema sui generis de organización social y económica, basado en la cooperación, ha permitido crear nuevas fuentes de producción, mejorar los sistemas y técnicas de cultivo, construir una central hidroeléctrica que incluso presta servicios a un pueblo de no indígenas, y una fábrica textil. En materia de capacitación y formación profesional han logrado resultados sorprendentes, y organizado un sistema de becas con fondos comunales. Con estos recursos han llegado a disponer de técnicos y administradores en los diversos campos, satisfacer la demanda local de personal especializado y contribuir al progreso nacional.

/Algunos grupos

Algunos grupos indígenas de Otavallo, en la provincia de Imbabura, Ecuador, revelan también esta decidida y vigorosa autodecisión de intervenir en la vida activa mediante un proceso de aculturación e integración. Se trata en general de un proceso espontáneo por asimilación de formas y actitudes de los otros sectores humanos y del progreso nacional. Los indios otavaleños están participando activamente en la economía monetaria; han desarrollado en forma admirable una pequeña industria manufacturera de tejidos de lana y algodón e iniciado pequeños procesos de mecanización; mejoran sus viviendas; saben leer y escribir; son bilingües quichuas-castellanos, participan en algún grado en la vida ciudadana y muchos de ellos han viajado al exterior en relación con sus actividades comerciales. Además, se observa en ellos una tendencia creciente a ingresar en las escuelas normales y establecimientos técnicos.

El caso de Huatajata, en el altiplano de Bolivia, es otro ejemplo de integración plena al progreso y a la vida activa de ese país. Las aculturaciones alcanzadas en lo material y espiritual y en los patrones socio-culturales corresponden a todos los aspectos de la vida. Esta transformación es fruto de un programa integral llevado a cabo por una misión religiosa que es el centro de actividades y acción. Sin embargo, las escuelas y los maestros colaboran eficientemente en la alfabetización y difusión de la cultura, en la capacitación y difusión del bilingüismo aymará-castellano, en preparar a los niños y jóvenes para la participación en la economía y conocimiento del país, etc.

Podrían citarse otros ejemplos de progreso merced a la iniciativa de los propios indígenas. En por lo menos un caso, en Guatemala, la introducción de una industria moderna ha sido factor esencial en la transformación de la comunidad.^{4/}

b) En México y Bolivia las transformaciones políticas han creado un ambiente propicio para alcanzar la superación de los indígenas y la posibilidad

^{4/} Esta comunidad ha sido objeto de intensivo estudio por un antropólogo. Véase Manning Nash, "Introducing Industry in Peasant Societies" en Science, vol. 130; 27 de noviembre de 1959, Washington, D.C.

definitiva de su integración al progreso y actividad nacional. En dichos países y, en menor grado en Guatemala, la reforma agraria y cambios políticos de interés para los indígenas han motivado profundos cambios en su situación y remediado o atenuado su aislamiento de la nación-Estado. Símbolo de esta transformación es la sustitución en Bolivia del término "indígena" por el de "campesino".

c) En todas las regiones rurales con población predominantemente indígena, el crecimiento demográfico y la disminución de la tierra cultivable por habitante obligan a muchos indígenas a emigrar en busca de trabajo remunerado en las minas, plantaciones y grandes ciudades o a buscar nuevas tierras en las regiones subtropicales escasamente pobladas. En su mayor parte, se trata de una emigración temporal, pero ésta resulta en la introducción de nuevas ideas y productos en las comunidades indígenas. Sin embargo, una creciente proporción de esa emigración parece ser de carácter permanente y, en este caso, los emigrantes suelen perder sus rasgos indígenas específicos. El enrolamiento en el servicio militar tiene también suma importancia para vincular al indígena con la lengua y cultura del país.

No obstante, la mayoría de los indígenas siguen siendo monolingües y viviendo en un aislamiento cultural; cultivan predios inadecuados mediante técnicas ineficaces o trabajan en grandes fincas donde imperan los tradicionales regímenes de propiedad y donde obtienen sólo ingresos mínimos para vivir, principalmente en especie.

2. La educación de los indígenas

La gran mayoría de las escuelas campesinas a que asisten indígenas son de tipo tradicional. En ellos se cumplen funciones instructivas con una angustiosa preocupación por llenar programas, que en general están desconectados con la realidad y las necesidades rurales y, en muy limitada proporción, son de tipo formativo.

Los locales escolares son inadecuados o improvisados y generalmente las escuelas no disponen de tierras, herramientas ni talleres para labores agrícolas o actividades prácticas. La labor educativa se concentra en el aula y la instrucción se ciñe a métodos tradicionales y rutinarios que fomentan el memorismo mecánico.

/En general

En general, los planes y programas de estudio no ofrecen atracción ni estímulo pues desconocen la realidad, las necesidades y problemas de esos grupos humanos y, por lo tanto, no aportan casi nada a su solución.

Los horarios son rígidos e interfieren con el trabajo y los ciclos de actividades familiares. Todos estos factores se complementan entre sí en algunas comunidades indígenas para producir la falta de interés, la asistencia irregular y el ausentismo, acentuados también por las condiciones económicas, los bajos ingresos de la población indígena y la necesidad de que, desde sus primeros años, los niños en tales comunidades van transformándose en fuerza de producción.

En cuanto al idioma de instrucción, está casi generalizado el empleo de la lengua oficial antes de lograr un bilingüismo siquiera elemental en los grupos monolingües. La enseñanza en la lengua vernácula tropieza a menudo con la falta de material didáctico, auxiliar y complementario, de textos, cartillas y material de lectura; además, otra dificultad es el desconocimiento muy frecuente de las lenguas indígenas por los maestros, supervisores y agentes de promoción.

Cabe señalar asimismo la falta de preparación de los maestros para convertirse en agentes de mejoramiento de la comunidad. La mayoría de los que prestan servicios en las escuelas destinadas a indígenas no han recibido la formación necesaria, en parte debido a que no todas las escuelas normales rurales cuentan con medios materiales adecuados y suficientes para la labor práctica agropecuaria, de taller, de recreación, etc. que requiera una formación equilibrada entre lo científico y lo cultural, la docente y la labor de acción social que permita dar un contenido menos verbalista y enciclopédico a este nivel educativo. En los casos de personal titulado, su labor suele ser transitoria hasta lograr colocarse en planteles de centros poblados. Las inquietudes y afanes iniciales de renovación y servicio social se pierden a veces por falta de medios y por la exigencia de supervisoras que se preocupan de evaluar el rendimiento instructivo en función de programas que no incluyen conocimientos técnicos ni prácticos como medio de impulsar el mejoramiento del nivel de vida y productividad. No cabe duda de que la

/formación profesional

formación profesional y la calidad humana de los educadores es indispensable para el éxito de cualquier programa de educación por muy bien planificado y concebido que sea. Además de la falta de medios y materiales para realizar una labor docente eficaz, el maestro no tiene el incentivo de una remuneración adecuada. Los sueldos de los maestros en Bolivia, Ecuador, Perú y en la generalidad de los países latinoamericanos son muy bajos; muchas actividades de menor importancia están mejor remuneradas. Esto ha determinado en los últimos tiempos el éxodo de los maestros, especialmente de los titulados hacia otros campos que ofrecen mejor recompensa. Es, pues, urgente apoyar al magisterio en sus actividades ofreciéndole más estímulos y garantías y mejores sueldos.

Frente a esos factores que dificultan la labor de alfabetización e integración de pueblos indígenas persisten actitudes negativas de los grupos no indígenas, en algunos casos como defensa de intereses y beneficios que rinde esa realidad y en otros como consecuencia de criterios discriminatorios de tipo étnico-cultural que desconocen los derechos que asisten a la población indígena y hasta duda o niegan los valores y posibilidades que ella tiene.

En resumen, la insuficiencia cuantitativa de las escuelas y la falta de adaptación a las necesidades locales de las escuelas rurales en América Latina, combinada con dificultades lingüísticas contribuyen no sólo a retardar la alfabetización e integración de los indígenas sino que son también causa de la deserción e irregularidad en la asistencia escolar. Agréguese a ello la falta de relaciones sociales entre maestros y grupos indígenas y no indígenas. Esos factores explican asimismo el hecho de que en muchos países el número de analfabetos en vez de disminuir se mantenga invariable e incluso acuse aumento, aunque en tal situación influye también la elevada tasa de crecimiento demográfico característica de los países latinoamericanos.

La nueva escuela indígena debe realizar una acción integral incorporando a su labor, dentro de lo posible, todos los aspectos de la vida indígena, y, al igual que la educación para los sectores campesinos, debe ser funcional. Tal es la tendencia actual aunque no se ha generalizado del todo. En los diversos países existen planteles de indígenas que realizan una labor de alfabetización que combina la enseñanza teórica con la práctica atendiendo

/a las

a las necesidades del medio y según las posibilidades que éste ofrece, y que realizan un valioso aporte en el campo económico y cultural.

En México, cuya acción renovadora es más definida y de mayor duración y esfuerzo, se emplean técnicas modernas en los programas de alfabetización; en ellos se concede especial importancia al uso de las lenguas nativas y de los métodos más convenientes; al empleo del alfabeto internacional para la lectura y escritura en las lenguas aborígenes y para la preparación de cartillas y materiales básicos; a la producción de materiales para las etapas del bilingüismo y castellanización. La producción de materiales no responde únicamente a la finalidad exclusiva de alfabetizar, sino que tiene relación directa con aspectos concretos de la vida, con la cultura general la salud, agricultura, higiene, historia, civismo, etc.

Las campañas de alfabetización de indígenas han adoptado diversas modalidades. Cabe mencionar a este respecto las misiones culturales, respecto de las cuales México ha realizado varios ensayos y experiencias desde 1925. En la actualidad existen en México dos tipos de misiones para el sector rural e indígena; las misiones culturales que actúan en forma anclada en zonas rurales más pobres y las misiones ambulantes que cuentan con materiales audiovisuales y tienen a su cargo de 20 a 30 localidades. Los objetivos que persiguen dichas entidades son: el mejoramiento de las condiciones sanitarias, de la economía rural y del hogar y de la vida doméstica, la participación activa en las campañas de alfabetización, el desarrollo de sanas actividades recreativas y culturales y la reforma progresiva de las comunidades rurales.

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 esas 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 Ecuador el Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural (SAREC). Por desgracia, los resultados de dichas campañas en la generalidad de los países no han sido muy tangibles por la breve duración de esos organismos.

/Con fines

Con fines de alfabetización y para prolongar la escolaridad en el sector rural e indígena en algunos países como Bolivia, Ecuador y Perú se ha recurrido a los núcleos y subnúcleos escolares, de los que se tratará mas adelante.

La alfabetización de los núcleos indígenas ha ofrecido y ofrece muchas dificultades de orden lingüístico. Después de ciertas experiencias parece imponerse la tendencia a alfabetizar en dichos medios utilizando la propia lengua nativa, pero empleando en la medida de lo posible los mismos signos del alfabeto castellano, con el objeto de que una vez alfabetizados puedan leer cualquier material escrito en español.

El uso de la lengua materna es pues indispensable para la alfabetización monolingües, por lo que es importante continuar la enseñanza en dicho idioma hasta que se logre el aprendizaje funcional de la lengua oficial. Incluso en el caso de bilingües funcionales tiene importancia el empleo de la lengua vernácula ya que facilita los procesos mentales y permite un mayor acercamiento cultural.

Los procedimientos empleados para enseñar a leer y a escribir a grupos indígenas han sido muy variados. Existen educadores y lingüistas que recomiendan el método directo, otros el oral y unos terceros el visual, además de otros métodos particulares o combinados. Lo que interesa sobre todo en la aplicación de esos métodos es que sean experimentados técnicamente y se proceda a evaluar sus resultados, manteniendo en lo posible grupos testigos que permitan establecer comparaciones.

Respecto a la enseñanza de la lectura y de la escritura se ha discutido a veces en los programas de promoción e integración la prioridad de este objetivo en el caso de comunidades muy atrasadas, que mantienen un profundo aislamiento con culturas avanzadas y no sienten interés por esas actividades. Desde un punto de vista básico y elemental es indispensable el cumplimiento de este objetivo. El dominio del alfabeto resulta de capital importancia como uno de los recursos y medios para la integración a la vida activa y al progreso de la población indígena. Por otra parte, el dominio de la lectura y de la escritura permitirá continuar procesos de superación y mejoramiento una vez que se rompa el estancamiento y retraso actuales y se ponga en marcha el desarrollo.

/Sabido es

Sabido es que para que la lectura y la escritura se conviertan en instrumentos permanentes es necesario ponerlos en práctica en la escuela o en el medio en que uno vive durante un período de relativa duración. De lo contrario por la falta de estímulos se pierde poco a poco la habilidad mal adquirida y se cae en lo que se ha llamado analfabetismo por desuso o analfabetismo funcional.

Por tanto, serán la forma de realizar esa labor de alfabetización la que determinará su valor e importancia y la que evitará que la acción de la escuela se pierda pronto debido a las condiciones negativas del medio y a la falta de aplicación de los conocimientos adquiridos.

En la formación de maestros para indígenas se ha de tratar de que cada futuro educador sea un promotor y agente del progreso social en la comunidad. La tendencia actual se orienta en tal dirección y en varios países existe la preocupación por formar educadores con el sentido práctico que exige la realidad campesina e indígena.

En general, una alta proporción de maestros proceden de medios urbanos, lo que no siempre facilita el conocimiento y comprensión de la realidad ni la adaptación del maestro a las condiciones y privaciones del agro. Sobre la procedencia étnico-cultural del maestro de indígenas, hay quienes se pronuncian por la exclusividad del maestro indígena para indígenas tanto porque éste conoce mejor los problemas del grupo como por la oportunidad que así tiene de mejorar su situación y la de los suyos. Pero esto no significa que se ha de prescindir del aporte de los demás grupos; por el contrario, con el concurso de éstos será posible realizar una acción de interdependencia y cooperación entre diversos grupos étnicos evitando así conflictos raciales.

Del mismo modo, ciertos grupos indígenas que, por su ubicación, concurren a las escuelas, inclusive urbanas, donde se mezclan con blancos y mestizos, se benefician de progresos técnico-pedagógicos según la calidad de cada plantel. En teoría, tal situación sería la ideal porque facilitaría la integración nacional de los grupos étnico-culturales.

3. Relación de la educación de indígenas con el desarrollo de la comunidad

La preocupación de casi todos los países por mejorar la situación de las poblaciones indígenas se refleja en un número cada vez mayor de programas encaminados a integrar la educación de niños y adultos con programas generales que tienden a mejorar el nivel de vida de los indígenas y a incorporarlos a la comunidad nacional. Entre estos programas, cabe mencionar los siguientes;

a) El Programa Indigenista Andino llevado a cabo por los Gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú en colaboración con las Naciones Unidas y sus organismos especializados, particularmente la Organización Internacional del Trabajo. La Misión Andina que forma parte de dicho programa inició su labor en 1956 en la región del Chimborazo, en Ecuador, entre comunidades que no obtienen de sus pequeñas propiedades los medios de vida necesarios. Dichas comunidades analfabetas en su mayoría, no reciben prácticamente servicio social del Estado y por tradición sospechan de todos los extraños. La labor de la Misión en Chimborazo tenía por objeto elevar el nivel de vida de las comunidades rurales indígenas mejorando, diversificando y dando valor a la producción agrícola y artesanal; implantando la instrucción y la formación profesional de adultos y jóvenes y mejorando las condiciones sanitarias y la vivienda.

A tal efecto, la Misión debió coordinar los servicios que prestan los departamentos y dependencias del Gobierno del Ecuador y los organismos internacionales, estimular a las comunidades a hacer un uso más efectivo de esos servicios y convencerlas de que pueden progresar por sus propios esfuerzos. Se trata de una función de transición, ya que tan pronto como se hayan resuelto los problemas especiales que se plantean a los indígenas la Misión proyecta retirarse para ceder su puesto a los órganos del gobierno local y a los organismos locales encargados del bienestar social, la educación la higiene y la agricultura.

La Misión ha alcanzado un alto grado de integración y cooperación en la gran variedad de actividades que ha emprendido: administración local y formación de dirigentes locales; en educación ha creado nuevas escuelas y se han construido nuevos locales escolares y unas cuantas escuelas las primarias centrales de escolaridad completa de seis años. El Ministerio de Educación y los gobiernos provinciales y municipales pagan los materiales de construcción;

/las comunidades

las comunidades proporcionan la mano de obra. El Ministerio proporciona los maestros, pero las escuelas pertenecen a la comunidad. Fuera de las horas de clase dichas escuelas son utilizadas como locales de reunión, para la alfabetización de adultos, etc. Muchas escuelas cuentan con huertos bastante extensos que sirven para enseñar a los alumnos las técnicas agrícolas y mejorar su régimen alimenticio. Otras actividades de que se ocupa la Misión son: higiene, saneamiento del medio y mejoramiento de la vivienda, agricultura y ganadería, repoblación forestal, abastecimiento de agua, formación de artesanos.

En el Perú se realiza otra parte del Programa Andino conocida con el nombre de programa Puno-Tambopata. Su objetivo consiste en fomentar la formación profesional y mejorar los sistemas agrícolas en la alta meseta. Hasta la fecha se ha dedicado especial atención al desarrollo de escuelas con residencia para la formación profesional de jóvenes indios. Se les ofrecen cursos breves de mecánica o carpintería generalmente combinado con el trabajo agrícola. Como complemento de esa formación el programa ayuda a las comunidades en su zona general de influencia a crear sus propios talleres. El programa comprende también la capacitación de promotores sociales, servicios de asistencia médica, obras sanitarias, construcción de escuelas, núcleos escolares, crédito agrícola fiscalizado, etc.

Interesante son también entre otros, los proyectos iniciados por el Programa Andino en las haciendas de Pillapi y en Playa Verde, en las altas mesetas de Bolivia.

En Pillapi, además de las escuelas construidas en cooperación con la población indígena, de seminarios para maestros y de cursos de alfabetización para adultos se han instalado talleres comunales para formar artesanos rurales polivalentes capaces de construir, reparar y mantener las herramientas y máquinas necesarias para las labores agrícolas.

En Playa Verde ha habido una preocupación especial por la formación de líderes y promotores locales indígenas como elementos indispensables para establecer un contacto permanente y fructífero del Programa Andino con las comunidades alejadas de la base de acción. En los cursos organizados

a tal efecto se enseña a leer y a escribir, agricultura, ganadería, salubridad e higiene y temas generales como problemas económicos y sociales de Bolivia, instrucción cívica, medidas para mejorar la producción etc. La asistencia a esos cursos sobrepasó las expectativas de los organizadores, comprobándose así, al igual que en los campesinos andinos en general, un enorme interés y voluntad por aprender. Con la colaboración directa o indirecta del programa se crearon escuelas, salas comunales y bibliotecas; una fábrica de ladrillos y carreteras.

Las actividades del Programa Andino poseen esencialmente un valor de demostración y de formación. De demostración porque permiten señalar a los indígenas la forma de mejorar sus condiciones de existencias; y de formación porque se han multiplicado los cursos destinados a formar instructores que pueden, a su vez, comunicar sus propios conocimientos a los demás indígenas.

b) En México merecen citarse los Centros Coordinadores Indigenistas mediante los cuales el Instituto Nacional Indigenista (INI) realiza sus funciones en las poblaciones indígenas, con el fin de lograr la superación de los niveles de vida de esas comunidades y la integración de éstas a la vida activa, al progreso y a la estructuración socio-económica del país. Dichos centros, establecidos por Acuerdo Presidencial, organizan, dirigen y coordinan la labor de las dependencias federales en la región donde están situados.

La determinación de la ubicación de un centro y de sus formas de acción depende de las investigaciones de carácter integral que efectúan antropólogos, lingüistas, economistas y otros expertos, investigaciones que son continuadas en el curso del trabajo. De este modo, los centros son establecidos en regiones biculturales donde la población indígena forma mayoría, y un poblado biétnico constituye por su importancia política, económica, cultural y administrativa un punto estratégico para establecer la sede del centro.

Cada centro está a cargo de un Director, el que es asesorado por varios especialistas en las diversas actividades encomendadas al centro y subespecialistas como prácticos agrícolas, enfermeras, etc. Parte /importante del

importante del personal son los auxiliares denominados "promotores" (de educación, salubridad, agricultura), indígenas bilingües, alfabetos y preferentemente de alta categoría social, a quienes se ha capacitado para transmitir a sus comunidades nuevas ideas, técnicas y formas de organización. La participación de estos intermediarios en el despertar indígena de las regiones bajo tratamiento ha sido de capital importancia.

Para las comunidades indígenas totalmente cerradas y que rechazan en forma absoluta la penetración de elementos foráneos, el INI ha formado a indígenas de esos grupos que, en algunos casos, tienen uno o dos años de estudios y, en otros, son completamente analfabetos, pero que poseen valores humanos como líderes o promotores.

Actualmente existen siete Centros Coordinadores y un Subcentro (prolongación de uno de aquéllos). Los centros atienden a una población superior a 500 000 habitantes, de los cuales 60 por ciento son indígenas.

Si bien los programas están orientados básicamente a la modificación positiva de las condiciones de vida de la población indígena, el reconocimiento de la unidad regional de los programas exige que también beneficien a la población mestiza del área, cuyas condiciones culturales y económicas son en muchos casos semejantes a las del indígena.

Las zonas donde los centros han iniciado actividades contaban ya con escuelas que, como partes del sistema nacional de educación, tenían una obligación primordial de promover la integración de la población indígena. Sin embargo, debido a la insuficiencia numérica de escuelas en esas zonas a las características económicas y culturales de los indígenas y al empleo de los métodos más usuales de la enseñanza, los Centros se han preocupado de completar los servicios educativos existentes y de facilitar el proceso de reeducación introduciendo nuevos métodos. Cada centro tiene en funcionamiento un sistema regional de escuelas, cuyos locales, casas de maestros y algunos anexos han sido construidos con la eficaz ayuda de las comunidades que aportan materiales locales y mano de obra, proporcionando el Centro aquéllos no asequibles en el lugar y asistencia técnica. A este respecto, cabe señalar que es principio básico de la acción indigenista no sólo lograr su aceptación por la comunidad, sino la colaboración y participación activa de ésta.

Salvo en los casos en que la comunidad muestre preferencia porque la enseñanza se imparta exclusivamente en español, se emplean las lenguas vernáculas oralmente y en forma escrita, o sólo oralmente. El español se enseña y usa oralmente desde el principio. Estas prácticas requieren la preparación de cartillas, carteles, folletos y otros materiales, a veces para cada uno de los dialectos. En la medida de lo posible los calendarios y horarios se adaptan al ritmo de la vida indígena.

La disposición a ensayar nuevos métodos es constante, pudiendo mencionarse la "escuela abierta", la radiofónica y la "escuelas albergues," pequeños internados mediante los cuales se trata de regularizar la asistencia escolar, difícil de conseguir dada la dispersión de la población. Complementan la labor de la escuela del Centro diversos anexos: las parcelas escolares, huertos y hortalizas escolares, talleres artesanos, talleres de costura, etc.

Concebida originalmente para alfabetizar y castellanizar, la escuela del Centro ha tenido que ampliar cada vez más sus objetivos bajo la presión de las antes desinteresadas comunidades. De este modo, funcionan escuelas de 2, 3, 4 y aún 5 y 6 grados, e incluso se da el caso de indígenas, que han salido tanto de los núcleos de promotores como de las escuelas dirigidas por éstos, que realizan estudios profesionales. Esto ha sido posible gracias al funcionamiento de un internado de Promotores, para estudiantes de ambos sexos, cuyo elástico sistema permite la preparación académica de los internos así como su capacitación profesional y el enlace y fusión con otras escuelas. Propósito por realizar es la organización unitaria de la educación y capacitación de adultos de la que hoy se encargan en formar más bien informal las distintas secciones de los centros en el campo, el taller y el aula. Se estima, asimismo, que hay un vacío por llenar en la ausencia del trabajo social en el hogar indígena.

Los Centros Coordinadores Indígenas han realizado una valiosa labor para atenuar el aislamiento físico de las comunidades indígenas mediante la construcción de carreteras. En materia de salubridad, ha sido posible establecer por vez primera unidades médicas en las comunidades regionales, lograr que se permitiese al personal de extracción mestiza vivir en el territorio indígena y capacitar en enfermería clínica y sanitaria elemental

a varios promotores indígenas, seleccionados de entre los individuos con mayor ascendencia en sus comunidades. El desarrollo económico de las comunidades indígenas recibe especial importancia tanto por la repercusión que tiene en el desarrollo total como por las dificultades técnicas, financieras, de organización y de otro orden que ofrece. La mayor parte de los Centros dispone de campos agrícolas centrales y subsidiarios (además de las parcelas escolares) que, atendidos por técnicos y promotores, contribuyen al mejoramiento de los cultivos tradicionales y a la experimentación y difusión de nuevos cultivos, más apropiados a las malas tierras de que generalmente dispone el indígena. De gran interés es sobre todo el hecho de que la labor de los Centros Coordinadores Indígenas responde a una planificación, hecha sobre la base del conocimiento antropológico de la realidad.

c) De especial interés es el caso de Vicos, hacienda del altiplano del Perú, con una población constituida por unos dos mil indios de lengua quechua que viven en chozas dispersas, sin constituir una comunidad definida. Pertenece a la Beneficencia de Huaraz, institución pública encargada del mantenimiento de los hospitales, que hasta 1952 la arrendó a particulares.

Conforme al sistema de tenencia de la tierra, típico de las regiones indígenas del Perú, los indios que en ella vivían recibían parcelas de tierra individuales a cambio de su trabajo durante tres días por semana en la tierra cultivada por la administración de la hacienda y de otros varios servicios en las faenas de la finca. Aunque Vicos tenía una escuela, la calidad de ésta era tan deficiente que la tasa de analfabetismo era 100 por ciento en 1952 cuando la Universidad norteamericana de Cornell arrendó la hacienda; en colaboración con el Instituto Indigenista Nacional dicha Universidad estableció un centro con el doble propósito de preparar investigaciones en antropología y de estudiar los problemas de implantación de nuevas técnicas y modos de vida entre grupos de indios particularmente atrasados y aislados. Desde entonces, la población de Vicos ha sido objeto de una vasta serie de estudios sobre antropología social y física. Se ha continuado administrando Vicos como una sola finca y se ha reducido a menos

de un tercio el número de días que los indios tienen la obligación de trabajar. La construcción de edificios (incluso escuelas) y otros gastos se han costeado con las utilidades de la finca. Aunque en los primeros años del plan se dedicó mayor atención a los fines de estudio y experimentación que al logro efectivo de una elevación del nivel de vida, a partir de 1956 el plan ha evolucionado hacia el establecimiento de una unidad cooperativa autónoma. La población proyecta adquirir la hacienda con las ganancias producidas en ella. De muchos de los servicios de la comunidad iniciados en el curso de la realización del programa se ha encargado el núcleo escolar del Ministerio de Educación.

Además del estímulo y ejemplo que tal empresa ofrece, su principal influencia en el Perú la ha ejercido merced a la capacitación de personal que posteriormente ha buscado trabajo en otros lugares.

d) Con el objeto de concentrar esfuerzos, ofrecer medios materiales y técnicos para una labor renovada y encontrar la manera de completar y ampliar la duración de la escolaridad rural se han establecido los núcleos escolares. Este sistema de escuelas que ha sido implantado en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú, considera la educación "como un proceso continuo que incluye a individuos de todas las edades, desarrollando al máximo los recursos humanos de cada comunidad local. Los núcleos escolares son instituciones íntimamente ligadas a la vida de las comunidades, constituyen el centro de muchas de sus actividades y utilizan sus recursos para el desarrollo de sus programas".^{5/} Estas organizaciones tienen una escuela central y varias seccionales o subnúcleos. que distan de aquella de 3 a 10 kilómetros. Las primeras son completas, de cinco o seis grados; las segundas, incompletas. A veces el plantel central es una escuela normal rural; en estos casos, las seccionales constituyen establecimientos de práctica de los alumnos-maestros. A estas organizaciones se concede cierta independencia y autonomía para el cumplimiento de sus objetivos. El plantel central cuenta con anexos, tierras, herramientas, talleres, canchas deportivas y otros medios. Algunos núcleos escolares disponen de personal especializado para supervisar y orientar la labor en materia

^{5/} Ministerio de Educación Pública - SECPANE, Cartillas de los Núcleos Escolares Rurales, Lima 1956.

de sanidad rural, asistencia social, castellanización y alfabetización, agricultura, pequeñas industrias y oficios.

Desde 1956 el Ministerio de Educación del Perú, en colaboración con el Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano (SECPANE), ha venido creando en Puno y en otros varios departamentos una serie de núcleos escolares, de los que en 1959 existían 66, además de cuatro centros de educación fundamental para las tribus indias de las zonas selváticas. Cada núcleo cuenta, además de los maestros respectivos, con un Director e inspectores de agricultura y pequeñas industrias, higiene y saneamiento y alfabetismo que efectúan visitas regulares a las escuelas seccionales y fomentan también las actividades de la comunidad en la zona.

e) En Bolivia, de la educación e integración de la población rural, que es en su gran mayoría indígena, se encarga ahora el Ministerio de Asuntos Campesinos, creado por decreto supremo en 1952. Dicho Ministerio continúa la labor iniciada en 1941 por el antiguo Departamento de Asuntos Indígenas que entonces dependía del Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas.

Diversos organismos y entidades pasaron a depender del Ministerio de Asuntos Campesinos, entre otros, el Departamento de Educación Indígena y Rural, las escuelas normales rurales, los núcleos escolares, campesinos o silvícolas y las escuelas rurales unitarias, la Oficina Jurídica de Protección al Indígena, etc. De esta manera se intenta centralizar y unificar la acción dispersa y unilateral de diversos organismos con objeto de hacer obra útil en el medio rural e indígena.

f) CREFAL. Para llevar a cabo un programa práctico en América Latina encaminado al mejoramiento de las comunidades, la UNESCO, estableció el Centro Regional de Educación Fundamental para el desarrollo de la comunidad en América Latina (CREFAL) en Patzcuaro (México).

Dicho Centro fue creado con el propósito de asistir a los gobiernos de América Latina en sus esfuerzos para impartir educación fundamental, de formar maestros a esos efectos y de producir los materiales de enseñanza indispensables. Con esos fines, los maestros adquieren su formación en comunidades indígenas escogidas de antemano, donde participan en el programa /general que

general que desarrolla el centro para fomentar en forma experimental la agricultura, la ganadería, la artesanía y la industria, la conservación y explotación de los recursos naturales, el mejoramiento del régimen alimenticio, la prevención de las enfermedades, el fomento de la economía y de la higiene doméstica, la participación de los individuos en empresas de interés colectivo, el estímulo de deportes, juegos y recreos, el aprovechamiento de las horas libres con objeto de mejorar el nivel cultural y espiritual de las poblaciones y particularmente la lucha contra el analfabetismo.

En cuanto a la producción de material de enseñanza, esta rama de actividad del centro abarca la preparación de materiales adaptados a las necesidades, recursos y pautas culturales de cada comunidad, la capacitación de maestros o de instructores en cuanto a la producción, empleo y selección de material.

Personal egresado del CREFAL ha prestado valiosos servicios al Programa Indígena Andino y demás programas antes descritos, así como a programas de educación y desarrollo de la comunidad entre grupos no indígenas.

Los precedentes programas confían en el estímulo del esfuerzo propio y la iniciativa en las comunidades indígenas. Se estima en general que el tipo de relaciones que se da entre los indígenas es más favorable para este propósito que entre la población rural no indígena y se ha comprobado abundantemente que las comunidades indígenas están dispuestas de muy buen grado a contribuir a la construcción y apoyo de las escuelas. Pero no por eso disminuye la responsabilidad del gobierno nacional, ya que no es justo esperar que el sector más pobre de la población aporte para su educación una mayor proporción de apoyo que los grupos urbanos más privilegiados.

El problema principal es que el progreso de la educación en las comunidades indígenas guarda estrecha relación con el grado en que dichas comunidades puedan encontrar medios de vida más adecuados. La mayoría de los indios son cultivadores de minifundios, con frecuencia tierras pobres sujetas a la erosión, o inquilinos de fincas que no les ofrecen grandes
/esperanzas de

esperanzas de mejorar su situación. En cierta medida los ingresos del indígena se podrían aumentar mediante el fomento de la producción artesanal (que se toma en cuenta en los programas de México y en el Programa Andino) y, en cierto modo, facilitando la colonización, como se ha hecho en Cotoca, Bolivia; Tambopata, Perú; y Santo Domingo de los Colorados, en Ecuador.

En general, de poco sirven las campañas de alfabetización cuando no van acompañadas de reformas agrarias, sociales y acción efectiva realizada con la cooperación de los pueblos.

En el plano nacional cabe, pues, esperar que la reforma agraria constituirá parte esencial de los futuros programas relativos a los indígenas y que una función principal de los programas combinados de educación y desarrollo de la comunidad ha de consistir en asegurar que la reforma agraria contribuya eventualmente a una mayor productividad y a elevar el nivel de vida de los grupos indígenas.

