

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACION

LUIS E. VALCARCEL

LA EDUCACION DEL CAMPESINO



Serie

PROBLEMAS DE LA EDUCACION PERUANA

4

2da. Edición

L I M A, 1 9 6 7

UNMSM-CEDOC

LUIS E. VALCARCEL

LA EDUCACION DEL CAMPESINO

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACION

Decano: *Dr. Emilio Barrantes*

Copyright by Facultad de Educación,
Universidad Nacional Mayor de San
Marcos. Lima, Perú.
Derechos reservados.

4

2da. Edición

Serie: PROBLEMAS DE LA EDUCACION PERUANA

UNMSM-CEDOC

A) DECLARACION DE PRINCIPIOS

En el proceso histórico de la educación del campesino peruano, llega el momento trascendental en que se definen concretamente los fines que debe perseguir la escuela y se enuncian los medios por los cuales el Estado puede promover su consecución.

Un documento oficial contiene algo así como la Declaración de Principios de la Educación del Campesino Indígena del Perú. Ese documento es el Acta de Arequipa suscrita como un Proyecto Básico de Convenio Perú-boliviano por los entonces Ministros de Educación Pública del Perú doctor Luis E. Valcárcel y de Bolivia mayor Jorge Calero Vásquez. Lleva la fecha primero de noviembre de 1945 y consta de once artículos que pasamos a comentar ordenadamente.

Artículo Primero

“Consideran el “*problema indígena*” como un problema de Estado de carácter social-económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico, etc., a cuya solución tienen “que concurrir, con sus mejores esfuerzos, todos los organismos del Estado de ambas Repúblicas”.

Se ha denominado problema indígena, en los países con considerables masas de campesinos analfabetos e ignorantes del idioma español, al cúmulo de conflictos originados por el choque de las culturas europea e indoamericana a raíz de la conquista española del siglo XV y años sucesivos en el Nuevo Mundo. Estos conflictos se extienden a todos los campos de la actividad humana, desde el religioso hasta el económico.

A pesar de los siglos transcurridos, la contención no ha perdido su intensidad, como no la pierde, mientras subsiste, la contradicción entre dominador y dominado, opresor y oprimido, explotador y explotado.

Si en ciertos aspectos se ha producido un como pacto de convivencia, por ejemplo en el terreno religioso, en otros la agudeza de la contradicción no se ha debilitado, verbi gratia en lo económico.

La magnitud de los sufrimientos del pueblo indio movieron, desde los primeros días de la Conquista, a muchos sacerdotes y juristas a encontrar la solución cristiana del problema. Nombres esclarecidos de protectores del indio conserva la historia: bastaría citar de entre esas pléyades a Vasco de Quiroga y Bartolomé de las Casas.

Mas, la Iglesia no se unificó en torno de la evangélica actitud de algunos de sus prelados, ni pudo hacer valer su poder espiritual para suprimir la tremenda contradicción entre la proclamada misión religiosa de los españoles en América y la efectiva anticristiana invasión de crueles y despiadados opresores del continente recién descubierto.

Fueron pasajeras e ineficaces las disposiciones dictadas por los Reyes para hacer menos injusta y dura la condición de los indígenas. En todos los casos, prevaleció el poderío de los intereses económicos. La clase dominante constituida por españoles gozó de ilimitados privilegios a todo lo largo de los casi cuatrocientos años de coloniaje.

Surgidas las nuevas naciones como entidades autónomas después de la guerra de Independencia, los cambios sociales no incluyeron el de la relación secular de explotador-explotado. Millones de indios continuaron sin variación bajo el dominio de sus opresores, no importa que la composición de la clase superior no fuese exacta a la anterior: habían salido de ella los españoles peninsulares —no todos tampoco— pero quedaban los criollos y mestizos, sucesores suyos, quienes habían usufructuado el triunfo de la libertad en su exclusivo provecho.

El Estado republicano —exceptuando quizá sólo a México— continuó en el siglo transcurrido bajo las mismas manos. De ahí la subsistencia del denominado “problema indígena”.

La Declaración lo considera como un problema de Estado, ya que ni la Iglesia, ni las instituciones filantrópicas, ni la iniciativa individual pueden alterar en lo menor el “estado de cosas”.

Siendo un problema de Estado, éste, comprendiéndolo, intentó esporádicamente la adopción de medidas administrativas que tornaran menos agudos los conflictos. Ensayó la extensión de su política educativa al campesinado, considerando que suprimida “la ignorancia”, los indios alfabetos podrían cambiar su situación, mejorándola. Probó el sistema de “patronato” como una institución oficial para “proteger” al indio. Creó dependencias burocráticas como la Dirección de Asuntos Indígenas.

Pero pronto la realidad implacable demostró la ineficacia de tales paliativos y lo inoperante de medidas unilaterales. La escuela fracasó. El Patronato hubo de desmoronarse ante la acción constante de las poderosas fuerzas explotadoras del trabajo y de la propiedad del indio. La Dirección de Asuntos Indígenas se ve perdida ante la ineficacia de su intervención conciliadora.

En la Declaración se reconoce que este problema de Estado presenta múltiples facetas (social-económica, sanitaria, vial, agraria, educacional, jurídica, etc.) es decir que, siendo el problema indígena un conflicto entre dos culturas, tiene que incidir en todos los campos de la vida social e individual del pueblo indígena, en la esfera comunal y nacional, esto es, dentro de los propios grupos campesinos y en relación con los demás grupos sociales de la nación, y aún de varias naciones (Perú, Ecuador, Bolivia, por ejemplo).

No es, por lo tanto, una sola rama de la administración (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Agricultura) sino la administración entera, y no solamente ésta sino los tres poderes que integran el Estado, quienes deben intervenir unitariamente, como Estado integral, en la solución del problema, y concurriendo con “sus mejores esfuerzos”.

El Estado contemporáneo por el cúmulo de poderes y atribuciones de que goza es el único capacitado para trazar y ejecutar un plan que tienda a resolver la contradicción social que llamamos “problema indígena”. Pero ese plan

no podrá ser concebido sino con un noble espíritu democrático, inspirándose en postulados de justicia social que, por desgracia, son aún muy pocos los países que en el mundo han asimilado profundamente.

Desde ese punto de vista, el “problema indígena” no es sino uno de los grandes problemas humanos cuya solución no se entrevé como algo próximo.

Mas, esto no quiere decir que los “mejores esfuerzos” no se apliquen; así serán menos crueles los sufrimientos del pueblo indio.

Artículo Segundo.

“Consideran que el indio no debe ser incorporado a la “vida civilizada”, como es principio aceptado por la generalidad de las entidades que tratan este problema; que “es la civilización occidental la que debe incorporarse a la “vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes “virtudes de este grupo humano que ha contribuído con brillo a la cultura universal”.

Es esta declaración la de mayor transcendencia y es el principio-clave conforme al cual debe desenvolverse toda la política. Su enunciado parece paradójico, no es fácil de ser adecuadamente interpretado y produce de momento cierto malestar. ¿Cómo, el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada? Entonces, el ideal debe ser dejarlo en el salvajismo o la barbarie?

Para contestar a quienes formulan tales interrogaciones, precisa una definición de lo que se entiende por “Hombre incorporado” a una cultura que no es la suya, y esta misma definición supone una clara idea de lo que es cultura y de lo que admitimos corrientemente como “vida civilizada”.

En el concepto de cultura entran los siguientes elementos:

- a) la persona humana, con todos sus atributos.
- b) el grupo social que la incluye sustancialmente,
- c) el medio físico, su pequeño mundo ambiente o la circunstancia.
- d) la herencia social, los patrones, el “aparato material”.

- e) el convivir con grupos próximos o lejanos,
- f) la dimensión temporal.

Estos elementos combinados, formando una estructura, funcionando en el tiempo y en el espacio circunscritos, hacen una fuerte unidad a la cual el individuo pertenece como la célula al organismo.

Hubo una cultura en América, desde el momento que aparecieron hombres en este continente, y eso ocurrió cuando menos hace cuarenta mil años. En el curso de tantos siglos, el hombre se adaptó a distintos ambientes de este hemisferio, y en su lucha con la naturaleza pudo adquirir tantas experiencias como para acumularlas y transmitir las, cada vez más enriquecidas, a las sucesivas generaciones. El pueblo de los Andes se adaptó a condiciones climáticas excepcionales, vivió, como pocos en el mundo, a un elevado nivel sobre el mar, lo cual hubo de requerir reacciones únicas y medios propios, invención de patrones sociales y aparato material característico. Por eso podemos hablar de una Cultura Andina.

En cambio, convenido está en que reconozcamos como “vida civilizada” la propia de los pueblos europeos y sus derivados, poseedores de la Cultura Occidental. Esa cultura y esa vida civilizada han sido fruto de adaptaciones, esfuerzos, creaciones y patrones completamente distintos, desde los puntos de vista geográfico e histórico. Europa se ha formado de modo muy diferente.

Pero, en cada cultura hay “elementos” que pueden ser asimilados por otra. El hombre de cada cultura “incorpora” dichos elementos a la suya propia.

“Incorporar” al hombre como se incorpora a una “cosa” es identificar a cosa y hombre. Esa identificación, en el caso del indio, es real, por la herencia ideológica esclavista. Desde el descubrimiento de América, el hombre de este continente sufrió una desvalorización como tal hombre. Por eso “incorporar al indio a la cultura Occidental” no aparece como una monstruosidad sino como algo enteramente legítimo.

“Hombre incorporado” a la cultura occidental viene a ser, por lo tanto, un sujeto en esclavitud o servidumbre, un hombre disminuído que no es dueño de sí, que carece de li-

bertad y que ignora su destino. Son los “otros”, en este caso, los “civilizados”, quienes determinan de su suerte. La incorporación resulta de este modo un acto de sometimiento de parte del incorporado y otro de imperio de parte del incorporador. Este procede en interés propio, porque aprovechará mejor del trabajo de aquél. Desde otro punto de vista, la incorporación *in toto* significa el ningún valor de la cultura del incorporado, que será denominada, según convenga, salvajismo o barbarie.

Esta desvalorización cultural apareja no sólo la no vigencia de los patrones tradicionales del incorporado sino inclusive el abandono de sus hábitos, ideas, sentimientos, creencias, técnicas, artes, etc. En órdenes como el religioso, se procederá al desarraigo violento (quema de brujos, “destrucción de idolatrías”, etc.). Desde luego que en los campos político, jurídico y económico, son el nuevo Estado, las leyes y normas del dominador y su sistema mercantil los que reemplazan de inmediato las formas indígenas, la estructura antecedente.

El idioma es un objetivo de extinción: la lengua materna subsiste en dura lucha con la oficial; pero, no es tolerado su uso en la vida escolar.

Una necesaria consecuencia del nuevo planteamiento de la educación del campesino indio —que no se incorpora a la “vida civilizada” sino que es ésta la que se incorpora a su acervo cultural— es la admisión de la lengua aborigen como instrumento primario en la iniciación del niño y el adulto en el arte de leer y escribir. Otras consecuencias aún más importantes son: devolver al hombre su dignidad, al considerarlo libre y autónomo, señor de su destino y devolver a la cultura aborigen su valor histórico, su sentido profundo de adecuada respuesta al resto del ambiente, Hombre y cultura americanos, en nivel justo, pueden más fácilmente ir resolviendo las contradicciones. De ahí, la decisiva acción de la escuela, el poder del maestro, llamado éste a enjuiciar lo bueno y aceptable de la cultura occidental que deba ser incorporado a la vida del pueblo indio, y lo malo de esa cultura que debe ser rechazado.

El artículo segundo del Acta de Arequipa deja claramente establecida la primacía del sujeto de la educación.

Es el campesino indio que desarrolla sus aptitudes y perfecciona sus métodos y sistemas de vida. La cultura occidental, por acción del Estado, mediante su órgano la escuela, acude con su equipo técnico y su acopio científico en auxilio del campesino; pero, éste posee una cultura tradicional, no está desprovisto de un ethos, como toda persona humana. Se niega, de esta manera, la absurda pretensión de quienes intentan tomar al indio como un ente infrahumano y modelarlo a su propia imagen y semejanza, aunque, claro está, sin que pueda gozar de los mismos derechos.

El principio proclamado está completamente de acuerdo con la reciente declaración de los derechos del Hombre, cuyo primer artículo dice: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Y en el segundo se refuerza con estas palabras: “Toda persona tiene todos los derechos proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.

Mas, quedó sin proclamar un derecho que el Acta de Arequipa enuncia: es el derecho a la propia cultura. Cada hombre nace dentro de ella y sólo voluntariamente puede adoptar los elementos de otra. Toda intromisión impositiva es atentatoria de ese derecho. No sólo existe la soberanía política que incide sobre el territorio y las estructuras jurídica, política y económica. Hay también una soberanía cultural que defiende el núcleo mismo de la cultura: las ideas y los sentimientos relacionados con la filosofía, el arte, la religión.

De ahí, que aun en plena Conquista de América hubo pensadores que sostuvieron que era temerario y anticristiano imponer por la fuerza la nueva fe.

Cuando el Acta de Arequipa proclama que “es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes virtudes de este grupo humano que ha contribuído con brillo a la cultura universal”, se ha sentado nueva y revolucionaria doc-

trina de incalculable trascendencia para el porvenir de los pueblos que en el mundo defienden su personalidad cultural contra el imperialismo que pretende la implantación del vasallaje de todas las civilizaciones.

El artículo que se comenta hace alusión al hecho histórico tantos siglos silenciado de la valiosísima contribución de América a la cultura universal.

Artículo Tercero.

“Debiendo dedicar su máxima atención inmediata al “aspecto educativo, incrementando la obra que vienen realizando en sus respectivos países, las escuelas de ambas repúblicas democráticas no se clasificarán por grupos sociales “y los establecimientos educativos del campo se denominarán simplemente escuelas rurales”. Ha sido necesaria esta cláusula del convenio para poner término a irracionales e inconvenientes discriminaciones racistas. Por siglos ha durado y existe aún el prejuicio de la inferioridad biológica y moral del indio. Las escuelas para indios significaban el peor tipo de escuela que se podía imaginar y era poco decoroso para un maestro ser destinado a regentarla. Aunque han variado mucho las cosas, todavía subsisten erróneos conceptos segregacionistas que propagan la necesidad de tratar al indio como a un ser excepcional (subhumano). Con muy buena fe, se habla de legislación especial para el indio, escuelas “para” el indio, tutelaje o patronato para el indio.

No se comprende aún que fue equivocado, aunque con la mejor intención, establecer un artificial aislamiento de fuertes grupos humanos que no debieran “contaminarse” del resto de la población nacional. Esta fue la política norteamericana de las “reservaciones”. No se ha entendido bien que la conservación de la personalidad cultural de las agrupaciones indígenas no significa fatalmente su apartamiento y segregación de la vida nacional sino, por el contrario, su ingreso en ésta sin renunciar a tal personalidad.

La nación no es ni debe ser la suma de unidades homogéneas sino la vital concordancia, la activa coordinación entre grupos disímiles.

De otro lado, la denominación “indio” señala como un estigma a cuantos se pretende identificar bajo supuestos caracteres puramente físicos, sin comprender que no son éstos sino los culturales los que marcan una comunidad.

Artículo Cuarto.

“La educación e instrucción que impartan dichas escuelas serán fundamentalmente de carácter agropecuario para formar, antes que artesanos, trabajadores para las industrias agrícolas, ganaderas y sus derivados; sino que esto obstaculice a los mejor dotados a realizar estudios superiores y a desarrollar plenamente sus facultades artísticas”.

Esta orientación señalada a la escuela rural corresponde a la naturaleza de ésta: es una escuela para el campo, es una escuela de labradores, específicamente distinta a la urbana. El Perú no tuvo este tipo de escuela, razón principal del fracaso educativo.

El hombre peruano, es, ante todo, un agricultor; lo es desde su más lejana historia, y deberá continuar siéndolo, en gran medida. Esta necesidad resalta hoy mucho más que en años anteriores, ante el gravísimo peligro de la despoblación rural por la incesante deserción de los labriegos a la ciudad y muy en particular a la capital de la República que, en los últimos diez años, ha duplicado su población a expensas del resto del país.

Artículo Quinto.

“La enseñanza en talleres, tales como de carpintería, mecánica, etc. se limitará a lo estrictamente elemental como simple medio de que el escolar campesino se habilite para cooperar en algunos trabajos complementarios de su función primordial de agricultor y ganadero”.

Corresponde al mismo propósito enunciado en el comentario anterior: evitar el éxodo campesino impulsado por los llamados “artes y oficios” que, preparando artesanos, mecánicos, etc., alista emigrantes a la ciudad.

Artículo Sexto.

“Consideran que la escuela rural es para todos los habitantes del campo sin distinción de edad, sexo ni condición social; y que la escuela debe albergar a los pobladores rurales urgidos de la necesidad escolar tanto niños como adultos, sean hombres o mujeres”.

Se proclama la universalidad de la escuela rural por razón de ser ésta la única institución educativa para la vida campesina. En apoyo de este artículo pueden repetirse las razones contenidas en el comentario al 3º.

Artículo Séptimo.

“La escuela rural propenderá, por todos los medios posibles, a arraigar al campesino en su medio ambiente en evolución, impartándole una educación e instrucción orientadas a dicho fin, para evitar el despoblamiento del campo y la congestión demográfica en las ciudades”.

Se puede reproducir el comentario a los artículos 4º y 5º.

Artículo Octavo.

“La influencia de la escuela rural debe extenderse hasta el hogar campesino con el fin de conseguir el mejoramiento en todos los aspectos de su vida”.

Este principio establece una saludable reforma del sistema escolar: hasta nuestro tiempo la acción del maestro y la obra de la escuela no rompían los límites del edificio. Era un régimen de escuela cerrada, con altos muros de separación de la comunidad. Una doble cortina de indiferencia separaba aún más: a la comunidad no le interesaba lo que estaba ocurriendo dentro del recinto escolar; al profesor y a los alumnos tampoco llamaba su atención, desde el punto de vista educativo, ni la vida íntima de la familia ni la vida social del grupo. La escuela era para los niños y no debían pisarla los adultos.

Ahora, la escuela se convierte en la casa del pueblo, con sus puertas abiertas para grandes y pequeños, para hombres y mujeres, en el día y en la noche. La escuela va

al hogar, educa ya no sólo en el aula sino en el comedor, en la cocina, en el repostero y en el pequeño huerto doméstico. Una doble e ininterrumpida corriente de comprensión ha ligado a comunidad y escuela, con incalculables y beneficiosas consecuencias para una y otra.

Artículo Noveno.

“La instrucción y educación del campesino debe ser “el resultado de su propio deseo de superación y no una imposición autoritaria; siendo el Estado el que llena la necesidad escolar sentida por los campesinos”.

He aquí otra declaración de extraordinaria trascendencia. La escuela, por su organización y su objetivo, venía a ser nada más que una agencia impositiva que, sin consultar el deseo ni las conveniencias de la comunidad, impartía instrucción sujetándose a directivas generales de la administración central, inertes, deshumanizadas, a cada rato inaplicables, no sin frecuencia absurdas. Por ejemplo, una enseñanza de Botánica correspondiente a una flor desconocida y sin la menor referencia a las plantas locales o, lo que es aún peor, algún cursillo de agronomía con reglas y aplicaciones para un ambiente agrario absolutamente distinto. Trasmisión de conocimientos inútiles, aprendizaje memorístico de hechos sin vida, materia pesada, cosas muertas, que no hacían sino torturar la infantil inteligencia.

¿Qué interés podía despertar la escuela?

En cambio, la nueva escuela rural como agencia activa de cultura ofrece tópicos y conocimientos de probada utilidad. Los jueces para ello son los miembros mismos del campesinado. Se despierta en ellos el alegado deseo de superación, y la escuela pierde su carácter de “ajena” y autoritaria, para convertirla en algo propio y henchido de calor humano. Deja de ser “*La*” escuela, para convertirse en “*Su*” escuela.

Una función sumamente importante de la escuela rural en vastas regiones del Perú es la de catalizadora, la de factor esencial para mantener la cohesión de la comunidad. Una escuela en cada *Ayllu* o comunidad campesina significa la perduración de dicha agrupación humana, con un

inmenso beneficio para la nación, porque el Perú no cuenta por sus pocos centros urbanos sino por el gran archipiélago de pequeños centros rurales. Si cada uno perdura, una red de comunicaciones establecerá la solidez estructural del País. De otro modo, por vías de concentración y dispersión, el territorio del Perú —con sus grandes soluciones de continuidad— no podrá ser controlado por el hombre. La comunidad es el tipo social por excelencia, como un fruto natural de la geografía y de la historia de esta nación.

Cuando nos ocupamos, en otro capítulo, de los Núcleos Escolares Campesinos, este sustantivo aspecto surge a la vista.

El Acta de Arequipa termina con algunos puntos relativos al primer proyecto de ejecución de la política binacional. Escogióse para este efecto la hoya del Lago Titikaka (el lago más alto del mundo) que pertenece, en proporción determinada geográficamente al Perú y Bolivia; pero que, por encima de los límites políticos, sigue formando una unidad geo-social con cerca de dos millones de habitantes que hablan, a uno y otro lado de la frontera, los antiguos idiomas Quechua y Aymara.

Se deja establecida la primordial necesidad de un estudio a fondo de carácter etnológico de las poblaciones incluídas en el Proyecto. Comisiones de especialistas de ambos países lo emprenderían, con intercambio de sus resultados.

Hasta aquí el notable documento suscrito en Arequipa por los autorizados representantes de los dos países americanos con mayor porcentaje de población indígena.

B) EDUCACION Y RURALISMO

Es imprescindible presentar el cuadro que ofrece el Perú a la contemplación del educador. Sólo así podrá explicarse, con adecuadas razones, por qué la enseñanza en idiomas aborígenes adquiere en este país tan decisivo papel. Se verá entonces que se procede con absoluto acierto al impartir la inicial instrucción en la lengua materna; sólo aprendiendo a leer y escribir en quechua, aymara o los idiomas amazónicos, los peruanos que no saben el español podrán

alcanzar su conocimiento y, mediante el español, conseguir un más fácil acceso a la cultura occidental, así como una directa relación con los demás grupos integrantes de la comunidad nacional.

En 1940 se levanto en el Perú un censo. Todas las cifras de que vamos a hacer uso son tomadas de él.

La población total del Perú ascendía a 6.207,967 personas censadas (el total estimado es de 7.023.111).

La primera cifra se descompone así:

Población Urbana	2.240,348 habitantes
Población Rural	3.967,619 " "

Por consiguiente, el Perú es un país predominantemente campesino, puesto que su población rural sube al 64%, en tanto que su población urbana sólo llega al 36%.

Si consideramos únicamente una de las regiones del Perú y la más poblada que es la Sierra, esos porcentajes se convierten en 76 y 24 respectivamente. Y si entre los departamentos de la Sierra escogemos a los de Cusco y Puno, todavía la diferencia será mayor, pues la población rural comprende un 81.3% en tanto que la urbana es sólo el 18.7%.

El Perú está dividido, según una clasificación tradicional, en tres regiones físicas: Costa, Sierra y Montaña. La primera es una faja oblicua entre el Océano Pacífico y la Cordillera Occidental de los Andes. La segunda es otra paralela a la anterior entre esta Cordillera y la Oriental; y la tercera, finalmente, es un espacio abierto que comienza en esta última cordillera y se extiende por el llano amazónico.

El área total del Perú dividido en las tres indicadas regiones, acusa la siguiente proporción:

Costa	11.54 %
Sierra	26.83 "
Montaña o Selva	61.63 "

Estos porcentajes conducen a la afirmación de que el Perú es un país predominantemente selvático. Pero la visión del territorio no puede ser completada sin conocer los porcentajes de población, que son éstos:

Costa	21.15 %
Sierra	61.66 „
Selva	13.19 „

Así pues, la Montaña o selva que comprende casi dos tercios del suelo peruano sólo alberga poco más que un décimo de su población total. En cambio, la Sierra sostiene muy cerca de los dos tercios del número de pobladores del Perú.

La predominante ocupación agraria puede apreciarse por las siguientes cifras:

Area Cultivada.

En la Costa	el 36 %
En la Sierra	el 61 „
En la selva	el 3 „

Dos tercios de los cultivos peruanos ocupan, pues, el área peruana de la Sierra y uno solo el de la Costa. La Sierra es, por lo tanto, la región agrícola por excelencia.

El índice de productividad debe considerar, sobre todo, la de alimentos. Desde este punto de vista, tenemos los siguientes números:

Para la Costa	el 24 %
Para la Sierra	el 70 „
Para la Montaña	el 6 „

Por consiguiente, la Sierra es la despensa del Perú, su centro de abastecimientos vitales.

El trabajo primario productor, la riqueza por excelencia que es la de productos alimenticios, están en manos de los habitantes de la Sierra. Ahora bien, desde el punto de vista étnico, la población del Perú presenta el siguiente cuadro:

Blancos y mestizos	3.283,360 habitantes
Indios	2.847,196 „
Indios selváticos	350.000 „
Negros, amarillos, etc.	81,411 „

Y los siguientes porcentajes:

Blancos y Mestizos	52.89 %
Indios	45.86 „
Negros, amarillos, etc.	1.25 „

De este total, la Sierra es la región en que existe un mayor número de pobladores indios. Son sumamente instructivas las cifras que corresponden a la denominada Gran Mancha India compuesta por los departamentos de:

Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Cusco y Puno.

He aquí un cuadro con indicaciones de tres elementos-índices: raza, idioma y alfabetismo, que nos señalan el considerable predominio de la cultura y del hombre genuinamente americanos:

Departamento	Raza Indígena	Idioma Aborígen	Analfabetismo
PUNO	92.36 %	83.44 %	85.78 %
HUANCAVELICA	78.68 „	78.84 „	83.18 „
AYACUCHO	75.94 „	82.39 „	85.31 „
CUSCO	71.73 „	79.44 „	81.82 „
APURIMAC	70.02 „	86.22 „	87.36 „

Los millones de habitantes de la sierra dedicados a la agricultura y ganadería son, pues, en su inmensa mayoría indios, monolingües en quechua o aymara y analfabetos.

Todavía en el grupo mestizo existe número apreciable de inteligentes sólo en idiomas indígenas, es decir, con cultura aborígen. Nótese la diferencia entre las cifras correspondientes a raza e idioma en lo que se refiere a los departamentos de Apurímac, Ayacucho y Cusco, donde ha avanzado el mestizaje biológico, pero no en la misma proporción el cultural.

La conclusión es que el Perú es un país predominantemente rural y que la gran mayoría de la población campe-

sina está integrada por indios, que sólo hablan su idioma materno y que no saben leer ni escribir.

Por consiguiente, la Educación Fundamental en el Perú se relaciona directamente con la Escuela del Campo o para el Campesino, con orientación agropecuaria.

El fracaso de la educación en el Perú radicó en el tipo de escuela urbana que fue el único para todo el país.

El mayor fracaso se debe a la implantación de la enseñanza en forma impositiva mediante el uso del idioma español, con menosprecio y prohibición de la lengua materna.

La escuela que sólo enseñaba a leer, escribir, contar y rezar fue considerada, con razón, por las comunidades campesinas como inútil. Sus hijos iban a ella a “perder el tiempo”.

La dura experiencia ha aconsejado un cambio radical: escuela práctica, agropecuaria, con enseñanza inicial en lengua materna.

c) NUCLEOS ESCOLARES CAMPESINOS

A partir de 1946 y como resultado del Convenio Peruano-boliviano de Arequipa, una nueva estructura de las escuelas rurales se ha establecido en un vasto sector del área indígena comprendida por la Hoya del Lago Titikaka y el Valle del Urubamba, en el Sur del Perú.

A la dispersión de las escuelas, a su estado inorgánico, ha reemplazado un sistema que se denomina de Núcleos Escolares Campesinos y que consiste en el establecimiento de una Escuela Central o Núcleo al rededor de la cual giran quince o veinte escuelas seleccionadas dependientes de aquélla, en la que deben encontrar su guía, inspiración o modelo.

De este modo, se han constituido verdaderas constelaciones escolares que, a su vez, se relacionan, en lo administrativo y pedagógico, con autoridades y centros de mayor radio de acción.

La interdependencia queda así graduada:

- a) escuelas seccionales o mínimas, dentro de cada comunidad o poblado campesino.

- b) escuela central o núcleo dentro de la comunidad o poblado principal, equidistante de aquéllas,
- c) escuela normal rural para la formación de los maestros de la región,
- d) instituto de experimentación educativa, que funciona como laboratorio para ensayar los métodos que deben aplicarse en la escuela principal primero y después en las escuelas seccionales.

Los maestros de la Escuela Nuclear son los mejor preparados en las materias de enseñanza y en los métodos que deben ser utilizados. Comprenden dichas materias conocimientos de agricultura y ganadería, crianza de animales domésticos, artes e industrias hogareñas, higiene, lectura, escritura, aritmética y prácticas de horticultura, primeros auxilios. Los maestros de la Escuela Nuclear visitan periódicamente las escuelas dependientes y los de éstas concurren cada cierto tiempo a aquéllas para reuniones de carácter pedagógico. Un servicio de ómnibus dotados de pequeña biblioteca, botiquín, aparatos de cine y radio, recorren cada sector.

Con arreglo a esta organización y observando las directivas aprobadas, funcionan en el Perú, en la región antes señalada, 320 escuelas para un número no menor de 36.000 educandos. (A la fecha su número es mayor).

El ensayo feliz de los Núcleos Escolares Campesinos determinará su extensión a otras áreas donde se halla concentrada la población india, como son las de los departamentos de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y el resto de los de Puno y Cusco, por donde ha principiado el experimento.

Una característica es la enseñanza inicial en idiomas aborígenes. Por Resolución del Gobierno Peruano de fecha 19 de diciembre de 1950, se ha aprobado el Reglamento de los Núcleos Escolares Campesinos que consagran los siguientes principios que están de acuerdo con el Acta de Arequipa de 1º de noviembre de 1945:

- a) crear en el aborígen la aspiración a un nivel superior de vida;

- b) poner al servicio del campesino los beneficios de la civilización actual;
- c) capacitarlo en las prácticas agropecuarias e industriales que les permitan un progresivo mejoramiento económico y social;
- d) proporcionarle los medios necesarios para la formación de los hábitos de higiene personal y los relacionados con la limpieza del vestuario y las condiciones sanitarias de la vivienda;
- e) defender la salud física y mental del aborigen;
- f) iniciarlo en el castellano y conducirlo al pleno dominio de este idioma como medio formativo de la inteligencia, como vehículo de la cultura y como uno de los elementos principales de la Unidad Nacional;
- g) extender los beneficios de la educación al adolescente y al adulto de uno y otro sexo;
- h) mejorar la organización social típica de las comunidades campesinas y exaltar sus virtudes nativas consideradas como uno de los factores integrantes de la nacionalidad;
- i) propender a la solución de sus problemas con criterio de justicia y sentido humanista, social y democrático y no clasista y racial;
orientada
- j) desarrollar la conciencia de la Unidad Nacional orientada hacia la exaltación del fervor patriótico; y
- k) hacer del campesino un amante de la paz social.

D) LOS IDIOMAS QUECHUA Y AYMARA

Entre todas las lenguas sudamericanas son estos dos idiomas, el Quechua y el Aymara, los que comprenden una más vasta área de difusión, sobre todo el primero, y un más crecido número de personas que los hablan. Sólo el guaraní puede competir con el aymara.

El Quechua adquirió el carácter de lengua general o *lingua franca* en dos grandes oportunidades históricas: primero, cuando el Imperio de los Incas —probablemente en el siglo XIV de nuestra Era— lo convirtió en instrumento de unificación cultural y política; y segundo,

cuando la Iglesia Católica lo utilizó como medio de adoctrinamiento para los indios cualesquiera que fuesen sus lenguas.

En el primer caso, el quechua se extiende por el norte hasta la actual república de Colombia, por el sur hasta Chile y la República Argentina y por el este a Bolivia. Penetra a la Amazonía y su influencia alcanza horizontes más lejanos. La toponimia quechua cubre toda la parte occidental de Sud América.

En el segundo caso, el quechua no sólo continúa dominando en el área incaica sino que se extiende a zonas no invadidas en tiempos precolombinos. Los curas y frailes católicos predicán, confiesan y enseñan en quechua a catecúmenos de las más distintas procedencias lingüísticas y culturales, y lo que es más trascendental aún, ellos son los primeros en escribir el quechua, dotándolo de alfabeto, vocabulario y gramática. Las primeras obras impresas en el Perú (1560) fueron precisamente glosarios y gramáticas y poco más tarde traducciones al quechua de la doctrina cristiana.

La preparación del sacerdocio consideró como disciplina básica el conocimiento del Quechua. Fray Domingo de Santo Tomás no sólo es el autor del primer arte y vocabulario de esta lengua, sino que, como uno de los fundadores de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, fue seguramente el que ideó el establecimiento en dicho centro de una cátedra del indicado idioma que funciona desde el siglo XVI hasta hoy, con algunas interrupciones. En esa asignatura los curas y frailes aprendieron el habla de los Incas que iban a emplear como eficaz instrumento de penetración religioso-cultural. Desde entonces van a ser los sacerdotes los principales mantenedores de ella, quienes la cultiven y divulguen, dirigiéndose en sermones conmovedores al alma de las multitudes indias para introducir el Evangelio. Serán clérigos literatos como Juan de Espinoza Medrano, Centeno, el cura Valdez quienes creen obras poéticas de singular mérito, como el "Usca Paucar", "El rapto de Proserpina", el "Pobre más rico", y aun el drama "Ollantay", como se sospecha. Autos sacramentales en quechua serán representados por jóvenes indios a las puertas de los tem-

plos. Cantos religiosos en quechua serán entonados en iglesias y capillas.

Durante los tres siglos de dominio español, se mantuvieron no sólo intactos sino florecientes los idiomas indígenas, cuya declinación comienza en el siglo XIX. Es verdad que algunas lenguas, sobre todo las de la costa peruana, se debilitaban e iniciábase en ellas un proceso de agotamiento; pero la efectiva extinción se produce más tarde. Así, en el curso de los últimos cien años, desaparecen el mochica o yunga, el chango, el sec, el quignam, ect.

Con todo, la vitalidad del quechua está plenamente acreditada por el volumen de población quechuaparlante. No sólo comprende este idioma a los indios racial o culturalmente tales sino a considerable porción de gentes blancas o blanco-mestizos que habitan en la sierra, las cuales lo emplean en la vida doméstica y en sus íntimas relaciones con el pueblo indio tan fuertemente ligado por la economía a las otras agrupaciones sociales. El idioma del mercado y de la feria es el quechua.

Lo es también de la fiesta, inseparable de aquélla. Las canciones que acompañan los bailables al son de los cuales se divierten los pobladores de los Andes —cualesquiera que sean su posición y significación social o cultural— son canciones quechuas o quechua-españolas. Los más expresivos “motes” con que se caracteriza a determinadas personas son voces o frases quechuas. Perú, Bolivia, parte del Ecuador y Argentina usan a diario en la conversación palabras, frases, locuciones, toponimias de pura extracción quechua, 99% de la toponimia es quechua o aymara en Perú y Bolivia.

Al advenimiento de la República, el quechua adquirió carta de ciudadanía: muchos de los documentos de la Independencia fueron vertidos a esa lengua: proclamas, decretos, arengas, resoluciones de trascendencia.

Perdido el monopolio religioso por la Iglesia Católica, comenzaron a circular desde el último tercio del siglo XIX versiones quechuas del Evangelio preparadas por los protestantes. Las escuelas de esta confesión utilizaron los idiomas indígenas para la enseñanza.

Las actividades religiosas, económicas y políticas vienen a ser, de esta manera, las que en mayor grado impulsaron la utilización del quechua y el aymara en el Perú, Bolivia, Ecuador y Argentina.

E) LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA Y EL AYMARA

Bolivia está a la cabeza de los países que se preocupan por conservar sus idiomas nativos: los cultivan, los estudian y lo enseñan en sendos profesorados o cátedras.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de San Andrés de La Paz tiene una cátedra de Quechua y otra de Aymara, en las cuales se imparte la enseñanza y, además, se realizan investigaciones filológicas y lingüísticas de ambos idiomas.

En el Colegio Militar y en la Escuela Nacional de Policía de Bolivia se enseñan a los futuros oficiales las dos lenguas nativas.

En la capital boliviana funciona, desde hace muchos años, la prestigiosa Academia de la Lengua Aymara que preside el Dr. Nemesio Iturry Núñez.

Siguiendo la larga tradición quechuista y aymarista, se han publicado recientemente el “Alfabetizador del Indio” y “Ajayun Arupa” de Felipe Pizarro, conocedor profundo del aymara.

A pesar de que el Perú es la nación con mayor número de habitantes monolingües, y quizás por esta misma circunstancia, no se ha mantenido en el mismo nivel la enseñanza de los dos principales idiomas regnicolas: quechua y aymara. En la época del Dominio Español (siglos XVI al XIX), la enseñanza de esas dos lenguas era obligatoria para los sacerdotes. Hoy no existe cátedra ni en los Seminarios católicos ni en la Universidad Pontificia. Parece que la Iglesia hubiera renunciado a la conquista espiritual de las masas indias. Es evidente una declinación acentuada de las vocaciones religiosas en estos países hispanoamericanos, lo que determina la importación del claro español, carente de ningún interés por aprender la lengua de la feligresía indígena, en contraste con sus predecesores virreinales.

La cuatricentenaria Universidad Mayor de San Marcos de Lima cuenta, en su Instituto de Filología y Lingüística, con dos cursos de Quechua (primero y segundo), dirigidos más bien a la investigación y estudio del idioma que a su aprendizaje elemental, como se puede ver por sus programas.

La Escuela Militar (Hoy Centro de Instrucción Militar del Perú) impartía, hasta hace pocos años, la enseñanza del idioma quechua; pero, no se sabe por qué razón ha cesado tan útil aprendizaje para los oficiales que tienen diariamente que tratar con indios extraídos de sus comunidades para cumplir con el servicio militar obligatorio.

La Escuela de Policía no cuenta con el profesorado indispensable de lengua quechua, toda vez que la guardia rural tiene que hallarse en constante relación con grupos indígenas.

Tampoco hay enseñanza de ese carácter en los Institutos Pedagógicos Nacionales ni en las Escuelas Normales Rurales. Ojaló que en la novísima Escuela Normal Central se introduzca tan indispensable asignatura.

Se ha explicado tal ausencia por el hecho de que la mayoría de normalistas que se gradúan en tales institutos conocen la lengua quechua.

Lo cierto es que son innumerables los casos de maestros rurales que la ignoran por completo, con la consiguiente total ineficacia de la escuela.

En Ecuador se ha introducido la enseñanza del quechua en las Escuelas Rurales Normales.

Se ha formulado una guía para la enseñanza de dicho idioma, con indicaciones muy acertadas y sagaces. Se ha empleado el método de unidades de trabajo. La casa y la escuela, la familia y el huasipongo, los alimentos y los vestidos, la salud y la higiene, el trabajo y la economía, la comunidad y la hacienda, leyendas y tradiciones históricas, la Patria: son los temas de cada unidad.

La enseñanza del quechua debe ser declarado obligatoria para los maestros rurales, la oficialidad del ejército y de la policía de las regiones de sierra, los sacerdotes que van a ejercer la cura de almas en parroquias con feligresía india; así mismo, los jueces, los médicos, las autoridades que

deben cumplir sus funciones en el seno de grupos monolingües.

F) LA ENSEÑANZA EN LENGUAS INDIGENAS

Una fuerte resistencia ha caracterizado en la América del Sur el empleo de la lengua materna en la escuela. Se ha fundado en dos argumentos principales: primero, la inferioridad de los idiomas americanos respecto al español y segundo, el peligro de comprometer la unidad nacional con la vigencia del bilingüismo.

La primera razón se basa en la supuesta incapacidad de las lenguas indígenas para expresar conceptos abstractos y su pobreza en términos para denominar inventos humanos. Dicha razón no es valedera, pues está científicamente demostrado que todas las lenguas humanas están capacitadas para expresar todo género de ideas y que la pobreza de vocabulario no es atribuible a imperfección del instrumento lingüístico sino a condiciones sociales que impiden a determinados grupos humanos su enriquecimiento cultural.

Se ha estimado como un poderoso factor negativo la carencia de escritura entre los indígenas, pero está igualmente demostrado que todos los idiomas pueden ser dotados de alfabetos adecuados. Al mismo tiempo, se evidencia que los idiomas que poseen escritura hacen uso de alfabetos de gran imperfección, sin que ello sea óbice para la ilimitada difusión de la lectura y escritura de dichas lenguas. La segunda razón que se da es que la subsistencia de dos o más idiomas en una comunidad nacional es un serio obstáculo para conseguir su unificación. De este modo, quedan condenados en lo absoluto los bilingüismos y multilingüismos en general. Nada más injustificado, puesto que la experiencia histórica demuestra, en forma inconcusa, que existen naciones con fuerte espíritu unitario a pesar de que coexisten, con igual poder, tres o cuatro idiomas. Verbigratia, el caso de Suiza. Todavía más convincente el ejemplo de la Unión Soviética integrada por más de 100 grupos lingüísticos distintos.

En cambio, el monolingüismo no ha sido suficiente para impedir el fraccionamiento de América Española en dieciocho repúblicas autónomas. La lucha por lograr que la lengua materna sea introducida en la enseñanza sigue indecisa; pues, si en países como el Perú se ha conseguido ya la oficialización de la enseñanza inicial en las escuelas rurales por medio de los idiomas quechua y aymara, en pueblos tan interesados en el desarrollo de sus masas indias como Guatemala, Bolivia y Ecuador dicho método no obtiene aún sanción del Estado.

El ejemplo de México, con sus rotundos éxitos, no produce, en este orden, los saludables efectos que son de esperar entre las demás naciones que cuentan con población indígena.

No debemos olvidar que en las reservaciones de los Estados Unidos se ha conservado la lengua materna. En cambio, en todos los demás países se procura, aún con medidas drásticas, su desarraigo y extinción.

Tenemos que invocar los artículos primero y segundo de la Declaración de los Derechos del Hombre. Una de las formas visibles del respecto a la dignidad humana es inhibir de todo plan político o educativo toda medida que afecte la autonomía del hombre y de su grupo cultural. Se atenta contra la legítima facultad de autodeterminación cuando se trata de imponer una lengua extraña en sustitución de la lengua propia. Es distinto que el educando, por libérrima decisión, se resuelva a aprender otro idioma, además del materno, persuadido de su conveniencia por obra del maestro.

Los indígenas americanos no son renuentes a tal aprendizaje cuando, como consecuencia del desarrollo de su propia cultura, ven la necesidad de entrar en relación con los otros grupos sociales y la ventaja de incorporarse efectivamente a la comunidad nacional. La introducción de la lengua oficial no debe hacerse sino cuando haya avanzado la enseñanza de las naciones fundamentales realizada por medio de la lengua materna. Naturalmente que ciertos términos y formas de expresión del español se filtran poco a poco como si fueran indígenas. Por ejemplo, la voz *Huaco*, inclusive en grupos aislados hay palabras españolas usa-

por vaca, o la *Uhuija* por oveja, o *Assnu* por asno, son, para todo ondio peruano, palabras de su propio idioma.

Muchas de las lenguas indígenas sudamericanas, como el quechua, el aymara, el guaraní, han producido una rica literatura. Son lenguas cultivadas por escritores, y en ellas se han compuesto numerosas obras desde el siglo XVI. Sobre los dos primeros idiomas tiene preparada el profesor Paul Rivet una monumental bibliografía en 4 grandes volúmenes. He aquí el mejor desmentido a quienes sostienen la inferioridad de las lenguas indígenas.

Al examinar el estado actual de la enseñanza en lenguas indígenas, precisa establecer los siguientes puntos:

- a) alfabetos adoptados
- b) cartillas en uso
- c) otros materiales pedagógicos
- d) criterio y orientación de la enseñanza
- e) instrucciones a los maestros.
- f) el bilingüismo.

Mas, como todo fenómeno cultural y todo proceso de la misma índole tienen una historia, creemos indispensable señalar algunos antecedentes de la enseñanza en lenguas indígenas en Centro y Sudamérica.

Hay que establecer que corresponde a México la iniciativa y que debe recordarse a Mauricio Swadesh como a uno de los más convencidos y entusiastas sostenedores del sistema. Sus "Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas" son un pequeño evangelio que ha tenido una enorme influencia en todos los países indoamericanos.

Pero, conviene no olvidar que muchos años antes un grupo de maestros rurales peruanos había lanzado la idea como un grito de reforma pedagógica en la alta meseta del lago Titicaca. Era allá por el año 1931 que el magisterio de Chucuito publicó el primer número de su revista intitulada "Nuestra Escuela", bajo la dirección de Emilio Vásquez y teniendo como redactores a Daniel Velazco, Armida Eduardo, Alfredo Carpio, Demetrio Estrada y E. A. Cuentas. Las voces estridentes de estos jóvenes maestros sonaron

como un llamado revolucionario. Se proclamaba que “la vida es, por excelencia, la Escuela más elocuente y pragmática” y que “una escuela que no contemple la vida para reflejarla en la vida, deja de ser escuela”.

La escuela rural, por lo tanto, debería ser un reflejo de la comunidad rural. La escuela era para la comunidad y no viceversa.

Podía, de este modo, ser su intérprete y, al mismo tiempo, su conductor por mejores caminos. Habían comprobado que era un rotundo fracaso la enseñanza en castellano y procedieron, por su propia cuenta, a instruir y educar valiéndose de los idiomas nativos. Uno de esos maestros, Velazco, inventó la cartilla, el primer libro de lectura. El gran éxito del nuevo método alarmó a las autoridades y a los terratenientes, y en pocos meses el sistema fue destruído; los maestros fueron perseguidos como peligrosos “izquierdistas” y disuelto así el grupo de Puno, precursor de la enseñanza en la lengua materna.

Entre aquellos maestros esforzados, verdaderos apóstoles, figura como un líder Julián Palacios, quien por más de treinta años luchó hasta el sacrificio por implantar el sistema. Precursor de precursores, desde su pequeña escuela, callada, humildemente, logró conquistas extraordinarias que despertaron el odio de los seculares opresores del indio. Fue separado del magisterio, confinado en tierras inhóspitas, hasta que, años después, se impuso su valía pedagógica, llegando en 1945 al elevado cargo de Director de Educación Rural, con cuyo carácter participó en la Conferencia Perú-boliviana de Arequipa. Mas, nuevas intrigas de los mismos elementos obtuvieron apartar a Palacios definitivamente de su campo de acción.

En esta tremenda batalla por conseguir el mejoramiento del estado social del pueblo indio, uno de cuyos capítulos es este de la enseñanza en lengua materna, no se puede cantar victoria mientras subsista el poder de los latifundistas de la sierra peruana.

La primera cuestión que estudiar y resolver tratándose de la enseñanza en la lengua materna es la relativa a la escritura. Todos los idiomas sudamericanos parece que

carecieron de ésta, en tiempos precolombinos. Al interés religioso se debe que algunas de tales lenguas fueran dotadas de un sistema de signos, de un alfabeto, para hacer posible el aprendizaje por los sacerdotes. Así surgieron el quechua, el aymara, el guaraní en textos manuscritos e impresos, valiéndose del sistema alfabético español.

Ya temprano, a principios del siglo XVII, hubo quechuistas como fray Diego González Holguín, que reconocieron lo insuficiente de este sistema para graficar los muchos sonidos que, por no presentarse en el idioma español, carecían de la correspondiente representación escrita. Desde entonces data una serie ininterrumpida de cambios ortográficos. Cada practicante de las lenguas indígenas, lingüista o aficionado, hacía uso de su propio alfabeto, de un alfabeto de su invención. Ha sido y continúa aún siendo muy difícil poner término a tal anarquía. Porque, entre los mismos científicos, de quienes se espera un razonado acuerdo, hay grandes discrepancias sobre el alfabeto.

Una dificultad material ha sido la ausencia en las instalaciones tipográficas de signos adecuados que hicieron innecesario el duplicar letras o realizar con ellas combinaciones puramente convencionales.

De otro lado, tomándose a los idiomas nativos como secundarios y de uso provisional mientras se aprende la lengua oficial, la vigencia del alfabeto de ésta se ha impuesto.

Ante la imperiosa necesidad de contar con un sistema fijo para preparar las cartillas con que se inicia la enseñanza en lengua materna, el Estado se ha visto en el trance de declarar oficialmente su preferencia por un determinado alfabeto. Pero, lo ha hecho después de someter su estudio a comisiones de lingüistas que han realizado un trabajo cuidadoso. Así ocurre en Guatemala y el Perú, las dos naciones que expresamente han señalado alfabeto oficial para la escritura de los idiomas aborígenes.

En el Perú ha sido largo el proceso seguido para la formación de un alfabeto para escribir el quechua y el aymara que son los dos idiomas nativos de la casi totalidad de los habitantes indios e indomestizos. En setiembre de 1939 con motivo de la reunión en Lima del Congreso In-

ternacional de Americanistas, una comisión especial de lingüistas presentó un informe bajo el título de "Cómo puede ser la escritura del Qeshwa, sus dialectos y el Aymara", suscrito por los expertos José Angel Escalante, José M. B. Farfán, Alejandro Franco Hinojosa, J. Ritchie y J. Félix Silva. Tan sólo en octubre de 1946, ante la inminencia de la preparación de cartillas para iniciar la enseñanza en lengua materna, el Ministro de Educación Pública Dr. Luis E. Valcárcel dictó una resolución aprobando como Alfabeto Oficial para el Quechua y el Aymara y sus dialectos uno compuesto de 41 letras, de las cuales 29 eran las del alfabeto español y, además, las combinaciones CH-H, CH', KH, K', PH, P', QH, Q' RR, SH, TH, T'. No se necesita, pues, ningún signo especial aparte del apóstrofe.

No debe condicionarse el uso del alfabeto para escribir la lengua materna a la aceptación previa de la cultura y el idioma extraños. No debe darse a entender que ya no va a escribir y leer su propio idioma quien ha aprendido la lectura y escritura en español. El maestro guiará al niño o al adulto analfabeto a través del conocimiento y la expresión del mundo indígena, primero. Cuando el adulto o el niño haya dominado el instrumento y sepa expresarse perfectamente por escrito en lo que atañe a su cultura y su lengua familiar, el maestro lo conducirá cuidadosamente por la vía de comunicación más corta al conocimiento y la expresión del mundo "ajeno" al cual ingresa sin el temor a perder su propia personalidad. La cultura occidental no será para él sino un campo vasto del cual puede escoger muchos útiles elementos que incorporar a su propia vida, a su propio mundo. Poseedor del idioma oficial, manejará el niño o el adulto alfabetizado este nuevo instrumento para extender la convivencia con las gentes de los otros grupos y clases sociales; podrá, de esta manera, dirigirse con seguridad creciente a sus coterráneos, a sus compatriotas, a los demás miembros de la comunidad nacional, y por fin a los integrantes todos de la gran comunidad humana. Actuando de otra manera, los más peligrosos complejos arraigarán y desarrollarán en el alma del alfabetizado que se sentirá mutilado en su cultura y en su espíritu, con las fatales con-

secuencias que tales traumas producen: resentimiento, odio, violencia.

Es indispensable que comisiones especiales de los gobiernos integradas no sólo por pedagogos, sino también por lingüistas, antropólogos y psicólogos estudien y preparen todo un cuerpo de instrucciones a los maestros que van a intervenir en la enseñanza en lengua materna. Como se está haciendo ya en Guatemala, es esencial que haya una rigurosa selección de tales maestros, uno de cuyos requisitos debe ser el conocimiento pleno de la lengua aborígen de la región en que deben actuar.

Tratándose de un sistema educativo de tan vastas proyecciones, cada Estado debe dispensarle particular atención y todos los científicos que cultivan la Antropología, en sus distintas ramas, deben hallarse presentes, porque sin su concurso todo plan resulta deficiente y llamado al fracaso.

Consideramos indispensable y previa a toda actividad la edacuada difusión de esenciales principios consagrados por la ciencia, como los de la caducidad de toda tesis racia lista y la correspondiente proclamación de iguales capacidades de todos los grupos étnicos, la caducidad de la tesis de culturas superiores y culturas inferiores y la correspondiente proclamación del relativismo histórico-cultural y la probada contribución positiva de toda cultura al mejoramiento de la vida humana y su más exacta adaptación al medio geográfico, la caducidad de la tesis de idiomas superiores e idiomas inferiores y la correspondiente proclamación de la aptitud de todo idioma para la expresión del pensamiento humano; por fin, el error en la afirmación de que sólo la lengua única asegura la unidad nacional y el acierto al sostener que el dominio de otras lenguas, además de la materna, amplía el horizonte intelectual, y no compromete, en modo alguno, los vínculos de la comunidad.

Sólo cuando se haya logrado destruir gruesos prejuicios de raza, de cultura, de clase, de religión, no habrá obstáculos mayores para la pacífica convivencia de los hombres. Las guerras se alimentan de tales prejuicios; el rencor, la venganza y el resentimiento viven a su abrigo. De ahí que la enseñanza en lenguas indígenas no sólo es un

método pedagógico aconsejable sino, además, un método político de gran trascendencia que abre las puertas a un verdadero entendimiento entre los distintos grupos culturales que ocupan un mismo territorio, pero que no han logrado armonizar y vincularse hasta constituir una genuina nacionalidad, sin minorías oprimidas y al margen de la ley común.





Imprenta de la Universidad
Nacional Mayor de San Marcos.

UNMSM-CEDOC