

El problema indígena en Bolivia

Rossells-Montalvo, Beatriz; Lezama, Eduardo

Eduardo Lezama: Cientista social

Beatriz Rossells Montalvo: Cientista social

El coloniaje

Los conquistadores españoles encontraron el Tawantinsuyo en el llamado nuevo mundo, que se desenvolvía en un marco sociográfico y agrario, con normas legales y humanas, convirtiéndolo en un campo comercial y de explotación. La conquista sometió a la masa indígena a trabajo forzado, de características creadas por las necesidades económicas de la época feudal. El coloniaje impuso el trabajo obligatorio con el nombre de repartimiento y encomienda. Los indígenas aymaras y quechuas formaron los ejércitos de los soldados del trabajo impuesto, que terminó teóricamente el año 1825 con la independencia política de Bolivia.

A base del repartimiento y la encomienda se constituyó la nueva estructura social del coloniaje, que creaba nuevas formas de vida agraria industrial y minera. Entonces la propiedad de la tierra devino en latifundio, es decir del señorío de unos sobre la absorción de la pequeña propiedad de la tierra de los muchos que eran los indígenas y que de propietarios fueron convertidos en simples repartidos o encomendados.

El trabajo obligatorio a que eran sometidos los indios se basaba en el régimen de la mita y comprendía desde la edad de 18 a 50 años.

El trabajo de menores y mujeres estaba prohibido en las minas, pero no tenía limitación en el área de servicio doméstico.

Según el servicio que prestaban los indígenas, se les clasificaba en mitayos y yanaconas. Mitayo era el que trabajaba por turno y yanacona el encomendado o repartido. Los mitayos eran sorteados para el trabajo de laboreo en las minas, la cosecha de la coca y los que tenían habilidades naturales, para oficios y gremios.

El trabajo productivo de la agricultura incaica fue destruido por las mitas mineras y el cultivo de la coca.

La feudalidad cerró sus puertas a toda educación masiva e hizo del indígena un común denominador de la producción agrícola en el coloniaje. El indio fue encuadrado a un nivel de bestia de producción, obligado a la servidumbre doméstica y a la explotación de las minas.

Fuera de la minería, se explotaban las industrias derivadas de la flora y la fauna, como productos alimenticios, vestidos y materiales de construcción. La agricultura fue la única industria importante que los españoles encontraron organizada para la producción y no se introdujeron ni métodos ni nuevos procedimientos para mejorarla. En materia agrícola los conquistadores fueron conquistados por los indios.

Las fabulosas cantidades de plata y la explotación de minerales no dejaron sino una herencia de pobreza. Habiendo millones de indígenas sumidos en la ignorancia, el analfabetismo y la insalubridad, la política económica de España no gastó ni una sola peseta en la educación del indio.

De acuerdo al citado esquema de la organización económica, política y social del coloniaje, enmarcado en la feudalidad, no se consintió una educación sistemática para el indio. Los conquistadores, en franca lucha abierta contra la naturaleza y presionados por la sed de oro, mal podían dedicar parte de su tiempo a la instrucción de los niños indios. La única acción educativa fue la catequística.

Los conventos, las parroquias, las capillas mantuvieron escuelas de doctrina cristiana y de primeras letras, denominadas Cristo ABC. El objetivo fue la educación de los hijos de los blancos, hijos de funcionarios, comerciantes adinerados y terratenientes, que recibían instrucción de las primeras letras a domicilio, por maestros llamados leccionistas. En resumen, no hubo en la colonia instrucción primaria gratuita y obligatoria ni particular y pagada para el indio.

La República

La República olvidó las leyes económico-sociales, que son el espíritu y la esencia de toda transformación de la sociedad y, relegando los fenómenos económicos y sociales, olvidaron también al indio y abrieron las puertas al subdesarrollo del país.

El Presidente Montes en el año 1908 comprendió por primera vez la necesidad de crear escuelas rurales para el indio y procuró garantías constitucionales en diciembre del mismo año.

El año 1910 Franz Tamayo polemiza en torno a la creación de la pedagogía nacional y lanza preguntas y respuestas como las siguientes:

Qué hace el indio por el Estado? - todo

Qué hace el Estado por el indio? - nada.

Y afirma: el indio es constructor de su casa, labrador de su campo, cortador de su propio traje, fabrica sus propios utensilios, concibe lo que ejecuta.

Pero ni Montes ni Tamayo tocan la estructura económica de la vida agraria del indio. El latifundista mantiene la indignidad social y el aislamiento del indio.

De una cuidadosa lectura de la legislación republicana para el indio, en lo que concierne a leyes, decretos, órdenes, circulares, resoluciones supremas etc., hasta el año 1929, se desprende un ánimo o espíritu proteccionista que dicta disposiciones legales ambiguas y contradictorias. Es de hacer notar que no se cumplió ni el decreto del Libertador Simón Bolívar sobre la supresión del pongueaje y postillonaje.

El 2 de agosto de 1930 se funda el primer establecimiento serio de educación en la República, con inversión de fondos presupuestados por el Estado. Hasta 1934 funcionan 3 núcleos indigenales: Warisata y Caquiaviri en el altiplano, para aymarás, y Caisa en la cabecera del valle quechua.

De los ensayos fructíferos de este primer lustro, el Estado reconoce su deber de incorporar las clases nativas a la vida del país. Por decreto del 13 de agosto de 1935 legaliza el funcionamiento de 16 núcleos en internados, talleres, actividades agropecuarias, sanitarias, vehículos de transporte y radio receptores.

El pensamiento de la juventud de postguerra chaqueña se orienta en el sentido de educar a las masas campesinas.

Los indígenas insurgen con exigencias sociales, económicas y educativas; reclaman que se corten las exacciones y se supriman los servicios personales gratuitos, de especies y productos, hasta entonces sin una justa remuneración.

El año 1936 nace en la provincia de Cliza, departamento de Cbba. el primer sindicato agrario fundado por indígenas, ex combatientes de la guerra del Chaco.

El año 1952, como consecuencia de la Revolución Nacional, se crea el Ministerio de Asuntos Campesinos, con las siguientes direcciones generales: Educación fundamental, Dirección Nacional de Comunidades y Cooperativas Agropecuarias, Consejo Nacional de Reforma Agraria, Instituto Indigenista Boliviano y Desarrollo Rural.

El viejo andamiaje de la educación pública se rompe definitivamente con la Reforma Agraria, puesta en marcha en 1953.

La escuela constituye ya en la actualidad una institución incorporada y aceptada en las organizaciones campesinas. El campesino tiene fe en ella como símbolo de mejoramiento y progreso e incluso da para construirla su aporte voluntario, que se traduce en dinero o mano de obra, fuera del trabajo extraordinario de los llamados "alcaldes escolares".

En materia de legislación social, nuestro país ha sido uno de los primeros en adecuarse a las requisitorias del proceso social de la época.

La Reforma Agraria, con el lema de "la tierra es de quien la trabaja", dotó al campesino de un pleno derecho de propiedad, eliminando el latifundio improductivo.

El gobierno encamina actualmente sus esfuerzos para complementar esa medida con asistencia técnica y otros recursos a los nuevos y numerosos propietarios. Se espera que con estas medidas el campesino se integre a la actividad nacional en una creciente sociedad de consumo.

Con la visión de encarar una mejor distribución de la población, se están organizando diversas áreas de colonización mediante obras de infraestructura (vías de comunicación, saneamiento, etc.), para facilitar la vertebración del territorio nacional en sus aspectos de recursos humanos y recursos naturales.

A partir del año 1953 el campesino boliviano tiene una participación activa en la organización de los poderes públicos del país. Por el voto universal establecido en esa fecha, los campesinos pueden ser elegidos y electores: hasta el presente se ha contado con 5 ministros indígenas, con varios senadores y diputados y, en la actualidad, se cuenta con 2 vocales en el Consejo Nacional de Reforma Agraria y 2 en el Banco Agrícola de Bolivia.

La problemática de la educación rural y sus relaciones con la comunidad

1. Proponiéndose expresamente objetivos tales como a) conocer los vínculos o relaciones de la escuela con la comunidad rural; b) valorar la labor e influencia del maestro en la comunidad rural; y c) apreciar los resultados objetivos de la escuela en el medio rural, o indirectamente, sin tales objetivos, se tienen en Bolivia estudios de diversas entidades oficiales o privadas, nacionales o extranjeras, las cuales coinciden en apreciaciones generales que vienen a constituir un diagnóstico bastante aproximado de la realidad y cuyos indicadores coincidentes pasamos a detallar.

2. El sistema de educación refleja usualmente los problemas fundamentales de la sociedad, de ahí que las fallas del sistema de educación rural nacional estén enraizadas en estos varios problemas actuales:

- La falta de un plan de política agrícola coherente y aún del concepto de desarrollo en el medio humano del agro
- la falla de la agricultura boliviana para producir los alimentos necesarios
- la continuación de economías de subsistencia en áreas potencialmente ricas
- el abandono del campo por parte de las generaciones jóvenes
- el despoblamiento constante y peligroso del campo
- el bajísimo ingreso familiar
- el elevado porcentaje de analfabetismo, agravado por las diferencias idiomáticas.

3. Como la escuela rural no ha precisado objetivos ni medios para enfrentar estos problemas que, a excepción del aspecto político, bien pudiera haberlo hecho como sistema formal, se explica que se enfrente al problema actual de que en todos sus niveles o grados esté divorciada del medio rural y constituya más bien un factor de evasión del medio rural hacia el medio urbano, haciendo del potencial recurso humano productivo un elemento consumidor más, apartado y distanciado de su medio no solo física sino hasta espiritualmente.

4. La población económicamente activa del país está distribuida en mayor grado en las áreas rurales. La productividad de la mano de obra agrícola es, en promedio, la más baja del país. El ingreso promedio igualmente es el más bajo.

5. Antes de 1952 existían muy pocas oportunidades para la educación de la población rural, a pesar de que desde 1931 se hacían esfuerzos para incrementar la originalmente llamada "educación indígenal". Con posterioridad se establecieron

por separado dos sistemas educativos; uno urbano en el Ministerio de Educación y otro rural en el Ministerio de Asuntos Campesinos. Esto ha dado como resultado, después de veinte años, la tendencia a la formación de dos sociedades separadas y distintas, con el añadido de que los habitantes de la zona rural reciben una educación inferior a la de las zonas urbanas. Si bien al presente se ha unificado teóricamente al sistema educativo, subsiste en gran medida esta doble dirección.

6. La gravedad de la falta de extensión del sistema educativo se mide por el hecho de que al presente 400.000 niños en edad escolar permanecen fuera de él y el 80 % de estos niños corresponde a la zona rural.

7. La ineficiencia general del sistema de primaria rural se advierte en los desequilibrios en la proporción de estudiantes matriculados en primero y segundo grados y aquellos matriculados en quinto y sexto grados.

8. Los factores de deserción comúnmente señalados son:

a) el idioma materno de la población aymará o quechua, que no es el español

b) el calendario escolar de las áreas rurales, que no coincide en sus épocas vacacionales con las épocas de cultivo y de cosecha

c) la salud precaria de la población infantil

d) las enormes distancias que deben recorrer para llegar a la escuela

e) el bajo ingreso familiar, que obliga al padre a ocupar prematuramente a sus hijos varones y mujeres en las labores de faeneo agrícola

f) el poco atractivo que ofrece la escuela para la solución de los más urgentes problemas vitales del campesinado.

9. La crisis de la educación para adultos es, también, en gran parte, la crisis de la educación en la zona rural.

10. En cuanto a la Escuela Normal Rural, la situación es idéntica o más grave, pues se puede esperar que de ella salgan algunas soluciones elaboradas, pero ocurre que el egresado no se siente identificado con los problemas campesinos y su labor se reduce a "castellanizar".

11. a) La Escuela Normal Rural está vinculada con la gente de los pueblos y no con la comunidad campesina

b) es una fuente de ocupación para muchos jóvenes habitantes de los pueblos, pero no es una fuente de producción del agro

c) el curriculum de la Escuela Normal Rural no tiende al incremento de la producción de las comunidades sino a asemejarse a aquel de las Normales urbanas

d) las relaciones de la Escuela Normal con las escuelas centrales de núcleo y con las seccionales son débiles

e) la Escuela Rural no cumple objetivos de mejoramiento de la vida rural y es más bien un vehículo de desarraigo del maestro en relación al medio físico.

12. Los costos de los servicios educativos rurales son cada vez mayores, así como los de las Escuelas Normales Rurales, sin que dicho costo revierta a la sociedad y/o a la comunidad rural en incremento o diversificación de la producción agrícola.

13. Los esfuerzos actuales tienden a plantear soluciones en el ámbito rural, desde el replanteamiento de sus objetivos hasta la funcionalidad de la escuela rural y de la Escuela Normal rural al servicio de su medio ambiente. Si bien algo se ha legislado al respecto en la realidad poco se ha avanzado, debido a que el cambio de mentalidad o de actitud recién va tomando cuerpo como consecuencia de los análisis realizados, los cuales en pocos casos se han hecho públicos con el fin de lograr una conciencia nacional sobre el problema. Parte de esos esfuerzos constituyen tres programas que se encuentran en ejecución en este momento:

a) la transformación de algunas de las diecinueve Escuelas Normales de educación rural en escuelas medias generales y de técnicas vocacionales

b) la construcción de 300 escuelas (70 % en primaria) por parte de la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad (CNDC) en el período 1965-1972, con aportes de cerca del 50 % de las comunidades locales de terrenos, mano de obra y ciertos materiales de construcción

c) la reforma administrativa en el Ministerio de Educación, uno de cuyos objetivos fundamentales es la integración de los sistemas educativos rurales y urbanos.

14. Ciertas experiencias en núcleos rurales avanzados (caso de Warisata), podrían servir de base para instalar centros piloto o núcleos educativos, irradiadores de reformas fundamentales, que podrían establecerse en un número de cuatro, según las regiones geográficas. Este producto, naturalmente, puede y debe aprovechar las experiencias de otros países del área andina que están desarrollando similares proyectos pilotos al presente.

Las fases del mismo serían tres:

La primera, destinada a la instalación de una estación experimental de agricultura conjuntamente con la escuela que sirva para mostrar las posibilidades de desarrollo de la comunidad

la segunda, dirigida a la difusión de algunas técnicas agrícolas muy concretas que se utilicen no sólo en la estación experimental, sino en gran parte de la comunidad y que vaya respondiendo progresivamente a las necesidades de cultivo de la región

Y la tercera, en la cual se obtendría la institucionalización del proceso de renovación de la comunidad agraria. En ella se abordarían problemas mayores como la división del trabajo, la eficiencia social y económica, los intereses regionales y los intereses nacionales, de tal manera que el efecto de demostración pueda permitir su extensión hacia otras áreas geográficas.

Todas estas fases significan una radical modificación curricular, tanto de la escuela primaria como de la escuela rural de las regiones donde se lleguen a establecer los centros pilotos y, paulatinamente, de los establecimientos educativos de las regiones próximas y afines.