

REVISTA ECUATORIANA DE

EDUCACIÓN

EPOCA 2ª

Núm. 1

Enero - Junio de 1961

003

50

Director: FERNANDO CHAVES

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

AÑO I

ENERO - JUNIO DE 1961

Nº

Nueva Epoca

Presidente de la Casa de la Cultura: Dr. Benjamín Carrión

Director de la Revista: Sr. Fernando Chaves

Secretario de Redacción: Dr. Miguel Angel Zambrano

Editor: Sr. Francisco Tobar García

HAN COLABORADO:

Abad de Velasco Blanca
Abad Gonzalo
Adoum Jorge
Albornoz Hugo
Arias Raúl
Bastidas Jacinto
Blat Gimeno José
Carbo Edmundo
Carrillo Alfredo
Chávez Alfredo
Chávez Ligdano
Dávila B. Enrique
Descalzi César
Donoso Torres Vicente
Garcés Enrique
Garcés Víctor Gabriel
García Ortiz Humberto
García Leonidas
Gómez Catalán Luis
González Carlos E.
Guarderas José I.
Guevara Darío
Haro Juan B.
Jácome Alfredo
Jarrín Luis H.

Labarca Amanda
Lara Héctor
Mallart José
Mata Martínez Humberto
Orbe Estuardo
Ortiz Emma E.
Ortiz Rigoberto
Piaget Jean
Rodríguez García Eduardo
Rosselló Pedro
Rubio Gonzalo
Olaizola Sabas
Salgado de Carbo Leonor
Tobar Julio
Torres Luis F.
Torres Bodet Jaime
Utreras Jorge
Uzcátegui Emilio
Vacas Gómez Humberto
Velasco Ermel
Verdesoto S. Luis
Verdesoto Raquel
Viteri Atanasio
Viteri Durand Juan

Toda la correspondencia debe ser dirigida a:

FERNANDO CHAVES

QUITO - ECUADOR, América del Sur

Apartado 675



Hemeroteca
P

SUMARIO

	<u>Págs.</u>
F. Chaves. —Educación física, deporte y exhibición	3
Junta Nacional de Planificación. —Programas de Educación	23
J. Mantovani. —Conmemoración de Comenio	77
A. Neto Caballero. —Para un seminario de educación primaria	96
Lecnor de Carbo. —El pensar de nuestros niños	120
G. Rubio. —Anotaciones de carácter educativo	134
E. N. Martínez. —Primer Congreso Nacional de Historia	164
R. Avilés M. —Los factores de la educación	172
F. Terán. —La población del Ecuador	180
Notas Bibliográficas	216

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

No. ~~46~~ 50

Este libro es propiedad de la Biblioteca
Nacional de la Casa de la Cultura
SU VENTA ES PERMIDA POR LA LEY

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Director: **FERNANDO CHAVES**



BIBLIOTECA NACIONAL QUITO - ECUADOR
COLECCION GENERAL
N° AÑO
PRECIO..... DONACION :.....

EDITORIAL CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA
QUITO - 1961

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE CIENCIAS FILOSOFICAS Y DE
LA EDUCACION DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Epoca II

Enero a Junio de 1961

Nº 1

EDUCACION FISICA, DEPORTE Y EXHIBICION

Desde el punto de vista de un hombre interesado en la salud mental y física de los niños y jóvenes ecuatorianos debe hacerse una serie de observaciones a lo que está sucediendo ahora en el país respecto a las fundamentales cuestiones sintetizadas en las palabras del título de este comentario.

Declaramos, sin que esto signifique una debilidad para nuestro modo de pensar, que no somos especialistas en estas cuestiones, pero que las seguimos con máximo interés en toda oportunidad. Por otra parte, ellas tocan de muy cerca el porvenir del país y por esa causa deben ser examinadas por todos cuantos piensan con preocupación en los años que vienen.

Ninguna observación puede hacerse a la educación física que no parta de un examen técnico profundo de su organización, el funcionamiento y el rendimiento actual de las labores en ese campo. Pero se puede anotar, y se debe hacerlo con frecuencia y en forma exigente, que ella no ha alcanzado el desarrollo, la sistematización, la obligatoriedad y la duración que debería alcanzar. Tampoco ha logrado crear, como si dijéramos, una mística de la educación física en el Ecuador, una mística en algo parecida a la que ya va conformándose en lo que al deporte se refiere.

Una mirada a los viandantes convencería sin dificultad, al observador más descuidado, de lo mucho que tiene que hacer la educación física como idea que determina una práctica, es decir un trabajo paciente, prolongado y sujeto a normas científicas, en orden a obtener un aumento de la estatura, del vigor y de la gallardía de los cuerpos; alegría, buena disposición y optimismo en los espíritus.

Esta mística de la educación física produciría en la sociedad toda el convencimiento profundo de que esa educación requiere un ambiente generalizado en la colectividad y un terreno propicio en cada individuo. Solamente el individuo sano, bien alimentado y sin mayores preocupaciones hogareñas puede ser un buen sujeto para la tarea que ha de elevar en él la educación física al construir un joven vigoroso, resuelto y con la mente y el cuerpo dispuestos a todo esfuerzo generoso y desinteresado.



No existen todavía, por desgracia, las instituciones de protección infantil y juvenil que deben llenar las deficiencias del hogar causadas por una economía débil y a veces por un conocimiento nulo o limitado de la influencia de la alimentación, el vestido, la aireación, el baño y otros cuidados señalados por la higiene y la prevención de enfermedades en el niño y en el joven, especialmente en su período escolar.

Tampoco existen las organizaciones propiciadoras de la marcha, el excursionismo, la natación y otras formas naturales del ejercicio corporal. Así sucede que la educación física ecuatoriana trabaja sobre un mal terreno por lo general, el cual se deteriora quizá algo más con la misma tensión y gastos de energía que demanda la educación física. Por eso en muchos casos, hasta se podría decir que trabaja sobre arena, tan deleznable es la situación anatómica, fisiológica y psíquica del material humano sobre el cual se ejercita la tarea de esa educación. No faltaría un mé-

dico que luego de examinar la condición física de nuestros niños de las escuelas y de los jóvenes de los colegios se declararía en contra de la educación física de normas generales aplicadas a esos casos particulares, y aún contra una educación suavizada y adaptada, con lo cual tendríamos la paradoja de la educación física presentada como nociva en razón del material con el que trabaja.

La extensión del deporte al medio escolar ha alcanzado en los últimos tiempos un auge que bien vale la pena examinar con algún detalle. El deporte infantil y juvenil, tomados como un medio de excitar el interés de los muchachos por el ejercicio corporal, por la competencia sana del esfuerzo superador, por el desarrollo del sentido del juego colectivo, por la suscitación y fomento del espíritu de equipo, deben ser cultivados intensamente, pero sin que ese cultivo de lugar a hiper-desarrollos y exclusividades nocivas.

El cultivo del deporte en la escuela ha de tener por igual sentido biológico y sentido espiritual. En la escuela secundaria, esta obligación de no desatender el aspecto moral y social implicados en el cultivo del deporte no puede ser olvidada y menos todavía se puede pensar en que ha de llegarse al sacrificio de ese aspecto moral y social de la formación individual que contiene el deporte utilizado de modo sistemático, gradual y moderado, a la obtención exclusivista y afanosa de buenos atletas.



En los últimos tiempos se ha puesto mucha atención en este aspecto de la formación juvenil, y, es claro, pronto se ha llegado a esa peligrosa desviación que es el cultivo del deporte y del atletismo por ellos mismos y por el brillo que con ellos y su lucimiento se puede conseguir en las competencias. Naturalmente, se ha organizado los concursos entre los colegios y hasta se ha llegado a la copia de organizaciones y de costumbres dentro del campo de deportes y de las competencias de este género cuya contribución a la moral de la juventud es muy discutible.

No es que creamos que deba desterrarse del todo la pugna física y la excitación al coraje y al valor personal en los jóvenes, ni que desconozcamos que el mejor campo para ello es la estricta y reñida concurrencia en el terreno deportivo. Pero de la organización de estos eventos con puro y limpio carácter deportivo a la sistematización exagerada de los mismos y a la comercialización de los espectáculos hay mucha distancia. Pero ya ha sido franqueada esa distancia entre nosotros.

La competencia deportiva escolar ha sido convertida en un espectáculo pagado y el anhelo de ganar la lid prima sobre toda otra consideración y origina desviaciones lamentables de la conducta, tanto personal como colectiva.

Hemos de señalar que la presencia de los individuos o de los equipos para tomar parte en las justas deportivas, desde la preparación hasta la exhibición, resta el tiempo para el estudio y el estado de espíritu del alumno de un modo casi permanente no es el propicio para las actividades intelectivas, especialmente en algunas disciplinas que requieren esfuerzo tenso y poderoso y casi unilateral, por lo menos durante un período largo.

De otro lado, la intervención global de los alumnos en el espectáculo, ya no solamente en la competencia interna o intercolegial, sino como agrupación bullanguera que defiende agriamente a los de su costado, conduce a manifestaciones de adhesión personalista o de auspicio a ultranza del propio equipo que pasan de lo normal, oscurecen el pensamiento y la emoción del joven y hasta llegan a degenerar en riñas o choques verbales difícilmente excusables, y menos todavía merecedores de cultivo o fomento. Es la introducción disfrazada de la animadversión profunda de grupos económicos o sociales, pues en las batallas deportivas se puede escuchar los motes, apodos o insultos de alcance colectivo más hirientes y empleados por la gente más vulgar en sus disputas.

Es fácil deducir que esto va en contra de la ética sana que debe inculcarse en el joven, y mina en lo profundo la camarade-

ría que ha de exigirse como característica de los niños y con mayor razón de los jóvenes, característica fundamental digna de ser propiciada por una educación sana, integral y bien orientada.



Una educación física de base, aplicada inteligentemente a nuestro país, tendría que dar sitio al cultivo del deporte, pero suprimir los brotes de exclusivismos y el desalojo de la parte intelectual de la educación a que da lugar una exageración en las dimensiones del deporte y en su consideración misma como actividad escolar, dirigida y limitada. Una exclusividad de esa clase puede producir efectos nocivos perdurables y totalmente perjudiciales, sobre todo para la actividad intelectual inmediata y futura del joven.

En cuanto al lado espectacular y comercial de esas manifestaciones, repetimos que tienen muy poco de educativo y desde ese ángulo, igual que a todas las cosas, actitudes o actividades donde hay ganancia o provecho inmediato, se los debe desterrar. El mismo argumento de que esas manifestaciones contribuyen al prestigio y renombre de la escuela o del colegio no es valedero si se hace un análisis exigente de la cuestión. La escuela y el colegio son instituciones que tienden a la formación armoniosa del individuo, esto es que sobre una base biológica positiva y favorable han de edificarse las actitudes psicológicas de un comportamiento intelectual y moral encaminado al desarrollo del individuo y al mejoramiento de la colectividad. Por lo tanto, una escuela o un colegio que hacen depender su prestigio y su fama de las exhibiciones deportivas comercializadas de sus alumnos, con un evidente descuido del aspecto intelectual serio y con un menoscabo del sentido social de servicio, no están cumpliendo su finalidad esencial, puesto que no son primordialmente institutos para el cultivo y la explotación de las aptitudes deportivas de los alumnos.

De otro lado, no son pocas las observaciones que los médicos

hacen al cultivo exagerado de los deportes unilaterales, tanto por lo que se refiere a la interferencia y gastos excesivos de energía durante los complicados procesos del crecimiento y de la pubertad, como por lo que tiene relación con la situación misma del estudiante que se entrega a los deportes y ve disminuídas sus capacidades y recortado su tiempo para los estudios.

En la conducción misma de los planteles se verifica una desviación de su sentido primordial y esto es valedero tanto para el colegio como para la universidad. Se entrega en exceso tiempo, preocupación y dinero a la preparación y a la ejecución de los eventos deportivos. El tiempo y la preocupación no son recuperables de ninguna manera, y producen más bien una sensible pérdida en lo que se refiere a la constancia y la profundidad de los estudios. Lo que es recuperable y aún susceptible de incremento es el dinero. Para efectuar esa recuperación desde luego hay que proceder a una comercialización de las manifestaciones deportivas, quitándoles así todo lo que de noble y caballeroso tienen en su esencia y lo que constituye su valor indiscutible y tal vez insustituible, dentro de la educación integral de los jóvenes.



El cultivo del deporte dentro de los límites fijados por un acuerdo inteligente y una dosificación que hasta puede ser científica y técnica del esfuerzo intelectual y el físico debe producir en la mayoría de los casos personalidades armónicas, vigorosas. Las manifestaciones deportivas son la oportunidad de contrarrestar los efectos fisiológicos nocivos del estudio prolongado y de los grandes esfuerzos súbitos que el individuo puede verse obligado a ejecutar en el plano intelectual.

Como el país que ha entregado sus establecimientos educativos con mayor intensidad y con tiempo prolongado al cultivo de los deportes es los Estados Unidos, vale la pena que señalemos en esta ocasión la viva polémica que desde hace algún tiempo agita a los medios profesionales y estudiantiles americanos respecto a

esta trascendental cuestión. Puede creerse que hay unanimidad sobre estas cuestiones y en realidad no existe y sí hay más bien una decidida y mayoritaria posición opuesta entre los profesores. Este señalamiento es necesario y conveniente porque se ha tomado como modelo en este aspecto el funcionamiento de la escuela secundaria y de los cursos universitarios americanos. Y no solamente se los ha tomado como modelos, sino que las prácticas deportivas y los aditamentos espectaculares y comerciales hallados por esas organizaciones para incrementar la producción de fondos, sirven como argumento para sostener y difundir esas prácticas en otros países, en los cuales el estado biológico de los alumnos y las facilidades para el estudio y la consulta de textos, de obras fundamentales, de observación de objetos y máquinas e instalaciones científicas, técnicas e industriales, no son las mismas.

El joven americano por los cuidados higiénicos de que es objeto, por la alimentación controlada y graduada que recibe en su hogar y fuera de él y por el ambiente mismo en que desenvuelve sus actividades es capaz de soportar, sin mayor daño aparente, grandes y prolongados gastos de energía. Así mismo, la abundancia de textos y libros de consulta y la existencia y funcionamiento constante y correcto de laboratorios e instalaciones para la observación y el aprendizaje, la facilidad de los viajes y del conocimiento directo y de primera mano de muchísimas cosas imposibles de conocer en otras partes, si no es en grabados, le colocan en situación privilegiada en lo que se refiere a la comodidad y profundidad de los estudios. Algo tiene también que ver en esto la estricta limitación y la especialización de los programas y de los campos de aprendizaje. Y no se debe olvidar tampoco que el cine, la televisión y otros medios modernos de difusión de la cultura contribuyen a suavizar en gran manera escollos del aprendizaje, cosa que no sucede en otros medios en los cuales esas son dificultades casi insalvables.



El alumno de nuestra escuela secundaria no es siempre bien nutrido, no pocas veces sufre déficits o taras biológicas con frecuencia incurables, no parece que se halla mayoritariamente en condiciones de soportar un estudio intenso y mantener esfuerzos de orden físico de grande duración e intensidad. Por otro lado, los medios de enseñanza restringidos exigen de parte del alumno esfuerzos notables de inteligencia, imaginación, reflexión que se traducen en largas horas de estudio personal para suplir la deficiencia de los medios de enseñanza. Se debe también tomar en cuenta que no pocas veces la situación económica, social y hasta moral del hogar de que estos jóvenes proceden no son las más adecuadas para darles un equilibrio físico e intelectual que les ponga en condiciones de realizar a la vez estudios de buena calidad y proezas musculares sostenidas, en la preparación y en la presentación de los eventos deportivos, en las competencias de que se hace gran propaganda y a las que asiste un público exigente que con toda razón pretende presenciar un espectáculo que compense el gasto de su dinero.

Nuestros jóvenes, por otra parte, no reciben del ambiente los estímulos ni las influencias cognoscitivas que otros ambientes de mayor cultura y con medios técnicos más eficaces y más numerosos ofrecen constantemente y en forma adaptada a las necesidades del auditor o del espectador.

Tiene que concluirse pues con que el joven ecuatoriano, por ejemplo, no puede ni debe realizar simultáneamente los elevados gastos de energía que demanda un estudio serio de las disciplinas del programa y las prácticas estrictas de los deportes considerados como oportunidades de exhibición y de obtención de entradas no despreciables para el presupuesto interno del plantel donde estudia, de tal modo que a esa finalidad se supeditan todos los propósitos y las normas de la educación en general y las de la educación física en particular.



Nos ha parecido conveniente tratar sobre este asunto antes

de que tome mayor cuerpo, por varias consideraciones fundamentales. La primera se refiere al fondo cultural, al acopio de conocimientos indispensables y al desenvolvimiento de las funciones mentales de los jóvenes. Pongamos como antecedente un par de cuestiones, más bien dos hechos que son propiamente del plano educativo porque salen de los medios especializados en que estas cosas se debaten.

La primera y fundamental es la desconfianza que expresa la universidad con respecto a los alumnos de los colegios. La desconfianza implica varios aspectos y ha determinado hechos que no van precisamente en favor de los estudios que nuestros jóvenes realizan, y deben realizar obligatoriamente, en esos planteles. La universidad ha establecido lo que se denomina exámenes de admisión y también ha organizado cursos preparatorios para los alumnos que van a realizar sus estudios en las diferentes facultades. El punto de partida de esas manifestaciones de desconfianza es que la preparación específica de los alumnos para las facultades en que esos conocimientos previos deben ser sabidos casi de memoria, no garantiza la posesión cierta de esas nociones.

En otros casos, es el fondo de cultura general y a veces el desarrollo de las aptitudes para la comprensión de los problemas y para la expresión del pensamiento en determinadas formas los que se hallan en déficit, según los catedráticos universitarios. Por eso, el remedio es, de un lado, la comprobación de la posesión de los conocimientos por medio del examen, o la sustitución, la entrega y la afirmación de las aptitudes y el comportamiento del joven, al mismo tiempo que la dirección especializada de ciertos conocimientos, dados en los cursos de preparación.

Esta situación de hecho tiene que determinar, en primer término, un acuerdo entre la universidad y la escuela secundaria, acuerdo al cual no se ha llegado. En segundo término, y por falta de este acuerdo, es forzoso que los dirigentes de la secundaria y en general quienes en ella trabajan hallen los medios de evitar esa desconfianza, comprobando su eficiencia, a fin de que el tra-

bajo intelectual de la secundaria se desenvuelva en mejor ambiente. Esto es que los alumnos estudien con la seguridad de que sus afanes no encontrarán el obstáculo que representan un examen de prueba y un curso preparatorio que alarga notoriamente el período de estudios.



Para llegar a ese fin nosotros creemos que la escuela secundaria está obligada a realizar un esfuerzo máximo y hondo en el plano intelectual. Este esfuerzo es tanto más necesario cuanto que la diversidad, la extensión y la complejidad de la ciencia que el joven debe recoger en síntesis seguras, exigen largo tiempo, aplicación sin desfallecimientos y verdadero deseo de aprender. Naturalmente que esta intensificación del trabajo de la inteligencia en todos sus aspectos no puede ir en mengua de los otros aspectos de la educación concebida como una función social integradora e integral de los jóvenes. Pero es indiscutible que si la enseñanza dada en la secundaria ha de soportar de modo inevitable el control de la universidad, hay que satisfacer con amplitud las exigencias razonables de esta última.

Como esas exigencias son de orden casi exclusivamente intelectual, es claro que es en ese plano que la escuela secundaria tiene que acelerar y profundizar su impulsión reformativa y de renovación de sistemas y procedimientos de enseñanza y adecuación de las facilidades modernas para el aprendizaje que existen ahora, aún para los alumnos de capacidad mediana.

El problema de más difícil solución en lo que respecta al funcionamiento de la escuela secundaria es, sin lugar a duda, el del tiempo. Falta tiempo para dedicarlo aún a la memorización de las nociones fundamentales de todas las ciencias. Naturalmente falta también más para la explicación y el detalle de los sentidos en que se han renovado las teorías básicas y se han acumulado las derivaciones técnicas de esas mismas ciencias. Para el mismo maestro de escuela secundaria el tiempo viene escaso en lo que

afecta a su propia preparación.

El panorama de las ciencias, no digamos el conocimiento especializado y profundo, es ahora de una frondosidad, de una complejidad y de una variedad en verdad asombrosas y desconcertantes. Hace falta una dedicación completa, un trabajo largo y obstinado, y una capacidad ya notable, para que el profesor pueda mantenerse al día en lo que se refiere a la información sobre los avances de las ciencias y las técnicas actuales.

Sin hablar del forzoso conocimiento de las lenguas de la cultura, pues sabido es que las traducciones al español siempre andan con grande retraso. Aún en los campos científicos o teóricos en que no se han operado revoluciones o cambios fundamentales, el acopio de conocimientos y el nuevo sentido de las investigaciones, y, por lo tanto, de las conclusiones relativamente válidas, es necesaria una labor tenaz y prolongada de parte de los profesores, la que se refleja naturalmente en mayor trabajo para los alumnos.

Hasta los métodos de enseñanza y los procedimientos modernos de enseñanza y aprendizaje que comprenden consulta de libros, manejo de aparatos, realización de trabajos prácticos, visitas a sitios, edificios, centros de labor, requieren de parte de los alumnos un tiempo que les es precioso y que casi siempre es largo.



Se ve, por tanto, que no es una afirmación sin fundamento la de que el tiempo para los estudios resulta inevitablemente corto. Ya se puede decir que el aprendizaje sufre de estas limitaciones, aún en el caso de que se le dedicara todo a las materias del programa. Para qué abundar, entonces, en el señalamiento de las estrecheces de ese mismo tiempo si de él se resta muchas horas para consagrarlas desconsideradamente a un cultivo unilateral de las habilidades deportivas y a la preparación y arreglo de exhibiciones de esa naturaleza, y al acomodo de intervenciones complementarias y de realce de los grupos de alumnos en las presenta-

ciones públicas de los espectáculos pagados?

No se quiere decir con todo lo anterior que hay que negar tiempo a las prácticas de la educación física, de los deportes y en raros casos a la participación de los alumnos en algún espectáculo público que no tiene como primordial fin el lucro.

Ya hemos dicho que un término medio inteligente debe ser buscado con ahinco en favor de la cultura sólida y de las aptitudes físicas desinteresadas. Este punto de equilibrio tiene que ser encontrado por autoridades y profesores de materias académicas y de educación física en una labor coordinada que es muy urgente y que no puede ser desatendida bajo ningún pretexto porque va en ella el futuro de nuestra cultura y de nuestra raza.



Como es probable y más aún deseable que se establezca la discusión acerca de estas fundamentales cuestiones nos parece conveniente exponer una síntesis de los argumentos en pro y en contra que han aparecido en publicaciones americanas. Tomamos estas notas de un artículo del Dr. Louis E. Alley aparecido en una revista pedagógica.

El Consejo Nacional de Consultores en Educación Elemental de los Estados, el Departamento de Directores de Escuelas Elementales de la National Education Association, la Sociedad de Directores de Salud, de Educación Física y Recreación, y el Departamento respectivo de la N.E.A., en una declaración conjunta, hecha en 1952, sostienen que "La competición interescolar de equipos universitarios de primera categoría y las competencias organizadas similarmente bajo los auspicios de otras agencias de la comunidad son **definitivamente desaprobadas** para los niños de menos del tercer curso, de escuela secundaria.

La Comisión de Política Educacional de la N.E.A. y la Asociación Americana de Administración de Escuelas, en un informe de 1954, dicen: "Ninguna escuela secundaria debería tener un "team" de la escuela, que compita con "teams" escolares de otras

secundarias en ligas organizadas o torneos.

Competencias intercolegiales de tipo universitario para niños y niñas de secundaria no deberían ser permitidas”.

En sus **Recomendaciones para la educación en los años de la Escuela Secundaria**, James B. Conant, afirma: “El atletismo interescolar y las bandas de marcha deben ser condenadas en la escuela secundaria; no hay ninguna razón educacional recta en favor de ellos y demasiado a menudo sirven meramente de entretenimientos públicos”.

Los tres informes citados piden más variedad y menos empaque en los programas de atletismo de la secundaria y que en ellos se ocupe a un mayor número de niños.

Debe señalarse que las recomendaciones de esos tres informes que tienen carácter nacional no han sido seguidas, lo que muestra que la ventaja obtenida en las exhibiciones atléticas, sea del orden que fuere, es más atendida que la conveniencia y la salud de los muchachos que en ellas toman parte. Y eso sucede aún en los Estados Unidos.



Las objeciones que se ha formulado a la boga del atletismo en las competencias interescolares son resumidas como sigue:

“1. Los muchachos que están en la edad de la escuela secundaria crecen y se desarrollan a una cadencia muy rápida y, por eso, son particularmente susceptibles a las lesiones en los huesos y en las articulaciones. Los esfuerzos violentos y las tensiones asociados con la participación en el atletismo interescolar son demasiado severas para tales jóvenes no maduros.

2. Los niños de la escuela secundaria varían mucho en lo que respecta a altura, peso y madurez fisiológica. A menos que los muchachos sean cotejados sobre bases equitativas, la competencia en los deportes de contacto corporal puede ser peligrosa.

3. Los muchachos que serán verosimilmente candidatos para las posiciones de **linemen** en el fútbol a causa de que son más

altos y más pesados que sus compañeros de clase no están forzosamente maduros fisiológicamente y pueden ser susceptibles de lesiones de las epífisis (partes de los huesos).

4. El examen estetoscópico, único al cual se somete usualmente un atleta, no es infalible en la determinación de si el corazón es "normal". De este modo, el ejercicio fatigante que acompaña a la participación en el atletismo interescolar tiene un efecto nocivo sobre el corazón.

5. La participación en el atletismo interescolar puede interferir con la forma de crecimiento normal de los muchachos de la secundaria.

6. El tono alto de la competencia puede conducir a fuertes reacciones emocionales que, en jóvenes inmaduros, pueden afectar adversamente a su desarrollo emocional y social.

7. Los programas de atletismo interescolar tienden a permitir a unos pocos muchachos bien dotados monopolizar el personal de la escuela, el tiempo y las facilidades de estudio, a expensas de la mayoría de los estudiantes.

8. Los programas interescolares reciben a menudo la concesión de alterar el programa educacional de la escuela. Las sesiones de práctica, las reuniones de ensayo y los juegos mismos requieren frecuentemente de una parte muy grande del tiempo del estudiante.

9. La participación en el atletismo interescolar fuerza al atleta de secundaria a especializarse en uno o dos deportes en los cuales probablemente será incapaz de participar cuando sea adulto. En ese nivel de edad su tiempo debe, pues, ser más provechosamente gastado en la exploración de una ancha variedad de actividades.



Los defensores de las pruebas atléticas interescolares en la escuela secundaria argumentan de este modo:

"1. Los muchachos pre-adolescentes y adolescentes **están** creciendo, sus organismos se desarrollan; y las lesiones pueden

ocurrir en el programa de atletismo para el grupo de esa edad. Sin embargo, no hay evidencia de que los muchachos sean lesionados más frecuentemente o más seriamente en programas bien organizados y bien conducidos de la escuela secundaria, que en los mismos programas universitarios.

2. Se puede admitir que los muchachos en edad de secundaria son ampliamente variados en lo que respecta a los atributos físicos. Sin embargo, estudios realizados al respecto muestran concluyentemente más bien que los muchachos que triunfan en atletismo son muchachos que, en términos de altura, peso y madurez fisiológica, están avanzados para sus edades. Estos muchachos a causa de su estado avanzado estarán en algún grado a salvo de las lesiones.

3. Los muchachos participarán en los deportes, sea que la escuela los auspicie o no. Si las escuelas no proporcionan estas oportunidades, los muchachos en su tiempo libre jugarán en condiciones que son mucho más peligrosas que aquellas de los programas auspiciados por las escuelas. También si las escuelas no auspician competencias atléticas para jóvenes, agencias externas menos calificadas, que tienen intereses especiales en promoverlas, organizarán y realizarán estas actividades.

4. La afirmación que tiende a indicar que la participación en el atletismo interescolar interfiere con la manera normal del crecimiento de los muchachos no es concluyente.

5. Más bien que afectar adversamente al desenvolvimiento emocional y social de los muchachos de secundaria, la participación en los programas atléticos interescolares bien controlados y adecuadamente conducidos, fomenta el control emocional y favorece el desarrollo social deseable.

6. La falla del maestro dirigente o de un miembro del personal escolar en proporcionar la educación física requerida y adecuada, dentro del plantel y de los programas de recreación física, es un problema administrativo cuya solución depende del personal y de las facilidades existentes en cada escuela y de la política administrativa de la misma.

7. Los programas de atletismo interescolar no necesitan dislocar el programa de las escuelas. Un excesivo énfasis sobre las ganancias y las prácticas indeseables que están asociadas con ese énfasis son condiciones que rodean al atletismo y que están sujetas a control”.



El acuerdo de estos dos puntos de vista en beligerancia puede decirse que ha sido contemplado a partir de los siguientes principios básicos:

“**Primero**, aceptan ambos bandos que los hábitos sedentarios de vida asociados con nuestra sociedad mecanizada pueden dañar seriamente el equilibrio de la juventud norteamericana, y que las escuelas deberían contribuir a ofrecer oportunidades para una participación frecuente en actividades físicas vigorosas.

Segundo, aceptan que todos los jóvenes pueden aprovechar —tanto educacionalmente como físicamente— de la participación en las actividades de competencia atlética apropiadas al grupo de su edad.

Tercero, están de acuerdo en que para ofrecer oportunidades a **todos** los jóvenes de aprovechar de la participación en actividades atléticas de naturaleza competitiva, la escuela debe proporcionar programas adecuados de la educación física requerida por cada edad y las actividades recreativas y las competencias internas de naturaleza física.

Cuarto, convienen en que la competencia atlética para la juventud debería ser cuidadosamente supervisada y controlada y que todo esfuerzo debería ser extendido de modo de asegurar a todos una experiencia educativa en esas competencias”.



En términos generales se puede sostener que “El problema que afrontan los responsables de la conducción de programas interescolares para muchachos de secundaria parece ser el de conducir el programa de tal modo que los propósitos **educacionales**

sean servidos. Para este fin los principios enunciados a continuación pueden servir como una guía razonable.

“Al desarrollar un programa de actividades atléticas, la **primera** de una escuela secundaria es proveer oportunidades de participar en él a **todos** los estudiantes. A causa de limitaciones de espacio, facilidades, equipo y personal entrenado adecuadamente, esas oportunidades de participar pueden ser previstas en la mayoría de las secundarias por medio de:

—Un período diario de educación física para todos los estudiantes, en el cual la instrucción y la práctica guiada proporcionan una variedad de actividades físicas que son adecuadas a la naturaleza y necesidades del estudiante de secundaria.

—Un bien organizado y bien conducido programa de competencias internas, en el cual se da oportunidades a **todos** para practicar el conocimiento y destrezas enseñadas en el programa de educación física.

—Un programa en el cual **todos** los estudiantes reciben oportunidades para practicar **informalmente** en una variedad de actividades vigorosas”.

“En aquellas escuelas secundarias en las cuales programas adecuados de educación física son proporcionados a todos los estudiantes, un programa limitado de atletismo interescolar proporciona oportunidades adicionales para los muchachos con habilidad atlética superior, para que desarrollen completamente y utilicen esos talentos. Tales programas deberían ser organizados y conducidos de acuerdo con los siguientes fundamentos de los programas:

“En primer lugar, el énfasis primordial debe ser puesto en la provisión de experiencias **educacionales** para los participantes, más bien que en la conformación de **teams** ganadores o en la producción de entretenimiento. Prácticas que tiendan a distorsionar la importancia del atletismo interescolar en el programa de la escuela son prohibidas. Tales prácticas incluyen el dar publicidad indebida a los éxitos individuales o de teams, la organización de

escuadras de propaganda y de aplauso, de bandas de marcha y organizaciones similares, y el mantenimiento de reuniones atractivas previas a los juegos, celebraciones de victorias o de repartición de premios.

Las sesiones de práctica y las competencias atléticas son establecidas de tal modo que el programa académico de la escuela no es directa ni indirectamente alterado. Por ninguna circunstancia, una sesión de práctica durará más de noventa minutos. Las competencias atléticas tendrán lugar en la tarde, inmediatamente después de las horas de trabajo, más bien que a la noche.

El programa de atletismo interescolar es conducido de tal modo que la deseable aptitud escolar y el buen sentido deportivo son fomentados, tanto entre los participantes como entre los espectadores.

En segundo lugar, el programa interescolar complementa —más bien que sustituye— un programa adecuado de educación física, las competencias internas y la recreación física, para todos los estudiantes. Si hay escasez de facilidades y de equipo, o restricciones de personal, la calidad y la extensión del programa que puede ser ofrecido por una escuela, el programa de educación física, el de competencias internas y el de recreación física tendrán precedencia sobre el programa interescolar.

Tercero, el programa interescolar, bajo la administración y la supervisión de los funcionarios escolares apropiados, es conducido por hombres con una preparación adecuada en educación física.

Los teams interescolares son preparados y dirigidos por profesores con certificados —de preferencia profesores de educación física— que son miembros de la docencia regular de la escuela en que se prepara esos teams. Para esos profesores, las designaciones para el entrenamiento son consideradas como parte de sus tareas regulares de enseñanza y son tomadas en cuenta en sus responsabilidades generales de profesores. La política administrativa de la escuela requiere que los maestros que entrenan los

teams interescolares den prioridad básica a sus tareas de enseñanza.

Finalmente, el programa interescolar es conducido de modo que la salud física de los participantes esté protegida y propiciada.

El box, como deporte de competencia, está prohibido.

Antes de ser permitida la intervención en la práctica o en la participación en cualquier fase del atletismo interescolar, cada muchacho debe pasar un examen médico completo que incluya una cuidadosa revisión de su historia sanitaria. Subsecuentemente, los exámenes médicos serán hechos conforme sean necesarios.

Los participantes serán provistos de un completo y bien adaptado equipo de protección de la más alta calidad. Los participantes serán cotejados con respecto a la altura, al peso y a la madurez fisiológica, a la habilidad con que pueden en un grado razonable participar con seguridad y satisfacción en los eventos.

Una póliza escrita en la cual están claramente definidas las responsabilidades financieras por lesiones ocasionadas en el atletismo interescolar debe ser formulada y publicada.

Los participantes individuales reciben la autorización para tomar parte en competencias interescolares solamente después de tres semanas de acondicionamiento y entrenamiento físico. Las reglas, el equipo, y el área de juego para cada actividad interescolar son modificadas de acuerdo con los intereses y las capacidades de los muchachos de la escuela secundaria y así lo son también la duración de la estación de juegos y el número de juegos realizados durante cada estación.

Bajo ninguna circunstancia, el número de competencias jugadas por teams de secundaria será más de la mitad de los juegos hechos por los teams universitarios. Ningún muchacho participará en más de una competencia interescolar por semana. Los torneos interescolares son prohibidos.

Un médico debe estar presente durante todas las competencias interescolares en que puedan ocurrir lesiones. Los participantes que han estado enfermos o son lesionados serán readmi-

tidos a las sesiones de práctica o competencia solamente con informe del médico.

Los funcionarios escolares están obligados a intervenir en todas las competencias interescolares.

La salud del muchacho es el criterio básico sobre el cual se determina si el muchacho debe participar o no en las pruebas de atletismo interescolares.

Los controles bosquejados antes son esenciales para un programa deseable de atletismo interescolar en los cursos inferiores de la secundaria. Este no debería ser contemplado cuando las condiciones o las presiones impiden un estricto cumplimiento de los controles recomendados.



Como se ve por el largo resumen que hemos hecho de las ideas expresadas por pedagogos y dirigentes educacionales norteamericanos, la parte de los deportes en la secundaria aparece como necesitada de control permanente. La introducción del espíritu comercial y del ansia exhibicionista es también rechazada con unanimidad porque nada tienen de educativas. Es decir que en el fondo esas ideas están en todo conformes con las que acabamos de exponer como convenientes para fijar el puesto de los deportes en la actividad escolar.

La ingerencia exagerada del deporte como finalidad y como medio produce una alteración de las finalidades de la escuela, un desconcierto en el equilibrio de los sectores educativos que confluyen a un resultado armónico y comporta la introducción de un espíritu de provecho que, por lo menos en la educación juvenil, no tiene que aparecer traído por el maestro, porque siempre aparecerá demasiado pronto y exageradamente fuerte en la vida cotidiana y aportado por medios incontrolables.

Fernando Chaves

PROGRAMAS DE EDUCACION (1)

1. CONSIDERACIONES GENERALES

1.1 La educación tiene una influencia directa en el desarrollo económico del país. Desde este punto de vista, la Educación Primaria y la Técnica tienen la más alta importancia. La Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica no desconoce ni desestima el valor de los otros niveles y funciones de la educación. Lo único que hace es señalar las más altas prioridades a las dos etapas por su influencia directa y básica en la capacitación cultural general del factor humano para la producción y por la fuerza generadora que aporta la técnica en aquella actividad económica.

1.2 La educación nacional confronta grandes necesidades cuantitativas y cualitativas. Por ahora sólo se van a resaltar las demandas más urgentes y precisar ciertos derroteros que necesitan revisión en la marcha de la educación nacional.

En 1960 se calcula que han quedado fuera de las escuelas primarias cerca de 200.000 niños en edad escolar. La atención a estas demandas implicaría un aumento de 4.800 maestros y la creación de 2.000 escuelas primarias.

En materia de construcciones escolares, pese al impulso dado en los últimos años, las necesidades en 1960 pueden estimarse en cerca de 1.300 locales, con un costo promedio en 130 millones de

(1) De PLAN INMEDIATO DE DESARROLLO — Tomo II.

sucres, a un valor promedio de cien mil sucres por unidad, según cálculos del Ministerio del ramo.

El bachillerato en Humanidades Modernas y la Formación de Maestros soportan también enormes demandas. La Junta de Planificación está realizando una evaluación general de las necesidades básicas en estos planteles, con miras a recomendar los lineamientos de una política planificada de atención, de acuerdo con la realidad nacional y el proceso del desarrollo económico.

La Educación Superior tiene también grandes necesidades. Urge reforzar el desenvolvimiento de las especializaciones que tienen relación directa con el desarrollo económico del país; será necesario crear nuevos campos de preparación profesional en este nivel, de acuerdo con los programas de fomento nacional; hace falta equipos, laboratorios y otros medios auxiliares de la enseñanza. A lo anotado hay que sumar la limitación de los cupos de ingresos a las escuelas y facultades, debido a la estrechez de locales, a la falta de catedráticos y de recursos; situación que produce graves consecuencias para los bachilleres que no alcanzan el ingreso al nuevo nivel educativo.

Frente a necesidades de tanta magnitud que crean problemas que exigen atención de primer orden, la Junta de Planificación considera indispensable la adopción de programas planificados para su solución.

2. LA EDUCACION PRIMARIA

2.1 La Junta realizó el análisis de la Educación Primaria en el país para medir la demanda en relación con la población que requiere de estos servicios y confrontarla con la oferta actual de facilidades educativas, tanto en planteles fiscales como en municipales y particulares. Se calcularon los déficit existentes en este campo y se elaboró un programa de incremento de estos servicios, con miras a eliminar, en 1965, los déficit correspondientes al sec-

tor fiscal. Los resultados logrados y el programa recomendado fueron publicados en "Bases y Directivas para el Desarrollo Económico del Ecuador".

Ese programa era de aspiración máxima y debía iniciarse a partir del año escolar 1957-1958.

Transcurridos dos períodos escolares (1957-1958 y 1958-1959) se observa que el crecimiento de la oferta en estos servicios, pese al esfuerzo realizado, no ha correspondido a las recomendaciones anotadas. Como las necesidades existentes siguen siendo enormes, la Junta de Planificación considera de urgente e imperiosa necesidad la adopción de un plan inmediato de atención a estos servicios.

2.2. Para responder a tal exigencia se ofrece un nuevo programa que se considera viable e indispensable por tratarse de una aspiración mínima en función de las necesidades de desarrollo. Este programa se basa en las tendencias encontradas en la realidad del incremento de este nivel educativo, en el lapso comprendido entre 1950-1951 a 1958-1959, en los aumentos logrados en matrícula, maestros y planteles, y proyectadas hasta el año escolar 1964-1965.

2.3 Se utilizó la misma metodología empleada en el estudio ya publicado para estimar las demandas en matrícula y los servicios cubiertos entre 1950-1951 a 1958-1959. Sobre la base de estos cálculos se ofrece el cuadro VIII-1 en el que constan la proyección de la demanda en matrícula en el país, el crecimiento de la oferta de estos servicios y los porcentajes anuales que se cubrirían de las necesidades y los servicios. El fundamento para la proyección de la oferta de las facilidades educativas es la suposición de que en el futuro el país debe al menos mantener la tasa de crecimiento de la matrícula que se ha obtenido en el pasado. Esto significa un esfuerzo cada vez mayor en términos absolutos, pero es lógico mirarlo como una aspiración mínima inmediata en la que especialmente se tienen en cuenta las dificultades financieras del Gobierno para poner en práctica un programa más ambicioso.

CUADRO VIII-1 (1)

PROYECCION DEL CRECIMIENTO DE LAS DEMANDAS EN MATRICULAS
EN EDUCACION PRIMARIA

(En miles)

Años	Población entre 6 y 14 años.	Población de 6 a 14 años que termina la educación primaria.	Población que demanda educación primaria. (a-b)	Crecimiento que se espera logre la matrícula en proyección histórica.	Matrícula de 14 y más años.	Proyección de matrícula entre 6 y 14 años. (d - e)	Porcentaje de matrícula que se cubriría. $(\frac{f}{e} \times 100)$
	a	b	c	d	e	f	g
1958-59 2/	854,321	126,230	780,091	529,224	13,190	516,034	70,9
1959-60	882	137	745	569	14	565	74,5
1960-61	910	148	762	612	15	597	78,3
1961-62	939	161	778	658	17	641	82,4
1962-63	970	174	796	707	18	689	86,6
1963-64	1,001	189	812	761	19	742	91,4
1964-65	1,033	176	857	818	20	796	92,9

FUENTE: Datos reales: Sección Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

NOTAS: (1) Método de Cálculo:

- a) Estimaciones realizadas por la Junta de Planificación. El espacio de 6 a 14 años es el que establece la Ley Orgánica de Educación.
- b) La proyección de la "población de 6 a 14 años que termina la educación primaria" se hizo sobre la base de la relación hallada en este aspecto entre 1950-51 a 1958-59. La disposición legal establece un espacio de ocho años para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Los períodos regulares para las escuelas urbanas y rurales duran 6 y 4 años, respectivamente. Para el refinamiento de datos se redujeron los grupos en 4 y 2 años inmediatos anteriores en cada año a los dos tipos de planteles. Se dispuso de datos reales sobre egresados de cuarto y sexto grados en algunos años de 1947 a 1954; con éstos se interpoló para completar la serie. A partir del último año se proyectaron las cifras para los años siguientes. Se sumaron para cada año los datos inmediatos anteriores, 4 para las rurales y 2 para las urbanas.
- c) El crecimiento de la matrícula se la hizo sobre la base de la proyección histórica hallada en la realidad entre 1950-51 a 1958-59.
- d) En la matrícula real hay alumnos mayores de 14 años —límite máximo de la obligatoriedad escolar—. Disponiéndose de cifras reales sólo en 1955, se calculó el porcentaje que representaba este grupo en la matrícula de este año; el porcentaje se aplicó a los demás.

(2) Año base.

Las cifras constantes en el cuadro anterior señalan que la demanda de matrícula en 1964-65 ascendería a 857.000 escolares; la oferta de estos servicios llegaría a 796.000; la relación entre servicios cubiertos y necesidades sería de 92.9 por ciento. El cumplimiento de este programa, por otra parte, demandaría un aumento de 280.000 escolares, en la matrícula, en el período.

2.4 Con el objeto de reducir las responsabilidades del Fisco frente a estos servicios y para que el programa pueda realizarse se consideró conveniente estudiar el incremento de la oferta en este nivel educativo entre 1950-51 a 1958-59, clasificado por fuentes de sostenimiento de los planteles; esto es, fiscales, municipales y particulares.

Bajo el supuesto de que los sectores municipal y privado mantengan igual ritmo de incremento de la matrícula del estimado en el período de análisis, se calcularon las demandas anuales que tendría que cubrir el Fisco en el nuevo programa. La Junta de Planificación considera factible que el sector privado siga el ritmo histórico de impulso; mas en el sector municipal las posibilidades son hipotéticas. El déficit que puede dejar este sector deberá ser materia de análisis posterior para la elaboración de un programa adicional que tienda a cubrir todas las demandas no cubiertas a partir de 1963.

2.5 El programa de fomento de la Educación Primaria fiscal, sobre la base de las consideraciones anteriores, se ofrece en el cuadro VIII-2, considerando la matrícula total y su aumento, el incremento de profesores, creación de escuelas, costo en sueldos e inversiones por años y en total del período.

El programa propuesto para el sector fiscal implicaría un aumento de la siguiente magnitud: 154.000 niños en matrícula, aproximadamente 3.660 maestros y 1.426 escuelas. El costo total se estima en S/ 186'800.000; esta suma se descompone en S/ 43'600.000 para sueldos de personal docente, directivo y de supervisores, de acuerdo con la Ley de Escalafón del Magisterio, y de porteros, y S/ 143'200.000 para construcciones escolares, a un

costo promedio de S/ 100.000 por local, de acuerdo con estimaciones hechas por la Sección Construcciones Escolares del Ministerio de Educación.

CUADRO VIII-2

INCREMENTO DE LA EDUCACION PRIMARIA FISCAL. — 1958-59 A 1964-65
EN MATRICULA, MAESTROS, ESCUELAS Y COSTOS

(Matrícula en miles; costos en millones de sucs)

AÑOS	Total de matrícula proyectada	Aumento Anual de matrícula	Aumento de profesores	Creación de escuelas	Pago de sueldos	Inversiones	Costo Total
			1/	1/			
1958-59	341,660	--	--	--	--	--	--
1959-60	364	22	524	204	6,2	20,5	26,7
1960-61	387	23	548	213	6,5	21,4	27,9
1961-62	412	25	595	231	7,1	23,2	30,3
1962-63	438	26	619	241	7,4	24,2	31,6
1963-64	466	28	667	259	7,9	26,0	33,9
1964-65	496	30	714	278	8,5	27,9	36,4
TOTALES		154	3,667	1,426	43,6	143,2	186,8

(1) Cálculo sobre las bases de 42 alumnos por maestro y 108 por escuela, términos medios reales hallados en el período básico de análisis.

FUENTE: Elaboraciones de la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica

2.6 Este programa debe ser llevado a la práctica, en forma indefectible, en lo que toca a aumento de profesores y creación de escuelas. Si no se realizaran estos esfuerzos se correría el riesgo de frenar el desarrollo cultural y económico del país, debido al alto crecimiento de la población que requiere educación primaria, y hasta se podría reflejar en un estancamiento o disminución de los porcentajes del alfabetismo, que representan el requerimiento cultural elemental en el país.

2.7 El mayor peso del programa corresponde a inversiones, por el alto costo de las construcciones escolares. La Junta de Planificación considera que para cubrir estas necesidades y los enormes déficit existentes en este campo en un corto período, será indispensable contar con recursos provenientes de un empréstito externo. Hasta que esto sea factible, en el programa inmediato para 1961 y 1962 se sugiere se construya un número de locales que corresponda al aumento de escuelas y a un porcentaje prudencial del déficit existente. Se considera también que aliviarían este peso las siguientes medidas:

a) En los lugares donde fuera posible y conveniente y, particularmente en el medio rural, se debe substituir el actual sistema de construcción de locales por contrato, por el de administración directa con la directa participación y ayuda de las comunidades. La Misión Andina y el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación han logrado resultados muy halagadores en este propósito. En la Misión Andina, por ejemplo, la participación comunal, a más de constituir una actividad muy valiosa en la educación de adultos, ha permitido reducir los costos entre 40 y 50 por ciento.

b) Se debería estudiar la técnica y empleo de ciertos materiales, como bloques de tierra-cemento, para abaratar los costos.

c) El establecimiento y fomento de las escuelas alternas, vespertinas y nocturnas en las ciudades de gran aglomeración escolar, sería otra medida emergente para aprovechar un mismo local con dos y hasta tres planteles. Este sistema sólo es recomendable como una manera de hallar solución urgente y temporal a problemas de congestión.

d) La cooperación de las comunidades y de los Comités de Padres de Familia debería canalizarse también en beneficio de la provisión de algún mobiliario escolar. La aportación podría ser directa o recurriendo a actividades de financiación indirecta como las teatrales, deportivas y actos sociales.

2.8 La creación de escuelas alternas, vespertinas y noctur-

nas podría reducir el pago de sueldos, si se adoptase una política de emplear el mismo personal en servicio pagando remuneraciones adicionales (50% a 60% de los sueldos). Además, esta medida beneficiaría a un sector del magisterio, aliviando sus precarias condiciones económicas.

La Junta de Planificación no desconoce que hay cierto peligro de disminución en la calidad de la labor docente, pero considera que habría una compensación cuantitativa con el aumento de la población escolar atendida. Esta medida debería ser complementada con una prolija y técnica revisión de planes y programas de estudio, que seleccione en las asignaturas y programas los aspectos básicos y esenciales.

La medida que se sugiere debe ser transitoria y de emergencia y debe abandonarse tan pronto como las condiciones económicas del país permitan atender estos servicios en mejor forma.

2.9 Las construcciones escolares han sido objeto de esfuerzos económicos importantes. Sin embargo, el número de locales construídos no es siquiera igual a la creación de nuevas escuelas, y, por lo mismo, tampoco ha reducido el déficit existente.

Se disponen de algunos datos en el período entre 1957 y 1960. Ellos prueban la afirmación anterior.

—En 1957 el Ministerio de Educación estimó que el déficit ascendía a	1.200 locales
—De 1957 a 1960 se ha terminado o iniciado la construcción de	320 locales.
—En el mismo período se han creado nuevas escuelas, recurriendo al arrendamiento de locales, con un total de	383 locales

Estos datos demuestran que en 1960 las necesidades nacionales subieron a 1.263 locales, debido a que la creación fue superior en 63 escuelas sobre los locales construídos o en construcción en el período.

Por la realidad encontrada, se considera necesario adoptar una política que permita al menos construir un número de locales igual al de creación de escuelas más un porcentaje prudencial para amenguar el déficit.

2.10 Para atender a las demandas de este nivel la Junta sugiere un plan de inversiones fiscales inmediato para 1961 y 1962. Se recomiendan los siguientes incrementos:

CUADRO VIII-3

**INCREMENTO DE LAS INVERSIONES Y GASTOS PARA LA EDUCACION PRIMARIA
1961 — 1962**

(En millones de sucres)

	1960 (1)	1961	1962	Aumentos efectivos recomendados	
				1961	1962
Inversiones	12.47	21.40	29.50	8.93	8.10
Gastos corrientes (2) ..	92.67	99.38	106.88	6.71	7.50
TOTALES	105.14	120.78	136.38	15.64	15.60

- (1) Las cifras de este año son estimaciones de lo gastado efectivamente y no el monto de las asignaciones presupuestarias.
- (2) Comprenden las estimaciones de gastos reales de: Presupuesto de Operación del Ministerio del ramo, participación en Empresas del Estado y "Asignaciones Provinciales", para educación, que constan en el Presupuesto del Estado.

FUENTE: Presupuesto del Estado, 1961; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

A más de los incrementos anteriores, el Programa General de la Junta sugiere también aumentos en la Educación Agrícola para el nivel elemental, en la siguiente forma:

	1961	1962
	(millones de sucres)	
Presupuesto de Capital	1.0	1.0
Presupuesto de Operación	1.5	1.5
TOTAL	2.5	2.5

Los incrementos en inversiones deben atender a los siguientes programas:

El aumento de S/ 8'930.000 en 1961 permitirá disponer de un total de S/ 21'400.000 en este año, los mismos que se destinarán a la edificación de 213 locales, para igual número de escuelas por crearse en 1960-61, con un valor de S/ 21'300.000; los S/ 100.000 restantes se destinarán a ayudar a la provisión de mobiliario escolar.

En 1962 el incremento representa S/ 8'100.000; el monto de la asignación ascendería a S/ 29'500.000; su destino será el siguiente: construcción de 294 locales; 231 corresponden a igual número de escuelas que se sugiere crear en 1961-62; más 63 locales que corresponderían al 5% del déficit existente en 1960. A partir de este año sería indispensable adoptar la política encaminada a reducir progresivamente el déficit anotado anteriormente. El costo total de los 294 locales se estima en S/ 29'400.000; los S/ 100.000 restantes serán para la provisión de mobiliario.

Los incrementos en el presupuesto de operación atenderán al siguiente programa:

En 1961 el incremento es de S/ 6'710.000. Su destino será: aumento de 548 profesores, 4 supervisores y 213 porteros, con un costo de S/ 6'500.000. Los sueldos del personal docente, directivo y de supervisión están calculados de acuerdo con la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio. Los S/ 210.000 restantes se destinarán al arriendo de 120 locales en seis meses. Se adopta esta medida ante la imposibilidad de construir locales para las

nuevas escuelas, existiendo un déficit tan alto para los planteles en funcionamiento. La realización de este programa debe producir un aumento de 23.000 escolares en la matrícula.

En 1962 el incremento es de S/ 7'500.000 que se destinarán a la creación de 231 escuelas, aumento de 595 profesores, 4 supervisores y 231 porteros. El costo en sueldos representa S/ 7'100.000; el valor de arrendamiento de 231 locales en seis meses, S/ 400.000. El incremento de la matrícula se espera sea de 25.000 niños.

Los incrementos para la Educación Agrícola del Nivel Elemental, tanto de Capital (S/ 1'000.000 cada año) como de Operación (S/ 1'500.000 anual), corresponden a la creación de cinco Núcleos de Capacitación Agrícola, cuyo programa consta en el capítulo respectivo.

3. EDUCACION SECUNDARIA Y TECNICA

3.1 Como un anticipo de la investigación que la Junta de Planificación realiza en los niveles educativos secundario, técnico y superior se ofrecen ahora algunas consideraciones generales y básicas, que se concretan en lo siguiente:

a) El crecimiento de planteles, profesores y matrícula, entre 1950-51 y 1958-59, constan en el cuadro VIII-4.

CUADRO VIII—4

CRECIMIENTO DE LA EDUCACION SECUNDARIA

(Planteles, Profesores y Matrícula)

S	CIFRAS ABSOLUTAS			INDICES (1950-51= 100%)		
	Número de Planteles	Número de Profesores	Número de Matrícula	Planteles	Profesores	Matrícula
-51	169	2.983	29.714	100	100	100
-59	278	5.161	56.364	164.5	173.0	189.7

NTE: Sección Estadística del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Los datos anteriores muestran que en el período de análisis el mayor aumento correspondió a matrícula; luego siguen profesores y, en último término, planteles. El crecimiento hallado demuestra que al no existir igualdad en los aumentos en los tres aspectos, la matrícula fue atendida con la elevación promedial de alumnos por planteles y por maestro. En los colegios, el promedio de alumnos matriculados en el primer año fue de 176 y en el último se elevó a 203. Los alumnos por maestro, en 1950-51 fue de 10 y en 1958-59 sólo creció a 11, cifras que son una prueba del bajo índice de integración promedio de las facilidades educativas en este nivel. Ello se debe fundamentalmente a la proliferación de planteles, sin consideración alguna a la demanda. La gravedad surge cuando se analiza la situación de los planteles que soportan matrículas muy elevadas en relación con su capacidad y el número de profesores disponibles, mientras en otros hay prácticamente un desperdicio del esfuerzo realizado.

b) La Segunda Educación comprende cuatro clases de planteles, de Bachillerato en Humanidades Modernas, Formación de Maestros Primarios, Técnico-profesionales y Bachillerato en Humanidades Clásicas. Considerando el crecimiento de la matrícula en los tres primeros, se observa el siguiente incremento entre 1950-51 y 1958-59.

CUADRO VIII—5

CRECIMIENTO DE LA MATRICULA POR CLASES DE PLANTELES
(1950-51 a 1958-59)

AÑOS	CIFRAS ABSOLUTAS			INDICES (1950-51 = 100)		
	Bachillerato en Humanidades Modernas	Formación de maestros	Técnico-Profesionales	Bachillerato en Humanidades Modernas	Formación de maestros	Técnico-Profesionales
1950—51	17.493	3.348	8.873	100.0	100.0	100.0
1958—59	33.478	6.033	17.488	191.4	180.2	197.1

FUENTE: Sección Estadística del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Los índices constantes demuestran un fuerte crecimiento en la matrícula en las tres clases de planteles, siendo ligeramente superior los de los técnico-profesionales.

3.2 No se ha terminado aún la cuantificación de las demandas en planteles, maestros, edificios y medios auxiliares en este nivel educativo. Sin embargo, el gran incremento de la matrícula ha creado necesidades muy altas en estos aspectos en ciertos planteles. Hasta disponer de un análisis completo y elaborar un programa de atención a estos servicios, se considera conveniente, por ahora, recomendar ciertos incrementos inmediatos para atender las necesidades más urgentes. Se comenzaría por el Bachillerato en Humanidades Modernas y Formación de Maestros:

Los incrementos en 1961 y 1962 en el Presupuesto de Capital ascenderían a S/ 4'000.000. Esta cantidad debería servir de base para financiar la construcción de un nuevo local del Colegio Normal "Juan Montalvo" de Quito, que afronta una necesidad imperiosa y de urgente atención debido al gran incremento de alumnos, a los servicios que mantiene y al deterioro del edificio actual.

CUADRO VIII—6

**INCREMENTOS EN LAS INVERSIONES Y GASTOS EN BACHILLERATO
EN HUMANIDADES MODERNAS Y FORMACION DE MAESTROS**

1961 y 1962

(En millones de sucres)

	1960 1/	1961	1962	Incrementos efectivos recomendados	
				1961	1962
<u>Inversiones</u>	<u>2.20</u>	<u>4.20</u>	<u>4.20</u>	<u>2.00</u>	-
<u>Gastos Corrientes</u>	<u>49.93</u>	<u>51.93</u>	<u>53.93</u>	<u>2.00</u>	<u>2.00</u>
a) Rentas propias 2/	11.38	11.58	11.38	-	-
b) Presupuesto de Operación 3/	38.55	40.55	42.55	2.00	2.00
TOTALS	52.13	56.13	58.13	4.00	2.00

ENTE: Presupuesto del Estado, 1960; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Estimaciones de lo gastado efectivamente y no el monto de las asignaciones presupuestarias.

Incluye: impuestos especiales; tasas, rentas patrimoniales y otros, y saldos de operación del año inmediato anterior.

Comprende las estimaciones de gastos reales de: Presupuesto de Operación del Ministerio del ramo, participación en Empresas del Estado y "Asignaciones Provinciales" para educación, que constan en el Presupuesto del Estado.

La Junta de Planificación no desestima las grandes necesidades de inversiones en estos planteles; por desgracia, las limitadas posibilidades de incrementar los recursos del Fisco en los próximos dos años no permiten atenderlas, aceptándose únicamente que las obras respectivas continúen financiándose con los recursos específicos que se contemplan en el Presupuesto de Capital y los fondos provenientes de impuestos especiales y de los presu-

puestos de los colegios que disponen de rentas patrimoniales para estas finalidades.

En el Presupuesto de Operación se contemplan incrementos de S/ 2'000.000 en cada uno de los años 1961 y 1962. El destino de estos aumentos será el siguiente:

Para los planteles de Bachillerato en Humanidades Modernas se considera S/ 1'500.000 por año, para la creación de cargos de profesores, en beneficio de los planteles que deben atender grandes aumentos en la matrícula. La Sección de Educación Secundaria del Ministerio respectivo considera que para cubrir estas necesidades sería indispensable un incremento anual de S/ 3'000.000; desgraciadamente por razones obvias, sólo ha sido posible contemplar el 50% de los requerimientos. Los S/ 500.000 restantes en cada año servirán principalmente para atender las demandas de profesores en los normales urbanos y rurales y, prudentialmente, un aumento en becas o ranchos en los mismos colegios en favor de estudiantes oriundos de las provincias en que es más aguda la escasez de estos profesionales.

4. EDUCACION TECNICA

La Junta reconoce la importancia trascendental de la formación de técnicos de nivel medio. Los profesionales que se gradúan en estos planteles son los encargados de dirigir y supervigilar el trabajo en las diversas ramas de la producción; ellos forman el elemento de enlace entre los técnicos de nivel superior, que planifican y dan las normas generales, y los obreros ejecutores. No se desconoce ni desestima el valor de los planteles de bachillerato en Humanidades Modernas y los de formación de maestros primarios; especialmente en los últimos hay que anotar la importancia de la función específica que cumplen los educadores y la necesidad inaplazable de una reforma cualitativa de la educación primaria que, en último término, dependerá de la preparación

que se imparta a estos servidores de la cultura. Sin embargo de estas consideraciones y como un enfoque inicial, se da mayor atención a la Educación Técnica, con miras a ofrecer programas inmediatos de fomento que ayuden a resolver urgentes problemas en sectores como el industrial, cuyo crecimiento está frenado, entre otras, por esta causa.

4.1 Se dispone de datos reales sobre el desarrollo que ha seguido la Educación Técnica en el país entre 1950-51 y 1958-59. El siguiente cuadro describe el proceso en planteles, secciones, profesores y matrículas.

CUADRO VIII—7

CRECIMIENTO DE LA EDUCACION TECNICA

AÑOS	CIFRAS ABSOLUTAS					ÍNDICES				
	Plantales	Secciones	Profesores	Alumnos matriculados	Graduados	Plantales	Secciones	Profesores	Alumnos matriculados	Graduados
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
0-51	67	19	894	8.873	558	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1-52	66	22	928	9.196	520	98.5	115.8	103.8	103.6	93.2
2-53	63	22	950	9.963	409	94.0	115.8	106.3	112.3	73.3
3-54	65	25	1.018	11.177	718	97.0	131.6	113.9	126.0	128.7
4-55	66	28	1.017	11.275	696	101.5	147.4	113.8	127.1	124.7
5-56	64	31	968	12.101	775	95.5	163.2	110.2	136.4	138.9
6-57	66	34	1.041	13.480	713	98.5	178.9	116.4	151.9	127.8
7-58	75	36	1.151	14.951	992	111.9	189.5	128.7	168.5	177.8
8-59	87	36	1.329	17.468	1.301	129.9	169.5	146.7	197.1	233.2

Corresponden a ciertas especializaciones técnicas que funcionan en los Colegios de Bachillerato en Humanidades Modernas.

FUENTE: Sección Estadística y Escalafón. — Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Los índices anteriores demuestran que los graduados y matriculados crecieron a un ritmo relativamente acelerado; en cambio, el número de planteles, secciones y maestros ascendió a ritmo menor; esto demuestra que se operó una mayor concentración de

alumnos por establecimientos y secciones y que el promedio de matrícula por maestro también aumentó. En efecto, el promedio de la matrícula en planteles y secciones en 1950-51 fue de 103 y en el último, 142. El número de alumnos por maestro, en el primer año, fue de 10 y en el último, aumentó a 13.

Las relaciones promedio plantel-alumnos y profesor-alumnos, desde el punto de vista pedagógico, no ofrecen problemas y se podría considerar aumentos en el futuro. El problema surge por la distribución de la matrícula. El aumento de planteles y secciones, sin previo estudio de la conveniencia y su localización ha hecho que en ciertos colegios se registren altos índices de matrículas, que han agudizado las necesidades de ampliación de locales y aumento de maestros; en cambio, en otras, se registra una matrícula reducida que, a veces, casi no justifica el mantenimiento de esos colegios.

Si a la realidad anterior se agregan las necesidades de recursos y medios indispensables para una labor docente eficiente y práctica, se llegará a la conclusión de que la marcha de estos colegios sufre deficiencias y soporta necesidades que reclaman urgente revisión y reajuste.

4.2 La situación de este nivel educativo por especializaciones muestra resultados muy particulares en cuanto a la forma cómo están respondiendo estos colegios a las necesidades del desarrollo económico del país.

Las informaciones de los Ministerios de Educación y de Fomento para el sector agrícola han servido de base para elaborar el cuadro VIII-8, que contiene los aspectos esenciales de la Educación Técnica por especializaciones, matrícula y graduación en los años 1952-53 y 1958-59.

CUADRO VIII—8

CRECIMIENTO DE LA EDUCACION TECNICA POR ESPECIALIZACIONES

(1952-53 a 1958-59)

ESPECIALIZACIONES	1952 - 53		1958 - 59		Índice de crecimiento $\frac{a'}{a} \times 100$
	Número de especializaciones: $\frac{1}{a}$	Por Ciento	Número de especializaciones: $\frac{1}{a'}$	Por Ciento	
a) De influencia directa en el desarrollo económico:					
Mecánica	11	6.6	14	6.2	127.3
Radiotónica	3	1.8	2	0.9	66.7
Electricidad	1	0.6	4	1.8	400.0
Agricultura	8	4.8	8	3.5	100.0
Total del Grupo	23	13.8	28	12.4	121.7
b) Artesanales:					
Carpintería y tallado	12	7.2	9	4.0	75.0
Sastrería	5	3.0	6	2.7	120.0
Zapatería	2	1.2	1	0.4	50.0
Artes Gráficas	2	1.2	3	1.3	150.0
Fotograbado	-	-	-	-	-
Linotipo	-	-	-	-	-
Total del grupo	21	12.6	19	8.4	90.5
c) Manualidades, comercio y otras:					
Pintura y Escultura	7	4.2	5	2.2	71.4
Música y Canto	4	2.4	5	2.2	125.0
Modistería y Lencería	31	18.5	36	15.9	116.1
Bordado a máquina y a mano	17	10.2	15	6.7	88.2
Tejidos	-	-	1	0.4	-
Contabilidad (-Comercio)	63	37.7	111	49.2	176.2
Secretariado (-Comercio)	-	-	-	-	-
Educación física	1	0.6	1	0.4	100.0
Enfermería	-	-	1	0.4	-
Economía doméstica	-	-	-	-	-
Varios /	-	-	4	1.8	-
Total del grupo	123	73.6	179	79.2	145.8
TOTAL GENERAL	167	100.0	226	100.0	135.3

1) Número total de secciones dedicadas a la especialización correspondiente.

FUENTE: Sección Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

De los datos del cuadro VIII-8 se puede desprender algunas consideraciones de importancia para el desarrollo del país. Los planteles que tienen especializaciones de relación directa con el fomento económico: mecánica, radiotecnía, electricidad y agricultura ocupan una posición poco ventajosa. Al fin del período, inclusive, se observa una tendencia decreciente, ya que de 13.8% del total en 1952-53, el número de secciones representa el 12.4% en 1958-59. Esta característica ha determinado un índice de crecimiento apenas de 21.7%, frente a una demanda que, de acuerdo con investigaciones hechas por la Junta, se halla muy lejos de estar satisfecha.

El grupo de profesiones artesanales es el menos favorecido, con una tendencia decreciente, inclusive en el índice, que baja en 9.5%. Esta característica debe ser el reflejo de la decadencia artesanal en el país, como consecuencia de la falta de mercado por el descenso de demanda para ciertos productos o la competencia de la industria.

Las especializaciones de Arte, Manualidades Femeninas, Comercio y otras, representan casi las tres cuartas partes del total en el primer año y, en el último, llegan a casi al 80%, con el más alto índice de crecimiento en los cinco años de estudio, de 45.5%. Indudablemente existe demanda para estas especializaciones pero, como se puede observar al analizar la ocupación de los graduados, la expansión es más bien el resultado de la oferta, antes que un hecho inducido por el crecimiento. La falta de otras oportunidades de preparación arrastra a los jóvenes a estas especializaciones en las que hay superabundancia.

Esta paradoja de la educación técnica se observa comparando lo que sucede en la formación de profesionales de la Agricultura y del Comercio. La agricultura, una de las especializaciones más importantes para el desarrollo económico del país, tiene una situación por demás desventajosa y sus centros de enseñanza representan tan sólo el 4.8% y 3.5%, del total, respectivamente, en los dos años y con un índice estático. En cambio en "comercio"

el número de secciones sobrepasa a la tercera parte del total y su índice de crecimiento es el más alto, con 76.2 por ciento.

Si a la consideración anterior se añade lo que sucede con Radiotecnía y Electricidad, por una parte, y con Modistería y Lencería y Bordado, por otra, se concluirá que la marcha de la Educación Técnica por especializaciones requiere una revisión urgente, con miras a incrementar las especializaciones que tienen relación directa con el desarrollo económico del Ecuador.

4.3 La característica analizada en el numeral anterior se hace más aguda y hasta crítica considerando la matrícula y los graduados por especializaciones, como se puede ver en el cuadro VIII-9

CUADRO VIII—9

CRECIMIENTO DE LA EDUCACION TECNICA POR MATRICULA Y GRADUADOS

(1952-53 a 1958-59)

ESPECIALIZACIONES	1952-53				1958-59				INDICE: (1952-53 = 100)	
	Matricu- lados	Por cien- to	Gradu- dos	Por cien- to	Matricu- lados	Por cien- to	Gradu- dos	Por cien- to	Matricu- lados	Graduados
a) De influencia en el desarrollo:										
Mecánica	502	5.0	23	5.5	651	3.7	44	3.3	129.7	191.3
Radioelectrónica	41	0.4	3	0.7	98	0.5	9	0.7	239.0	300.0
Electricidad	15	0.1	5	1.2	108	0.6	12	0.9	780.0	240.0
Agricultura	296	2.9	7	1.7	477	2.7	42	3.1	161.1	600.0
Total del Grupo	854	8.4	38	9.1	1.334	7.5	107	8.0	156.2	281.6
b) Artesanales:										
Carpintería y Tallado	279	2.8	4	1.0	72	0.4	4	0.3	25.8	100.0
Sastrería	76	0.8	8	1.9	70	0.4	5	0.4	92.1	62.5
Zapatería	25	0.2	2	0.5	11	0.1	3	0.2	44.0	150.0
Artes Gráficas	29	0.3	-	-	38	0.2	2	0.1	131.0	-
Fotografado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Litotipo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total del Grupo	409	4.1	14	3.4	191	1.1	14	1.0	46.7	100.0
c) Manualidades, Comercio y Otras:										
Pintura y Escultura	227	2.2	11	2.6	258	1.5	21	1.6	113.7	191.0
Música y Canto	607	6.0	-	-	512	2.9	11	0.8	84.3	-
Modistería y Lencería	1.554	15.3	154	37.0	1.535	8.6	179	13.3	96.8	116.2
Bordado a máquina y a mano	290	2.9	24	5.8	273	1.5	49	3.7	94.1	204.2
Tejidos	-	-	-	-	7	-	3	0.2	-	-
Contabilidad Secretariado (Comercio)	6.125	60.5	175	42.1	13.329	74.9	959	71.4	217.6	548.0
Educación Física	57	0.6	-	-	60	0.3	-	-	105.3	-
Enfermería	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-
Economía doméstica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Varios	-	-	-	-	296	1.7	-	-	-	-
Total del Grupo	6.860	87.5	364	87.5	16.273	91.4	1.222	91.0	183.7	335.7
TOTAL GENERAL	10.123	100.0	416	100.0	17.800	100.0	1.343	100.0	175.8	322.8

FUENTE: Sección Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Las cifras del cuadro anterior, como se puede advertir, confirman las tendencias anotadas. En matrícula y graduados ocupa el primer lugar, con porcentajes casi absorbentes —sobre el 87%—, el grupo de Artes, Comercio, Manualidades Femeninas y Otras; los índices de crecimiento también son altos, 83.7% y 235.7%, respectivamente, para matrícula y graduados.

Una condición nada halagadora es la de las especializaciones que tienen relación directa con la economía; la matrícula representa el 8.4% y el 7.5%, respectivamente, en 1952-53 y 1958-59, y en graduados su número significa únicamente el 9.1% y 8.0%.

La posición del grupo artesanal es más dramática en porcentajes de matrícula y graduados, y en índices de crecimiento, pero su escasa participación se explica por la decadencia del artesanado.

Agricultura tiene una situación desventajosa, con una matrícula menor del 3% en los dos años, y para graduados con 1.7% y 3.1%, en los mismos lapsos. Agrava la posición negativa para las profesiones de influencia directa en el desarrollo, lo que sucede en Radiotecnología y en Electricidad, que en matrícula no llegan ni al 1.0%, en el mejor de los años. La contrapartida de esta realidad muestran Comercio, Modistería y Lencería y Bordado, que en total tienen una matrícula de 78.7% en 1952-53, elevándose a 85.0% en 1958-59; en graduados con 84.9% y 88.4%, respectivamente.

Iguales fenómenos se producen al considerar las cifras acumuladas de graduados por especializaciones de 1952-53 a 1958-59, como se puede observar en el cuadro VIII-10.

CUADRO VIII—10

TOTAL DE GRADUADOS POR ESPECIALIZACIONES

(1952-53 a 1958-59)

ESPECIALIZACIONES	Número de graduados	Porcentajes
a) De influencia en el desarrollo:		
Mecánica	202	3.5
Radiotécnica	33	0.6
Electricidad	43	0.7
Agricultura	194	3.4
Total del Grupo	472	8.2
b) Artesanales:		
Carpintería y Tallado	33	0.6
Sastrería	46	0.8
Zapatería	9	0.1
Artes gráficas	10	0.2
Fotograbado	-	-
Linotipo	-	-
Total del Grupo	98	1.7
c) Manualidades, Comercio y Otros:		
Pintura y Escultura	79	1.4
Música y Canto	12	0.2
Modistería y Lencería	1.143	19.8
Bordado a máquina y a mano	188	3.2
Tejidos	6	0.1
Contabilidad { Comercio	3.786	65.4
Secretariado {		
Educación física	1	-
Enfermería	-	-
Economía doméstica	-	-
Varios	-	-
Total del Grupo	5.215	90.1
TOTALES GENERALES	5.785	100.0

FUENTE: Sección Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

La realidad que ofrece la Educación Técnica en los aspectos analizados demuestra claramente que las tendencias actuales son absolutamente contrarias a las necesidades del desarrollo económico del país. La situación se vuelve dramática y angustiosa, si se agregan las grandes necesidades existentes en maestros, locales y medios auxiliares.

Como respuesta a esta situación urge estudiar un cambio en el rumbo de estos planteles y adoptar un programa de atención de sus necesidades.

4.4 Para tener una apreciación inicial de cómo se adapta la Educación Técnica a las necesidades regionales, conviene estudiar la distribución de matrícula y graduados, por especializaciones y provincias, considerando por ahora sólo el grupo de relación directa con el desarrollo económico. De acuerdo con los datos disponibles para 1958-59, se ofrece el siguiente cuadro que da a conocer esta realidad.

CUADRO VIII—11

MATRICULA Y GRADUADOS POR PROVINCIAS DE LAS ESPECIALIZACIONES DE RELACION DIRECTA CON EL DESARROLLO ECONOMICO

(1958-1959)

PROVINCIAS	Especializaciones	Matriculados		Graduados	
		Numero	%	Numero	%
	<u>MECANICA</u>				
Pichincha		206	36.7	21	67.7
Guayas		103	18.4	-	-
Azuay		75	13.4	-	-
Tungurahua		26	4.6	4	12.9
Esmeraldas		21	3.7	-	-
El Oro		19	3.4	-	-
Cañar		19	3.4	-	-
Carchi		18	3.2	2	6.5
Imbabura		18	3.2	-	-
Bolívar		9	1.6	3	9.7
Chimborazo		47	8.4	1	3.2
	Total	561	100.0	31	100.0
	<u>RADIOTECNICA</u>				
Pichincha		48	100.0	6	100.0
	<u>ELECTRICIDAD</u>				
Azuay		49	42.6	-	-
Tungurahua		36	31.3	9	81.8
Pichincha		23	20.0	2	18.2
Chimborazo		7	6.1	-	-
	Total	115	100.0	11	100.0
	<u>AGRICULTURA</u>				
Tungurahua		132	29.9	7	18.4
Carchi		97	22.0	6	15.8
Cotopaxi		85	19.3	11	28.9
Guayas		63	14.3	5	13.2
Azuay		51	11.6	9	23.7
Bolívar		13	2.9	-	-
	Total	441	100.0	38	100.0

FUENTE: Sección Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Las cifras señaladas en las diversas provincias demuestran que hay una distribución anárquica de las especialidades; no aparecen criterios que respondan a necesidades actuales, menos a posibles cambios de rumbo hacia las actividades económicas. Esta situación aconseja prudencia y estudios previos para la creación

de especializaciones y más aún para la posible fundación de planteles de esta clase. Lo más conveniente sería robustecer los planteles localizados estratégicamente en zonas de influencia, complementando la obra con un sistema de becas para estudiantes seleccionados de las provincias que no cuentan con tales ramas y que tienen demandas de determinados profesionales.

4.5 Incremento de la Educación Técnica

Señalada ya la importancia de este nivel educativo para el desarrollo del país, es necesario adoptar alguna política para aumentar y dar mejor atención a las especializaciones que tienen directa importancia con el fomento económico.

Los planteles de Educación Técnica dependientes del Ministerio de Educación están divididos en cuatro grupos: Técnico-Industriales, Agropecuarios, Comercio y Manualidades Femeninas.

La educación agropecuaria en los planteles dependientes de los Ministerios de Educación y Fomento son motivo de especial consideración en el capítulo de agricultura. Por eso, el presente análisis va a concretarse sólo a los Técnico-Industriales, por mantenerse en ellos las especialidades de importancia para el desarrollo.

Diez colegios funcionan bajo la denominación anterior:

- “Vicente Fierro” de Tulcán, provincia del Carchi.
- “Luis Ulpiano de la Torre” de Cotacachi, provincia de Imbabura.
- “Central Técnico” de Quito, provincia de Pichincha.
- “Guayaquil” de Ambato, provincia de Tungurahua.
- “Carlos Cisneros” de Riobamba, provincia del Chimborazo.
- “Tres de Marzo” de Chimbo, provincia de Bolívar.
- “Andrés F. Córdova” de Cañar, provincia de Cañar.
- “Artes e Industrias” de Azogues, provincia de Cañar.
- “Simón Bolívar” de Guayaquil, provincia del Guayas.
- “Luis Tello” de Esmeraldas, provincia de Esmeraldas.

Por ahora no interesa hacer consideraciones especiales sobre la localización y otros aspectos. Bastará sólo anotar que de estos planteles, se consideran como “**técnicos**” el “Central Técnico”, el “Guayaquil”, el “Carlos Cisneros” y el “Simón Bolívar”; los seis restantes son los llamados **artesanales**; sin embargo, en todos éstos existe la especialización de Mecánica Industrial, que tiene importancia para los fines del presente estudio.

4.6 Las necesidades más urgentes de estos colegios pueden resumirse en las siguientes:

a) Provisión de equipos, herramientas y materiales para la enseñanza general en los diez colegios. El costo total de estos elementos se estima en S/ 3'030.000; de ellos, S/ 2'500.000 corresponden a equipos, S/ 320.000 a herramientas y S/ 210.000 a materiales. Los presupuestos de los planteles enunciados disponen de algunos fondos para atender estas necesidades; en 1960 esos recursos ascienden a S/ 924.000. En el Ministerio de Educación se han presentado dos propuestas **para** proveer los equipos, herramientas y materiales demandados, con un financiamiento a cinco años plazo, sobre la base de la cantidad disponible en los presupuestos de los colegios para este objeto. La Junta de Planificación se permite recomendar al Ministerio de Educación proporcione atención urgente para la solución de estas necesidades sobre la base de las propuestas existentes u otras que se juzguen convenientes.

b) Las necesidades actuales en locales para los 10 colegios industriales según estimaciones del Ministerio de Educación, ascienden a un total de S/ 6'730.000. Para los cuatro planteles técnicos corresponde la suma de S/ 4'850.000. Las demandas que debe cubrir el Presupuesto Fiscal se reducen a S/ 3'900.000; su destino es: para el “Central Técnico” S/ 3'000.000; para arreglo de una parte del actual edificio S/ 200.000, y para construcción de uno nuevo S/ 2'800.000; para el “Guayaquil” de Ambato S/ 700.000, de acuerdo con los planos ya existentes; para el “Carlos Cisneros” S/ 200.000, para adecuaciones del local recientemente

te donado a este establecimiento por el Concejo Municipal de Riobamba. Las necesidades del "Simón Bolívar" representan S/ 950.000, están atendidas por el Consejo Provincial del Guayas, que cuenta con un impuesto especial para construcciones escolares en esa provincia.

c) Los equipos mínimos de taller para los diez colegios ascienden a la suma de S/ 7'550.000. La atención a estas demandas deberían someterse al siguiente orden de prioridades: en primer lugar las correspondientes a los cuatro colegios técnicos, cuyo costo se calcula en S/ 5'680.000; en segundo lugar las correspondientes a Mecánica Industrial de los seis planteles artesanales, con un total de S/ 1'500.000 y, posteriormente, las de las demás especializaciones de los últimos colegios, por valor de S/ 370.000. Para la financiación del costo de estos equipos en los cuatro colegios técnicos se cuenta con aportes especiales, que reducirían considerablemente el aporte fiscal. El "Guayaquil" tiene en su poder las letras de cambio por S/ 900.000 donados por la Junta de Reconstrucción del Tungurahua. El SCIDE ofrece un aporte anual de S/ 2'120.000 en favor del "Central Técnico" y del "Simón Bolívar", que podría ser destinado a este objeto.

4.7 La Junta considera necesario que la creación de nuevas especializaciones en estos planteles se someta a una investigación previa de necesidades y conveniencias en relación directa con los planes generales de desarrollo económico del país. Como un paso inmediato se podría únicamente admitir el aumento de Radiotecnica y Mecánica Automotriz en el "Simón Bolívar" y de la última especialización en el "Carlos Cisneros".

4.8 Para atender el fomento inmediato de la Educación Técnica se recomiendan los siguientes incrementos en 1961 y 1962, en los Presupuestos de Capital y Operación en el sector fiscal:

CUADRO VIII—12

INCREMENTO EN LAS INVERSIONES Y GASTOS PARA LA EDUCACION TECNICA

1961 y 1962

(En millones de sucres)

	1960 ^{1/}	1961	1962	Aumentos efectivos recomen- dados	
				1961	1962
Inversiones	<u>0,18</u>	<u>5,10</u>	<u>11,17</u>	<u>4,92</u>	<u>6,07</u>
Gastos Corrientes	<u>13,06</u>	<u>13,75</u>	<u>13,03</u>	<u>0,69</u>	<u>1,28</u>
a) Rentas propias ^{2/}	1,40	1,40	1,40	-	-
b) Presupuesto de Operación ^{3/}	11,66	12,35	13,63	0,69	1,28
T O T A L E S	13,24	18,85	26,20	5,61	7,35

FUENTE: Presupuesto del Estado, 1960; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

- 1) Estimaciones de lo gastado efectivamente y no del monto de las asignaciones presupuestarias.
- 2) Incluye: impuestos especiales; tasas, rentas patrimoniales y otros, y saldos de operación del año inmediato anterior.
- 3) Comprende las estimaciones de gastos reales de: Presupuesto de Operación del Ministerio del ramo, participación en Empresas del Estado y "Asignaciones Provinciales" para educación, constantes en el Presupuesto del Estado.

A más de los aumentos anotados, se recomienda también los siguientes incrementos para Educación Agrícola en este nivel:

- En el Presupuesto de Capital S/ 4'300.000 en 1961 y S/ 1'700.000 en 1962.
- En el Presupuesto de Operación S/ 3'300.000 en 1961 y S/ 3'300.000 en 1962.

Los aumentos anteriores, como se podrá ver en el capítulo de Agricultura, serán en beneficio de los planteles "Luis A. Martí-

legios técnicos; S/ 1'280.000 de 1962 servirán para los aspectos anteriores, con un valor de S/ 690.000; para aumento de profesores en las nuevas especializaciones recomendadas, S/ 290.000, y para el aumento de personal docente indispensable en los seis colegios artesanales, S/ 300.000.

5. EDUCACION SUPERIOR

5.1 Es inútil recalcar la importancia de la educación superior para el desarrollo económico. De ella debe surgir una élite que tiene en sus manos no sólo las más altas funciones de incorporación de la técnica sino la esencial responsabilidad de provocar y dirigir el cambio socio-cultural del que depende el desarrollo.

Por este motivo, todas sus debilidades gravitan fuertemente sobre las posibilidades de crecimiento del país.

A continuación consta un breve e inicial estudio de la educación superior, nivel en el cual se comprenden a las Universidades y las Escuelas Politécnicas. En ellas se forman los profesionales encargados de la planificación y dirección de los programas, de la defensa y protección del capital humano y de la elevación de los niveles culturales, y esta será la clasificación que se mantendrá en el resto del estudio.

5.2 Para tener una visión general de lo que ha sucedido en este nivel educativo se ofrece el siguiente cuadro, que contiene el número de matriculados y egresados en los últimos nueve años.

CUADRO VIII-13

CRECIMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR (1)

(Matrícula y egresados. — 1950-51 a 1958-59)

Años	CIFRAS ABSOLUTAS		INDICES	
	Matrículas	Egresados	Matrícula	Egresados
0-51	4.482	494	100.0	100.0
1-52	4.750	536	106.0	108.5
2-53	5.129	526	114.4	106.5
3-54	5.240	585	116.9	118.4
4-55	5.245	579	117.0	120.8
5-56	6.120	563	136.5	114.0
6-57	6.585	597	146.9	117.2
7-58	7.112	571	158.7	115.6
8-59	7.695	544	171.7	110.1

incluye las siguientes Universidades y Centros de Enseñanza Superior: Central de Quito, Católica de Quito, de Guayaquil, Cuenca, Loja, Técnica de Manabí, Escuela Politécnica de Quito, Escuela Nacional de Servicio Social. No se incluyen los datos de la Escuela Politécnica de Guayaquil porque las informaciones enviadas son posteriores a 1958-59.

NOTE: Los establecimientos que se anotan; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Los índices anteriores demuestran un acelerado crecimiento de la matrícula, pese a las limitaciones en la capacidad de admisión de los planteles. Esta forma de crecimiento ha creado enormes necesidades docentes, en locales, laboratorios, equipos y otros medios de enseñanza. En los egresados se encuentra un aumento lento y algo anárquico; la forma lenta del crecimiento se debe a un natural proceso selectivo y principalmente a que los aumentos en la matrícula en los años últimos aún no se reflejan en egresados debido a la duración de los ciclos de estudios.

5.3 Una apreciación más justa y concreta sobre la función que cumple la Educación Superior en el país se tiene al analizar las características por especializaciones. Para alcanzar este obje-

tivo se concreta el estudio a la matrícula y egresados en un período comprendido entre 1950-51 y 1958-59.

En cuanto a la matrícula se ofrece el cuadro número 13 que contiene los datos en tres años del período; las especializaciones se clasifican en tres grupos:

a) De relación directa con la producción económica y especialmente de estudio de sus técnicas.

b) De relación con el agente de la producción económica, el hombre. Grupo en el que juegan un papel muy importante las profesiones de defensa y protección de la salud y las de educadores y de agentes de promoción de la comunidad.

c) De relación con las instituciones y la cultura en general.

Los datos constantes en el cuadro VIII-13 permiten hacer algunas consideraciones de carácter general:

a) La mayor importancia de la matrícula corresponde al grupo de especializaciones que tienen relación con el agente de la producción, el hombre; los porcentajes en los tres años son menores que el 50% y ofrecen una pequeña disminución en el último año. El segundo lugar corresponde a las especializaciones de relación directa con la producción, con una tendencia progresiva de aumento; en el año base se hacen presentes con 28.5%; en el intermedio con 29.1% y en el último se eleva a 34.1%; característica muy favorable para el desarrollo económico y que puede ser la consecuencia de la creación de nuevas especialidades y de la ampliación de la demanda de profesionales en estos campos. El tercer lugar corresponde a las especializaciones de relación con las instituciones y la cultura general; en este grupo se nota, en cambio, una disminución de porcentajes.

CUADRO VIII—14

CRECIMIENTO DE LA MATRICULA DE LA EDUCACION SUPERIOR
POR ESPECIALIZACIONES

(1950-51; 1954-55; 1958-59)

PROFESIONES	1950-51	% del total	1954-55	% del total	1958-59	% del total	INDICE 1/
a) Relación Directa con la Producción							
Economistas	308	6,9	249	4,8	360	4,8	116,9
Ingenieros Civiles	523	11,7	559	10,7	919	12,1	175,7
Arquitectos	81	1,8	109	2,1	251	3,3	309,9
Ingenieros Químicos Industriales	28	0,6	44	0,9	299	4,0	1.067,9
Ingenieros Geólogos	3	0,1	-	-	-	-	-
Ingenieros Mecánicos	-	-	16	0,3	59	0,8	100,0
Ingenieros Químicos	22	0,5	49	0,9	66	0,9	300,0
Ingenieros Electrónicos	39	0,9	126	2,4	125	1,6	320,5
Ingenieros Agrónomos	176	3,9	223	4,3	271	3,6	154,0
Ingenieros Agrícolas	-	-	19	0,4	26	0,3	100,0
Perito Químicos Industriales	5	0,1	1	-	7	0,1	140,0
Médicos Veterinarios	87	2,0	120	2,3	193	2,6	221,8
Total del Grupo	1.272	28,5	1.515	29,1	2.576	34,1	202,5
b) Relación con el Sector de la Producción							
Médicos	1.148	25,7	1.310	25,1	1.435	19,0	125,0
Odentólogos	263	5,9	285	5,5	494	6,5	187,8
Obstetrices	90	2,0	95	1,8	80	1,1	88,9
Enfermeras	49	1,1	72	1,4	203	2,7	414,3
Químicos Farmacéuticos	238	5,3	185	3,5	291	3,8	122,3
Trabajadores Sociales	40	0,9	68	1,3	76	1,0	190,0
Asistentes Familiares y Sociales	44	0,9	25	0,5	-	-	-
Psicólogos	6	0,1	17	0,3	76	1,0	1.266,7
Profesores Secundarios	198	4,4	424	8,1	739	9,8	373,2
Educación Física	-	-	-	-	46	0,6	100,0
Total del Grupo	2.076	46,5	2.481	47,5	3.440	45,5	165,7
c) Relación con Instituciones y Cultura							
Abogados	1.057	23,7	1.130	21,7	1.427	18,8	135,0
Derecho Internacional	29	0,6	22	0,4	46	0,6	158,6
Periodismo	33	0,7	34	0,7	52	0,7	157,6
Humanidades Clásicas	-	-	29	0,6	21	0,3	100,0
Total del Grupo	1.119	25,0	1.215	23,4	1.546	20,4	138,2
TOTAL GENERAL	4.467	100,0	5.211	100,0	7.562	100,0	169,3

(1) Para el índice se toma como base (igual a 100) el año 1950-51 y el cálculo se realiza en relación con 1958-59.

FUENTE: Establecimientos de Educación Superior; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

b) Atendiendo a los índices de crecimiento se observa que la matrícula general de este nivel aumentó aproximadamente las 2/3 partes con relación al año base. Los tres grupos crecieron en forma desigual; el más favorecido resulta el de relación con la producción, con un índice de 102.5% en los nueve años; característica también favorable para el desarrollo futuro del país.

c) Si se considera en toda la serie de especializaciones las que mayor atracción tienen para la matrícula, el primer lugar ocupa Medicina, con algo más de la cuarta parte del total del alumnado en 1950-51; pero se encuentra un proceso decreciente, hasta llegar a menos del 20% en el último año. Esta situación debería merecer un estudio concreto, especialmente en relación con las demandas que surgirán cuando el país extienda los programas de protección y defensa de la salud en las poblaciones pequeñas y en las áreas rurales. La abogacía ocupó el segundo lugar en la serie, observándose un descenso de participación entre el primero y último año, proceso que se explica por la saturación existente en esa rama profesional. El tercer lugar corresponde a Ingeniería Civil, con un pequeño aumento en el último año. La contrapartida de ubicación, con porcentajes bajos, tienen muchas especializaciones del grupo más importante para la producción económica; este es el caso de Agropecuaria, Ingeniería Mecánica, Electrotecnia, Química, Química Industrial y Arquitectura. Llama también la atención la característica de Economía, que acusa una disminución considerable de participación entre los años extremos. En el grupo relacionado con el hombre como agente de la producción hay algunas especializaciones encargadas de la defensa de la salud y de la promoción de comunidades que tienen muy baja atracción; característica que resulta grave si se consideran las enormes necesidades de profesionales de estos ramos que confronta el país; este es el caso de Obstetricas, Enfermeras y Trabajadoras Sociales.

5.4 La formación de profesionales por especializaciones se analiza por el número de egresados. Sobre este aspecto se ofrece el cuadro VIII-15, que contiene datos acumulados por trienios de 1950-51 a 1958-59.

CUADRO VIII—15

EGRESADOS DE LA EDUCACION SUPERIOR POR ESPECIALIZACIONES

(En trienios de 1950-51 a 1958-59)

PROFESIONES	1950-51 a 1952-53	% del Total	1953-54 a 1955-56	% del Total	1956-57 a 1958-59	% del Total	INDICE 1/
a) Relación directa con la Producción							
Economistas	71	4.5	75	4.1	68	3.1	95.6
Ingenieros Civiles	177	11.2	148	8.3	111	5.0	62.1
Arquitectos	42	2.7	31	1.7	51	2.3	121.4
Ingenieros Químico-Industriales	5	0.3	7	0.4	15	0.7	300.0
Ingenieros Geólogos	1	0.1	-	-	-	-	-
Ingenieros Mecánicos	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieros Químicos	-	-	12	0.7	14	0.6	116.7
Ingenieros Electrotécnicos	9	0.6	22	1.2	36	1.8	400.0
Ing. Agrónomos	38	2.4	85	4.7	61	2.8	160.5
Ingenieros Agrícolas	-	-	-	-	12	0.6	100.0
Peritos Químico-Industriales	1	0.1	1	0.1	-	-	-
Médicos Veterinarios	24	1.5	39	2.2	68	3.1	283.3
Total del Grupo	368	23.4	418	23.4	436	19.8	118.5
b) Relación con el Agente de la Producción.							
Médicos	281	17.9	378	21.2	312	14.2	111.0
Odontólogos	104	6.6	117	6.5	140	6.4	134.6
Obstetrias	51	3.2	81	4.5	42	1.9	82.4
Enfermeras	66	4.2	67	3.8	65	2.9	98.5
Químicos Farmacéuticos	103	6.5	80	4.5	103	4.7	100.0
Trabajadoras Sociales	58	3.7	67	3.8	85	3.9	146.6
Asistentes Familiares y Sociales	22	1.4	4	0.2	1	-	4.5
Psicólogos	6	0.4	8	0.4	29	1.3	483.3
Prefesores Secundarios	47	3.0	82	4.6	141	6.4	300.0
Educación Física	-	-	-	-	-	-	-
Total del Grupo	738	46.9	684	49.5	918	41.7	124.4
c) Relación con Instituciones y Cultura							
Abogados	424	26.9	437	24.4	790	35.9	186.3
Derecho Internacional	20	1.3	11	0.6	14	0.6	70.0
Periodismo	23	1.5	12	0.7	9	0.4	39.1
Humanidades Clásicas	-	-	25	1.4	36	1.6	144.0
Total del Grupo	467	29.7	485	27.1	849	38.5	181.8
TOTAL GENERAL	1,573	100.0	1,787	100.0	2,203	100.0	140.0

(1) Para el Índice se toma como base, igual 100, el trienio 1950-51 a 1952-53, calculando con el otro extremo correspondiente al trienio 1956-57 a 1958-59.

FUENTE: Establecimientos de Educación Superior; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Consideraciones generales de importancia en relación con el objetivo del presente estudio serían:

a) En los grupos de especializaciones se observa que mayor importancia tiene el de relación con el agente de la producción económica, con porcentajes que fluctúan entre 41% y 50%; el segundo lugar corresponde al que tiene relación con las instituciones y la cultura general y ocupa el último sitio el grupo relacionado directamente con la producción económica, hecho que contrasta con el observado cuando se comentaba la matrícula en la cual este último grupo participaba en un mayor porcentaje que el relacionado con las instituciones y la cultura.

b) Sólo el tercer grupo ofrece porcentajes de aumento en la participación entre los dos trienios extremos del período, con 29.7 y 38.0 por ciento, respectivamente. Los otros dos grupos, que son de mayor importancia para el desarrollo económico acusan disminuciones de participación, con porcentajes que en el grupo a) van de 23.4 a 19.8 por ciento y en el b) de 46.9 a 41.7 por ciento. Esta característica se refleja en los índices de crecimiento que ofrecen aumentos poco favorables para el desarrollo, ya que el grupo de relación directa con este fenómeno crece apenas en 18.5 por ciento en nueve años; el que atiende al agente de la producción, el hombre, 24.4 por ciento; en cambio, el de relación con instituciones y cultura se elevó a 81.8 por ciento.

c) Llama la atención lo que sucede con Abogacía, que ocupa el primer lugar en la serie total de egresados, con cerca del 40.0 por ciento del total en el último trienio. Medicina ocupa el segundo lugar, con una tendencia de disminución en el último trienio. El tercer lugar corresponde a Ingeniería Civil, que ofrece una característica general decreciente.

d) En el grupo de especializaciones que tienen importancia directa con la producción económica, a excepción de Ingeniería Civil, se observa que los porcentajes de cada especialización son muy bajos, oscilando en los tres trienios en menos del 1% y en un solo caso más del 4.5%. Esta realidad se agrava al observar

los índices de crecimiento de Economía e Ingeniería Civil que acusan disminuciones notables. Más grave aún es el caso de Ingeniería Geológica, que en el primer trienio tiene un solo egresado, desapareciendo luego por haberse suprimido esta especialización en la Escuela Politécnica de Quito.

e) Los índices de crecimiento arrojan, en algunos casos, tendencias altas de aumento; sin embargo, éstos no siempre significan aportes vigorosos en egresados si se consideran las cifras absolutas que producen dichos resultados. Este es el caso, por ejemplo, de Ingeniería Eléctrica, que aumenta en el período en 300%, pero que corresponde a 9 egresados en el primer trienio y 36 en el segundo; cosa igual sucede en Ingeniería Química Industrial que crece en 200%, con cifras absolutas de 5 y 15 egresados, respectivamente.

El análisis anterior está demostrando que en este nivel educativo hay una realidad que, en muchos aspectos, no responde a las necesidades del desarrollo económico. La posición de los grupos de especializaciones y de las especializaciones mismas no guardan relación, en general, con las necesidades del crecimiento. Varias especializaciones del grupo de relación directa con el fomento económico ofrecen tendencias decrecientes; en unos casos, inclusive, no se registran egresados. Esta realidad reclama con urgencia una política que tienda a satisfacer las necesidades existentes en este nivel educativo en función con el desarrollo económico del país.

5.5 Con el objeto de estimar las cifras de profesionales por especializaciones que presumiblemente tiene el país, a 1959 se ofrece el cuadro VIII-16 en el que constan los datos del Censo de 1950 y los egresados en la Educación Superior de 1951 a 1959. Las especializaciones están ajustadas a las que evaluó el Censo y para estimar los profesionales existentes a la fecha se ha sumado el número de egresados y se ha descontado de la cifra total un número dado por los fallecimientos estadísticamente probables en los grupos de edad correspondientes:

CUADRO VIII—16

ESTIMACION DE SOBREVIVIENTES DE PROFESIONALES DE NIVEL SUPERIOR A 1959, POR ESPECIALIZACIONES (1)

PROFESIONES	Sobrevivientes del Censo y de egresados	Porcientos	Profesio- nales de acuerdo	Por- cian- tos.	Porcentaje de b res- pecto a
	Novbre 1950 a Novbre 1959		al Censo		a
	a		b		
a) Relación directa con la pro- ducción.					
Economistas	265	2.9	64	1.2	24.2
Ingenieros	1.372	15.0	1.027	19.1	74.9
Arquitectos	170	1.9	56	1.0	32.9
Ingenieros Agrónomos	372	4.1	214	4.0	57.5
Médicos Veterinarios	176	1.9	52	1.0	29.5
Total del Grupo	2.355	25.8	1.413	26.5	60.0
b) Relación con el Agente de la producción					
Médicos	1.916	21.0	1.049	19.5	54.8
Odontólogos	684	7.3	342	6.4	51.5
Obstetricas	300	3.3	146	2.7	48.7
Enfermeras	587	6.4	429	8.0	73.1
Químicos Farmacéuticos	668	7.3	422	7.8	63.2
Total del Grupo	4.135	45.3	2.366	44.4	57.8
c) Relación con Instituciones					
Abogados	2.632	28.9	1.572	29.3	59.7
TOTAL GENERAL	9.122	100.0	5.373	100.0	58.9

(1) Método de cálculo del número de profesionales en 1959:

- i) Se tomaron los resultados del Censo de 1950. Se supuso una edad promedio comprendida entre los 30 y 34 años, y una esperanza de vida al nacer de 47.5 años, superior a la media del país, por ser más elevado el nivel de vida de los profesionales. Con estos datos se aplicó la tasa de supervivencia que se encuentra en las tablas de mortalidad del Manual III, "Método para proyectar la población por edad y sexo" de Naciones Unidas. Con este método se proyectó hasta 1960. Por interpolación se obtuvo el dato para 1959.
- ii) Se tomó el dato de egresados de la Educación Superior del país de año en año. Se supuso una edad entre 25 y 29 años, y una esperanza de vida al nacer de 47.5 años. El resto del procedimiento es el mismo indicado en el numeral i).

FUENTE: Censo de la Población de 1950 y Planteles de Educación Superior; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Considerando los datos anteriores se puede hacer algunas observaciones de importancia:

a) En la estimación de profesionales sobrevivientes a 1959 se encuentra que los grupos de profesionales por especializaciones muestran una participación en el total parecida a la de los egresados. Los profesionales que tienen relación directa con la producción ocupan el tercer sitio, con una cuarta parte del total general de ellos. Por otra parte, la ubicación general de los tres grupos en 1959 se mantiene igual a la del Censo.

b) Las especializaciones con mayor número de profesionales son: Médicos, Abogados e Ingenieros. Las menos aventajadas resultan Arquitectos, Médicos Veterinarios, Economistas, Obstetrices e Ingenieros Agrónomos. Estas características resultan graves para el desarrollo económico, porque de entre las profesiones con menos significación cualitativa, a excepción de Obstetricia, todas corresponden al grupo de relación directa con la producción económica.

c) En lo que corresponde a los incrementos en las profesiones se observa que las más favorecidas, en términos relativos, son las de Economistas, Médicos Veterinarios y Arquitectos; y las que menor incremento han recibido, las de Ingenieros, Enfermeras, Químico-Farmacéuticos e Ingenieros Agrónomos.

5.6 Los datos de egresados por especializaciones de 1950 a 1959 contienen profesiones más diversificadas. Por esta razón se considera conveniente ofrecer en el Cuadro VIII-17 las cifras de egresados en el período, con el objeto de que se tenga una visión más completa de la forma como está sirviendo la Educación Superior a las varias ramas de actividad. Particularmente tiene importancia el detalle sobre profesiones de los grupos de relación directa con la producción y con su agente, el hombre.

En este caso también se observa el predominio de ciertas profesiones tradicionales, como la de abogados, que reúne el 29.7 por ciento de los egresados en la última década. Es un rasgo peculiar de los países menos desarrollados y revela una particular

estructura socio-económica opuesta al desarrollo.

Es obvio que urge reformar las bases de la Educación Superior y alentar, tanto como sea posible, el aumento de profesionales del primer grupo.

Si esto no se hace, la escasez de los mismos puede retrasar considerablemente el progreso del país.

CUADRO VIII—17

EGRESADOS POR ESPECIALIZACION EN LA EDUCACION SUPERIOR (1)

(1950-51 a 1958-59)

Profesiones	Total egresados	Porcentaje
a) <u>Relación directa con la producción</u>		
Economistas	212	3.8
Ingenieros civiles	436	7.9
Arquitectos	124	2.2
Ingenieros Químico-Industriales	27	0.5
Ingenieros Geólogos	1	-
Ingenieros Mecánicos	-	-
Ingenieros Químicos	26	0.5
Ingenieros Electrotécnicos	67	1.2
Ingenieros Agrónomos	184	3.3
Ingenieros Agrícolas	12	0.2
Peritos Químico-Industriales	2	-
Médicos Veterinarios	<u>131</u>	<u>2.4</u>
Total del Grupo	1,222	22.0
b) <u>Relación con el Agente de la Producción</u>		
Médicos	971	17.4
Odontólogos	361	6.5
Obstetrices	174	3.1
Enfermeras	198	3.6
Químico Farmacéuticos	286	5.1
Trabajadores sociales	210	3.8
Asistentes Familiares y Sociales	27	0.5
Psicólogos	43	0.8
Profesores secundarios	270	4.8
Educación Física	-	-
Total del Grupo	2,540	45.6
c) <u>Relación con Instituciones</u>		
Abogados	1,651	29.7
Derecho Internacional	45	0.8
Periodismo	44	0.8
Humanidades Clásicas	<u>61</u>	<u>1.1</u>
Total del Grupo	1,801	32.4
TOTAL GENERAL	<u>5,563</u>	<u>100.0</u>

(1) En este caso no se ha descontado la mortalidad probable del número acumulado de egresados.

FUENTE: Establecimientos de Educación Superior; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

5.7 Las necesidades económicas en este nivel educativo son cuantiosas. Aunque no se ha terminado el estudio en este aspecto, se considera conveniente establecer ciertos incrementos inmediatos en 1961 y 1962 en los presupuestos de Capital y Operación, para atender las necesidades más urgentes y de alta prioridad en función del desarrollo económico del país.

CUADRO VIII—18

INCREMENTO EN LAS INVERSIONES Y GASTOS PARA EDUCACION SUPERIOR

1960-1962

(En millones de sucres)

	1960 ^{1/}	1961	1962	Incrementos efectivos recomendados	
				1961	1962
<u>Inversiones</u>	-	-	<u>2.10</u>	-	<u>2.10</u>
<u>Gastos Corrientes</u>	<u>49.50</u>	<u>54.24</u>	<u>59.35</u>	<u>4.74</u>	<u>5.09</u>
a) Rentas Propias ^{2/}	16.17	16.17	16.17	-	-
b) Presupuesto Operación ^{3/}	<u>33.33</u>	<u>38.07</u>	<u>43.16</u>	<u>4.74</u>	<u>5.09</u>
TOTALES	49.50	54.24	61.43	4.74	7.19

- (1) Estimaciones de lo gastado efectivamente y no el monto de las asignaciones presupuestarias.
- (2) Incluye: impuestos especiales, tasas, rentas patrimoniales y otros, y saldos de operación del año inmediato anterior.
- (3) Comprende las estimaciones de gastos reales de: Presupuesto de Operación del Ministerio del ramo, participación en Empresas del Estado y "Asignaciones Provinciales" para educación, constantes en el Presupuesto del Estado.

FUENTE: Presupuesto del Estado para 1960; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Además de los incrementos anteriores, en Educación Agrícola, se recomienda para este nivel los siguientes aumentos:

En el presupuesto de Capital, S/ 5'500.000 en cada uno de los años 1961 y 1962.

En el presupuesto de Operación se señala S/ 4'800.000 en cada uno de los años indicados. Esto representa un aumento total de S/ 20.600.000. Los programas para la Educación Agrícola constan en el capítulo respectivo y van a incrementar los recursos de las Facultades de Agronomía de las siguientes Universidades: Central de Quito, de Guayaquil, Técnica de Manabí y la de Ciencias de Loja.

El incremento de S/ 2'100.000 constante en el Presupuesto de Capital en 1962, del cuadro VIII-18, se destina a la construcción del nuevo local de la Escuela Politécnica de Quito, como parte indispensable para la realización del programa especial de cooperación entre el Gobierno Nacional y el Fondo Especial de las Naciones Unidas.

Las gestiones del programa que se acaba de indicar están en trámite. Su objetivo es de "ampliación y modernización" de la Escuela Politécnica Nacional. Comprenderá los siguientes campos:

- Mejoramiento de las actuales Facultades de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Química;
- Creación de nuevas especializaciones, Ingeniería Electrónica y de Ingeniería Textil y de la nueva Facultad de Ingeniería Mecánica;
- Formación de profesores de Ciencias (Físicas, Matemáticas, Químicas) para los Colegios de Humanidades y de Profesores de materias científicas y técnicas (Electricidad, Mecánica, etc.) para los Colegios Técnicos.

La realización de este programa tiene una importancia excepcional para el desarrollo económico del Ecuador. Por esta razón, la Junta de Planificación lo recomienda entre las prioridades de mayor significación.

El proyecto mencionado establece las siguientes obligaciones:

- Construcción de nuevos locales de la Politécnica que estará a cargo del Gobierno del Ecuador.
- Mejoramiento del equipo actualmente existente en el plantel y adquisición de otros nuevos para la Facultad y Especializaciones a crearse, cuyo costo correrá a cargo del Fondo Especial y del Gobierno Nacional;
- Provisión de expertos para completar la labor del actual profesorado del establecimiento; estará a cargo del Fondo Especial con la contribución del Gobierno Ecuatoriano; y
- Concesión de becas para preparar profesorado nacional que sustituirá a los expertos extranjeros, cuando éstos terminen sus actividades en el país; aporte que correrá a cargo exclusivo del Fondo Especial.

El proyecto está planificado para cinco años, debiendo iniciarse a partir de 1961. La contribución del Fondo Especial asciende a 1'285.400 dólares y la nacional a 1'778.960 dólares. En el aporte ecuatoriano se computan los valores de los bienes inmuebles, de los equipos de laboratorio y de los bienes muebles que posee actualmente la Escuela; también el pago de profesorado nacional y personal administrativo. La construcción del nuevo edificio se calcula en 600.000 dólares. La realización de esta obra está programada para tres años con la siguiente financiación:

- 1961: S/ 1'500.000 de fondos acumulados en el plantel hasta 1960; S/ 5'700.000, de un préstamo interno por S/ 6'000.000 que efectuará la Politécnica. El total a invertirse en 1961 asciende a S/ 7'200.000.
- 1962: S/ 300.000 de saldo del préstamo indicado, más de S/ 2'100.000 de la asignación presupuestaria que se recomienda.
- 1963: Debería contemplarse una asignación de S/ 2'000.000 para llenar el costo total estimado en este rubro.

Los incrementos del Presupuesto de Operación en 1961 son de S/ 4'740.000 y en 1962 de S/ 5'090.000. El destino de estos recursos es como sigue: S/ 4'340.000 como aumento general a este nivel, de acuerdo con el Decreto Legislativo de 28 de noviembre de 1958, publicado en el Registro Oficial N° 680, de 1° de diciembre de 1958, que establece un incremento anual del 2% del Presupuesto General de Operación en favor de igual presupuesto del Ministerio de Educación, hasta que éste represente el 20% del Presupuesto total de Operación del Estado; de este 20% corresponde a la Educación Superior una quinta parte; la distribución de la cantidad estimada corresponde a las universidades, dada la autonomía de que gozan. Los cálculos están hechos sobre la base de la Proforma Presupuestaria para 1961 (S/ 1.085'500.000). En 1961 se asigna la suma de S/ 400.000 para la amortización del préstamo que efectuará la Politécnica de Quito para cumplir el programa ya anotado. En 1962 se establecen S/ 750.000 para igual objetivo.

5.8 En el Presupuesto de Operación constan cantidades para "Ascensos del Magisterio", de acuerdo con la Ley de Escalafón, con incrementos de S/ 1'500.000 en 1961 y de S/ 100.000, en 1962. Es indispensable adoptar esta medida para evitar el acumulamiento de estas obligaciones que perjudican gravemente a los maestros y que, en determinado momento, obligan al Fisco a contemplar egresos fuertes, como sucedió en 1960, en que fue indispensable asignar la suma de S/ 8'250.440 para "Nivelación de categorías".

5.9 **Resumen.** Para tener una apreciación general de los incrementos que recomienda la Junta de Planificación en los Presupuestos de Capital y Operación en 1961 y 1962, en favor de los planteles dependientes del Ministerio de Educación y de los Agrícolas, se ofrece el siguiente cuadro:

CUADRO VIII—19

RESUMEN DE LAS INVERSIONES Y GASTOS PARA LA EDUCACION GENERAL

1960-1962

(En millones de sures)

EDUCACION GENERAL	1,960			1,961			1,962		
	Presu- puesto	Rentas Propias	Gastos Totales	Presu- puesto	Rentas Propias	Gastos Totales	Presu- puesto	Rentas Propias	Gastos Totales
Inversiones									
1. Preescolar y Primaria	12.47	-	12.47	21.40	-	21.40	29.58	-	29.58
2. Técnica (Media)	0.16	-	0.16	5.10	-	5.10	11.17	-	11.17
3. Humanidades Modernas y Formación Maestros	2.20	-	2.20	4.20	-	4.20	4.20	-	4.20
4. Superior	-	-	-	-	-	-	2.10	-	2.10
Total Inversiones	14.83	-	14.83	30.70	-	30.70	46.97	-	46.97
Gastos Corrientes									
1. Preescolar y Primaria	92.67	-	92.67	99.38	-	99.38	106.88	-	106.88
2. Técnica (Media)	11.66	1.40	13.06	12.35	1.40	13.75	13.63	1.40	15.03
3. Humanidades Modernas y Formación Maestros	38.55	11.38	49.93	40.55	11.38	51.93	42.55	11.38	53.93
4. Superior	33.33	16.17	49.50	36.07	16.17	52.24	43.16	16.17	59.33
5. Ascenso Magisterio	-	-	-	1.50	-	1.50	1.60	-	1.60
6. Otros	12.24	-	12.24	12.24	-	12.24	12.24	-	12.24
Total Gastos Corrientes	188.45	28.95	217.40	204.09	28.95	233.04	220.06	28.95	249.01
TOTAL EDUCACION GENERAL	203.30	28.95	232.25	234.79	28.95	263.74	267.03	28.95	295.98

FUENTE: Cuadros números 3, 12, 6 y 18; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

6. BECAS EN EL EXTERIOR

6.1 Los programas de becas en el exterior tienen una importancia muy grande para el desarrollo general del país. Permiten mejorar la preparación y lograr especializaciones de profesionales ecuatorianos en los ramos y niveles que no son posibles de alcanzar en el país. Las becas para posgraduados favorecen la formación de técnicos altamente calificados, de nivel superior, que son los encargados de planificar y dirigir las diversas activi-

dades económicas. Este recurso permite, por otra parte, disponer de técnicos nacionales para reemplazar y reducir la demanda de expertos extranjeros. Sin desconocer la importancia de las becas en todas las especializaciones, conviene resaltar el valor que ellas revisten para la mejor calificación del personal técnico que interviene en el desarrollo económico. Merecen estos ramos una alta prioridad por las necesidades del Ecuador para sus programas de fomento económico y en razón de las limitadas oportunidades que, por desgracia, ofrece el país y sus instituciones para la especialización de posgraduados en los niveles superior y medio.

6.2 Las informaciones reunidas por la Junta de Planificación corresponden a un período comprendido entre enero de 1948 y junio de 1960. En el cuadro VIII-20 se ofrecen los datos por años; excluyendo las becas de duración de menos de tres meses, por considerar que en tan corto tiempo es difícil alcanzar resultados efectivos para una especialización.

CUADRO VIII—20

NUMERO DE BECAS POR AÑOS, 1948-60

Años	Número de becas	Por ciento
1948	57	1.7
1949	69	2.1
1950	59	1.8
1951	192	5.8
1952	200	6.1
1953	232	7.0
1954	236	7.1
1955	258	7.8
1956	256	7.7
1957	244	7.4
1958	381	11.5
1959	542	16.4
1960 (hasta junio)	324	9.8
Sin especificar años	257	7.8
TOTALES	3.307	100.0

FUENTE: Organismos Internacionales. Representaciones Diplomáticas e Instituciones Nacionales. Junio 1960; elaboración: Junta de Planificación y Coordinación Económica.

El total de becas, en el período, es de 3.307; la cifra puede considerarse alta y daría lugar para pensar que en algunos ramos de formación profesional y técnica, si se concentrara en ellos la acción de asistencia podría llenar las demandas fundamentales.

A excepción de tres años del período, —1950, 1956 y 1957—, se observa un proceso creciente. La tasa respectiva entre 1948 y 1959 es de 32.38%; si se considera que la tasa nacional de crecimiento de la población se la estima en 2.7% se tendría que las becas al exterior crecieron aproximadamente en una tasa real de alrededor del 30%.

6.3 Las becas, por fuentes de mantenimiento, se concretan en el cuadro VIII-21.

CUADRO VIII—21

BECAS AL EXTERIOR POR FUENTES DE SOSTENIMIENTO

(1948 a junio de 1960)

INSTITUCIONES Y GOBIERNOS	Número de becas.	Porcientos
1. Instituciones Internacionales o Gubernamentales		
Naciones Unidas y Organismos Especializados	649	19.6
Punto IV	520	15.7
Instituto de Cultura Hispánica	150	4.5
Comisión Fulbright	112	3.4
Organización de Estados Americanos (OEA)	78	2.4
Total del Grupo	1.509	45.6
2. Gobiernos Extranjeros		
De América del Norte	335	10.1
De América del Sur	119	3.6
De Centro América	3	0.1
De Europa	92	2.8
De Asia	3	0.1
Total del Grupo	552	16.7
3. Gobierno e Instituciones Nacionales	1.246	37.7
TOTAL GENERAL	3.307	100.0

FUENTE: Organismos Internacionales, Representaciones Diplomáticas e Instituciones Nacionales; elaboración: Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Los datos anteriores demuestran que los Organismos Internacionales ofrecieron la mayor ayuda para estos programas, con una proporción que casi representa la mitad del total de becas en el período. Merece resaltar el esfuerzo nacional que llega a sostener el 37.7%. La ayuda de los Gobiernos extranjeros representa el 16.7%. Los Organismos Internacionales que mayor cooperación han ofrecido son Naciones Unidas y sus Agencias Especializadas, que representan casi la quinta parte en el total general; sigue, en orden de importancia, el Punto Cuarto con los varios Servicios Cooperativos que actúan en el país, con 15.7%.

6.4 Especial importancia reviste el análisis de estos programas en relación con los campos de especialización. Clasificando el total en los tres grupos en que se dividió la formación profesional en la Educación Superior, se tendría:

CUADRO VIII—22

BECAS POR ESPECIALIZACIONES

(1948 a 1960)

Especializaciones	Número de becarios	Porcentos
a) Relación directa con la producción.		
1. Agricultura y Ganadería	238	8.7
2. Cartografía, Geodesia, Astronomía, Meteorología, Fotogrametría Aérea	122	4.5
3. Ingeniería Civil y Arquitectura	89	3.2
4. Industrias	70	2.6
5. Electrotecnia e Ingeniería Eléctrica	61	2.2
6. Viviendas: Planeamiento urbano y rural.	55	2.0
7. Mecánica	50	1.8
8. Economía	46	1.7
9. Artesanía	28	1.0
10. Administración Pública (Especializaciones técnicas)	25	0.9
11. Estadísticas y Censos	21	0.8
12. Energía Atómica	19	0.7
13. Ingeniería Química	18	0.7
14. Geología y Minería	4	0.1
15. Ingeniería Mecánica	4	0.1
16. Ingeniería Hidráulica	3	0.1
Total del Grupo	853	31.1
b) Relación con el Agente de la Producción.		
1. Educación	200	7.3
2. Administración Pública	115	4.2
3. Sanidad Pública	113	4.1
4. Medicina y Enfermería	112	4.1
5. Bienestar Social y Ciencias Sociales	94	3.4
Total del Grupo	634	23.1
c) Relación con Instituciones y Cultura		
1. Especializaciones Militares	1.068	39.0
2. Derecho-Leyes	72	2.6
3. Aviación Civil	62	2.3
4. Idiomas	31	1.1
5. Arte y Literatura	16	0.6
6. Matemáticas	4	0.1
7. Viajes y Turismo	1	-
	1.254	45.7
TOTAL GENERAL	2,741	100.0
Se ignora	566 1/	-

FUENTE: Elaboraciones de la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

(1) Se hace constar esta cifra únicamente como dato informativo.

Los programas de becas al exterior deberían dar preferencia a las especializaciones del grupo que tiene relación directa con la producción económica. No ha sucedido esto en la realidad. Este grupo ocupa el segundo lugar, con una proporción inferior a la tercera parte. Las especializaciones que tienen relación con el hombre como factor de la producción ocupan el tercer lugar en importancia, con algo más de la quinta parte de becarios. En cambio, el grupo que se relaciona con las Instituciones y la Cultura es el más significativo. Conviene que frente a esta característica la política que se observe en el futuro cambie la distribución en beneficio de aquellos grupos que más interesan al desarrollo económico del país.

Si se atiende a la posición de las especializaciones en particular, en los dos grupos de más significación para el desarrollo, se observa que Agricultura ha tenido un mayor beneficio. Esto quiere decir que, en este caso concreto, la atención ha sido bien orientada. Las becas en Educación ocupan el segundo lugar. Una posición intermedia mantienen varias especializaciones del grupo de relación con el hombre. El que comprende cartografía, geodesia, astronomía, meteorología y fotogrametría aérea, del grupo de relación directa de la producción económica, también se halla en esa situación mediana. La contrapartida está en la mayor parte de las especializaciones del grupo más importante para el desarrollo económico, que se hace presente con porcentajes de 0.1 y 2.0 por ciento, según los casos. Lo más grave resulta, por ejemplo en Geología y Minería, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Hidráulica, especializaciones muy importantes para el fomento económico, que tienen los porcentajes más bajos en la serie general con 0.1 por ciento.

Una última consideración al cuadro VIII-22, es la referente al grupo en el que se ignoran las especializaciones, que cuenta con 566 becarios; la cifra es alta y podría producir cambios de significación en las cifras absolutas y relativas. No ha sido posible lograr información que permita juzgar del particular.

6.5 Importancia muy especial revestiría el análisis de la forma como aprovecha el país los beneficios de las becas en las distintas especializaciones. Tampoco ha sido posible identificar esta situación, por la escasez de informaciones. Sin embargo, por analogía de lo que sucede en algunos sectores, se puede afirmar que un alto porcentaje de personas que fueron favorecidas con becas no están trabajando en los ramos específicos de sus especializaciones. Esto constituye un grave perjuicio para el progreso del país, por el inconveniente uso de los esfuerzos y costos que significan las becas externas.

6.6 Las características anotadas y la urgente necesidad de ligar los programas de becas con el desarrollo económico del Ecuador, exigen la adopción de medidas que permitan alcanzar resultados más efectivos y prácticos. La Junta de Planificación considera conveniente señalar algunas recomendaciones encaminadas a lograr un sistema más beneficioso de estos programas y a obtener resultados más prácticos con los servicios de los profesionales que mejoran en sus ramos gracias a esta ayuda.

a) La distribución de las becas por especializaciones deberá centralizarse en la Junta de Planificación para que este Organismo formule el programa general, de acuerdo con los planes de desarrollo del país. La administración de las becas podría seguir a cargo de los organismos competentes.

Esta modalidad permitiría atender, en orden de prioridades, las demandas que se enfrenten en los diversos ramos.

b) Es indispensable que se establezcan compromisos perfectamente garantizados de parte de los becarios para que al retornar al país se obliguen a ofrecer sus adelantos técnicos y profesionales en los campos específicos en los que fueron becados. Por su parte, el Gobierno Nacional, las instituciones y organismos que auspician a los becarios deben cumplir con la obligación de darles trabajo en las funciones para las que se especializaron. Sólo así será posible lograr los beneficios que estos programas comportan.

c) En el caso de becas concedidas por Organismos Internacionales, en relación con los programas de asistencia técnica que se desarrollan en el país, es indispensable que se apliquen las recomendaciones de procedimiento vigentes para estos casos. Esto es, que los candidatos a becas actúen previamente en un período prudencial junto con los expertos internacionales y, a su retorno al país, el becario siga junto al técnico internacional hasta que en una última fase pueda asumir sólo la labor, finalizada la etapa de ayuda externa. Sólo en esta forma será posible asegurar coordinación en las actividades y, al fin, contar con especialistas ecuatorianos con preparación técnica y práctica indispensables para la acción de dependencia únicamente nacional.

Juan MANTOVANI

CONMEMORACION DE COMENIO

I.—CONMEMORACIÓN DEL TRICENTENARIO DE LA “OPERA DIDACTICA OMNIA”

La Conferencia General de la Unesco, en su 9ª reunión de Nueva Delhi decidió participar en la conmemoración del 300º aniversario de la publicación —en 1657, en Amsterdam— de la **Opera didáctica omnia** de Comenio, y, como una forma del homenaje, dispuso publicar un volumen de textos escogidos, en distintos idiomas, a fin de revivir el pensamiento del gran reformador pedagógico del siglo XVII, profeta de la educación popular y verdadero fundador de la escuela moderna. Esta extraordinaria figura vivió en un siglo fecundo para la filosofía europea, interesada en los máximos problemas del hombre y del universo, de la razón y la fe, del espíritu humano y de Dios; en ese mismo siglo adquiere significación el problema general de la educación del hombre, que atrae a los pensadores de la época, expositores del fundamento de las teorías educativas y de las tentativas prácticas que habrían de constituir la gran preocupación de Comenio. Pero este verdadero sembrador en el campo educativo tiene, además, un mérito especial que justifica el homenaje de la Unesco; fué también un precursor de la cooperación internacional en los dominios de la cultura y la educación. En Septiembre de 1641 llegó a Londres, invitado por Samuel Hartlib, el moderno mecenas y amigo de Milton, el inglés ya conocía su programa pansófico y estaba dispuesto a ayudarle para que pudiese encontrar el medio

de realizar su sueño de enseñar **todo a todos**. Comenio, secundado por su amigo, presentó al Parlamento la iniciativa de fundar un Colegio Pansófico con el objeto de registrar y prolongar el conjunto de conocimientos útiles para toda la humanidad. A pocos años de la muerte de Francis Bacon quiso dar vida, con su pansofía, a una de las más caras ideas del filósofo inglés, la del **globus intellectudis**. Comenio deseaba demostrar prácticamente que todas las ramas del conocimiento podían organizarse y coordinarse sistemáticamente, de acuerdo con los nuevos principios del método de las ciencias y del método de la enseñanza. Las luchas políticas y religiosas frustraron la realización de tan importante iniciativa y Comenio tuvo que emigrar de Inglaterra. Más tarde, en 1668, explicó su concepción en **Via Lucis**, obra en la que decía que, antes del próximo fin del mundo —Comenio creía en el **Milenio**— aparecería la luz para despejar las tinieblas dominantes y los cuatro caminos esclarecedores debían ser libros universales, escuelas universales, un colegio mundial de sabios y una lengua universal. La existencia de Comenio, continuamente agitada por las luchas, la persecución y el exilio, y la epopeya turbulenta, en la que se desencadenó el cisma de Lutero y la Guerra de los Treinta Años, encendieron con mayor fuerza su idea, acaso ingenua, pero persistente, de la paz universal y de la comprensión de todos los esfuerzos. Comenio pensaba que lo que se requería no era la paz externa entre los gobernantes, sino una interna armonía de los espíritus, fundada en un sistema de ideas y sentimientos comunes.

El propósito de honrar a este pensador ha tenido unánime acogida en casi todos los países del mundo que, colocándose por encima de las divisiones políticas y de las tendencias ideológicas, reconocen en Comenio el representante del espíritu universal, ecuménico y pansófico que nuestra época —tan estremecida como la suya— intenta realizar, o mejor dicho, está realizando mediante el auxilio de los instrumentos de difusión que caracterizan a la vida contemporánea. La consecución de la paz universal fue

el mensaje que el alma apostólica de Comenio trajo para su tiempo y la educación, para él, sería el arma indispensable, que aseguraría una fraternidad ilustrada entre los hombres y las naciones.

II.—LA VIDA INQUIETA Y APASIONADA DE COMENIO

Comenio —Komensky, en checo; Comenius en latín— nació en 1592 en Niewinz, (Moravia), país anexo al reino de Bohemia, fué para los moravos un guía espiritual. Perteneció a la Comunidad de los Hermanos Bohemios, una de las sectas de rigidez ascética y pietista que, en su tiempo, se proponían restablecer la vida pura y simple del cristianismo primitivo, distinguiéndose por el intenso fervor religioso, la disciplina, la caridad y la severa educación de la juventud. Su adhesión a lo esencial de la doctrina de Cristo le llevó a condenar a los reformadores que negaban la libertad de la voluntad humana. Comenio trabajó con tesón en aquella comunidad, hasta que la Guerra de los Treinta Años dispersó a todos sus miembros. Esa misma guerra determinó la pérdida de su mujer y sus hijos, la destrucción de su casa, de su biblioteca y manuscritos. Desde aquel trágico momento su sino fue el destierro, no sólo del país natal; también tuvo que huir de otras regiones en donde buscaba refugio, hasta convertirse en un hombre sin patria, o mejor dicho, de todas las patrias, ya que pertenecía a la humanidad sin fronteras. “Lo **laberíntico** del mundo es su experiencia fundamental”, ha dicho Spranger, y esa imagen aparece descrita en su obra juvenil, en cierta tendencia mística, unida más tarde a su aspiración pedagógica de 1623, titulada **El laberinto del mundo y el paraíso del corazón**. Comenio fué ante todo un gran espíritu, dotado de apostólico celo cristiano, de una férrea fuerza de voluntad y de una apasionada entrega a la religión y a la educación del pueblo. En él ha visto Spranger “el hombre apasionado”, y asegura que la pasión fue para Comenio “el impulso capital de su espí-

ritu, lo mismo que fué para Platón el eros, para Plotino el éxtasis". Comenio reconoció el poder de esa fuerza en sí mismo y dijo: "Doy gracias a mi Dios porque me ha hecho a lo largo de mi vida entera un hombre apasionado". Su pasión y su inquebrantable firmeza en la busca de la unidad, frente a la multiplicidad del mundo, eran el motivo impulsor y la dirección de su largo peregrinaje de perseguido. Gracias a ese temple moral pudo sobrellevar los infortunios y las decepciones que tanto aniquilan el corazón y proseguir, sin desmayo, su obra en busca de la salvación del alma, cuyo único camino estaba constituido para él, por la **unidad** y la **simplicidad** que encontró, primero, en la pequeña comunidad de los Hermanos Bohemios, y que ahora pretendía dilatar por todo el orbe. Su vida, de incesante tribulación, y la entereza con que la sobrellevaba, pueden compararse a las de Pestalozzi, quien de cada fracaso resurgía aún más fuerte para proseguir su ideal.

La unidad fue la ley de su existencia. Cuando ya viejo y próximo a la muerte escribió su testamento moral y religioso, al que llamó *Unum necessarium*, apoyándose en sus propias vicisitudes demostraba que lo imprescindible era confiar en Dios y despreciar los bienes de este mundo, y a manera de conclusión, decía: "Llamo mis hermanos a todos aquellos que invocan el nombre de Cristo, que participan de la misma sangre; a la íntegra estirpe de Adán, a todos cuantos habitan la amplia faz de la tierra".

III.—LA PUBLICACION EN 1657 DE SU "OPERA DIDACTICA OMNIA"

Comenio, que era pastor, había comenzado también en su país natal su carrera de educador, uno de los más grandes que ha conocido el mundo, cuando fue desterrado y se radicó en Lissa, Polonia, donde también actuó como maestro de escuela.

De allí pasó a Suecia y reorganizó la enseñanza. Más tarde se radicó en Inglaterra, país en el que intentó, inútilmente, como ya se ha dicho, el establecimiento de un instituto internacional de investigación, el Colegio Pansófico. Vuelve a Suecia, y bajo la acogida cordial del canciller Oxenstiern y de la Universidad de Upsala, desarrolla una fecunda labor de autor de libros de texto para las escuelas suecas. De allí pasa a Saros-Patak, Hungría, donde dirige una escuela y elabora los libros para la enseñanza del lenguaje. Retorna a Lissa, hasta que nuevamente fue perseguido y quemados sus manuscritos, y, por fin, desterrado. Por último, en agosto de 1656, encuentra refugio en Amsterdam, hasta que la muerte lo sorprende en 1670, a los setenta y ocho años de edad, trece años antes había visto aparecer, allí mismo, la primera edición de sus obras pedagógicas completas —**Opera Didáctica Omnia**— cuyo tricentenario celebramos ahora. Después de su largo padecimiento, producto de la adversidad que se derivaba de la enconada persecución religiosa, y del esfuerzo que se traducía en la acción práctica escolar y en la publicación de obras que se iniciaron en 1623 y se prolongaron hasta 1657, encontró en Amsterdam una acogida afectuosa, algunos espíritus protectores y el fácil acceso, como educador y amigo, al seno de las más nobles familias de los Países Bajos.

Las obras didácticas completas de Comenio, editadas en único cuerpo por decisión del Senado de Amsterdam, constan de cuatro grandes volúmenes, que el autor dedicó a la acogedora ciudad. En el primero halló cabida su célebre **Didáctica magna**, aparecida así, por primera vez, y que comprendía los trabajos efectuados desde 1627 hasta 1650. En el tercero los de Saros-Patak, desde 1650 hasta 1654; y en el último; los escritos que compuso en el mismo Amsterdam. En esta obra no entran, como explica, los escritos religiosos y pansóficos; y, en contraste con su atormentada vida, las **Opera didáctica omnia**, llevaba estas palabras por lema: **Omnia sponte fluent, absit violentia rebus** (“todo fluiría espontáneamente; alejemos la violencia de las cosas”).

IV.—ESQUEMA DE LAS IDEAS PEDAGOGICAS DE COMENIO

Comenio fue escritor de extraordinaria riqueza. Escribió a lo largo de toda su vida en idiomas diversos —checo, alemán, latín— sobre materias y situaciones diferentes: filosofía y física, didáctica, religión y política, y sobre problemas de la vida nacional. Es el creador de textos didácticos para asegurar el orden en las escuelas, el ingenioso orientador de la enseñanza lingüística apoyada en métodos intuitivos. Desde el punto de vista pedagógico, concilia en su personalidad todos los aspectos: el del educador práctico, en cuya experiencia cotidiana la acción cobra los caracteres de un ímpetu luminoso. Y es también el teórico de la pedagogía, el que analiza los problemas del hombre como ser educable y los fundamentos del enseñar y aprender, y otros medios que facilitan la prolongación de la vida.

De todas sus obras, las que han conquistado un lugar impecedero en la historia del pensamiento humano son las de contenido pedagógico, precisamente las que se publicaron hace trescientos años en Amsterdam. Las otras, las que encierran divagaciones filosóficas y ensueños místicos, destinados a lograr la **pansofía** o sea la sabiduría universal, han perdido su vigencia, precisamente por no haber conservado despierto el interés que todavía alcanzan sus escritos teoréticos y metodológicos de la educación. En todas las obras pedagógicas se reflejan la claridad y solidez de su pensamiento, y su **Didáctica Magna**, en la que aparece hasta en el título cierta inspiración baconiana, representa el punto de partida del esfuerzo por dar a la pedagogía estructura científica. A este respecto, el pedagogo italiano Giovanni Caló acaba de decir que Comenio, por la vigorosa huella que ha dejado en el campo teórico y en el terreno práctico de la educación es un pionero, “el primero en haber querido dar a la educación las características de una verdadera ciencia”.

Espíritu de honda religiosidad, uno estaría tentado de en-

contrarlo más apto para remontarse a la esfera de los ensueños, típica posición de un visionario como lo fue. Pero en la busca de fundamentos y soluciones pedagógicas elaboró un pensamiento de franco realismo, dentro de la dirección dominante en su siglo XVII. Paralelamente a la nueva ciencia, se erigió en el campo pedagógico una nueva escuela, que ya no era la humanística, sino la que incorporaba en sus enseñanzas los contenidos de la ciencia. Así se explica que Comenio, a quien se atribuye la formulación de la doctrina pedagógica de la educación popular, sea considerado como el realizador en el campo educativo de los principios filosóficos y naturalísticos de Francis Bacon (1561-1626). Según este filósofo, iniciador del empirismo inglés, el fundamento de la ciencia es la observación y el experimento, y el procedimiento metódico característico es la inducción, según el cual el conocimiento sensible y particular se eleva gradualmente hasta llegar a los principios generales. Para seguir esta vía es necesario según Bacon, eliminar de la mente humana los "idolas", prejuicios de la inteligencia que derivan de las tendencias individuales, de errores de la sociedad en cuyo seno se vive, o también de presuposiciones de escuelas políticas, literarias o religiosas. En particular, trataba de sustituir las teorías aristotélicas, que constituían las bases del razonamiento escolástico, por hechos de la naturaleza. El único camino cierto para la mente era que se aplicase a la naturaleza, para reemplazar las nociones inexactas por una comprensión clara y verdadera, o sea, partir de los hechos y elevarse hasta el orden universal de las leyes generales. Al esfuerzo de Bacon se suma el de Galileo (1574-1642), quien no se conforma con establecer la ciencia sobre la base del principio inductivo. Para construir totalmente el sistema de la investigación científica, agrega la observación y la inducción, el razonamiento, especialmente fundado sobre la geometría. Así surge la "nueva ciencia" —la físico-matemática— y con ella una nueva concepción de la vida cuyo signo es el denominado espíritu moderno, según el cual la ciencia es la interpretación de los he-

chos. El saber debe provenir, para Galileo, de la naturaleza; pero debe ser elaborado con los medios propios de la razón. Esta nueva ciencia renovó el sistema astronómico del mundo, y en parte había inspirado a la nueva filosofía natural. La naturaleza, que los hombres del Humanismo y del Renacimiento habían contemplado como fuente de gozo y de belleza, aparecía ahora a los espíritus modernos como infinita, y los entusiasmaba, “no sólo —como ha dicho Tarozzi— por lo que habían dicho, sino más bien por lo que los antiguos habían ignorado, y que ahora se abría como fuente de lo verdadero infinitamente fecundo”.

El influjo de los nuevos métodos de investigación científica repercutió en el campo de la educación. Como lo enseñaron Bacon y Galileo —uniéndose a ellos de modo variable Leonardo de Vinci, Campanella,— era necesario partir también de la experiencia, de la intuición sensible; enseñar y observar la naturaleza, hacer leer en los hechos, más que en los libros tradicionales. Esta renovación de la enseñanza encuentra, como iniciación paralela de la renovación científica, a Wolfgang Ratke y a Juan Amos Comenio, los fundadores de la nueva didáctica del siglo XVII, aunque cada uno de modo distinto. Ratke trató de realizar una didáctica apoyada en las ideas de Bacon; presentó varios proyectos, primero a los príncipes de los Estados Alemanes, y después a la Dieta Imperial alemana, acompañados de una memoria en 1612. En ellos se partía de la naturaleza que afirmaba y que la enseñanza tenía por base la lengua materna, es decir, la alemana, a través de la cual se impartirían todas las artes y las ciencias, y que las lenguas antiguas, como el griego y el latín, se enseñasen de acuerdo con su método natural. No obstante el escaso espíritu organizador que caracterizó a Ratke, acertó a formular ordenadamente los principios de su renovación metodológica. En esos principios se resumen ideas que constituirían las bases del progreso pedagógico posterior. En el proceso de la enseñanza hay que seguir el orden de la naturaleza, pues de lo contrario aquél se debilita o extravía. Es necesario marchar didácticamente de lo

simple y sencillo a lo complejo y superior, de lo fácil a lo difícil. No debe aprenderse más de una cosa y no pasar a otra sin haberla comprendido por completo, y hay que repetir frecuentemente lo aprendido. Ratke atribuía resultados sorprendentes a la repetición. Era enemigo de la imposición del maestro; la coacción y la férula son contrarias a la naturaleza.

Ninguna cosa debe ser aprendida de memoria, ni confiarse a ésta nada que no vaya por el camino de la inteligencia. No hay que imponer reglas, sino comenzar por la cosa misma, y después de analizar sus detalles y modos de ser. Todo debe aprenderse por experiencia e inducción. Hay aquí una resonancia de la Instauratio Magna, de Bacon, en la que dice: "El hombre es el servidor e intérprete de la naturaleza, y obra y conoce en proporción de lo que aprende por la observación directa y por las observaciones que ésta le sugiere, sin que pueda pasar de aquí su acción, ni saber otra cosa alguna . . .

Jamás las palabras nos dicen lo que las cosas son, limitándose a anunciarlas pues sólo la observación y experiencia nos llevan a su verdadero conocimiento". La de Ratke era una didáctica de la experiencia y la razón —el eco de Bacon y Descartes— sin admitir que sólo reinase la autoridad. Para no dejarse arrastrar por este principio llega a la exageración de prescindir en absoluto de la antigüedad que se impone mediante el acatamiento a la ciega autoridad de sus maestros. Ratke pide esfuerzos en el estudio, pero considera necesaria la abundancia de los recreos, pues lo correcto es la alternativa continua de la actividad y el reposo.

Todos estos principios constituyen el punto de partida del realismo pedagógico de los tiempos modernos contra los viejos métodos verbales, el memorismo rutinario y otras antiguallas que aun hoy suelen tener cabida en la escuela, no obstante los tres siglos transcurridos. Pero Ratke no llega a producir con sus principios la aniquilación del verbalismo en la enseñanza. Su preferencia por la instrucción idiomática lo mantiene ligado a las

palabras, aunque es él quien inicia este aprendizaje por medio de las cosas.

A Comenio le correspondería realizar una obra más amplia y fundamentada en el progreso del realismo pedagógico. Ratke fue el precursor de gran influencia en los educadores y en los Estados alemanes de su tiempo. Y tuvo repercusión en Comenio, quien lo supera notablemente. Comenio es, en verdad, un renovador que concilia la corriente religiosa de la Reforma y la empirista del Renacimiento. En ningún momento decaen su fe religiosa ni su sentido realista y optimista de la vida, y en parte heredero del Renacimiento, no vacila en creer de un modo absoluto en la excelencia del hombre. Si con esa idea procede del humanismo renacentista, él parecería que se encaminara al iluminismo, por su extraordinario optimismo pedagógico, pero en ningún momento renuncia a su posición religiosa, lo que le otorga un lugar especial en la filosofía de la educación. Para Comenio el hombre es la culminación de la obra de Dios, la síntesis maravillosa de lo divino y de lo humano. Esta misma excelencia demuestra que el fin último del hombre no está en esta vida, sino en la de más allá; por eso su pasajera existencia debe convertirse en preparación para la vida eterna, ya que está destinado a un fin superior, que no alcanzan los otros seres. Según Comenio nuestra misma constitución física demuestra que no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos. Vivimos una triple vida: la **vegetativa**, que se manifiesta en nuestro cuerpo, la **animal**, que se dirige a los objetos por las operaciones de los sentidos y movimientos, y la **intelectiva** o **espiritual**, que puede existir separadamente. Este es el grado supremo de nuestra vida y el que resulta casi siempre obstaculizado y oscurecido por los demás. La naturaleza ha puesto en nosotros la semilla de los tres elementos que necesitamos para alcanzar la preparación que nos llevará a la eternidad: erudición, virtud y religión. El hombre nace apto para adquirir el conocimiento de las cosas: nada necesita de lo exterior, sino que le es preciso desarrollar lo que lleva

latente en sí mismo. Para esto el propio ser humano se auxilia con el inmanente deseo de aprender. Dice Comenio en la **Didáctica Magna**: “Los ejemplos de quienes se instruyen por sí mismos demuestran con toda evidencia que el hombre puede llegar a investigar todo con el auxilio de la naturaleza”. Señala que hay quienes paseando y meditando solitariamente en los bosques han progresado mucho más que otros con una laboriosa ayuda de preceptores. Asegura que nuestro entendimiento, al recibir las imágenes de todas las cosas, recibe en sí cuanto contiene el Universo. Por eso recuerda que el hombre ha sido llamado por los filósofos **microcosmos**, compendio del Universo.

Estos principios que caracterizan la concepción del hombre llevan ineludiblemente a la idea de su necesaria formación. La naturaleza siembra en nosotros disposiciones que es necesario someter a cuidado y disciplina. “Nadie puede creer —dice Comenio— que es un verdadero hombre, a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen al hombre”. Dedicó extensas y profundas meditaciones a la necesidad de la cultura y la disciplina que, no obstante pertenecer a un siglo alejado del nuestro, conserva vivo interés actual. Entre otras cosas asegura, como hoy lo hace la Psicología evolutiva, que para que el hombre pueda formarse cuenta con los años de la infancia y de la juventud, y sólo es firme lo que se asimila en las primeras etapas de la vida, cuidado que corresponde por igual a los padres y a las escuelas. Pondera en los romanos la costumbre de fundar escuelas y acoger en su seno a la juventud, y pide que se sigan creando, porque constituyen una necesidad individual y social. En los establecimientos de este tipo en ciudades, plazas, aldeas y villas, hay que admitir a todos por igual, hijos de ricos y primates, nobles y plebeyos, varones y mujeres, “todos los que han nacido hombres —dice— lo fueron con el mismo fin principal, a saber, para que sean hombres”. A todos hay que preparar, y a cada uno de ellos en los oficios que aconsejan sus tendencias. “Y no es obstáculo —dice—

que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos”, lo que hace más necesaria y urgente la ayuda que significa la educación. Tampoco existe razón alguna para excluir de los estudios científicos al sexo femenino, pues está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz, y agrega entre paréntesis: “A veces superior a nuestro sexo”. Realiza una cálida y fundada defensa de la educación de la mujer, y con ello se coloca más alto que Rousseau, quien, un siglo más tarde, reduce la educación de la mujer, en su **Emilio**, al fomento de ninguna otra aspiración que no sea la de convertirse en una dócil compañera del hombre, dedicada exclusivamente a las faenas domésticas. La mayor parte de las ideas pedagógicas de Comenio están en la base del programa de renovación escolar de todos los tiempos. La crítica que formula a la educación de su siglo conserva validez permanente, y alguno de los conceptos con que fustiga a la escuela alcanzan al actual, particularmente cuando señala el divorcio nefasto entre la enseñanza y la vida. Entonces, como hoy, se desdeña el árbol de la vida para caer desordenadamente en las ramas frondosas de la ciencia verbal. Frente a ese cuadro no cabía, para el pedagogo del siglo XVII, otro camino que el de reformar a las escuelas para mejorarlas, a fin de que instruyesen en todo aquello que hace al hombre sabio, probo y santo, y que la enseñanza se verificase sin castigo ni coacción, de un modo natural. Hasta en el detalle cuidadosamente concreto propone una reorganización de las escuelas que tenga por objeto procurar el orden en el todo. Este orden está ajustado a la brevedad de la vida, a la extensa y difusa multiplicidad de cosas, a las escasas ocasiones de aprender las buenas artes. Se empeña en encontrar el camino **universal, verdadero, fácil y sólido para los estudios** cuyos objetivos supremos, expuestos en la **Didáctica Magna**, son los siguientes: prolongar la vida e impedir cierta tendencia o descuido que la acortan. Hay que educar al hombre en la conciencia de la salud y del buen cultivo del entendimiento, lo que exige modos de enseñar y aprender *sólidamente fundados en la na-*

turalidad. En el desarrollo de estos fundamentos Comenio muestra una maestría hija del elevado juicio y de la aprovechada experiencia. Hay principios que son verdaderos preceptos, sencillos y sabios, como los que se refieren a la facilidad, solidez y rapidez abreviada del enseñar y aprender. Aquí su obra pedagógica adquiere el rigor, la claridad y la elevación de una disciplina científica. Igual sentido tienen los capítulos sobre los métodos de las ciencias, de las artes, de las lenguas, de las costumbres, de la educación moral y la disciplina escolar. Junto al fundamento y justificación teórica figura el ejemplo, el precepto con su sentido concreto y práctico.

V.—EL METODO PEDAGOGICO Y LA DIDACTICA NATURALISTA DE COMENIO

Acaso sea el método didáctico la mayor aportación del realismo pedagógico de Comenio. Sigue y supera la tradición humanista y establece reglas metódicas para el estudio de las ciencias dentro de su dirección realista. Para la enseñanza de la ciencia en particular forma nueve reglas con sus aclaraciones necesarias, pero que aquí sólo enunciaremos para poder percibir el sentido realista y de rigor científico que las caracteriza: 1) Debe enseñarse lo que hay que saber. 2º) Lo que se enseñe debe enseñarse como cosa presente, de uso determinado. 3º) Lo que se enseñe debe enseñarse directamente, sin rodeo alguno. 4º) Lo que se enseñe debe enseñarse tal como es. 5º) Lo que se ofrece al conocimiento debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes. 6º) Deben examinarse todas las partes del objeto, aun las más insignificantes, sin omitir ninguna, con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras. 7º) Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola. 8º) Hay que detenerse en cada cosa hasta entenderla. 9º) Explíquense bien las diferencias de las cosas, para obtener un

conocimiento claro y evidente de todas.

En cuanto a la enseñanza de las artes, establece reglas metodológicas que precisan el carácter de ejercicio y experiencia de su aprendizaje. Es suficiente para percibirlo recordar una o dos de esas reglas: "Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo", y "Debe enseñarse el empleo de herramientas con ellas mismas, no con palabras; esto es, con ejemplos más que con preceptos". El mismo criterio realista domina en la enseñanza de las lenguas. Una de las reglas didácticas para ese fin dice: "El estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas". Según Comenio hay que formar simultáneamente el entendimiento y el lenguaje; por eso toda lengua debe ser aprendida con el uso, más que por medio de las reglas.

Junto a la exposición de principios generales de educación y particulares reglas metodológicas, Comenio compuso una serie de libros destinados a la enseñanza: **Janua Linguarum reserata**, la puerta abierta de las lenguas, aparecida en 1631, método en el que se unen el aprendizaje de las palabras con el conocimiento de los objetos o cosas a que ellas se refieren. Constituye una nomenclatura de ideas y palabras en cien capítulos para hacer conocer al niño, sucesiva y metódicamente, las cosas y los seres del universo. Es un primer libro de lectura, acaso defectuoso, pero el punto de partida de un esfuerzo que continúa a través de los siglos. **Orbis sensualium pictus**, el mundo de las cosas sensibles, en figuras, aparecido en 1658 en Nuremberg, la obra más popularizada de Comenio, conocida bajo el nombre abreviado de **Orbis pictus**: es una aplicación del método intuitivo, que tuvo extraordinario éxito. Encierra estos tres principios: el de la enseñanza intuitiva, el de la enseñanza de la lectura, según el cual la intuición de la palabra escrita (símbolo de la cosa) es simultánea de la intuición de la cosa misma y el principio por el cual se ilustran los libros para niños, con gran placer para los mismos. A estos libros se une el **Methodus linguarum novissima**, nuevo método lingüístico, de 1648, en el que exponía el arte de enseñar

las lenguas mediante un camino cuya fórmula era: la idea, la palabra, la cosa, o sea pensar, hablar, obrar.

La idea del método pedagógico, conforme al desarrollo de la naturaleza humana, es una de las más grandes aportaciones de Comenio a la historia de la educación; acaso, lo que habría de señalar como demérito, es el hecho de que, a causa de la extrema importancia que asignaba al método, reducía, a la vez, el papel de la personalidad del maestro. De todos modos, su planteo al respecto sirvió para demostrar, hace tres siglos, que la enseñanza escolar no consistía en la acción arbitraria y caprichosa, sino en la orientación iluminada por el pensamiento y fundada en la psicología del niño, es decir, en la naturaleza humana. Por eso Comenio representa lo que se ha denominado el movimiento de la didáctica naturalista del siglo XVII.

VI.—ORGANIZACION GRADUAL Y UNITARIA DE LA EDUCACION

Constituye de igual modo una importante contribución de Comenio la organización escolar que propuso en su *Didáctica Magna* sobre el principio de la gradualidad y la unificación. Esa organización educativa comprende el largo y complejo período de crecimiento de que dispone el hombre para su formación. Divide los años de crecimiento en cuatro períodos distintos: infancia, puericia, adolescencia y juventud, fijando en seis años la duración de cada período. Paralelamente a cada etapa vital existe un grado educativo, al que corresponde una escuela **pública** en cada población, plaza o aldea; un **gimnasio** en cada ciudad y una **academia** en cada Reino o provincia mayor.

La **escuela materna**, o del regazo materno, como la denomina Comenio, atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos para aprender a distinguir los objetos que rodean al niño. Lo prepara en las ciencias naturales mediante la observación del

pan, el agua, el fuego, las piedras, las plantas, los reflejos de un espejo, etc. Esta idea de la escuela materna se vincularía a la primera educación dada por el hogar a que se refiere Pestalozzi y que encomienda a la madre. También parece un lejano antecedente de la **Casa del Niño** de María Montessori y de todo el movimiento contemporáneo de educación parvularia.

La **escuela común**, escuela primaria o elemental pública, en la que se ejercitarán los sentidos internos, la imaginación y la memoria con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua: lectura, escritura, dibujo, pintura, canto, medidas, número, etc. La llama la escuela **vernácula**, porque los romanos llamaban a la lengua popular "vulgar" o "vernácula". Comprende desde los seis hasta los doce años y abarca el programa de materias que inician en la cultura. Forma un ciclo completo de estudios: religión, moral, lengua materna, aritmética, geometría, canto, hechos de la historia y la geografía, elementos de ciencias naturales y algunas nociones de artes y oficios.

Cuando Comenio recomienda que **todo** se enseñe a **todos** se refiere a este ciclo elemental, **pansofía** o suma de conocimientos suficientes e integrales para los niños, no a lo que se imparte en la escuela latina. Para la escuela primaria pide un cúmulo de requisitos concretos que sería largo comentar y enumerar. Una vez más queremos significar que lo que Comenio propuso para este grado de la enseñanza llegó hasta nosotros a través de los educadores sobre los que ha ejercido su influjo.

La **escuela latina o gimnasio** corresponde a los adolescentes de 12 a 18 años que aspiran a algo más que a los oficios. Sobre la base de cuatro lenguas abarca la enciclopedia encerrada en las siete artes liberales. Representa la segunda enseñanza clásica de nuestros días, o los estudios del gimnasio, y procura formar el sentido de la unidad de todas las cosas y el desarrollo del entendimiento y el juicio. Pleno de problemas, como en la actualidad, este grado medio de la enseñanza es completado por Comenio en algunos de sus principales aspectos, como el de la lucha de

clásicos y modernos, y anticipa la necesidad de establecer determinaciones, vocaciones para la mejor orientación de los estudios. "Cada uno —dice— debe dedicarse con preferencia a aquellos estudios a que, según todos los indicios, puede deducirse que le inclina la Naturaleza".

La **academia** es el grado superior de la organización escolar y equivale a la universidad. Es la universidad misma, y forma a los hombres a quienes puede encomendarse con seguridad la dirección y el gobierno de las cosas humanas. Aunque el método de enseñanza de Comenio no llega hasta las Academias, se extiende en importantes consideraciones pedagógicas sobre este grado educativo que constituyen una orientación para asegurar el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y superiores enseñanzas que son el objeto de las academias. Durante esta etapa o al término de la misma, atribuye especial importancia a los viajes y recuerda el juicio de Platón, según el cual "se debe prohibir a la juventud que viaje antes de que pierda la fogosidad de la edad ardiente, y de que posea la prudencia y capacidad que son necesarias para viajar".

VII.—COMENIO, PRECURSOR PEDAGOGICO DE LA EDUCACION POPULAR

En su tiempo, de ruda incultura en la masa, fue el precursor de la educación del pueblo. Francesco Crestano, filósofo y pedagogo italiano, en su libro sobre la vida y el sistema pedagógico de Comenio, lo califica como "el profeta de la instrucción popular". Sus investigaciones y meditaciones sobre esta materia concluyeron en la formulación de un sistema pedagógico universal —no parcial, como ya se ha visto, ni en cuanto a sus fines ni en cuanto a sus medios— concebido como el arte de educar todo a todos". Tal es el punto de partida pedagógico de Comenio, y con sus indagaciones sobre el método natural y la idea de la gra-

duación y continuidad de la educación, desde la escuela materna hasta la académica superior o la universidad, por una parte, y la educación del individuo, atenta a las tendencias vocacionales y a las posibilidades, ha dado estructura a un sistema de pedagogía para la escuela de todos, la escuela popular con su ideal de la educación común, indiscriminada. Enseñar "todo a todos" no significa preparar a las nuevas generaciones en un enciclopedismo tan sobrecargado como superficial, sino en enseñar lo **esencial**, para que el hombre salga de la escuela con la capacidad que le permite conocer el mundo y elevar su propio espíritu y dirigirlo. Por eso pensó Comenio que la educación debía ser integral, es decir, debía enseñar todas las cosas que pudiesen interesar al hombre, sin preocupación por su utilidad. Con Comenio se inicia este proceso histórico; él aportó el sentido pedagógico, tan avanzado para su tiempo. Posteriormente vinieron las etapas sociales políticas de esta misma educación, que hoy ha adquirido un alcance de universalidad y mayor substancialidad. Ya no preocupa tan solo educar a los individuos integrantes de un pueblo mediante un régimen de enseñanza pública obligatoria y gratuita, sino también educar a la comunidad en su total y completa unidad.

Hasta llegar a Comenio nunca la educación había sido objeto de investigación reflexiva, ni de tan aguda conciencia de su importancia moral y social. En la obra del pedagogo moravo se encuentra una primera doctrina orgánica de la educación. Malgrado sus defectos, explicables para la época —como ser, cierta tendencia a la terminología abstracta, derivada de un acentuado misticismo, representa la conciencia pedagógica de mayor madurez en aquel siglo. Y a la vez el esfuerzo de Comenio sirvió de impulso para la labor creadora posterior en el campo de las ciencias de la educación.

Como ha dicho Giovanni Caló, en el prólogo de una de las traducciones italianas de la **Didáctica Magna**, existe hoy una tradición comeniana, jamás interrumpida desde hace tres siglos, pese

a sus períodos de sombra y gracias a la luminosidad de sus visiones precursoras. En todas las épocas el pensamiento de Comenio tuvo grandes admiradores, y también críticos que no le negaron méritos. Herder en sus "Cartas para la educación de la humanidad", atribuía a Comenio claridad de espíritu, maravilloso orden en la dirección del pensamiento, y lo valoraba aún en sus "amables errores".

Basta recordar que en su tiempo tuvo la encendida admiración de un filósofo de la talla de Leibnitz (1646-1716), quien a los veinticuatro años, sintiendo una veneración casi filial por el pedagogo moravo, que acababa de morir, le dedicó un poema en el que se leen estas memorables palabras: "Ganaste la universal sabiduría, a nosotros negada. Tu palabra sobrevive a tu muerte. Aquellos que quieren encontrarse entre los buenos, honrarán, Comenio, tus esperanzas y tus sueños".

Se ha dicho que para ser educador es necesario sentir una religiosa confianza, parecida a la fe, en la humanidad; y creer en la perfectibilidad del hombre y en los frutos de su educación. Todo ello lo sintió Comenio; por lo tanto fue un gran maestro; pero fué también un esclarecedor de los principios de la ciencia de la educación, un pensador de los problemas de la enseñanza y representó en su tiempo un progreso, y el origen de una nueva época educativa, por lo que con justicia ha podido llamársele el iniciador de la pedagogía moderna.

Agustín NIETO CABALLERO

SEMINARIO DE EDUCACION PRIMARIA EN LA HABANA

I

EL MAESTRO Y SU TAREA

Una reunión internacional, de trascendental interés para los educadores, va a verificarse próximamente en La Habana. Se trata del Seminario de Educación Primaria que ha sido organizado por la División de Educación de la OEA que tan valiosos servicios viene prestando a la orientación de la cultura de nuestro continente.

Ya en los Seminarios anteriores de Caracas, Montevideo y Río de Janeiro, fueron estudiados los problemas capitales de la instrucción pública que son comunes a nuestro continente. Vuelven ahora a tratarse esos problemas con mayores precisiones en su enunciado, y con el anhelo de estudiar los avances que se hayan hecho y de poner al día las recomendaciones que a la luz de la ciencia y la experiencia surgen siempre de estos coloquios internacionales.

Invitados a colaborar en el planteamiento de las cuestiones que han de servir de objeto a las deliberaciones de este nuevo seminario, queremos insistir sobre ciertos puntos que nos parecen

cardinales. Es el primero de ellos el que tiene relación con los maestros. Todo problema educativo desemboca, fatalmente, en la preparación del magisterio. De nada servirán los más elevados ideales, las más claras normas, el más sabio plan de estudios, los mejores programas, los más avanzados métodos, si el maestro no tiene capacidad y espíritu para darle vida armónica y estable a todo ello.

Lo que el maestro sea, esto será la escuela. Queremos decir que los problemas fundamentales de la educación están cifrados en los maestros, en lo que ellos representen, en lo que ellos valgan. De ahí la importancia de su selección y formación.

La escogencia del personal de las escuelas normales es uno de los problemas que requieren mayor atención por parte del gobierno. Comprendemos muy bien que para ser maestro, para estar en capacidad de enseñar, se necesitan conocimientos profesionales. Mas esto no basta. Las condiciones morales de los candidatos han de ocupar el primer plano en esta selección.

No sería fácil enumerar con toda exactitud las cualidades que debe poseer un maestro digno de este nombre. La rectitud de su vida es sin duda la primera. A esta cualidad esencial ha de agregar la de su discreción, la de su tacto, la de su entusiasmo, la de su optimismo.

No hay detalle que pueda ser insignificante para la adquisición del prestigio que el maestro ha de tener. La influencia educativa estará siempre en relación con la personalidad de quien está llamado a ejercerla. De donde resulta contraproducente para esta influencia cualquier modalidad de carácter que pueda entorpecerla... La rudeza, la irritabilidad, la testarudez, la presunción, el dogmatismo, el sarcasmo, serán siempre factores contraindicados en la personalidad del maestro. El incumplimiento, la inexactitud, la doblez, la injusticia, son igualmente contrarios a su buena calidad. Si del periodista se ha dicho que ante todo debe ser un caballero, con mayor razón cuadra este concepto cuando se habla del formador por excelencia de las nuevas generaciones.

El educador tiene que representar al mismo tiempo que una fuerza espiritual una fuerza moral. La mejor lección que puede dar es su propia conducta. La bondad, el decoro, la sencillez, la hombría de bien, se enseñan con el ejemplo. Nunca con palabras solamente.

No se concibe por otra parte un maestro escéptico. La fé en su acción ha de estar viva aún en los momentos de mayor dificultad. La devoción por su tarea no debe dar campo al desfallecimiento. Su imaginación creadora le abrirá nuevos horizontes en las horas de mayor incertidumbre.

Quizás cometemos un error cuando aislamos en escuelas especiales a los futuros pedagogos. La verdad es que los normalistas deberían tener por compañeros a los jóvenes que van a seguir otras carreras para no verse expuestos a quedar luego aislados en la sociedad. Valdría la pena de dilucidar si no sería más conveniente hacer comunes para todos los estudiantes de segunda enseñanza y de las escuelas normales los cuatro primeros años de estos estudios secundarios y limitar así a sólo dos años los estudios propiamente profesionales del futuro maestro de la escuela primaria.

Podría observarse que con esta innovación serían pocos los graduados normalistas que ejercieran la profesión. Lo cierto es que esto es lo que hoy ocurre no obstante el enclaustramiento en que se les mantiene durante seis años. La mayor parte de ellos al recibir su grado buscan ante todo una posición más ventajosa de la que se ofrece al maestro primario. No estaría pues en el cambio de la organización normalista el peligro de perder definitivamente a los futuros servidores de la instrucción pública. El mal ha estado y está en las pobres perspectivas que se ofrecen al maestro en su carrera, y son estas condiciones las que habrá que cambiar. El problema es un problema de adecuación personal que es preciso resolver sin demora.

En cambio de las exigencias que le hacemos, qué dan el Gobierno y la sociedad al magisterio? Estimación social? Alta ca-

tegoría remunerativa? Oportunidades de mejoramiento? Estímulos efectivos? No propiamente esto, sino hermosas palabras que en nada resuelven los serios problemas de vida que afrontan estos servidores públicos a quienes llamándoles apóstoles les colocamos sin embargo en la última categoría social y les fijamos ínfima remuneración que les condena a recorrer un camino sembrado de dificultades y privaciones.

La consecuencia de esta situación es la fuga del maestro hacia otros caminos que ofrecen perspectivas más halagadoras. Es así como el normalista que no tiene muy ahincado en su corazón el celo de su apostolado va en busca de otra ocupación tan pronto como concluye sus estudios.

Con grandísimo acierto ha hecho notar Luis de Zulueta que esto de que lo fundamental en la escuela sea educar y no meramente instruir, invierte casi por completo la escala de valores que se ha dado para el magisterio.

En efecto, si la meta es instruir, es obvio que el maestro de primeras letras podrá ser de escasos conocimientos y de pocas luces espirituales, y el profesor de segunda enseñanza y universitario, como ha de encargarse de asignaturas superiores, tendrá que tener más sólida preparación. Pero si ya no se trata de transmitir conocimientos solamente sino de guiar almas, de formar caracteres, de estimular iniciativas, la importancia de la preparación se invierte: entonces es cuando el maestro de la escuela primaria toma el carácter de educador y ha de estar preparado en consecuencia. Su obra educativa será básica para la vida. De ahí la prioridad de su categoría... Si esto es así no es justo que se pida tanto a quien tan poco se retribuye.

Ya en un seminario anterior se había hablado de que en la mayoría de los países latinoamericanos, la profesión de maestro no ha alcanzado aún la dignidad que corresponde a su función social; que las conquistas logradas hasta la fecha son el resultado de la lucha constante del magisterio organizado, y no la expresión de una política de los estados debidamente planeada; y que los

gobiernos latinoamericanos deben incorporar a sus programas la dignificación del maestro como elemento indispensable para la elevación cultural de los pueblos. Estas premisas continúan y continuarán siendo de actualidad, y en el interés de todos nuestros países está el transferirlas del campo teórico al de la realidad.

II

EL MAESTRO Y SU PREPARACION

En el supuesto y en la esperanza de que al maestro podamos ofrecerle una situación en concordancia con lo que de él pedimos, veamos cuál ha de ser la formación que hemos de darle. Lo primero, preocuparnos por el ambiente que reine en las escuelas normales. Este ha de ser un ambiente de trabajo y de sana alegría. Un espíritu juvenil ha de presidir esta escuela. El ánimo de renovación no puede existir en una institución petrificada y sin un ámbito favorable al desarrollo de la personalidad. Por fortuna estos conceptos han penetrado en la organización de las nuevas instituciones docentes destinadas a la preparación del magisterio. De ello dan prueba las escuelas normales construídas en las afueras de las ciudades, con jardines y terrenos de cultivo, campos de juego, piscina, teatro, talleres, laboratorios, bibliotecas. Se busca un ambiente en el que la salud del cuerpo y del espíritu parezca contagiosa, y lo sea en verdad.

Con el concepto renovado de lo que debe ser un maestro tendremos que exigir de él, además de una cultura general esmerada, estudios especiales de fisiología e higiene, de psicología, de biología en su más amplio término, para rehuir que vaya a dañar con daño irreparable el haz de vidas que va a tener a su cargo.

El maestro ha de saber cómo crece el cuerpo y cómo se desarrolla el espíritu. No debe olvidar que el niño es menos apto para el trabajo intelectual en los períodos de intenso crecimiento.

Debe saber que hay crisis muy hondas en la adolescencia; que si el niño se exterioriza el adolescente se interioriza; que cada edad tiene su ciclo de transformación; que no tiene frente a él un ser ya formado sino uno que necesita precisamente de ayuda para su formación... Cuántas más cosas ha de saber!

Empero pongamos cuidado en no exagerar nuestras exigencias. Tomemos el caso de la psicología, y para el efecto consideremos un símil:

Una balanza de precisión en su caja de cristal para preservarla del polvo que acumulado sobre sus platillos pueda revelar cambios de miligramos, que en punto de ciencias cuentan como valores apreciables, es necesidad imprescindible en un laboratorio de experimentación, pero estaría de más, y pudiéramos decir que estorbaría, en un expendio de víveres, porque allí el miligramo no es, ni con mucho, unidad de medida apreciable. Semejante cosa ocurre en el vasto campo de la psicología. Bien están los instrumentos de precisión absoluta en los laboratorios de psicometría, pero vale más no hablar de ellos dentro de la escuela primaria.

Por otra parte la psicología de laboratorio, aun cuando obra delante de la realidad, es una realidad que está colocada artificialmente. La observación directa de la vida: he ahí lo que mejor puede darnos la clave cierta para conocer las tendencias o inclinaciones del niño.

Al maestro exijámosle conciencia plena de su responsabilidad, interés por la obra que va a desarrollar, cariño por la niñez, amabilidad en la expresión, pero seamos parcos con él en exigencias técnicas que muchas veces sólo se traducen en ceño fruncido y sequedad de corazón.

Por lo que hace a los maestros que han sido aporreados por la psicología libresca, estamos seguros de que al entregarse a su labor en la escuela estarán tan absorbidos por su trabajo que ya no tendrán tiempo de pensar en trabalenguas. Sea como ello fuere es nuestro deber dar la voz de alerta a los incautos que

podieran dejarse sorprender por una terminología que sólo cuadra a quienes de ello entienden dentro de las severas disciplinas de las investigaciones científicas. Si con el maestro queremos, hombro a hombro, defender su causa, seamos prudentes en nuestras exigencias para con él. Agucemos en él la facultad de diferenciar lo esencial de lo accesorio: menos abstracciones, menos artificios, mayor sobriedad, contacto más íntimo con la vida y la realidad ambiente.

Todo educador debe tener una filosofía, desde luego que la educación implica una cierta teoría de la vida, un determinado propósito, una clara orientación. El maestro ha de estar preguntando constantemente cuál es la finalidad de su tarea, qué tipo de hombre quiere formar, por qué medios puede realizarse el ideal que persigue. Pero el educador no debe ser propiamente un filósofo. La educación es una filosofía en acción, es un ideal que tiende a realizarse. Pudiéramos decir que la educación es una filosofía aplicada. El filósofo es ante todo un contemplativo; es en su cerebro donde se desarrolla toda su acción. El educador, por el contrario, es, forzosamente, un realizador. Su tarea sólo puede cumplirse cabalmente cuando él siente un profundo y activo interés por la juventud, cuando convive con ella, cuando hace suyos los problemas que la preocupan y agitan. Sólo es maestro de verdad, decía San Agustín, aquel que está dentro del alma de su discípulo.

Y sólo adquiere autoridad quien así siente y actúa. La autoridad del maestro está en lo íntimo de su persona. Emanada de ella y no puede ser impuesta desde fuera. La autoridad la consigue el maestro con su propia personalidad, con su rectitud valerosa, con el estricto cumplimiento de su deber, con su espíritu de tolerancia y de justicia, con estudio tesonero, con sensibilidad humana.

Poco ganaremos con decir simplemente a nuestros alumnos: atiendan, trabajen! Es preciso estimular, encauzar inteligentemente la atención y el trabajo. El trabajo escolar, como todo

trabajo que no es empresa de forzados, ha de ser tónico y no veneno, ha de moverse por altos y conscientes incentivos. Esto lo sabe intuitivamente todo maestro que camina por senderos de su vocación. Para el maestro es muy importante descubrir en cada alumno qué es lo que puede y qué es lo que quiere. Su misión, naturalmente, estará encaminada a hacerle sentir a sus discípulos qué es lo que deben proponerse como finalidad de su esfuerzo. El maestro no alcanzará sino a iluminar una parte del camino, pero esto es ya bastante. En todo caso ningún interés humano puede ser extraño en una escuela en donde se forman los maestros, desde luego que van a ser ellos precisamente los maestros, desde luego que van a ser ellos precisamente los formadores, en todas sus disciplinas, de los futuros^d ciudadanos.

Son estas consideraciones las que nos ponen de manifiesto que el negocio principal, la empresa capital de la nación es la formación de los maestros. Este es un problema de primera magnitud que ha de preocupar constantemente a todos los gestores de la cosa pública. Sin la reforma del magisterio no habrá reforma de la escuela; sin la reforma de la escuela no habrá reforma social. Hay que comenzar, pues, por la educación de los educadores.

Es cierto que la sola escuela normal no está capacitada para resolver en su totalidad el problema. Es urgente la labor coordinadora de toda la ciudadanía. Sólo dentro de un ambiente de espíritu público general logrará ejercerse influencia formativa en las generaciones nuevas porque no enseñamos a fondo con la palabra sino con la acción. De ahí que el maestro haya de preocuparse tanto del ambiente de su escuela como de aquel que rodea su escuela y que se infiltra en ella fatalmente.

Insistimos en que los educadores no pueden dar cabida al pesimismo, pese a todos los tropiezos que dificultan su obra. Más que otro ninguno tienen ellos necesidad de certidumbres porque la vida sólo es constructiva cuando la mueve el fervor de una creencia.

Si algún gran dolor de aquellos que tornan sombrío el pano-

rama de la vida, si el desencanto, si las vicisitudes de la existencia, hicieran escéptico al maestro, una doble personalidad habría de surgir del propio fondo de su espíritu porque no cabe educar sin fe y sin alegría.

III

EL MAESTRO Y LA ESCUELA

El maestro no puede aspirar a un ciento por ciento en el rendimiento de su tarea. Ninguna empresa material o espiritual puede dar tal rendimiento. Una cosa es el ideal educativo y otra la posibilidad de educar a determinados individuos. El grado de **educabilidad** no es ciertamente igual en todos los seres humanos. La plasticidad educativa es tan variable como la misma naturaleza humana. Con razón se ha dicho que el poder de la educación no sobrepasará nunca los límites de la capacidad del educando. Lo que no obsta para que el educador esté siempre alerta a valerse de toda oportunidad que pueda servirle para orientar o iluminar la conciencia de sus discípulos.

Lo cardinal, lo esencial, es que el maestro no carezca de vocación. El maestro sin vocación, aquel que no se vincula a sus alumnos, que dicta su lección y se separa de ellos, que no alcanza nunca a preparar su clase ni a ojear siquiera el trabajo impuesto a sus alumnos, ese maestro que jamás ha conocido el amable coloquio con sus discípulos fuera de las aulas, qué influencia formativa puede ejercer sobre ellos?

James Mill, hace más de un siglo, concebía ya la educación como el conjunto de influencias que se ejercen sobre el hombre desde el momento de su nacimiento hasta su muerte, y la dividía en cuatro aspectos: doméstica, técnica, social y política. Educación doméstica la del hogar, técnica la de la escuela, social la que

por osmosis ejerce sobre nosotros toda la colectividad ambiente, y política la que da el Estado, porque lo mismo el gobierno totalitario que el demócrata establece normas en la organización escolar. Todos estos aspectos encuentran su síntesis en la escuela y es por ello por lo que ésta debe ser esencialmente formativa. Que los educadores piensen en ello cada vez que se habla de reforma. Pudiéramos decir que la escuela primaria ha de ser ante todo una escuela de principios. Importa, por otra parte, no olvidar en ningún momento la calidad de los conocimientos que demos a nuestros alumnos. Es verdad que la calidad no es tan fácil de medir como la cantidad, mas hemos de utilizar constantemente nuestro criterio de hombres maduros para no confundir la una con la otra.

Conviene sí no olvidar que la escuela no es omnipotente. En todos los momentos del día el niño y el joven están recibiendo influencias que pudiéramos llamar extraescolares. Influencia del medio social colectivo y del medio especial al que él pertenece, influencia de los libros y revistas que caen en sus manos, del cinematógrafo, la radiodifusión, la televisión; de todo, en fin, cuanto forma el ambiente del hogar y de la calle. El niño y el joven alternan cada día con gentes de todas las clases y de todas las edades; oyen conversar a sus padres y a gran número de gente extraña que forma o deforma su espíritu; asisten a reuniones y no todo lo que ven en ellas es edificante; leen lo que ha sido escrito para su edad, y también lo que para otras edades se publica en diarios, revistas y volantes. Es la ciudad, es la colectividad entera la que entra en juego en la formación de las nuevas generaciones. Toca en todo caso al maestro iluminar la conciencia de sus discípulos, robustecer su voluntad, enriquecer su cerebro, disciplinar las defensas interiores que han de hacer frente a todos los peligros; he ahí su altísima posición de conductor.

En varios países europeos y en los Estados Unidos se marca ahora la tendencia a hacer pasar al maestro de escuela primaria por la universidad. No nos parece que en el caso nuestro se jus-

tifique por mucho tiempo esta medida. En tesis general no es indispensable, ni necesario siquiera, que el maestro primario complemente su formación normalista con una formación universitaria. A menudo el paso por la universidad transforma de tal manera el espíritu del maestro que viene a apartarlo de su misión docente en vez de ligarlo más a ella, y lo mueve a convertirse en catedrático de segunda enseñanza. Educar es ya para él una ocupación de índole inferior y no quisiera que en adelante se le llamase maestro sino profesor. Entiende que este título limita su tarea a dar únicamente instrucción, no cuidándose para nada de educar, tarea ésta que como profesor juzga impropia de su categoría.

Por lo que hace al maestro rural pudiéramos decir que teóricamente ha de tener la misma preparación docente que el maestro que cursa los seis años de una normal regular, mas este anhelo está por el momento fuera de la capacidad fiscal de la mayoría de los países. A mayor número de años de estudio debe corresponder una mejor remuneración, y es lo que no tienen en cuenta los que quieren levantar el nivel intelectual de los maestros rurales sin tocar para nada la pobre retribución que a ellos se asigna.

Sin embargo la preparación espiritual y moral que ha de darse al maestro de la escuela rural debe ser de alta calidad. No podemos olvidar que la escuela es el único centro de cultura que existe en el ambiente campesino. En la ciudad el caso es disímil porque son muchos los agentes educativos que ella encierra: la ciudad misma, los museos, las bibliotecas, la prensa, el ambiente del hogar. En el campo la escuela está aislada de toda influencia civilizadora, a menos que nos propongamos llevarle los elementos culturales que sólo a distancia se encuentran. Tenido esto en consideración la escuela rural debe dar al niño las nociones básicas que han de servirle para su defensa económica, moral y espiritual. Pero no ha de propenderse, en ningún caso, por una instrucción enciclopédica. Por el contrario ha de huirse de todo

lo inútil, de todo lo artificioso, de todo lo que no se adapta a la vida. Al niño campesino hay que darle conocimientos que él pueda o necesite aplicar. La escuela rural ha de ser pues un centro de cultura popular, compenetrada con su medio, atenta a las necesidades de la comarca, y el maestro suyo ha de estar tan preocupado de la educación de sus alumnos como de la de sus padres. En estos medios se hace muchas veces la educación del padre por medio del hijo, y atraer la familia a la escuela, es un hecho de incalculable valor social y la más útil misión que al maestro del campo le toca desarrollar.

Tres cuartas partes de la población de los países latino-americanos viven vida campestre, y así el problema de la escuela rural constituye un problema de primerísima importancia para todas las naciones de este hemisferio. La educación que se dé en esas escuelas ha de ser orientada hacia el bien de la comunidad en general por ser ellas, si cumplen con su misión, el eje de todas las actividades. El Seminario de Educación Primaria de Caracas dedicó al estudio de estos problemas algunas de sus más interesantes sesiones. El estudio del medio ambiente; las cuestiones relacionadas con la higiene personal y la salubridad pública; la organización y manejo de la familia; los asuntos de orden económico y cultural; la preparación y adecuación del individuo en todo lo tocante a su ocupación; la formación moral y cívica del hombre de campo; la orientación que ha de darse, ya no solamente al niño que asiste a la escuela sino al adulto que queda al margen de ella; todo lo que se refiere al bienestar del campesino y a su dignificación fue objeto de minucioso examen. Habrá que volver a estas consideraciones hasta hacer de dicho empeño una realidad viviente.

Otra cosa es que el estado por su parte no deje al maestro rural en el aislamiento sino que por el contrario lleve hasta él todos los estímulos que necesita para su compleja labor docente.

Algún día habrá que derrochar dinero para la escuela rural como se derrocha, como se ha derrochado en todas partes, para

tantas empresas que quedaron en mitad del camino. El dinero invertido en la cultura, tarde o temprano, lo hemos dicho ya, dará rendimientos que valdrán ciertamente mucho más que los dividendos de empresas prósperas, porque la cultura es una finalidad y el dinero sólo ha de ser un medio para adquirirla.

IV

LA REFORMA DE LA EDUCACION

En toda época el hombre ha vivido hablando de reformas, y cuando ha tratado de las que se relacionan con la enseñanza se ha preguntado por dónde habría que comenzarlas. Por la escuela primaria? Sí. Afirman muchos, porque ella es el fundamento de toda otra enseñanza. Pero en manos de quién está esa labor fundamental? En manos de los maestros. Sería pues preciso, si queremos obrar lógicamente, comenzar por la reforma de las escuelas normales que son las encargadas de formar al magisterio. Pero quién enseña en las escuelas normales? Enseñan allí los catedráticos que reciben su formación en las escuelas normales superiores. Sería, pues, todavía más lógico comenzar en estos institutos la reforma docente. Pero, de dónde provienen los encargados de las cátedras en las normales superiores? Vienen, o deben venir, de la universidad. Alma Mater de la más alta formación cultural. Sería entonces la reforma universitaria la que vendría a tener la prioridad en todo el proceso reformista...

Si así razonáramos, y no es reprochable razonar así, tendríamos que esperar el paso de varias generaciones para ver iniciada la reforma de la escuela primaria. Lo que sería una sin razón de razones. Qué derivaremos, pues, de esta consideración? La respuesta se enunciará fácilmente: el ataque hemos de hacerlo

paralelamente en todos los frentes. La reforma hemos de llevarla a buen término y con el mismo espíritu renovador a todos los sectores de la enseñanza. Ella ha de amparar el campo todo de la educación. Ella ha de ir desde el jardín de niños hasta la universidad.

Empero no hay duda de que la más urgente obligación del estado es la de atender a los centenares de miles de niños que por falta de escuelas quedan en la más lastimosa indigencia espiritual. Con premura ha de llenarse el déficit de escuelas primarias que denuncian las mismas estadísticas oficiales. Los maestros para regentarlas pueden prepararse en el curso de cortos meses como se ha hecho ya en varios países. No por improvisados dejarán de ser eficaces si están animados de buen espíritu y sanos principios morales. Paulatinamente se irá mejorando ese magisterio que por el momento formarán el esforzado regimiento que urge conseguir.

Tanto se ha hablado y se ha escrito sobre este problema que sólo podría aspirarse a decir mejor lo ya consignado por innumerales escritores. Pero tal tentativa sería vanidosa. Sin embargo, todos estamos sedientos de síntesis, y todos hemos de contribuir al claro planteamiento de cuestiones tan fundamentales.

Ya hemos dicho que más se han preocupado los pedagogos de analizar los métodos de la enseñanza de las distintas asignaturas que de establecer los fines primordiales de la educación, y ésta es para nosotros la cuestión capital. En efecto, no es el conocimiento de las teorías de la enseñanza lo primordial. Antes que el valor intrínseco de las diversas materias del plan de estudios está, a no dudarlo, la formación del carácter, el desarrollo de la inteligencia, el robustecimiento de la voluntad, la estructura de la personalidad.

Si en la segunda enseñanza no debemos dejar de lado el aspecto formativo, en la primaria éste debe ser el eje de toda nuestra preocupación. No debemos divorciar la escuela de la vida. Si pretendemos inculcar las nociones de libertad y responsabilidad,

pongamos por caso, no será enseñando de memoria la carta de los derechos del hombre y un catálogo de deberes ciudadanos, sino creando un medio ambiente favorable al ejercicio de esos derechos y la práctica de esos deberes. Si se habla de cultura cívica debemos pensar que no es la acumulación de las acciones que nos trae una cartilla sino el ejercicio de las virtudes cívicas lo que tiene importancia suprema. Valdrá, ciertamente, más la educación cívica que la instrucción cívica, como tendrá mayor valor la educación religiosa que la instrucción religiosa, y la educación moral que la instrucción moral. Educar todavía más que instruir: ésta ha de ser la preocupación capital de todo educador.

Nos preocupamos, y con razón, de que el niño se siente bien en el banco escolar para que no vaya a tener una desviación de la columna vertebral. Pero hemos de preocuparnos también de que su carácter tome desde un principio la posición debida para que no vaya a sufrir desviaciones que serán tan graves como las de la columna vertebral, o aún más graves que aquella.

Por otra parte la convivencia, la solidaridad, expresión del civismo, sólo vive, cuando de ella se hace una amable realidad social. Y no se refiere esto únicamente a lo nacional. Conceptos tan vagos como el del internacionalismo, sirva el ejemplo, se tornan entrañables para el niño cuando la escuela, en vez de contentarse con fórmulas consagradas, se vale de todos los elementos de la cultura que nos vienen de fuera para integrarlos a lo propio como sustancia viva. Es así como el arte, la literatura, la poesía; el libro, la revista, el periódico; el cuadro, la música, los idiomas extranjeros, si forman parte del ambiente de la escuela, llevan al espíritu del niño y del joven la noción de la interdependencia humana, mucho más vivamente que la conferencia, por erudita que fuere, sobre el concepto de la universalidad de la cultura.

La disertación tiene que ser el complemento, pero no la exclusiva modalidad de la enseñanza. La escuela puede y debe dar oportunidad tanto al niño como al joven de asumir responsabilidades. La escuela puede y debe facilitar al estudiante de una y

otra edad la manera de trabajar colectivamente. No sólo para el deporte el trabajo en equipo es posible y saludable. Nacional e internacionalmente se puede formar el espíritu de las nuevas generaciones con generosas modalidades.

Por lo que hace a nuestra América es de este sitio decir que la solidaridad continental no la lograremos efectivamente sino el día en que le hayamos dado vida en la escuela. El niño está en capacidad de tomar conciencia de ella con sólo que sepamos presentársela en forma que conmueva su sentimiento.

De tiempo atrás hemos tenido la idea de que sin mayor esfuerzo podríamos elaborar textos de enseñanza comunes para todos los países de la América Española. Un somero análisis —ya lo hemos dicho en otra parte— nos haría ver que lo esencial de cada materia no cambia de un país a otro. La enseñanza del idioma materno, de las matemáticas, de las ciencias naturales, de los estudios sociales, de las lenguas extranjeras, no tiene por qué ser distinta en ninguno de nuestros países americanos. Nadie niega la necesidad de mantener en toda su autonomía los manuales de la historia patria y de la geografía nacional, pero no vemos el motivo para que las otras enseñanzas requieran textos regionales. Lo mismo diríamos de las materias de la segunda enseñanza porque no podemos entender que el álgebra y la geometría, la botánica y la zoología, la física y la química, y aún la historia y la geografía universales, se presentan al estudiante de manera diferente en uno y otro país.

Propondríamos que se hiciera el ensayo de un libro de lectura, cuidadosamente elaborado, que pudiera servir para todos nuestros países y en el que todos ellos estuvieran presentados en idioma claro y sencillo, evitando en las narraciones el uso de palabras puramente regionales. Estamos seguros de que una obra de esta índole sería el vehículo más eficaz para el acercamiento cordial entre todos nuestros pueblos. Si tal libro estuviera destinado a tener, como lo suponemos, amplia aceptación, podría hacerse una edición cuantiosa de admirable presentación, en pa-

pel de calidad y con bellas ilustraciones. Son ediciones que sólo pueden ejecutarse con perspectivas de gran difusión. Valdrá, en todo caso, intentar este esfuerzo en el camino de hacer operante el anhelo que nos es común de acercarnos espiritualmente, de conocernos y de comprendernos mejor.

V

EL ESPIRITU DE LA ESCUELA NUEVA

Cuando hablamos de escuela vieja y de escuela nueva no damos a estos vocablos un sentido puramente cronológico. Es cuestión de espíritu y no de tiempo la que está contenida en tal distinción. Escuela nueva hubo en tiempos de Sócrates, y escuela vieja podemos encontrarla a la vuelta de una esquina en cualquiera de nuestras fabulosas ciudades del siglo XX. Más aún: dentro de un mismo edificio escolar, antiguo o moderno, coexisten a menudo clases en las que reina la vieja escuela y clases movidas por el espíritu de la escuela nueva.

Podría ciertamente hacerse un agudo contraste entre las modalidades de la escuela activa y de la escuela receptiva o pasiva. La una despierta la curiosidad de conocimientos, crea hábitos de estudio, establece disciplinas espirituales; la otra se contenta con enseñar de memoria. La una reclama en cuanto es posible el aire libre y el contacto con el medio ambiente; la otra se encierra en las aulas y se divorcia de la vida. La una busca preferentemente crear una disciplina interna, y su ambiente es de libertad responsable y de franqueza; la otra se satisface con una disciplina puramente exterior, no importa que ésta sólo se logre a fuerza del temor. La una tiene al frente un conductor espiritual que encuentra goce en sus actividades e inspira respetuosa confianza;

la otra está regida a menudo por un maestro que se siente amargado dentro de su profesión y usa de autoridad despótica para hacerse obedecer.

La diferencia entre esos dos tipos de escuela es, como lo vemos, fundamental. Estamos frente a dos estilos, a dos maneras, a dos léxicos distintos. Estamos frente a dos disciplinas en manifiesto contraste: formativa la una; formulista la otra. Un tipo de maestro instruye —y de qué manera!— el otro educa intelectual y moralmente. La verdad es que la escuela puede tener lo mismo un espíritu dogmático que un espíritu de autonomía decorosa. La verdad es que el maestro puede lo mismo ser un fñhrer que un educador. No podemos equivocarnos: en la escuela como en los gobiernos hay regímenes totalitarios y los hay democráticos.

Lo primero que intentan las escuelas nuevas es crear un medio en que sea grato vivir y en el que el niño encuentre múltiples oportunidades de ocuparse en todas aquellas cosas que están dentro del radio de sus intereses vitales.

Los nuevos métodos encuentran fácil adaptación en todas partes del mundo. Partiendo de la realidad ambiente va extendiendo el niño su interés por el conocimiento en círculos de atención cada vez más amplios. La mente infantil va así de lo cercano a lo lejano con una naturalidad que sorprende a los que nunca han entendido la escuela como cosa distinta del sitio en donde el niño tiene como primera obligación la de aburrirse.

Todo se transforma en esta escuela del tipo nuevo. La disciplina se deriva del interés por el trabajo; el aprendizaje se hace con la alegría del esfuerzo consciente que va hacia una finalidad; el ambiente es de mutuo respeto, y rige allí una libertad dentro del orden y una limpieza de procederes que excluye la hipocresía y produce la complacencia y el bienestar de todos.

Tenemos que convenir que en disciplina al menos se ha hecho un avance aún en los sitios más reacios a toda renovación. La

disciplina de hoy no es ciertamente ya la del paso de ganso, ni la del grito y la férula.

La norma de la escuela vieja puede sintetizarse en la fórmula dogmática: "Siéntese tranquilo y escuche". La norma de hoy sería: "Vamos a trabajar conjuntamente". Entendamos que la escuela debe ser un sitio de trabajo, mas no forzado sino inteligente. Trabajo inteligente y responsable, que en fin de cuentas, es el sentido de la responsabilidad lo que le dá a cada empeño su dignidad eminente.

Cada día nos sentimos más y más convencidos de que el único sistema razonablemente recomendable es el sistema del sentido común. El sentido común nos enseña que lo viejo como lo nuevo tienen su parte de valor permanente. Lo viejo, en realidad, no es malo por viejo sino por malo, cuando es contrario a la razón. De lo viejo tenemos pues que aprovechar todo cuanto sea valioso.

El trastorno que trajo la guerra mundial nos hizo olvidar los experimentos que se estaban llevando a cabo en muchos países, antes de la contienda, y entre ellos en lugares como Alemania, Italia, Austria y el Japón. Tales experimentos, cuyos resultados se hallan condensados en obras didácticas ya famosas, pueden continuar siendo fuentes de inagotable inspiración. Hay que pensar que fue precisamente por representar aquellos ensayos tendencias contrarias a las del totalitarismo por lo que fueron ahogados por los gobiernos dictatoriales. Hemos de volver pues los ojos no sólo hacia las novedades de esta hora sino a aquellas que en una u otra época se izaron como banderas de redención. También hay modas en la pedagogía, y hay normas de valor que no cambian con el paso de los días.

Con estímulos inteligentes todo puede lograrse. Al niño hemos de llevarlo al goce de vencer las dificultades que se le presentan, ya sean ellas físicas, intelectuales o morales. Lo importante es no equivocarnos en cuanto a la magnitud de las dificultades que han de vencerse. Jamás debemos proponer un esfuerzo superior a las fuerzas del que ha de realizarlo.

Al estudiante hay que brindarle la oportunidad de gustar de lo que hace. La escuela no puede ser un establecimiento de trabajos carcelarios. Sólo aprovecha al espíritu lo que le satisface, y para adquirir el hábito del estudio es necesario encariñarse con él. A menudo hacemos todo lo contrario de lo que requiere la adquisición de este hábito. Tomemos por ejemplo la lengua materna. No nos apartemos de que el estudio de la gramática es esencial para adquirir el conocimiento a fondo y la pericia del idioma. Pero hemos de tener cuidado en no convertir en tedioso un estudio que debe ser atractivo como pocos. Cuando se lee un bello trozo literario lo primero será gustar de él, y lo último analizarlo. Analizar es en el idioma para el alumno algo así como descuartizar. Y el hábito de hacer éste puede llevar al disgusto y la malquerencia por la lectura.

Podríamos, asimismo, decir que en un momento dado se puede analizar el arco iris o los componentes de un paisaje. Mas sería una deformación de analíticos el privarnos del goce que nos proporciona el espectáculo de la naturaleza para sólo pensar en los elementos materiales que han entrado en la emoción que recibimos. La contemplación desinteresada y silenciosa del paisaje deja más enseñanzas al espíritu que el análisis que podamos hacer de ese paisaje. Los hindúes llegan en el cultivo de la contemplación hasta el punto de considerarla como la esencia de la vida. El mundo occidental no entiende bien esta manera de sentir y de pensar, aunque buena falta le hace, sobre todo en estos tiempos, dedicar unos minutos siquiera cada día al goce puramente contemplativo que tan grande valor espiritual encierra. En el camino de la perfección interior no sobra sino que hace falta encontrar, siquiera sea por momentos, el campo soleado en donde no impere la inflexible dictadura de la razón: Que también la intuición y el sentimiento tienen sus derechos.

VI

NO TRABAJEMOS EN VANO

La reunión en la Habana dará nueva oportunidad a los educadores de Hispanoamérica de cambiar ideas y hacer recomendaciones de gran valía para el progreso de la cultura en nuestro hemisferio. Sabemos de antemano que se tendrá en cuenta el muy valioso trabajo realizado por los seminarios anteriores. La hora cero no existe en cuestiones de cultura. Mucho menos podría existir en asambleas sucesivas cuyas deliberaciones forman de suyo un proceso coherente.

Se inició este proceso con los trabajos del Seminario de Caracas. Los cinco volúmenes publicados entonces por la Unión Panamericana son un venero de ideas y sugerencias encaminadas a satisfacer los anhelos de todos los países del continente en cuanto tienen relación con la educación primaria. Estamos seguros de que esa preciosa documentación, como la recopilada en las reuniones de Río de Janeiro y Montevideo, hará parte del archivo de consulta que será puesto al servicio del nuevo seminario.

“Toda campaña de alfabetización, se proclamó en Caracas, debe estar encaminada a la adquisición de valores culturales, morales y cívicos, esto es, debe enseñar no sólo a leer y escribir sino a vivir dignamente. Todo esfuerzo que no tenga por objeto lograr estos fines debe considerarse como inútil y perdido”.

Este enunciado sigue en pie.

Para lograr tan alta finalidad cuentan la Organización de los Estados Americanos y la UNESCO con la eficaz colaboración del Instituto de Educación de Ginebra y la de todos aquellos organismos especiales de las Naciones Unidas que trabajan en una u otra forma por la dignificación de la vida.

Cada seminario ha producido una serie de folletos que contienen la síntesis de los trabajos realizados por las comisiones que

estudiaron los diferentes temas debatidos. El conjunto de estos estudios muestra la intensidad de las labores cumplidas, y es al mismo tiempo el mejor ejemplo de lo que pueden significar para el progreso de la cultura las reuniones de esta índole, siempre que de ellas tomen nota los gobiernos que se dicen interesados en el progreso de la educación.

Por desgracia en la mayoría de nuestros países carecemos de organizaciones adecuadas para el aprovechamiento de la labor cultural que realizan congresos, asambleas, y seminarios. En los ministerios se ignora por lo general la existencia de los documentos que se han publicado después de cada una de las reuniones internacionales. Tales acervos se llenan de polvo en los rincones de las oficinas públicas. Nos tocó alguna vez conocer una de estas dependencias en donde el rimero de volúmenes adosado a lo largo de los muros de una sala de espera servía de escaño para los maestros en disponibilidad. Ignoraban ellos, naturalmente, que estaban sentados sobre la ciencia de su especialidad.

Si por excepción algunos de esos documentos llega a ser conocido y sus conclusiones y recomendaciones son tenidas en cuenta para alguna iniciativa, ésta muere a corto término con el primer cambio de funcionarios que se verifica en el despacho respectivo. No revelamos una novedad si decimos que a los habitantes de estas latitudes nos falta, entre otras cosas, espíritu de continuidad, y nos sobra prurito de originalidad, de postiza originalidad desde luego.

Porque es fácil aparecer ante nosotros mismos como originales cuando ignoramos lo que han hecho los demás. Pero cuán difícil es serlo si tenemos conocimiento del esfuerzo de los que nos han precedido. Qué difícil es en verdad ser original cuando hemos adquirido una mediana información de lo que ha sido la penosa y a veces heroica peregrinación de las ideas a través de todos los tiempos en la brega por acumular el tesoro ideológico que hoy nos pertenece a todos por igual. No hemos de despilfarrar esa riqueza, y mucho menos debemos ignorarla. Perdemos

lastimosamente el tiempo si pretendemos inventar lo que ya fue inventado.

Al lado de los ignorantes encontramos los patriotas exaltados que no quieren oír hablar de lo extranjero para no perder la idiosincrasia nacional. Este patriotismo hosco e inflexible tampoco nos deja trabajar con eficacia. La educación es punto neurálgico en esta manera de pensar. Pedagogía extranjera, se dice, y se hace un gesto de repulsa. Como si la técnica, como si la ciencia, tuvieran nacionalidad. Amemos la patria con amor desvelado, mas tengamos abiertas las ventanas de la escuela sobre el mundo exterior, fuente de tantas enseñanzas. Vivimos en un mundo de extraordinaria complejidad y necesitamos del esfuerzo de todos para mejor cumplir nuestra tarea. Las ideas y la experiencia de los otros, sean ellos nacionales o extranjeros, es necesaria para iluminar nuestra propia acción. Necesitamos una escuela que no se sienta desprendida del medio en donde actúa, escuela estrechamente vinculada al hogar y a la colectividad en general y en la que asentemos sólidamente principios que han de ser luego normas de conducta. Pero si una y otra vez la luz que ilumina nuestro sendero nos viene de fuera, no cerraremos los ojos ante ella. Sólo las aves nocturnas se ofuscan con el inesperado rayo del sol que les llega a su guarida.

Son precisamente estos sentimientos de comprensión, de mutua ayuda, de solidaridad, los que se hacen intensos y expansivos en las reuniones internacionales de educadores en donde con amplio criterio se busca para armonizarlo todo lo que nos une, y se relega a segundo término lo que pueda separarnos.

Hemos insistido en que después de las reuniones de esta índole se mantengan en contacto los que han tomado parte en ellas, y se logre que el caudal de ideas y de experiencias adquirido por el diálogo personal, venga a integrarse en la corriente renovadora de todos nuestros países. Si luego de cada seminario internacional se organizaran seminarios nacionales y se buscara la aplicación de lo acordado conjuntamente, el progreso de la cultura y el buen

entendimiento entre las naciones harían insospechados avances.

No podemos dar por terminado este breve estudio sin decir una palabra más sobre la urgencia de afianzar los sentimientos de la unidad americana.

Una nación está formada, sobre todo, por la voluntad de un conglomerado de hombres que quieren vivir juntos, y nosotros los americanos estamos unidos por los lazos del pasado, por los hechos del presente, y por las ilusiones y conveniencias del porvenir. Por eso puede existir un sentimiento de unidad continental. Por eso existe.

Tenemos comunes ideales que defender, y esto no es posible que en el momento presente podamos olvidarlo. Inequívocos principios de solidaridad nos unen. Un patriotismo continental ha de obsesionar nuestro espíritu en la hora actual. Cansados ya de palabras, hemos entrado en el campo de las realizaciones. Como nunca se hace ahora operante este ideal de cooperación, tanto más factible si tenemos en cuenta que muchas de nuestras potencialidades son complementarias. Por desgracia la cadena de nuestra América está todavía hecha de eslabones sueltos, en lo espiritual como en lo social y lo económico. Nuestra tarea en el inmediato porvenir ha de encaminarse a lograr que todos estos eslabones se engargen armónicamente para que la cadena, que no ha de ser de servilismo sino de libertad, de progreso y de justicia, tenga la férrea contextura que ha tenido siempre en nuestras prédicas, aunque no todavía en la realidad.

En lo físico somos un continente, pero en lo espiritual continuamos siendo un archipiélago. Tendamos los puentes que han de unirnos. Trabajemos sobre todo en el corazón de las nuevas generaciones hasta forjar en ellas la conciencia de la unidad democrática que ha de identificarnos en el porvenir.

Así, y sólo así, no trabajaremos en vano.

NOTA.—Trabajo presentado para el Seminario de Educación Primaria que habría de reunirse en la Habana en enero de 1956, y que por el aplazamiento de aquella reunión no se presenta hasta ahora.

María Leonor SALGADO de CARBO

EL PENSAR DE NUESTROS NIÑOS

(Ideas directrices de una investigación realizada en el Colegio "Manuela Cañizares" en el año 1957).

I.—EL PROBLEMA DE LA VIDA ES UN PROBLEMA DE ADAPTACION

El problema de cada hombre es saber adaptarse al mundo en que vive. Una buena educación, por lo tanto, debe tener como uno de sus principales objetivos el de ayudar al niño a adaptarse convenientemente a su medio físico y social.

En el campo físico, hablar de adaptación no es mayormente difícil: adaptar un tornillo en una máquina es adecuar una pieza en el engranaje de tal manera que no se resienta su funcionamiento. Se puede adaptar un motor a una bicicleta para mejorar la velocidad del vehículo; es posible que una llave se adapte a una cerradura y la haga funcionar sin ser su propia pieza. Pero, psicológicamente considerado el término **adaptación**, significa un proceso complejo de interacción entre un ser que piensa, siente y quiere y un medio de múltiples facetas, estables más o menos unas y cambiantes otras, pero, de cuyo equilibrio y armonía dependerá que más tarde podamos hablar de un hombre adaptado,

equilibrado, o, por el contrario, de un desadaptado simplemente, cuando no de un desequilibrado.

La adaptación, en el plano de los seres vivos, representa un equilibrio sujeto a continuos cambios, a constantes transformaciones. Nada puede ser fijo, estable, permanente, en un ser vivo. Las causas perturbadoras vienen de dos direcciones: unas, del medio cósmico que rodea al individuo; otras, emanan de sí mismo, del mundo interior de cada ser. Lo que hoy se consigue a costa de esfuerzos, mañana se esfumará ante nuevas exigencias y nuevos problemas, planteando al ser vivo la necesidad de restablecer su equilibrio, de volver a adaptarse, en un incesante esfuerzo vital de rehacer lo que sin cesar se deshace... Puede variar la intensidad de ese esfuerzo, de una a otra época, de uno a otro día, pero, nunca puede desaparecer porque esto sería, sencillamente, morir, sucumbir.

Así, pues, la adaptación es una ley, un imperativo biológico del que no puede substraerse ningún animal, menos aún el hombre, so pena de desaparecer. Si a estas consideraciones se une, refiriéndose al ser humano, la del medio social en que todo hombre vive, esto viene a multiplicar la complejidad del proceso adaptativo porque la sociedad es eminentemente cambiante. Cualquiera novedad surgida en ella rompe el equilibrio precario conseguido y el individuo, para vivir, necesita elaborar un nuevo ajuste, de mayores y más complicados resortes cada vez.

Ha preocupado a los hombres de ciencia el resolver y explicar este proceso de adaptación que bien podemos llamarlo "EL PROBLEMA DE LA VIDA" y, si no es posible dilucidarlo en su naturaleza misma, con claridad meridiana, por lo menos, han podido explicar su marcha, la forma cómo se realiza y las consecuencias que arrastra. El siguiente ejemplo puede ayudarnos a comprender el proceso de adaptación de un ser, valiéndose de los dos mecanismos fundamentales en las dos situaciones diferentes a que llega el individuo, según se valga de uno u otro de esos mecanismos.

Un hombre intenta establecerse en una montaña. Uno de los mecanismos adaptativos lo impulsa a actuar de la siguiente manera: explora cautelosamente para conocer; el más leve ruido lo inquieta; después de adentrarse un tanto en la montaña trepa a un árbol y levanta un refugio para la noche. Varios días pasa a la expectativa, alimentándose de frutos silvestres y durmiendo en refugios improvisados. Como hay tranquilidad a su rededor, su estado espiritual va aquietándose ;conoce ya los sitios en que debe tomar agua, los árboles que proveen su alimento, los lugares más adecuados para protegerse. En esta forma de actividad adaptativa hay una **acomodación al medio**. En el mecanismo llamado de acomodación. El hombre se somete a las condiciones ambientales. El medio acabará, en este caso, por modificar al hombre, de seguir éste ese mecanismo unilateral.

Pero, si el hombre en vez de proceder de esta manera, acude, por ejemplo, en busca de implementos adecuados para otra forma de actividad frente al mismo propósito o estímulo; si se provee de herramientas, de armas, de alimentos, de compañía de otros hombres para aunar esfuerzos; si, **en vez de amoldarse a las condiciones del ambiente, él modifica ese ambiente**, abriendo un claro amplio y espacioso en la montaña; si lo cerca de seguridades suficientes; si levanta viviendas más o menos cómodas para la vida de sí mismo y de los suyos; si crea las condiciones necesarias para su subsistencia, entonces, este mecanismo de adaptación, diferente al anterior en el que sólo había una simple adecuación, es un proceso complejo por el cual **el medio se modifica ante la acción del hombre y se subordina a las necesidades de éste**; es el llamado **mecanismo de asimilación**.

Siguiendo estos dos procedimientos se realiza la adaptación de todo ser: o el sujeto trata de modificar al medio, de transformarlo, de someterlo a sus necesidades, de ASIMILARIO, o, si el medio se resiste, el ser actúa de tal manera sobre sí mismo, para ACOMODAR su yo a las circunstancias del medio. Del equili-

brio armónico de estas dos fases inseparables, surge la adaptación normal de un individuo.

Estos mecanismos de adaptación juegan, en general, en todos los dominios del comportamiento, de la actividad del ser vivo. Es que, a pesar de ser opuestos, no pueden disociarse, antes bien, se complementan y regulan el equilibrio psicológico. Ciertamente es que los seres mejor estructurados tienden más a la asimilación, pero esta ambición de poder, de dominio, se estrella en un momento dado y el fracaso es inevitable. De ahí que el hombre tiene que ceder en determinados momentos para renovar sus esfuerzos y asimilar mejor; este juego de renunciamentos y de renovaciones da al hombre la más alta lección moral: **cuanto más renunciés a tí mismo, más encumbrado serás por tus propios renunciamentos.**

Dijimos antes que hay gran diferencia entre la adaptación en el plano de las cosas inertes y la adaptación en el plano de los seres vivos. Pero, un ser vivo, a la vez que es espíritu, es, también, materia. El espíritu lo impulsa a continuos cambios; la materia frena ese impulso. El espíritu lucha por ir cada vez más allá; el cuerpo, la materia, a la vez que posibilitan, limitan ese impulso, se oponen a ese incesante devenir. Se crea así una alterabilidad entre adaptaciones ya hechas y otras por hacerse. En los seres inferiores hay un predominio de adaptaciones ya hechas, instintivas; en los seres mejor estructurados de la escala animal hay un predominio de las posibilidades de nuevas formas de adaptaciones. Las adaptaciones instintivas son insuficientes para el ambiente complejo en que se desenvuelven los seres; por eso parecen más mientras más solidifican o estabilizan sus adaptaciones ya hechas. Estabilizar las adaptaciones es un peligro que evaden los seres complejos acudiendo a nuevos equilibrios en su afán de vivir y persistir a todo trance. El hombre, el ser más complejo de todos, está impulsado por esa fuerza de renovación hacia adaptaciones más altas y complejas mediante la voluntad y la inteligencia. Todo ser humano es capaz, por lo tanto, de disponer de

formas de adaptación automática, ya estabilizadas, y de las adaptaciones inteligentes, voluntarias, o en camino de formación.

II.—COMO SE REALIZA LA ADAPTACION DEL NIÑO A SU MEDIO

Nos hemos referido hasta aquí al ser vivo, en general. A veces hemos especificado al hombre, pero, es necesario referirnos ahora al niño. Pensemos cuán complejo y difícil debe ser para él afrontar este "PROBLEMA DE LA VIDA" que llamamos ADAPTACION AL MEDIO. Si pensamos que el niño no está equipado, como el adulto, ni en lo físico ni en lo psicológico; si está desarmado y desprovisto completamente para emprender su marcha por los escabrosos senderos del medio cósmico y social, qué arduos y desconcertantes serán sus esfuerzos y cuantas sorpresas ingratas le preparará su mundo hasta que pueda medirse con las fuerzas desconocidas que actúan sobre él. Vamos, pues, a tratar de explicar brevemente cómo se realiza la adaptación del niño a su medio.

Hemos dicho que la adaptación es una función de la vida. Toda función supone la existencia de un órgano que la desempeñe. Para oír son los oídos; para respirar son los pulmones. Una función simple está atendida por un órgano simple; para una función compleja hay un sistema complejo de órganos. La adaptación del ser al medio, que es la función más alta de la vida, involucra la estructura integral de cada ser. En el niño, por lo tanto, **inter-vienen en la función adaptiva, de un lado, su estructura corporal y, de otro, su estructura mental.**

Vamos a ver primero en qué condiciones de estructura corporal afronta el niño el problema de la adaptación a su medio.

1º—El cuerpo del niño está en pleno desarrollo, sujeto a cambios cualitativos y cuantitativos, está en proceso de maduración creciente, continuo. Los distintos aspectos de su madurez física

serán alcanzados en un orden sucesivo que comprende un tiempo más o menos largo entre los 14 y 20 años de vida. Si el niño, físicamente, no está en iguales condiciones que el adulto, la adaptación que él realice no puede ser de la misma condición, no puede tener los mismos caracteres que la adaptación de un ser ya formado completamente, como es el adulto.

2°—Mientras más largo es el período de formación de un ser, más peligroso resulta para la contingencia de un error en la guía o conducción de su desarrollo. Tales errores significarían trastornos en la futura adaptación del ser a su medio. El niño, el hombre, mejor dicho, es el ser cuyo período de formación es el más largo en comparación con el de todos los animales, por lo mismo, cuántas posibilidades de error, descuido, interferencia, etc. pueden presentarse en los largos años en que lucha por conquistar la madurez adulta y, de hecho, cuántas dificultades surgirán más tarde en sus intentos de adaptación a su mundo físico y social.

3°—No sólo es largo el período de formación de un ser humano; es, además, desigual en su ritmo de intensidad. A un período de aceleración le sucede otro de lentitud. Y por sí esto fuera poco, hay, en algunos momentos de la vida, cambios fuertes, bruscos, violentos, de consecuencias más o menos graves para el equilibrio psicológico del niño: la primera de estas crisis corresponde a los dos primeros años; la segunda, hacia los doce o catorce años, en la pubertad.

4°—Todo hecho psicológico tiene su base biológica. El progreso biológico determina una evolución psicológica. Pero, no todos los niños alcanzan el mismo desarrollo biológico a una misma edad. Esto determina, de hecho, diferencias notorias de uno a otro niño dentro de una misma edad y diferencias en el mismo niño de una edad a otra. Estas y otras circunstancias más, pues no citamos sino algunas de las más salientes, nos permiten comprender cómo el niño está en condiciones físicas especiales, afrontando el medio en que se desenvuelve. Veamos, ahora, algo sobre su estructura mental.

Estructura mental es la forma cómo se organiza y actúa el pensamiento ante una situación o problema. Por ejemplo, para elegir una carrera, un adolescente que se analiza a sí mismo, que analiza sus aptitudes, sus habilidades, sus posibilidades de actuación en tal o cual rama del saber o de actividad humana, que analiza sus condiciones económicas, los estudios que podría realizar, etc., etc. y, al fin, se decide a seguir lo que más se ajuste a sus intereses, tiene una estructura mental que difiere de la de otro adolescente que, por intuición, por "corazonada" se decide ex-abruptamente a estudiar algo. **Estas diferentes maneras que tienen los sujetos para organizar sus pensamientos es lo que se llama estructura mental.**

La vida inteligente del pensamiento reflexivo no aparece bruscamente en los seres. Reposa sobre los planos de la inteligencia práctica o sensorio-motora. Esta, a su vez, arranca de los hábitos y éstos, del instinto y los reflejos. Hay, pues, así, establecida **una continuidad** entre la inteligencia y los procesos puramente biológicos de adaptación al medio. Es evidente, por lo tanto, que ciertos factores hereditarios condicionen la estructura mental de los individuos. Este condicionamiento es en dos direcciones:

- a.—En la constitución nerviosa y de los órganos de los sentidos;
- b.—En el funcionamiento mismo de estos órganos y, por lo tanto, de la inteligencia.

Estos condicionamientos en la estructura y en la función los encontramos así ya establecidos en el niño, orientando todas las formas de adaptación nuevas que necesita elaborar al ponerse en contacto con la realidad. Y mientras el organismo se adapta materialmente, la inteligencia construye mentalmente ciertas estructuras capaces de aplicarse al medio. La vida mental o de la inteligencia es, por una parte, como acabamos de ver, **asimilación** porque incorpora a su actividad los datos que toma del medio a través de la experiencia, los modifica y los ajusta a nuevas situaciones, siendo, también, de esta manera, una **acomodación** complementaria.

El espíritu no puede adaptarse a la realidad si no hay una acomodación perfecta; pero, a la vez, no hay adaptación si la realidad exige del sujeto nuevas actitudes, contrarias a las ya adoptadas ante datos anteriores, por lo tanto, el sujeto tiene que asimilar esos datos y modificar su actitud. De aquí surge la **organización del pensamiento**. La organización es inseparable de la adaptación, la adaptación es lo externo, la organización es lo interno. Es por adaptarse a las cosas y al medio en general, que se organiza el pensamiento y, al organizarse, a su vez, estructura las cosas y el medio.

El pensamiento infantil no puede organizarse ajeno a estos mecanismos, pero, como el niño **no puede separar ni distinguir su yo del mundo que le rodea**; como hay en los comienzos de la vida esa confusión entre el propio yo y los demás; como se mezclan lo subjetivo y lo objetivo, resulta, como consecuencia, que **en el niño se organiza, inconscientemente, un pensar egocéntrico**.

III.—POR QUE ES EGOCENTRICA LA ESTRUCTURA MENTAL DEL NIÑO

No está bien definir egocentrismo como la creencia del niño en **considerarse el centro de todo**. Si el niño no puede distinguir su yo de lo demás, cómo podría considerarse el centro de todo? Su tendencia a **reducir el mundo a sí mismo y a asimilarlo a su propio yo es inconsciente** porque ignora su existencia y, aunque sienta que existe, **no puede saber que existe**.

El niño piensa egocéntricamente porque a pesar de esa confusión, de esa continuidad que establece entre su yo y el mundo, tiende a reducirlo todo a sí mismo, con lo cual **está utilizando el mecanismo de asimilación**, es decir, **está espontáneamente asimilando el medio** al tratar de reducirlo a sí, al deformarlo —o conformarlo, mejor dicho— a su antojo y capricho, según sus deseos y su imaginación. **Esto es lo que se llama el egocentrismo en el**

niño. El pensamiento egocéntrico realiza una **adaptación unilateral: asimilarlo todo a sí.** Mientras el niño no pueda disociar su yo del mundo, de lo demás que le rodea, **mientras no pueda acomodarse a las situaciones en forma equilibrada,** como equilibradamente debe asimilarlas, no habrá una adaptación normal completa del niño al medio.

De ahí que, como una consecuencia natural de su confusión entre el yo y el no yo, sea egocéntrico. Mientras sea egocéntrico no podrá comprender las relaciones y, por lo mismo, no podrá entrar al plano del pensamiento racional, socializado, como el del adulto. El egocentrismo imprime un sello característico en la mentalidad infantil:

A.—En la percepción del mundo:

- | | | |
|--------------------------|---|---------------------------------------|
| 1.—De las cosas | { | asimilación: percepción sincrética |
| | } | acomodación: percepción fragmentaria |
| 2.—De los fenó-
menos | { | asimilación: animismo, artificialismo |
| | } | acomodación: fenomenismo |

B.—En el pensamiento

C.—En la interpretación de la causalidad

D.—En el juicio moral

La percepción de la realidad es, también, un fenómeno de adaptación al medio, pero, si el niño, en sus intentos adaptivos trata de **acomodarse a las cosas,** su percepción resulta —no analítica, como en el adulto— sino **“puntillista”,** fragmentaria, como la denominan los psicólogos, porque el niño **toma aisladamente, desconectadamente entre sí** los diversos elementos de un todo, para utilizarlos en su vida mental, no como una unidad, sino yuxtapuestos, sin relación alguna entre ellos. Esta forma de per-

cepción lleva al niño a **manejar ideas desconectadas**, como, por ejemplo, cuando describe lo que ve en una lámina y lo hace en esta forma: **"veo unos niños, una casa, un árbol, nieve..."**

En cambio, si, **llevado por un mecanismo de asimilación**, el niño trata de adaptarse al medio, **su forma de percepción es sincrética**, es decir, **esquemática, de conjunto, de unidad**, sin detenerse en los detalles. Esta percepción sincrética es la que aparece espontáneamente en sus dibujos (mostrarlos y explicar por qué son sincréticos).

Este mismo poder de sincretismo es el que lo lleva a expresarse con el lenguaje en forma esquemática: dice **"¡Upa!"** para significar **"mamá, súbeme a tus brazos"**. **Sincretismo es, pues, la percepción global**, característica de la primera y segunda infancia. **Es la percepción de conjunto**, prescindiendo de los detalles. Este poder de sincretismo, propio de un momento de la evolución mental del niño, no puede ni debe confundirse con la síntesis. La síntesis supone una comprensión de las relaciones entre las partes o elementos y, en el niño, esa comprensión está ausente por razones de su egocentrismo y por su grado de desenvolvimiento mental, que aún no alcanza a los niveles superiores.

El orden de progreso del desenvolvimiento mental, en lo que a la percepción se refiere, sería así: primero, sincretismo; luego, análisis y, después, síntesis. Pero, cada una de estas conquistas en el plano de la percepción, significa una etapa de ejercitación y dominio más o menos larga; cada una constituye un período de su vida mental que no puede ser atropellado de ninguna manera, ya que todas significan conquistas paulatinas que necesitan tiempo para tomarse, fijarse y superarse después.

Esto que ocurre en el campo de la percepción observaremos en los esfuerzos adaptativos del niño, tanto en su vida mental cuando quiere interpretar su mundo, como veremos luego, o en su vida afectiva y moral: **el desequilibrio entre los mecanismos acomodativos y asimilativos, va a determinar caracteres típicos en el comportamiento de los niños.**

Entre mentalidad y estructura mental hay una relación estrecha: ésta gobierna a aquélla. **El egocentrismo, estructura mental del niño, determina como función correlativa, una mentalidad realista, animista, artificialista en él.** Con estas características, al enfrentarse con las diversas situaciones de su medio y al tratar de adaptarse a ellas, tanto en lo mental, como en lo afectivo, en lo social, como en lo moral, va a formarse juicios inexactos acerca de la realidad en que vive, porque la objetividad es condición indispensable para una adaptación precisa, exacta, justa y equilibrada.

Para que el niño pueda cambiar su estructura mental, es decir, cambiar la organización egocéntrica de su pensar, es necesaria la concurrencia de dos factores, biológico el uno y psicológico el otro. Con la presencia de ellos se realizará la evolución mental consiguiente. Esos factores son:

1.—Maduración fisiológica, especialmente, de los centros nerviosos. Este factor hace, posible solamente, el éxito eficaz del factor siguiente.

2.—Las oportunidades suficientes para que el niño adquiera consciencia de su propio yo. Esta consciencia surgirá de las resistencias del medio físico y del medio social y de la lucha del niño por adaptarse adecuadamente a estas nuevas situaciones.

IV.—EN QUE CONSISTE EL REALISMO EN EL NIÑO

Antes de los siete años no encontramos en el niño el pensar abstracto sino el pensar en relación con las cosas, el pensar concreto, si cabe el término en los dominios del pensar infantil. Frente a hechos concretos, el niño piensa. Mas, cabe aclarar, entonces, el siguiente interrogante: **¿Es la realidad exterior tan objetiva para el niño como para el adulto? O, con otras palabras: ¿El medio que nos rodea tiene igual significado para nosotros que para los niños? ¿Asimila el niño la realidad exterior al igual que el adulto?** No. Si en el niño no hay consciencia clara de su yo,

si no puede disociar su yo del medio que le rodea, es natural y lógico que esté expuesto a una serie de confusiones entre lo objetivo y lo subjetivo y que mezcle, irremediamente, lo verdaderamente real con las inconscientes emanaciones de su yo.

El realismo en el niño no tiene el mismo significado que, cuando al referirnos a un adulto, decimos que realidad es el hecho de ver las cosas y los sucesos tales como son, objetiva y prácticamente. No, **el realismo infantil es aquella confusión y mezcla que el niño hace entre lo que pertenece a su yo y lo que es externo a él; esa incapacidad de separar su yo de lo demás, eso es realismo.** En virtud de este realismo el niño confunde las partes de su cuerpo con el mundo externo. Por este realismo hemos visto al bebé quitarse con la una mano el juguete que tiene en la otra, o morder furiosamente su propio pie para gritar de dolor al instante.

Interesadas mis alumnas y yo por constatar **qué representaciones del mundo** se forman, espontáneamente, nuestros niños, a medida que avanza su desenvolvimiento intelectual y físico, hemos seguido las sugestivas experiencias del profesor Juan Piaget, de la Universidad de Ginebra. Hemos sometido a nuestros niños a la realización de algunos de sus tests para recoger a través de experimentaciones propias **los datos sobre la modalidad que toma el pensar infantil, para descubrir si existe esta confusión del mundo interno con el mundo externo** en nuestros niños, o, si hay separación; en estos, entre el yo y la realidad objetiva.

Piaget explica cómo el egocentrismo innato del niño no permite lógica alguna en sus juicios formados sobre la realidad exterior que lo circunda. Nuestras experiencias se han referido, entre otros temas, a explorar **qué criterio tienen los niños sobre lo que es pensar, qué es el pensamiento para su comprensión egocéntrica, y cómo evolucionan los juicios sobre este motivo propuesto**, a medida que transcurre el desarrollo psico-biológico.

Piaget establece tres etapas de evolución en la noción del pensamiento:

1ª—Hasta los 8 años, los niños dicen **que piensan con la boca.**

2ª—De 8 a 11 años, los niños dicen **que piensan con la cabeza,** pero **el pensamiento es una voz** que entra o sale caprichosamente; de todos modos, pensar es algo externo al yo y el pensamiento es siempre algo material.

3ª—A los 11 años, aproximadamente, los niños dicen **que se piensa con la cabeza, con el cerebro** y que **el pensamiento es algo inmaterial.**

Nuestros niños responden así:

Eddy, de 5 años: "Se piensa con la cabeza porque Dios ha dicho que pensemos con la cabeza".

Oditta, 6 años: "Se piensa con la cabeza, porque sí".

Mariana, 7 años: "El pensamiento es un viento que no se ve".

Rita, 8 años: "El pensamiento es un viento".

Gustavo, de 7 años: "Pienso que me da plata mi mamá. Pienso con la cabeza porque tenemos naturaleza".

Francisco, de 7 años: "Se piensa con los sentidos".

Margot, de 8 años: "Al pensamiento no se lo ve porque está bien escondidito".

Susana, de 8 años: "Se piensa con la frente".

Carmen, de 8 años: "Se piensa con la cabeza, pero el pensamiento es una cosa como aire que no se lo puede tocar.

Como puede apreciarse, nuestros niños entran antes de los 8 años a la segunda etapa, pues ya desde los 5 años de edad están indicando que se piensa con la cabeza y no mencionan la boca, como indica Piaget. Veamos las respuestas en edades más avanzadas:

Ramiro, de 9 años: "Al pensamiento se lo ve cuando dice algo una persona".

Rodrigo, de 9 años: "Se piensa con la cabeza porque ahí se tiene la memoria".

Carlos, de 9 años: "Pensar es sacar algo de la cabeza porque adentro tenemos sesos".

Oswaldo, de 10 años: "Pensar es reflexionar en alguna cosa con la

mente porque en la mente están todos los sentidos para pensar”.

Leopoldo, de 11 años: “El pensamiento es invisible”.

Pablo, de 11 años: “Pensar es una idea que se tiene en la cabeza porque eso ha descubierto la ciencia médica”.

Alonso, de 11 años: “Pensar es un esfuerzo que realizamos nosotros con la cabeza porque ahí se acumulan nuestros pensamientos”.

Carlos, de 11 años: “Pensar es razonar con la cabeza porque allí se elaboran el pensamiento y la inteligencia”.

Rubén, de 12 años: “Pensar es razonar con el cerebro porque allí se elaboran los mayores ideales del hombre”.

De estas experiencias que hemos realizado, siguiendo a Piaget, nosotros hemos sacado como conclusión que para el niño **pensar es manejar palabras**. En esta creencia están involucradas tres confusiones:

1ª—Confusión del símbolo o signo con el objeto. Por esto cree que el nombre de una cosa está ligado a la cosa misma.

2ª—Confusión de lo interno con lo externo. El niño dice que el pensamiento está en la cabeza y, a la vez, que es un viento.

3ª—Confusión de lo físico con lo psíquico, de materia y pensamiento. Cree que el pensamiento es una voz, un aire.

Para que el niño pueda **llegar a tener una noción clara del mundo tiene que liberarse de estas tres confusiones**, comenzando por la primera, esta liberación lo elevará hacia la segunda y esta nueva liberación hacia la tercera. En **qué forma lo hace**, cómo comienza a distinguir que el signo es algo separado del objeto? **Sólo el contacto con otros, la discusión, el intercambio de criterios** es lo que lo lleva a tomar consciencia de su subjetividad y a comprender los procesos de su propio pensamiento. Una buena recomendación es, pues, la de no prohibir al niño relacionarse con otros niños para intercambiar ideas, experiencias y discutir las. Tampoco conviene alejar al niño de las discusiones que puede escuchar en los adultos sobre ciertos problemas relacionados.

(Continuará)

Dr. Gonzalo Rubio Orbe.

ANOTACIONES DE CARACTER EDUCATIVO

El año de 1953 tuve la oportunidad de realizar un recorrido de observación y estudio por Ecuador, Bolivia y Perú, integrando la "Misión Conjunta de Naciones Unidas y sus Organismos Especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas". En aquella ocasión me fue posible apreciar directamente algunas características educativas en el sector campesino y, particularmente, en el indígena.

Las notas que logré entonces, al revisarlas ahora, en su mayor parte no han perdido interés. Es posible que algunos cambios se hayan producido de aquel año hasta ahora; mas, los sistemas, modalidades y aspecto didáctico no habrán variado en un radio nacional. Por esta razón he creído que alguna importancia tendrán dichas observaciones, especialmente por haber sido logradas en la realidad misma.

La preocupación por los problemas educativos campesinos en cada uno de los tres países mencionados cada día vienen tomando interés y mayor atención, especialmente con una dirección concreta para ayudar a resolver los desniveles culturales, para lograr procesos de superación y rompimiento de las formas de retraso y aislamiento de esos grupos. La solución de estas grandes necesidades cuantitativas y cualitativas tienen las más altas prioridades en nuestros países. El desarrollo económico y cultural de nuestros pueblos están exigiendo la atención más urgente y especial en estos campos.

Se habla y se trabaja con una actitud realista y técnica de planeamiento en el desarrollo económico de nuestros pueblos; se inician labores de planeamiento también en el campo educacional; se pide y hasta se clama por la integración del campesinado a la vida activa, a las formas de la economía moderna y al progreso general de los países. En América Latina, la situación del indígena, que por excelencia lleva vida rural, toma mayor interés y preo-

cupación. Por eso estará bien que ofrezca las observaciones que logré en materia de educación y cultura de la población indígena en los tres países citados.

CARACTERISTICAS GENERALES EN EL CAMPO EDUCATIVO

I.—Consideraciones previas.

Varios son los problemas de carácter general que deben ser tomados en cuenta en los tres países, en relación con el estado cultural de los indígenas. Señalaremos los más importantes:

1.—La mayoría de la población indígena de estos tres países permanece estancada en su proceso de evolución. El indígena quedó al margen de la vida nacional y social, a partir del momento en que se inició la conquista española. Desde aquella época hasta el presente, su existencia se desenvuelve más o menos aislada del proceso general de la vida nacional, en cada uno de los tres países.

2.—La mayoría de este grupo permanece en niveles muy bajos de cultura, educación, vivienda, costumbres, industrias, economía y sanidad.

3.—De un total aproximado de población indígena andina de 10 millones de habitantes, más de un 72 por ciento son analfabetos.

Si bien no existen estadísticas especiales sobre la población indígena considerada como tal, su situación al respecto puede ser deducida de las estadísticas generales relativas al analfabetismo.

Las Naciones Unidas han adoptado, en su documento E/ CN./ 5/ 267/ Rev. 1, intitulado **Informe preliminar sobre la situación social en el mundo**, los siguientes datos estadísticos sobre los niveles de educación, para Bolivia, Ecuador y Perú.

Niveles educacionales en Bolivia, Ecuador y Perú (1)

	I	II	III
País	Porcentaje de alfabetizados en relación con la población total.	Asistencia a la escuela primaria. Porcentaje sobre la población total. Último año conocido.	Porcentaje de la población total en el grupo correspondiente de 5 a 14 años.
Año anterior			
Bolivia	20 por ciento de la población alfabetizada (1943, dato aproximado)	3.0 (1935) 4.6 por ciento (1950)	21-27 por ciento
Ecuador	21 por ciento alfabetizadas; 19 por ciento semialfabetizadas (1950 datos aproximados)	6.4 (1938) 7.8 por ciento (1948-1949)	21-27 por ciento
Perú	43.4 por ciento de la población de 10 y más años sabe leer (Censo de 1940)	7.0 (1937) 11.4 por ciento (1950)	26.6 por ciento (Censo de 1940)

NOTA: En términos generales, si la cifra de la columna II es menor del 60 por ciento y tan elevada como la de la columna III, normalmente indica que aún no se ha alcanzado un standard de educación universal de seis años de duración. Los cálculos respectivos señalan que para lograr el 60 por ciento enunciado, la columna II debería tener los siguientes porcentajes: para Bolivia, 12.6; para Ecuador, 16.2 y para Perú, 15.96.

- (1) Los datos estadísticos que figuran en este cuadro fueron tomados del documento de las Naciones Unidas E/CN. 5/267/ Rev. 1, **Informe preliminar sobre la situación social en el mundo, 1952**, págs. 103 y 104 .

4.—Un crecido porcentaje de la población aborigen no habla el español. Los idiomas nativos predominantes son el aymará en Bolivia y Perú, y el quechua en los tres países. Existen dialectos, especialmente del quechua, en Bolivia y Perú. Los indígenas que hablan una sola lengua se mantienen en un total aislamiento espiritual y cultural de los otros grupos humanos.

El quechua es la lengua que más se habla entre los indígenas en los tres países. El quechua que se habla en Perú es muy semejante al de Bolivia y su fonética ha sido poco influenciada por el español. En el Ecuador, en cambio, la fonética del quechua es muy semejante a la del idioma español, y con frecuencia se ha llegado a sustituir palabras quechuas con españolas quechuizadas (1). No obstante las diferencias en los tres países, hay un fondo común que permite afirmar que existe una unidad lingüística, por lo que, con ciertas adaptaciones fonéticas locales, el quechua es una lengua inteligible en los tres países.

5.—La casi generalidad de este grupo ha vivido al margen de los grandes y pequeños problemas de significación e interés nacionales; no ha participado activamente en la vida y cultura de los otros grupos; no pocas veces ha sido explotado, presionado y hasta traicionado por los mestizos y blancos. Estas condiciones de vida han producido en los indígenas recelos y desconfianzas.

6.—A pesar de esta realidad, todos los indígenas han dado aportes valiosísimos a la vida local, regional y a veces nacional de Bolivia, Ecuador y Perú. La producción de la tierra, la ganadería, las pequeñas industrias, la vialidad y muchas otras actividades reciben, para su desarrollo, el impulso decisivo de los brazos indígenas.

7.—No todos los aborígenes de estos países permanecen en un completo estado de atraso. Unos cuantos grupos, situados en diversas etapas culturales, están en un proceso de superación e incorporación a la vida nacional de Bolivia, Ecuador y Perú.

En estas condiciones, los indígenas de los Andes requieren el aporte urgente de escuelas, animadas por una nueva orientación, que aspiren y trabajen por resolver sus problemas y sus necesidades. La aplicación de los principios de la educación fundamental favorecerá la promoción del progreso y mejoramiento de este grupo de población.

II.—Aspectos Educativos Generales.

1.—Los datos censales generales de Bolivia, Ecuador y Perú y los parciales de los lugares visitados, demuestran que más del 60 por ciento de los niños indígenas quedan al margen de la educación escolar, por falta de escuelas o mal acomodo de las existentes. Los locales escolares, el mobiliario y los

(1) Como ejemplo, pueden citarse algunas diferencias en la representación gráfica de la fonética quechua: el uso de la **q** en lugar de la **c** o de la **k**; el uso de la **Wa** en vez de **Hua**, etc. (v. g., **Watahata** por **Huata-jata**).

medios auxiliares de la enseñanza, en forma general, son muy escasos y deficientes. Las autoridades nacionales y seccionales se han preocupado de atender estas necesidades, pero las dificultades económicas no han permitido hacerlo en la medida que ellas exigen.

Como recurso general, conviene recomendar que los tres países organicen planes de acción de 5 o 10 años, en los cuales el presupuesto de educación primaria rural vaya tomando progresivo incremento.

2.—Con el propósito de satisfacer prácticamente la demanda de escuelas y maestros en los tres países, existió anteriormente la obligación para los hacendados, dueños de fábricas y de minas, de crear y sostener escuelas primarias de dos, tres y, en el mejor de los casos, cuatro grados.

En Bolivia, esta obligación aún subsiste. Lamentablemente, las escuelas que pudimos visitar eran demasiado pobres en sus locales y medios. Los maestros que trabajan en ellas están muy mal pagados y por este motivo, frecuentemente, los educadores abandonan las escuelas.

En el Ecuador existió esta misma obligación hasta hace pocos años. Las escuelas eran denominadas **prediales** y generalmente contaban con 2 o 3 grados y un maestro. Los educadores eran directamente pagados por los propietarios y sus sueldos eran muy bajos; con frecuencia, el hacendado ocupaba a maestros y niños en trabajos extraños a la labor educativa. Con el objeto de remediar esta situación, se substituyó la obligación por gravámenes especiales a los propietarios, para que el Estado atendiera directamente estos servicios. Debido a reformas tributarias nacionales, ya no existe la obligación original ni el pago especial de contribuciones, con destino específico al fomento de la escuela campesina.

En el Perú fué informado que existe la obligación de mantener estos establecimientos. En los lugares visitados en este país no fue posible apreciar la situación real.

3.—En las escuelas de campesinos, en los tres países, por lo general se imparte una enseñanza extremadamente verbalista. Los planes de estudio son excesivamente instructivos; los programas y la enseñanza atienden a conceptos, definiciones y reglas. La mayoría de las escuelas carecen de tierras y anexos para realizar prácticas agropecuarias. Los medios disponibles, la preparación de los maestros y el sentido mismo que se imprime a la labor atacan, fundamentalmente, a aspectos de instrucción teórica, a alfabetización y, en el mejor de los casos, al desarrollo de algunas habilidades y a la formación de ciertos hábitos de aseo y disciplina. En pocas ocasiones, los planes y programas están adaptados, en su contenido y conocimiento, a la vida campesina, al grado de cultura y a los recursos disponibles.

La mayoría de los maestros, de los supervisores y hasta de las mismas

familias interesadas en la educación de los niños campesinos están esclavizados al programa; a encontrar la forma de llenar las enunciados de éste; a impartir conocimientos teóricos; al aprendizaje memorístico de teorías, reglas y definiciones.

Si se quiere organizar una escuela práctica para el campesino de estos tres países —o de cualquier otro lugar— es necesario transformar este criterio, unilateral, cientifista —memorístico. Hay que hacer que la escuela se preocupe de las necesidades del campesino en su choza, en sus parcelas, en su higiene personal y familiar, en su vida monótona, en sus costumbres, etc. La educación fundamental también debe aplicarse a la comunidad adulta.

4.—Existen, sin embargo, varios intentos de transformación de esta obra meramente instructiva y verbalista. Por nuestra experiencia anterior y por lo que se observó en Bolivia, Ecuador y Perú, se puede afirmar que hay unos pocos esfuerzos para implantar la educación fundamental y para trabajar en las escuelas corrientes con un sentido de educación integral. Esta labor se la viene desarrollando, en unos casos, por iniciativa e intuición de los maestros y, en otros, como obra oficial, con alguna dirección técnica.

La labor es aislada y necesita urgentemente que tome un carácter más amplio e intenso.

5.—Es necesario que las actividades de la escuela se extiendan hacia la comunidad. El éxito de cualquier nuevo programa sería asegurado formando no sólo a los niños en edad escolar, sino preparando a la generación adulta. Muy poco se hace en este sentido en la actualidad; la obra se reduce a campañas incompletas de alfabetización y en algunas partes al desarrollo de pequeños proyectos de extensión social. En estos últimos casos, son usadas técnicas inadecuadas; el pensamiento y los deseos de los indígenas no son tomados en cuenta; su participación natural y espontánea es mínima.

Urge, pues, que se imprima a la labor educativa un sentido social y, asimismo, que los maestros se preparen, teórica y prácticamente, para estas actividades.

6.—Se ha dicho que un crecido porcentaje de la población indígena es monolingüe —quechua o aymará—; sin embargo, la enseñanza en las escuelas se inicia en lengua castellana. En unos casos, porque los maestros desconocen la lengua aborígen, en otros, porque se piensa que así se llega más pronto al aprendizaje del español y, por fin, porque los indígenas adultos reclaman esta modalidad. Las dificultades que encuentran los niños en aprender y los maestros en enseñar aumentan enormemente, pues a la tarea de enseñar a leer y escribir se suma la muy difícil de enseñar simultáneamente un nuevo idioma.

Algunos maestros nos informaron que realizan un período inicial de enseñanza del español que oscila entre dos semanas y un mes. Apenas dos o tres dijeron que necesitaban un trimestre. Lógicamente, no es posible enseñar, en tres o cuatro semanas, una nueva lengua, por simple que sea la lengua y por hábil que fuera el maestro.

La escuela indígena, con grupos monolingües, debe iniciar su labor en la lengua materna. La enseñanza del idioma español debe hacerse desde el primer día de la concurrencia escolar, y seguir aumentando en relación directa a las semanas o meses de la permanencia del niño en la escuela. Cuando se logre esto, será muy fácil leer y escribir en español. En cuanto a los indígenas, hay que demostrarles la conveniencia del empleo de la lengua materna como medida para llegar mejor al aprendizaje del español y de la lectura y la escritura en este idioma.

Existen algunas experiencias realizadas en este último sentido en la zona del lago Titicaca, en el Perú, en las que se utilizan alfabetos y cartillas especialmente elaborados por el Instituto Lingüístico de Verano de la Universidad de Oklahoma. Estos ensayos se han suspendido en razón de pequeñas dificultades fonéticas en la utilización del alfabeto internacional y en el paso a la enseñanza del español y, principalmente, debido al desconocimiento del idioma indígena por parte de algunos maestros.

Es urgente que se haga un estudio escrupuloso para la elaboración de un alfabeto, lo más semejante posible al castellano; para la producción de material de enseñanza de lectura y escritura, en lengua nativa, en la primera etapa. Al final del presente estudio se hacen algunas sugerencias al respecto.

7.—La alfabetización de los grupos indígenas es otro de los problemas que ha preocupado a Bolivia, Ecuador y Perú, pero no se ha pasado de la primera etapa de iniciación. Hay que seguir con las fases complementarias de afianzamiento y ampliación de conocimientos, para dar un sentido funcional a la obra. Para esto, se debe producir material pedagógico adecuado; mantener correspondencia permanente con los núcleos alfabetizados; publicar revistas y periódicos sencillos y adecuados a la realidad campesina, y editar folletos que tengan lecturas amenas, comprensivas y prácticas.

Por lo general, el método Laubach es el que ha servido de base para la primera etapa de la alfabetización. La adaptación ha consistido en el empleo de palabras de uso corriente en cada país. Este método se presta fácilmente para una enseñanza mecánica de la lectura. La labor complementaria debe ser seguida por un curso de lectura fácil y lógica.

El material impreso que se pudo conocer en Bolivia y Ecuador está en lengua española y muy poco en forma bilingüe. El boliviano contiene algunos motivos campesinos, y por esta razón puede considerarse que servirá

sólo para los grupos indígenas bilingües y para los de habla castellana.

8.—Casi la totalidad de las escuelas de Bolivia y Ecuador y en algunas partes del Perú, utilizan libros, carteles y material de lectura en lengua española y sobre temas extraños al medio campesino. Los gráficos y los términos empleados corresponden a las ciudades y, no pocas veces, resultan exóticos e incomprensibles.

Es urgente producir material de lectura en castellano para niños y adultos bilingües, de acuerdo con la mentalidad y los intereses de los lectores y con las características de la vida campesina.

9.—Otro de los problemas que debe ser tomado seriamente en cuenta en la educación de los niños indígenas es el relativo a la asistencia escolar. En forma general, los niños van dos o tres años a la escuela, y en casos excepcionales, cuatro, cinco o más años. Por otra parte, son frecuentes las faltas de asistencia. Por tanto, es necesario aprovechar, con métodos más adecuados y rápidos, el tiempo de concurrencia escolar para alcanzar el mayor rendimiento posible. De igual manera, hay que lograr interesar a los padres de familia para que tengan más tiempo a sus niños en la escuela. En ciertas ocasiones, los horarios deben adaptarse a las circunstancias locales.

10.—Muchos de los indígenas rechazan la educación de la mujer. Algunos la aceptan hasta cierto límite, y sólo aquellos que han alcanzado un grado sensible de progreso cultural la desean para sus hijas. Para los indígenas, las funciones propias de las mujeres son atender el hogar y cooperar en trabajos materiales.

Será indispensable emplear medios adecuados de convencimiento y atracción para cambiar el pensamiento del adulto indígena respecto de la educación de las niñas, demostrando que la acción escolar en favor de las mujeres las preparan para atender mejor a sus hogares, a sus obligaciones y al progreso mismo.

11.—Frente a la realidad educativa, los indígenas tienen reacciones muy especiales, que merecen ser destacadas.

a) A pesar de la obra predominantemente verbalista de la escuela, en la actualidad, muchos indígenas muestran gran interés por ella. Hasta hace poco, la concurrencia escolar indígena, con frecuencia, se la lograba mediante amenazas y hasta con la intervención de las autoridades civiles. En cambio, ahora, muchos grupos ofrecen tierras para actividades agrícolas, proporcionan locales escolares, residencia para los maestros, contribuciones financieras para mobiliario y, excepcionalmente, hasta el pago de sueldos de profesores.

Esta reacción es el resultado de la valoración creciente que dan los indígenas a la instrucción, motivada por sus relaciones con los otros grupos culturales, con las autoridades y por sus transacciones comerciales.

Si esta disposición se la orienta bien, se la incrementa con un nuevo tipo de educación, que no sólo instruya, sino que enseñe a vivir mejor, el interés por la obra padrá fácilmente generalizarse y el aporte de las comunidades será cada vez más efectivo y creciente.

b) En algunas colectividades indígenas, que están en un sensible proceso de superación, se pudieron observar actitudes muy contradictorias con relación a la escuela. Por ejemplo, en Muquiyauyu y parte de Puno, en Perú, la generalidad de las personas adultas reclaman que sus escuelas sigan siendo de orientación práctica (educación fundamental e integral). En cambio, los jóvenes y los adolescentes piden que sean iguales a las de las ciudades, para que en ellas se puedan adquirir los conocimientos que se requieren para ser admitidos en una escuela secundaria y, más tarde, en una universidad. Los adultos quieren que la escuela ayude a arraigar a los niños, jóvenes y adolescentes a su grupo, para que trabajen y progresen en la misma comunidad. En cambio, las nuevas generaciones anhelan seguir el ejemplo de algunas personas que salieron de su medio y llegaron a graduarse en distintas profesiones liberales.

Por lo general, este deseo de emigrar se debe a la falta de tierras, a la escasez de actividades y a la carencia de un nivel de vida razonable que detenga a la gente en su medio.

No se pretende que la escuela decreta, categórica y definitivamente, el enraizamiento del hombre en un determinado sitio, sino que adapte su acción a las condiciones humanas, económicas y materiales del sitio en que labora, para producir en ese medio el mejoramiento y dignificación de la vida. El resto vendrá como procesos económicos y culturales naturales en los casos que sean posibles y convenientes.

c) Todavía existen muchos grupos de campesinos o de familias, en ciertos grupos, que no asignan valor a la escuela, que rehusan enviar a sus hijos a ella. Este comportamiento obedece a dos razones: una, que toda persona, inclusive los niños, en una familia indígena tiene un valor de producción económica; otra, que la escuela, en la forma como actúa hoy, no ha logrado convencer a estos campesinos.

12.—Señalemos algunos efectos de la educación entre los indígenas:

a) La obra de la escuela verbalista da muy pocos resultados tangibles en la comunidad. Cuando los campesinos están en relación más frecuente con blancos y mestizos, la instrucción produce mayores y más variados resultados, porque los conocimientos adquiridos son más frecuentemente utilizados en el contacto y necesidades con los demás grupos. En cambio, en las colectividades aisladas y menos evolucionadas, estas adquisiciones tienen tan pocas oportunidades de empleo que hasta no es raro que, lentamente, se va-

yan olvidando. Llega a tal extremo esta situación en algunos lugares, como por ejemplo en Vicos, Perú, que los antropólogos que están trabajando en el proyecto de la Universidad de Cornell, hallaron en sus investigaciones que ni una sola persona sabía leer ni escribir, ni siquiera elementalmente, a pesar de que la escuela primaria local funcionaba en ese sitio desde diez años atrás.

Es natural que no se puede generalizar esta situación para todas las escuelas. Pero el caso constituye un ejemplo que debe conducirnos a meditar en los resultados que obtienen las escuelas y en las reformas a introducirse.

b) Hay otros casos, como el de Huata-Jata, Bolivia. La Misión Bautista Canadiense ha venido trabajando, desde 1914, en un programa de educación integral y de educación fundamental. El trabajo paciente ha dado buenos resultados; ese grupo campesino presenta cambios profundos en su vida, economía y cultura; tanto que, con sólo una rápida visita al lugar, se puede apreciar que Huata-Jata está en un proceso definido de integración en la vida nacional boliviana.

c) Existen en los tres países algunos grupos de cultura relativamente avanzada, que han mejorado notablemente en su economía. Algunas parcialidades indígenas de la zona de Otavalo, en Ecuador, ofrecen un caso típico. Desgraciadamente, en estos casos el progreso económico no ha repercutido proporcionalmente en el mejoramiento de sus condiciones de vida, vivienda, cultura e higiene. Esta situación se debe a la ausencia de una obra educativa constante, que canalice el mejoramiento económico hacia terrenos beneficiosos para la vida y la cultura.

13.—Los indígenas adultos se ciñen a sus tradiciones, costumbres y métodos de vida en la educación de sus hijos. Esta peculiaridad debe ser tomada en cuenta por parte de la escuela, para evitar que al introducir cambios se produzcan choques y desacuerdos.

III.—El maestro de indígenas.

El éxito o fracaso de todo programa educativo, por técnico y completo que sea, dependerá de la competencia de los maestros que lo desarrollen.

Por esta consideración, la preparación del educador que va a laborar por la incorporación de los indígenas a la vida nacional de Bolivia, Ecuador y Perú, es problema de primera importancia.

1.—Los maestros que trabajan actualmente en las escuelas indígenas, en los tres países, tienen una formación heterogénea. Hay normalistas urbanos, normalistas rurales, bachilleres en diversas ramas, profesores con diversos títulos o sin ninguno, según los países. Predominan los maestros que carecen

de título y de preparación especial. Posiblemente la escasa preparación específica es una de las causas para que la labor docente sea excesivamente teorizante.

2.—Una mayoría de maestros proceden de medios urbanos; muchos de los titulados recibieron su formación profesional en las ciudades. Estos factores influyen decisivamente en el proceso de adaptación a la vida rural y, con frecuencia, se observa una permanente y explicable tendencia de traslado a las ciudades.

En los tres países, el porcentaje de maestros indígenas es muy reducido. Por tanto, en el programa de formación de educadores hay que aplicar medidas que eviten esta falla.

3.—Los sueldos de los maestros en Bolivia, Ecuador y Perú son muy bajos. Muchas actividades de menor importancia están mejor remuneradas. Esta situación está determinando, en estos últimos tiempos, el éxodo de los maestros, especialmente de los titulados, hacia otros campos que ofrecen mejor recompensa. Estas son pérdidas que tienen importancia para la cultura de un país; pues, si bien las actividades de estos educadores van a beneficiar en otros campos, en cambio, el educativo sufre sensiblemente con la pérdida de buenos elementos, que se prepararon específicamente para estas actividades.

Es urgente apoyar al magisterio en sus funciones; hay que evitar que los maestros emigren a otros campos; para esto hay que pagarles mejor y ofrecerles facilidades y estímulos.

4.—La preparación del maestro normalista rural, destinado a laborar en escuelas del campo, abarca los siguientes aspectos:

- a) Cultura general;
- b) Cultura pedagógica;
- c) Práctica docente;
- d) Preparación en campos de actividades prácticas, como agropecuaria, talleres y otras;
- e) Educación física, en parte; y
- f) En el Ecuador, aprendizaje del idioma aborigen en grado limitado.

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

Es necesario hacer un estudio minucioso de planes y programas para incorporar en ellos las actividades que faltan, especialmente aquellas que se refieren al trabajo en las comunidades; para orientar la formación equilibrada en el campo científico, cultural, práctico, docente y de trabajo con la comunidad.

Una escuela normal rural debe llenar exigencias muy especiales en su ubicación, planes, programas, tierras de cultivo, herramientas, anexos, talleres y otros medios que faciliten la formación completa de los futuros educadores de campesinos. Se hace especial mención de la ubicación rural y de los medios materiales que permitan a los alumnos hacer vida campesina.

En el caso de los planteles a los que concurren jóvenes indígenas, deben evitarse cambios bruscos que produzcan inadaptaciones en la iniciación de los estudios o en la terminación de ellos, cuando les toque volver a trabajar en sus comunidades. Este fenómeno debe responder a un proceso bien meditado, para que dé resultados que puedan ser satisfechos con los recursos disponibles y con los esfuerzos posibles de cada país.

Por fin, en la marcha de toda escuela normal rural es indispensable organizar la vida de los estudiantes en tal forma que sea semejante a la de una comunidad. Los alumnos deben participar directamente en todas las actividades para llenar sus necesidades y las del plantel.

5.—El Servicio Cooperativo Ecuatoriano-Norteamericano de Educación viene trabajando en favor de la formación de maestros en Bolivia y Ecuador, y de un mejor funcionamiento de las escuelas normales rurales. Durante los períodos de vacaciones ha realizado cursos de capacitación profesional para el profesorado en servicio. En la época de la visita que realicé, los programas en estos dos países concentraban su acción: en Bolivia, a la normal rural de Warisata, y en el Ecuador, a la de Uyumbicho. Dicho Servicio ha puesto, asimismo, especial empeño en la orientación de la práctica docente en las escuelas anexas a las normales, con el objeto de difundir métodos globales, utilización de carteles en la enseñanza de lectura y escritura, selección de niños en grupos homogéneos para la mejor eficiencia de la enseñanza y el empleo de las Unidades de Trabajo. La dirección técnica realizada en algunos lugares ha sido prolija y puede lograr buenos resultados.

6.—Los alumnos de las escuelas normales rurales en los tres países son blancos y mestizos en su gran mayoría.

Varias personas interesadas en el problema y el autor del presente trabajo se han hecho la siguiente pregunta: ¿quién debe ser maestro de los indígenas? Un maestro para indígenas debe ser preferentemente un indígena, tanto porque conoce mejor los problemas de su grupo, como porque esta es una oportunidad para mejorar su situación y la de los suyos.

Esto no quiere decir que se vaya a prescindir del aporte de los demás grupos. Por el contrario, habrá que tomarlos y, acaso, buscarlos, seleccionando a los que tengan **vocación** y **aptitudes**. Esta medida permitirá realizar una acción de interdependencia y cooperación entre los diversos grupos cultura-

les, para evitar conflictos raciales. La vida corriente y natural exige que se establezca interdependencia en todos los campos entre los miembros de una Nación. Además, sólo se podrá hablar de integración de los grupos indígenas a la vida nacional cuando en estos campos se logre también integración o interdependencia.

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

Asimismo, en vista de que los campesinos no disponen de buenas escuelas primarias y, en general, éstas apenas llegan al cuarto grado, se debe mantener un criterio elástico en cuanto a la preparación escolar y a la edad. Convendría, en determinados casos, realizar cursillos de nivelación de conocimientos fundamentales de la escuela primaria, antes de iniciar el desarrollo del programa de la normal.

Las normales rurales en los tres países cuentan con becas o pupilajes para estudiantes.

7.—En la formación de maestros se debe procurar que cada futuro educador sea un promotor y agente del progreso social en la comunidad.

Dada la carencia de profesores titulados en Bolivia y siendo necesario imprimir en el educador de indígenas la cualidad de promotor, sería aconsejado organizar un centro para la formación de maestros indígenas de educación fundamental, en un período de dos años. Este proyecto serviría también para Ecuador y Perú.

En un viaje que realicé por el Estado de Chiapas, en México, fue posible apreciar esfuerzos análogos, realizados por el Instituto Indigenista Mexicano en la zona de Tzeltal Tzoltzil.

8.—Se ha dicho que las estadísticas demuestran que existe un crecido porcentaje de educadores que no tienen una preparación especial para estas funciones. Para alcanzar mejoramiento de este personal sería conveniente organizar cursillos de vacaciones, reuniones técnicas en las agrupaciones de maestros, discusiones de problemas prácticos del ramo, publicación de guías didácticas sencillas y prácticas, publicación de revistas pedagógicas que ayuden al maestro en su labor.

9.—Se ha hecho referencia a las exigencias clásicas de la supervisión escolar en relación con la escuela intelectualista. Falta sólo recomendar un cambio de criterio; esto es, una actitud que canalice la obra de los maestros hacia un principal objetivo: elevación del nivel de vida colectiva.

IV.—Problemas especiales.

1.—La instrucción militar en los tres países se la mantiene también para el elemento indígena. A más de las prácticas específicas de este campo, se hace obra cultural con dos finalidades: a) la alfabetización y castellanización, y b) la adopción de nuevos hábitos y costumbres. Las personas encargadas de realizar esta labor son los instructores militares. Los resultados culturales y sociales observados, así como las opiniones emitidas por varias personas que se han dedicado a los estudios indigenistas, llevan a la conclusión de que la educación del indio a través del Servicio Militar origina diversos problemas, entre los cuales se destacan los siguientes:

a) Los jóvenes indígenas que terminan el Servicio Militar, al volver a sus campos, tienen que soportar conflictos sociales y choques culturales en el proceso de readaptación a la vida familiar y social.

b) En otros casos, y muy numerosos, estos jóvenes no regresan a sus hogares y se quedan en las ciudades, buscando ocupaciones muy modestas o engrosando las filas de desocupados.

c) A menudo, las capacidades de los instructores no son adecuadas a las características culturales del indígena. Cabe reconocer que a través del Servicio Militar se logra algún aprendizaje del español y la alfabetización.

2.—En Bolivia, Ecuador y Perú trabajan con grupos indígenas algunas comunidades religiosas con personal de ambos sexos y de distintos credos. Para ellas, la escuela es un medio para cumplir un fin religioso.

Se observaron dos fenómenos, diametralmente opuestos, en dos lugares en que existen factores religiosos de distinto credo. En uno de ellos hay una misión evangelista (Alianza Cristiana) y otra católica (María Inmaculada). Las dos comunidades están libradas a una abierta rivalidad, que está llegando hasta los indígenas. El grupo aborigen corre el peligro de participar en este vivo antagonismo. En cambio, en otro lugar, se apreció una demostración de tolerancia entre indígenas creyentes católicos y adventistas. En un mismo sitio, utilizando el mismo patio, y perteneciendo a las mismas comunidades, viven tranquilamente niños y maestros, sin importarles la diferencia religiosa y concurriendo a diferentes escuelas. Es preciso añadir, sin embargo, que en una escuela hay un pastor como maestro; en la otra, no hay religioso alguno.

La obra de las misiones, a más de la fundamental ya señalada, comprende también la alfabetización e instrucción en las escuelas corrientes. En algunos lugares, como en Huata-Jata (Bolivia) y Puno (Perú), han realizado obras de promoción cultural dignas de todo encomio y admiración. De igual manera, la labor de los misioneros en las zonas selváticas orientales del Perú y Ecuador merece reconocimiento, especialmente por sus esfuerzos por elevar el nivel de vida de las poblaciones indígenas.

3.—En Bolivia, Ecuador y Perú se han iniciado, desde hace algún tiempo, interesantes actividades prácticas de carácter educativo en favor de la promoción de los indígenas. Algunas de ellas existen aún, aunque no con el mismo impulso y vitalidad iniciales. Otras han sido abandonadas o transformadas, sin cumplir los fines para los que fueron creadas. No pocas de ellas han sufrido campañas apasionadas. En unas ocasiones, surgieron razones económicas para su desaparición; en otras, fue la política la que las destruyó o las hizo cambiar de orientación; también las luchas entre grupos de maestros fueron causas para estos resultados, y, por último, surgieron los intereses de las personas que explotan y abusan del trabajo de los indígenas, para destruir los centros que empezaban a nacer como cimientos de liberación.

Estas dificultades deben servir de experiencias para el desarrollo de nuevos proyectos.

4.—Las escuelas que hacen alguna obra de educación integral y hasta las que imparten mera instrucción teórica, constituyen actualmente, en la generalidad de los casos, las únicas agencias para la promoción y progreso de los indígenas. Por esta razón, es indispensable y necesario vitalizarlas, darlas nuevos rumbos y rodearlas de personal competente y experimentado, así como de medios materiales indispensables para una labor que tienda a conseguir el mejoramiento de las actuales condiciones de vida de estos grupos humanos y su integración a la vida activa y al progreso del país.

BOLIVIA

PROBLEMAS GENERALES.

1.—Bolivia tuvo 3.019.061 habitantes, según el censo de 1950. Se puede estimar que de esa población, el 75 por ciento, aproximadamente, son indígenas. La mayor concentración de este elemento se encuentra en el Al-

tiplano; acaso el 90 por ciento de los habitantes de esta región pertenece a este grupo humano. Estos datos indudablemente revelan la importancia del problema para este país.

2.—El Gobierno de la Revolución Nacionalista ha puesto en marcha la reforma agraria en beneficio de los indígenas. Preocupación de primer orden en la nueva política constituye la incorporación de estos grupos a la vida nacional. Con este propósito ha creado el Ministerio de Asuntos Campesinos.

3.—Bolivia ha realizado ensayos de educación indígena desde hace algunos años. Elizardo Pérez en Warizata, Alfredo Guillén Pinto en Caquiaviri, Bernabé Ledezma en Llica y Toribio Claure en Vacas, han trabajado en este terreno desde 1931. La organización de los Núcleos Escolares Campesinos en este país tuvo su origen en 1935.

4.—Bolivia tiene tres grupos principales de indígenas: los ayamaras en el Altiplano; los quechuas en parte del Altiplano y en Cochabamba; los guaraníes y otros en la región Oriental.

5.—En este país hay grupos culturalmente avanzados y en procesos definidos de integración al progreso nacional, como los de Huata-Jata y algunos de Cochabamba; así también, otros, numerosísimos, que viven atrasados y totalmente aislados.

SISTEMA ESCOLAR RURAL.

1.—Bolivia tiene los siguientes planteles para la educación rural:

a) Las Normales Rurales, con cuatro años de estudio. Forman maestros para las escuelas del campo, aunque en realidad muy pocos son los educadores que trabajan en esos planteles; pues la mayoría se encuentra actuando en las escuelas urbanas;

b) Funcionan Núcleos Escolares Campesinos (llamados también Grupos Indigenales) y Subnúcleos. La organización se describe a continuación;

c) Las escuelas unitarias, que son aquellas que funcionan independientemente, sin formar parte de Núcleos o Subnúcleos y con un solo maestro;

d) De acuerdo con el número de grados o cursos escolares, las escuelas son: **COMPLETAS**, si tienen seis grados, e **INCOMPLETAS** si tienen dos, tres o cuatro;

e) La supervisión escolar se realiza por divisiones geográficas, llamadas **Distritos**. En cada una de ellas hay un director. En los distritos hay zonas o circunscripciones más pequeñas, que cuentan con inspectores.

2.—Cuando visité este país, observé intensa preocupación por una reforma educativa en Núcleos, Subnúcleos y Normales Rurales. Ayuda técnica y eco-

nómica se requería de urgencia. Cuanto se pueda hacer en estos campos beneficiaría mucho a la educación boliviana en su presente etapa.

Núcleos y Subnúcleos Escolares Campesinos. a) **Organización:** Cada Núcleo cuenta con una escuela **central** y varias **seccionales**. La escuela central es completa (seis grados o cursos) y está mejor organizada; consta de talleres, campos deportivos, zonas de cultivo, corrales, criaderos y otros anexos. Las seccionales son incompletas (dos, tres y hasta cuatro grados). Los niños que terminan éstas y desean continuar su educación, pueden pasar a las centrales.

En algunos casos, las Normales Rurales funcionan como planteles centrales y alrededor de ellas se hallan las escuelas seccionales. Forman así una especie de "**constelación escolar**", como se las describe en Bolivia.

Cuando la distancia y el número de escuelas hacen difícil la centralización, se han organizado los Subnúcleos, que dependen del Núcleo más cercano.

En los Núcleos hay un director y en los Subnúcleos un subdirector.

También hay en algunas de estas organizaciones profesores especiales para actividades agropecuarias, educación doméstica, educación física y otras ramas.

La marcha actual de estos Núcleos desgraciadamente no corresponde a las expectativas que se pusieron en su creación. Se nota falta de medios; en muchos lugares, falta de dirección técnica. Quisiéramos estar equivocados, pero la impresión que se tuvo en la visita es que la educación campesina había sufrido un período inmediato anterior de decadencia u olvido.

(b) **Datos:** Al momento de la visita se registraban en Bolivia 44 Núcleos Escolares, 25 Subnúcleos y 1.504 escuelas seccionales. El número de alumnos matriculados era de 52.241; los asistentes, 45.985. Existían 860 escuelas unitarias, con 860 maestros; 27.275 niños estaban inscritos, y asistían 23.990. En total, dependían de la Dirección General de Educación Fundamental 79.516 niños inscritos y 69.975 concurrentes. El número de maestros de los Núcleos fue: en las escuelas centrales, 331, y en las seccionales, 1.787. Se puede afirmar que la casi totalidad de las escuelas rurales de Bolivia estaban organizadas por el sistema de Núcleos Escolares Campesinos.

En noviembre de 1945, el programa de organización de Núcleos Escolares Campesinos tomó el carácter de internacional entre Bolivia y Perú. Los Ministros de Educación Pública de los dos países firmaron, en Arequipa (Perú), un Convenio para proseguir con este ensayo. Para llegar a este resultado se celebró, en Warizata, una Conferencia Técnica de maestros rurales de las dos Repúblicas. Estas actividades contaron, desde el comienzo, con la ayuda del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación.

LA REALIDAD ESCOLAR.

1.—**Aspecto material:** Con justísima razón se ha dicho que Bolivia es el país de los grandes contrastes. Esto se puede apreciar cuando se observa la gran riqueza mineral, la gran potencialidad del suelo oriental y el actual estado de desarrollo del país.

Las condiciones materiales de la educación entrañan muchas dificultades. Faltan escuelas, faltan maestros, los locales escolares del campo no son apropiados, el mobiliario es inadecuado, los sueldos de los maestros son bajos. Esta situación se agrava con la falta de cierta materia prima, especialmente en el Altiplano, en donde la madera constituye un producto precioso.

Sin embargo de estas condiciones, el país ha hecho esfuerzos en varias épocas, para mejorar la marcha de su educación y, en particular, de la campesina.

En la actualidad existe el firme propósito de reformar este aspecto de la vida del país.

2.—**Realidad técnica:** a) El verbalismo unilateral, la explotación de la memoria mecánica y otras características anotadas al tratar de los aspectos generales, se aplican a la realidad educativa rural boliviana.

b) Existen también unas pocas escuelas que realizan una magnífica obra instructiva, educativa y de acción social con la comunidad.

Pude observar algunos planteles que verdaderamente me impresionaron. En particular, debo mencionar la de Chapas, en Santa Cruz y la de Titicana Tacata, de Jesús de Machaca. En esta última, el profesor Daniel Reyes trabajaba con sus alumnos observando los aspectos más importantes de la educación fundamental. En una zona frígida del Altiplano, tiene su escuela muy blanca, aseada; con campo deportivo; cría gallinas, patos; tiene un jardín y campo de cultivo; construyó una pequeña lagunita y un lugar para aseo de los niños; a éstos los instruía y educaba en problemas de la vida práctica. En su compañía visité algunas casas de indígenas, donde residen sus discípulos; allí encontré que alumnos de los grados superiores habían llevado algunos de estos adelantos a sus hogares.

c) En la generalidad de las escuelas, la enseñanza se inicia en español, a pesar de tratarse de niños monolingües, aymaras o quechuas. En el mejor de los casos, se emplea un tiempo muy corto de "castellanización".

No fue posible conocer ningún ensayo de enseñanza en lengua nativa.

d) Los libros utilizados para la lectura, en forma casi total, son los que se usan en las escuelas urbanas. Si los niños encuentran dificultad en entender el idioma oficial, mayor la hallan cuando encuentran en sus libros palabras de tipo urbano como **buzón**, **biberón**, **bombón**, **paralelepípedo**; y todo esto en primer grado.

El único libro de tipo rural en español que se usaba en una escuela era el "Nuevo Método de Lectura para Escuelas Rurales de Bolivia", de Alicia Terán Quintanilla, elaborado de acuerdo con el método de las "Palabras Normales".

e) Hay impreso bastante material para alfabetización en español, sobre la base del método Laubach. Una reforma técnico-didáctica en este campo debería estudiar estos materiales, a fin de ver la forma de aprovecharlos y completarlos, para evitar que se pierda el esfuerzo y el costo empleados.

f) Para mantener coordinación en los programas de asistencia técnica, debe observarse un espíritu de cooperación e intercambio de experiencias. Especialmente habría que observar esta política entre UNESCO y el Servicio Cooperativo. Esto fue el criterio sostenido en conversaciones informales con uno de los funcionarios de la última dependencia.

g) En Colcapirua (Cochabamba), funciona una escuela de cerámica con excelentes resultados. Sería muy aconsejado completar y mejorar su marcha. Los maestros que egresen de este plantel deben ser utilizados en las normales rurales o en las escuelas centrales indígenas de los núcleos escolares donde exista materia prima para esta industria.

h) La supervisión es escasa y responde a aspectos de fiscalización administrativa más que técnica. Hay escuelas que reciben este control una o dos veces cada año. Si se tiene presente la preparación del profesorado rural, se aceptará que esta función es de capital importancia. Existen razones materiales que imposibilitan las frecuentes visitas: un gran número de escuelas y un reducido personal de supervisores. Uno de los directores de normal, por ejemplo, está obligado a atender a su establecimiento y a 30 escuelas seccionales del núcleo; muchas de ellas a 35 y 40 kilómetros de distancia, y sin facilidades de transporte.

FORMACION DE MAESTROS.

1.—Existen en las escuelas rurales 2.970 maestros: 226 son normalistas rurales, 207 son titulados por tiempo de servicio, 2.434 son interinos, sin preparación profesional; muchos de ellos apenas egresados de escuelas primarias. Los demás son especialistas en música, gimnasia, etc. Apenas el 7.9 por ciento ha realizado estudios sistemáticos de preparación para una labor en el campo. La gran mayoría del magisterio rural trabaja con carácter interino. Estos datos ponen de relieve uno de los problemas básicos de la educación campesina en Bolivia, el de la formación y perfeccionamiento del profesorado.

2.—Al momento de la visita a este país funcionaban siete normales rurales. A estos planteles ingresan jóvenes que habían terminado la escuela primaria. Los estudios duran cuatro años.

3.—Los planes de estudios y programas comprenden los campos señalados en las consideraciones generales de este estudio. Por desgracia, no siempre se da importancia a los aspectos manuales y a la acción social. A veces encontré talleres empolvados y sin uso; en otros sitios, herramientas destruidas y descuidadas; observé que habían algunos excelentes maestros y otros que en sus clases dictaban con texto en la mano; que utilizaban ejemplos que no tenían ninguna conexión con la vida. Se había generalizado una forma de enseñanza en que los alumnos no participaban en las clases; casi sólo eran amanuenses que llenaban libretas de apuntes.

4.—En la escuela normal de Vacas se realizan algunos trabajos con la comunidad. En Warizata, el director de la escuela normal es una especie de guía espiritual para resolver conflictos en la comunidad.

5.—Muchos de los maestros bolivianos hablan quechua o aymará. Conviendría seguir cultivando estos conocimientos, que ayudarán enormemente a una labor educativa mejor dirigida.

ECUADOR

CONSIDERACIONES GENERALES.

1.—La población total del Ecuador, según el censo de 1950, ascendía a 3'202.757 habitantes. No es posible conocer la población indígena porque no se evaluó esta característica en dicho censo, por varias razones. Se dice que, aproximadamente, del 35 al 40 por ciento de la población ecuatoriana es indígena en un sentido cultural.

2.—La mayoría de los indígenas vive en la Sierra andina, generalmente en las tierras menos productivas.

3.—El país ofrece una variedad de tipos de comunidades indígenas, desde las que han alcanzado importantes aculturaciones y fuerzas de progreso, como las de la zona de Otavalo, hasta las más atrasadas, como de Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo. Más numerosas son las comunidades del último tipo; es decir de aquellas que permanecen en difíciles condiciones de vida y de gran retraso.

4.—El problema del monolingüismo (ignorancia del español) existe en el

Ecuador tanto como en Bolivia. La única diferencia es que la lengua generalizada es el quichua, a excepción de la mayor parte de los grupos que ocupan las zonas bajas de oriente y occidente.

5.—Como en ninguno de los otros dos países, en Ecuador se nota un marcado desarrollo de la artesanía. Posiblemente, entre otras causas, la falta de tierras en la Sierra ecuatoriana y el aumento de población han determinado que los indígenas equilibren sus míseros presupuestos familiares dedicándose a esas actividades manuales. En este campo, los productos elaborados por los indios ecuatorianos tienen fama hasta en el exterior. Los casimíres de Otavalo, las alfombras de Guano y los sombreros de paja toquilla de Cuenca (sombrero Panamá) son muy conocidos y gozan de reputación.

6.—Otra de las características especiales del país y también de sus indígenas son las prácticas del cooperativismo, que se manifiestan en la vida corriente de los campesinos con varias formas, como la **minga**, **ayuda**, **prestada de manos** y otras. Estas modalidades pueden ser aprovechadas para canalizarlas hacia la formación de cooperativas modernas, que tanta falta hacen en países retrasados, con pocas fuentes de ingresos y con formas muy generalizadas de individualismo.

7.—El aporte de los indígenas en la vida ecuatoriana es de mucha importancia, especialmente en el trabajo agrícola y en la industria casera. Por desgracia, el retraso cultural y técnico hace que los esfuerzos no guarden relación con el rendimiento.

Las ferias de los lugares donde hay indígenas demuestran objetivamente cuánto significa el indio para la economía nacional.

SISTEMA ESCOLAR.

1.—El Ecuador tiene clasificadas sus escuelas primarias en rurales y urbanas. Están administradas por un Director de Educación en cada provincia e inspectores escolares en las zonas en que se divide la provincia.

2.—La escuela rural, en la mayor parte de los casos, es incompleta (dos, tres y cuando más cuatro grados). En muy pocos lugares existen escuelas completas (seis grados).

3.—La organización de los núcleos escolares rurales no ha alcanzado el incremento que en Bolivia y Perú. Se han organizado éstos en algunas de las normales rurales que tienen la ayuda del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. En la Sierra apenas existen tres. No tienen escuelas centrales; porque las sustituyen las normales rurales.

REALIDAD ESCOLAR.

1.—En el Ecuador se han hecho algunos ensayos de educación especial para indígenas. En particular corresponde mencionar los que se llevaron a cabo entre 1935-36. En aquel entonces se estableció legalmente la primera escuela normal rural; se creó la primera Misión Cultural y Pedagógica; se organizó una sección especial de educación rural y se precisaron los fundamentos y campos de acción de un tipo de escuela que contenía el programa de educación fundamental. Por desgracia, la labor no ha sido continuada.

2.—Las condiciones materiales de locales, mobiliario y medios auxiliares en el campo son deficientes. Desde hace unos pocos años, el Ministerio de Educación cuenta con ingresos especiales, destinados a las construcciones escolares; sin embargo, el volumen de las necesidades materiales en las escuelas rurales son muy grandes, en locales, mobiliario y otros medios, tanto que no guardan relación con las disponibilidades provenientes de las rentas especiales, creadas especialmente para la edificación de locales.

3.—Hay carencia de escuelas y maestros para indígenas. Las poblaciones indígenas reclaman este servicio y los poderes públicos se ven ante la imposibilidad de satisfacer esta necesidad por falta de medios. Según informe del Ministro de Educación, en 1950 hacían falta unos 5.000 profesores de escuelas primarias, para evitar que más de 300.000 niños quedaran sin instrucción en los sectores urbano y rural.

4.—Hacen falta profesores especialmente preparados para la educación rural y sobre todo para la indígena; pues, de los 3.168 maestros que trabajaban en las escuelas campesinas, 207 eran normalistas urbanos, 460 normalistas rurales y 249 bachilleres en Humanidades Modernas. Los demás, no poseían título (862) o tenían títulos concedidos por tiempo de servicio o por asistencia a cursos breves de capacitación.

5.—Los programas en vigencia en las escuelas rurales ecuatorianas en general toman en cuenta las necesidades del medio rural. Sin embargo, en la mayoría de los planteles, la labor se caracteriza por su excesivo verbalismo.

6.—A pesar de existir numerosos grupos monolingües, la enseñanza se hace en español. El Ecuador tiene menor número de maestros que saben idioma aborigen, en comparación con Bolivia y Perú. En cuanto a los libros de lectura, son los mismos que se utilizan en los centros urbanos. El único libro de carácter rural que se pudo ver fue uno que utilizan las escuelas de las Misioneras de María Inmaculada. Este libro tiene traducciones en quichua; pero éstas no son adecuadas para enseñar a leer y escribir en este idioma.

7.—El trabajo de promoción de la comunidad no es actividad generalizada en las escuelas indígenas. Son muy pocas las que lo llevan a la práctica

y, por lo general, son algunas de las que reciben ayuda del Servicio Cooperativo. Los coordinadores nacionales de esta institución están desarrollando actividades en este sentido por lo menos en un núcleo escolar.

8.—El Ministerio de Educación, con el objeto de lograr que la enseñanza tenga un carácter más práctico y estimular a los indígenas, estableció, en algunas normales rurales y en colegios cantonales, la enseñanza de hilado y tejido con maestros aborígenes. Por desgracia, a poco de creadas han desaparecido estas actividades. Los alumnos rechazan la enseñanza y a los maestros, con una torpe y equivocada actitud de menosprecio.

9.—En la actualidad cuenta el país con un valioso recurso educativo y cultural en el medio campesino. Es el Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural (SAREC), (1) que en forma de misiones viene desarrollando una acción valiosa en el campo higiénico, sanitario, agropecuario, de progreso material y de educación cívica y patriótica. Dispone de diez vehículos motorizados y dos lanchas para la campaña. Como datos ilustrativos de la importancia de SAREC, se puede citar los siguientes trabajos realizados: 52 campañas sanitarias; desinfección (con DDT) de 55.518 personas; fumigación (con DDT) de 10.836 viviendas; asistencia médica gratuita a 5.181 personas; atención dental a 1.680; construcción de 63 letrinas; siembra de 244.316 árboles; vacunación de 5.617 animales; organización de 227 centros de alfabetización y 114 clubes. Además, el aporte de estas misiones fue decisivo en la realización del Censo.

Este servicio contó con el asesoramiento y ayuda técnica de un experto de UNESCO en Misiones Culturales. Dicho técnico y el Ministerio respectivo estaban empeñados en organizar misiones culturales permanentes, para realizar trabajos más duraderos en higiene y salubridad, agricultura y ganadería, recreación, actividades musicales y estímulo al desarrollo de industrias y artesanía rurales.

Esta campaña constituyó uno de los más eficaces medios de progreso y divulgación con que contó el país para la asistencia a las comunidades campesinas.

10.—En el Ecuador está en práctica una campaña de alfabetización desde el año de 1944. La dirige la Unión Nacional de Periodistas (UNP) en la Sierra y la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana (LAE) en la Costa. En ella colaboran muchos maestros ecuatorianos. Hasta el año 1951 tenían organizados 3.907 centros; habían alfabetizado a 150.984 personas; de éstas, según el in-

(1) Esta organización educativa existente al año de recorrido de los tres países fue liquidada con pasión política ciega, sin sustituirla con otra agencia de promoción.

forme del Director de la Campaña, 90.000 eran indígenas. Han editado 170.000 cartillas individuales, más 40.000 que obsequió una librería. En esta labor se empleó el método Laubach; la lengua empleada fue el castellano.

Por desgracia, la campaña no ha pasado de la fase inicial. Es conveniente que se continúe con la obra de aplicación y afirmación de los conocimientos adquiridos para lograr el sentido funcional de la alfabetización. Es necesario que esta acción se realice lo antes posible, para evitar pérdida de esfuerzos y recursos empleados. Lo más conveniente es que el Ministerio de Educación asuma la función alfabetizadora con sentido integral y para imprimirla un contenido funcional. Pues, es hora ya de que esta función básica no la ignore o prescinda, dejando sólo a la iniciativa y esfuerzos particulares.

FORMACION DE MAESTROS.

1.—En el Ecuador existían a 1952, 8 escuelas normales rurales. Hasta el año 1951, estos planteles contaron con la ayuda del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. Desde 1952, sin embargo, esta asistencia técnica se ha concentrado sólo en la normal de Uyumbicho.

2.—El año mencionado existían en el país 663 normalistas rurales en servicio, dentro de un total de 5.896 profesores en las escuelas primarias, rurales y urbanas; estas cifras representaban alrededor del 10 por ciento. Se está produciendo el desplazamiento de estos elementos a otras actividades, especialmente hacia los estudios superiores, debido a los bajos sueldos y a la falta de plazas vacantes para la utilización de sus servicios.

3.—La escuela normal rural de Uyumbicho (a unos 25 kilómetros de Quito) fue creada para la formación de maestros rurales especialmente procedentes de medios indígenas. Por desgracia, relativamente pocos son los nativos que se han graduado en este plantel. En la actualidad, hay un solo alumno indígena de la Sierra en primer curso, que procede de un grupo de Otavalo.

La preparación de los maestros rurales en esta escuela normal está bien enfocada en sus programas y actividades; contempla preparación cultural, pedagógica, prácticas agropecuarias, cría de animales y aves; y en general, el desenvolvimiento de la escuela normal es semejante a la de una comunidad. Sin embargo, tres aspectos de esta labor se hallan descuidados:

- a) No se ofrecen técnicas ni se realizan prácticas para conocer los problemas de una comunidad;
- b) No hay obra sistemática de promoción de la comunidad; y
- c) Tampoco se cultiva el idioma quichua, como debería hacerse. Las dos

primeras deficiencias se explican, hasta cierto punto, por estar la escuela normal ubicada en medio de haciendas de propietarios que generalmente se los puede considerar contrarios al desarrollo de estas actividades; y que podrían combatir la labor de la misma. Por otra parte, en forma general, no se han incorporado en el país la formación y práctica socio-cultural en la preparación y mejoramiento de los educadores.

PERU

PROBLEMAS GENERALES.

1.—La población de Puno y Cuzco, debido a la superpoblación y a la falta de tierras, se halla en un fuerte proceso de emigración hacia las ciudades (especialmente Arequipa) y las zonas bajas de Oriente y Occidente (región de Tambopata y Quince mil). Esta situación está produciendo problemas especiales, inclusive de carácter educativo.

2.—Entre los indígenas de Puno, Cuzco y Junín encontré una gran preocupación por los estudios secundarios, quizás como resultado de la escasez de medios de vida y por el ejemplo dejado por personas que siguieron este camino. Debido a dificultades de alojamiento, a la carencia de medios de subsistencia y a la falta de selección de aptitudes, un crecido porcentaje de jóvenes indígenas fracasan en estos estudios y se dedican a trabajos insignificantes o aumentan la desocupación.

3.—La mayoría de las comunidades indígenas viven aisladas geográfica y culturalmente de los demás grupos humanos.

4.—Hay algunas, en cambio, que por la proximidad a los otros grupos, han establecido relaciones y hasta han logrado la unificación de varios servicios, aunque entre estos campos mantienen siempre la independencia e integridad social. Esté es el caso de Ayaviri y de las comunidades de Capaancu y Humasuyu.

5.—En casi todos los lugares visitados se comprobó, con caracteres agudos, la irregularidad en la asistencia escolar campesina, especialmente en los períodos de fiestas y durante las cosechas.

6.—En las escuelas a las que concurren niños de varios grupos e idiomas, durante los primeros meses el rendimiento de los indígenas es inferior, debido a las diferencias de lenguas. Vencida esta etapa, no se observa deficiencia alguna. Los alumnos se destacan según las características individuales y las posibilidades del trabajo.

7.—Es notoria la preocupación de algunas comunidades por la escuela.

8.—Existen granjas agrícolas experimentales, criaderos de truchas y ra-

nas y cooperativas de productores de lana que están dando muy buenos resultados. La educación fundamental debe beneficiarse de los buenos resultados obtenidos en estos centros y a los que se debe dar amplia publicidad y difusión.

SISTEMA ESCOLAR RURAL.

El Perú tiene un sistema escolar rural que difiere un tanto de los otros dos países. Hay dos clases de escuelas: de primer grado (incompletas), que cuentan con tres y hasta cuatro cursos o grados. Las de segundo grado (completas), que tienen seis cursos de estudio. Existen también las de segundo grado llamadas **prevocacionales** que poseen talleres y llevan a cabo actividades agrícolas. Esta labor está en sus comienzos; pero ellas merecen toda atención y apoyo por su importancia y por los beneficios que pueden dar a las comunidades en el campo cultural y económico.

Una modalidad interesante es la de los Núcleos Escolares Campesinos.

Los Núcleos Escolares Campesinos.

a) **Organización:** Al igual que en Bolivia, los núcleos escolares constan de una escuela central y varias seccionales. La primera debe estar bien dotada de tierras, talleres y otros servicios. Cuentan con supervisores en sanidad rural y asistencia social, en castellanización y en agricultura y pequeñas industrias.

b) **Datos:** Actualmente están funcionando 35 núcleos. De éstos, 16 están bajo la ayuda y dirección del Servicio Cooperativo de Educación (doce en Puno y cuatro en Cuzco).

Los fines que persiguen son: morales, culturales, físicos, escolares, económicos y nacionales. Merece mención especial la obligación de trabajar con las comunidades locales, que se señala en la reglamentación.

LA REALIDAD ESCOLAR.

1.—**Aspecto material:** a) Una campaña importante está realizando el Ministro de Educación de Perú en materia de construcción de centros escolares. Encontré gran actividad en la construcción de locales, talleres, suministro de herramientas, campos de cultivo y otros anexos. Algunas escuelas estaban dotadas de pizarrones, muebles, instalaciones higiénicas y sanitarias modernas; otras, inclusive, con proyectores cinematográficos. En algunos casos se observó que hacían buen uso de estos valiosos materiales; en otros, no muy pocos, no los habían aprovechado, conservándolos como adorno, en el mismo estado que llegaron de la fábrica.

b) Algunos de estos centros disponen de vehículos modernos y cómodos para conducir diariamente a la escuela central a los niños de las seccionales que desean cursar grados superiores.

c) Además del beneficio que reciben los centros urbanos, que son los más favorecidos, hay también construcciones en zonas rurales y en particular en los núcleos escolares campesinos. Sin embargo, se observaron algunas escuelas de excesiva pobreza material.

d) Las comunidades indígenas participan en las construcciones escolares en diversas formas.

e) En algunos sitios se han construido residencias para maestros. Se recomienda, en una forma especial, que en los planes de edificación de locales escolares se incorporen las viviendas de los maestros, para facilitar así la vida de los educadores.

f) En algunas escuelas se han construido gallineros, conejeras y corrales; otras tienen extensiones de tierras de cultivo. Por desgracia, no siempre están utilizados estos anexos y la labor se reduce a la instrucción únicamente.

2.—**Realidad técnica:** a) En los primeros grados se aplica el Método Global, el empleo de carteles en la enseñanza de la lectura y también las "Unidades de Trabajo". Los maestros, en su mayor parte, no están preparados para aplicar estas técnicas y, por tanto, lo hacen muy defectuosamente o se desalientan al no poder vencer los obstáculos que frecuentemente hallan.

b) Otro objetivo que perseguían las escuelas visitadas era la formación de grupos homogéneos en cada grado (curso) escolar.

c) Se ha advertido el despertar de una inquietud pedagógica. Pero los maestros necesitan perfeccionamiento profesional y dirección técnica en estos nuevos rumbos de la educación.

d) El tiempo de permanencia en esos planteles no fue suficiente como para apreciar la acción de los supervisores. Sin embargo, a riesgo de equivocación, y salvo algunas valiosas excepciones, no encontré mayor labor de orientación y guía.

e) El Servicio Cooperativo de Educación organizó recientemente una oficina especial en el Cuzco para atender mejor a estos problemas que, a mi juicio, permanecían abandonados al momento que me fue posible conocerlos.

3.—**Labor técnica de la educación:** a) En casi todas las escuelas no pertenecientes a los Núcleos Escolares Rurales la enseñanza es memorística y deficiente, lo cual reclama nueva orientación y preparación profesional de los maestros en servicio.

b) La supervisión escolar debe tomar en cuenta esta necesidad. La obra de mera fiscalización debe ser reemplazada por una política de orientación y guía.

4.—**El idioma y los libros de texto:** a) En 1941 y 1946, fue consagrada la atención del Gobierno al empleo de los idiomas aborígenes en la enseñanza y en la preparación de alfabetos quechua y aymará.

b) El Instituto Lingüístico de Verano, de la Universidad de Oklahoma, ayudó en la formación de los alfabetos y en la preparación de cartillas.

c) Se deseaba emplear métodos técnicos para la enseñanza de lectura y escritura en lengua aborigen, como una forma de transición para ir al aprendizaje del español. Dificultades de carácter secundario obligaron a abandonar el ensayo. Parece que el alfabeto respondió a una realidad técnica lingüística y no tomó en cuenta ciertas particularidades didácticas (1).

Producido un cambio de ministros y ante el descontento de cierto grupo de profesores, se volvió a la enseñanza en español.

d) El Ministerio respectivo y el Servicio Cooperativo de Educación Peruano-Norteamericano han producido un importante material de lectura en español. Actualmente, un número considerable de escuelas campesinas del Perú tienen en uso los libros **Pancho** (primer libro de lectura), **Pedro** (segundo libro de lectura), y **Nico cría gallinas**. Están concebidos de acuerdo con la mentalidad infantil y la vida rural. Pero también se encuentra el empleo de libros de tipo urbano, como **Lola y Pepe**, **Mi Perú** y otros. De igual manera, tienen carteles impresos para el método global de enseñanza de lectura y escritura, usados particularmente en las escuelas de los núcleos rurales.

5.—**Trabajo con la comunidad:** Esta es una de las deficiencias más sensibles en las escuelas indígenas del Perú. Cuando se realizan algunos ensayos, frecuentemente quedan abandonados, porque no despiertan interés, o no participan las comunidades, o los maestros no se muestran constantes o porque éstos son trasladados de sitios de trabajo.

SITUACION ESCOLAR EN UNA IMPORTANTE REGION.

1.—Valle de Junín.

Algunos datos.—El Departamento de Junín está situado en latitud sur desde 11° 40' hasta 12° 10'; longitud O. de G. desde 75° 10', hasta 75° 35', aproximadamente. El río Mantaro y sus afluentes forman el principal sistema fluvial; el clima es fresco, aunque azotado con fuertes heladas en el período

(1) Por ejemplo, el empleo de la **W** (en palabras como wasi; casa) al transcribirse al español se confundía con la **h** (huevo se escribía wevo).

frío. Es una extensa planicie de tierras fértiles, cubiertas de gran forestación de eucaliptos.

En la época de mi visita se estaba construyendo un gran canal de regadío.

Junín tiene cinco provincias y una población total de 500.161 habitantes, de los cuales 260.975 son indígenas, (un poco más del 50 por ciento). 169.921 personas hablan español y quechua; 321, español y aymara. 136.151 personas de 6 a 15 años tienen instrucción y 215.460 no la tienen. Entre los adultos (más de 15 años) hay 101.297 con instrucción y 149.493 sin ella.

De ello se deduce que:

a) Más de la mitad de la población es indígena.

b) La casi totalidad habla quechua (puro o español y quechua) y casi un 50 por ciento de los indígenas es sólo monolingüe quechua.

c) Más del 50 por ciento de los indígenas son analfabetos.

Sistema escolar.—En este valle existen tres tipos de planteles: de primero y segundo grados y prevocacionales.

La mayoría del profesorado no es indígena.

La enseñanza se inicia generalmente en español, aún en el caso de los monolingües.

Algunos datos sobre Muquiyayyu.—Muquiyayyu ocupa la parte central del valle, en dirección al este. Sus tierras son fértiles y tienen regadío.

El tipo de habitante de este lugar ofrece uno de los ejemplos de indígenas culturalmente más avanzados en los tres países.

A la época de la visita vivían en esta localidad 3.144 habitantes; 756 familias; 1.932 personas formaban la población urbana, 1.212, la rural. La población indígena era de 1.646 personas. En el aspecto cultural recibían instrucción 364 personas de 6 a 15 años; sin instrucción, 502. Entre los adultos (más de 15 años) tenían instrucción 1.068; sin instrucción, 723. Funcionaban dos escuelas de segundo grado. La de niños, prevocacional, tenía 290 alumnos matriculados y 269 asistentes. La de niñas contaba con 295 matriculadas y 220 asistentes. Existían 502 niños fuera de la escuela. La escuela de niños disponía de un buen local, talleres de carpintería, peluquería, zapatería, herrería y una granja agrícola. La producción anual de ésta, por término medio, ascendía a 100.000 soles. Además de Director y maestros de cursos, tenían dos maestros de taller (carpintería y zapatería).

La escuela de niñas carecía de local apropiado.

Como ilustración del aporte cultural de Muquiyayyu se consignan algunos datos sobre los graduados en profesiones liberales hasta 1951. Hombres: siete médicos, cinco abogados, cinco ingenieros, nueve teólogos, (entre ellos hay un obispo), un odontólogo, un militar, doce normalistas urbanos, diez normalistas rurales, un especialista en ciencias económicas y doce contadores

(cuatro graduados en el exterior). Mujeres: siete normalistas urbanas, ocho normalistas rurales, una en ciencias económicas, una en ciencias domésticas y una en corte y confección.

La comunidad de Muquiyauyu quiere detener el éxodo permanente de su gente a las minas de La Oroya y a las ciudades. Reclama ayuda para impulsar su progreso y está dispuesta para cooperar en toda acción que vaya en su beneficio.

PREPARACION DE MAESTROS.

1.—El Perú tiene una modalidad especial en esta materia. A la escuela normal rural se ingresa sólo después de haber aprobado la educación secundaria o media. Esta es una medida con cuya aplicación se aspira a tener maestros mejor preparados para los medios campesinos.

La preparación del normalista rural en esta forma será acaso aconsejable cuando se superen las actuales condiciones de vida material y cultural en los campos, que son muy bajas. Por la remuneración actual que perciben los maestros, es difícil saber si las personas que ingresan a una normal rural tienen vocación o lo hacen simplemente porque necesitan de la ayuda de las becas, para conseguir pronto una carrera. También cabe expresar reservas sobre la adaptación a la vida rural de los jóvenes que van a estos planteles, después de haber pasado 5 o 6 años (los definitivos en la formación de una persona) en una ciudad.

El plan de estudios en experimentación en aquella época tomaba aspectos importantes de la vida rural. Sin embargo, encontré en una normal rural el funcionamiento experimental de un curso de psiquiatría, difícil de ser seguido en años superiores de una Facultad de Medicina.

Para el caso del Perú, así como para los otros países, una de las tareas más urgentes es la de preparar a los maestros rurales en servicio para trabajar con los grupos indígenas en calidad de agentes que contribuyan a lograr el mejoramiento y la integración de estas colectividades a la vida activa y progreso de sus respectivos países.

Prof. Eduardo N. MARTINEZ

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA DEL ECUADOR

El Ministerio de Educación Pública auspició la organización del Primer Congreso Nacional de Historia del Ecuador, que se reunió en el Colegio "Vicente Rocafuerte" de la ciudad de Guayaquil, durante el mes de Mayo de 1959, y al cual concurrieron delegados de todos los Colegios de la República.

De acuerdo con la agenda elaborada al respecto, dos fueron los aspectos fundamentales que se trataron en el referido Congreso: el uno, relacionado con la enseñanza de Historia Nacional en los seis años del Colegio de Bachillerato, y el otro, con la confección y adopción del texto único de Historia Patria para todos los educandos secundarios del país.

OBJETIVOS Y FINES

Tomando en cuenta que la Historia es una ciencia social de gran valor formativo, su enseñanza debe ser eminentemente funcional, para que el estudiante adquiriera el conocimiento de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales, capacitándolo a encontrar las soluciones adecuadas. Para ello, con un sano

criterio de unidad nacional y con espíritu altamente democrático, la enseñanza de Historia debe orientarse hacia la exaltación nacional y el afianzamiento de la sensibilidad patria, destacando los valores cimeros éticos y culturales y analizando el aporte de las grandes mayorías a la formación y evolución de nuestra sociedad. Con esta base fundamental, es preciso que el estudiante comprenda que el proceso nacional se halla íntimamente vinculado al de la comunidad americana y universal.

Los maestros ecuatorianos creemos que la enseñanza de la Historia constituye el alma forjadora de la ecuatorianidad. Y confiamos plenamente que realizada en los Colegios con el criterio expuesto, contribuirá a la formación de una Patria grande por su integridad territorial, próspera por el alto nivel de su pueblo y digna, por su progreso, tolerancia y libertad. Por tanto, la enseñanza de la materia no debe limitarse al simple conocimiento cronológico de los acontecimientos, sino a la investigación libre de prejuicios de las causas y consecuencias de los hechos históricos, interpretando fielmente los factores determinantes de esta clase de fenómenos sociales.

PLANES Y PROGRAMAS

De acuerdo con los objetivos y fines de la enseñanza de Historia Patria en los Colegios ecuatorianos, y teniendo en cuenta la cruda realidad de que hoy, conforme los Planes y Programas vigentes, los estudiantes secundarios lo que menos conocen es, precisamente, Historia y Geografía Nacional, y por eso la falta de conciencia cívica del hombre del Ecuador, el Primer Congreso de Profesores de Historia Patria adoptó, por votación mayoritaria de los delegados, la importante resolución de recomendar al Ministerio de Educación Pública el estudio de esta importante asignatura a través de los seis años de bachillerato, y para llenar este cometido, indicó lo siguiente:

1.—Que en Primer Curso de los Colegios se enseñe los grandes hechos y hombres del Ecuador, destinando tres horas semanales. Una visión panorámica de la Historia Patria, escogiendo los personajes y acontecimientos históricos, facilitando así el tránsito de la escuela primaria a la secundaria.

2.—Que la Historia del Ecuador se trate en forma razonada y sistematizada en los Cursos Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto de los Colegios de Humanidades Modernas, Clásicas y Ciencias de la Educación.

3.—Que, en consecuencia, rija la siguiente planificación:

Segundo Curso: Prehistoria, Protohistoria y Conquista española, con dos horas semanales.

Tercer Curso: La Colonia e Independencia, asignando dos horas semanales.

Cuarto Curso: La Gran Colombia y la República, hasta el Régimen Progresista, inclusive, con dos horas semanales.

Quinto Curso: La República; desde la Revolución Liberal hasta nuestros días, y Problemas Territoriales del Ecuador. Este capítulo se lo incorpora por primera vez en forma sistemática en la enseñanza. El Curso recibirá dos horas semanales de clases.

Sexto Curso: Dada la capacidad cultural de los estudiantes en ciencias y filosofía, se acordó para este curso la interpretación sociológica de la Historia del Ecuador, con tres horas semanales, asimismo, para los Colegios de Humanidades Modernas, Clásicas y Ciencias de la Educación.

4.—Que se recomienda al Ministerio de Educación que en las pruebas orales de grado se examine, obligatoriamente, Historia General del Ecuador.

5.—Que en los Colegios Técnicos que tengan sólo cinco cursos, se fusione en el Quinto las materias correspondientes a Quinto y Sexto Cursos, señalándose tres horas semanales.

6.—Que para los Normales Rurales, Colegios Industriales y de Manualidades, rijan las mismas disposiciones ya señaladas para los Colegios de Bachillerato, en cuanto se refiere a la planificación

general, pero que en el Cuarto Curso de esos Establecimientos, se enseñe La Gran Colombia, República e Interpretación Sociológica de la Historia Patria, en forma elemental.

7.—Que, asimismo, y por razones obvias, se recomiende al Ministerio de Educación la reforma del Plan de Estudios de Historia Universal, de acuerdo con el siguiente criterio:

Segundo Curso: Historia de América, con dos horas semanales.

Tercer Curso: Edades Antigua y Media, dos horas semanales.

Cuarto Curso: Epoca Moderna, dos horas semanales.

Quinto Curso: Epoca Contemporánea, dos horas semanales.

8.—Que en los Normales Rurales, Colegios Industriales y de Manualidades, que sólo tengan cuatro cursos, se haga en el último una síntesis de las Edades Moderna y Contemporánea.

Finalmente, se recomendó en este importante asunto de Planes y Programas que el Ministerio de Educación designe una comisión de experimentados profesores de Historia, encargada de elaborar el Programa de Historia Patria, de América y Universal, para dar cumplimiento a las sugerencias acordadas en este Primer Congreso. Se pidió al Ministerio que en los Planes y Programas se considere a la materia de Historia Patria como básica y fundamental de la Educación Secundaria, y que se tenga en cuenta la necesaria coordinación de esta asignatura en los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y superior.

TEXTOS Y FUENTES

Sobre este interesante asunto de la agenda, el Primer Congreso Nacional de Historia del Ecuador consideró ampliamente que es necesario el estudio de la Historia Patria realizarlo utilizando los textos y todo material que se relacione con la verdad histórica. Por tanto, los alumnos deben observar directamente los monumentos históricos, revisar los documentos en los archi-

vos, acudir a las bibliotecas y emplear todo el sistema aconsejado por la Pedagogía Moderna. El estudiante no sólo debe ser una persona muy bien informada en asuntos históricos, sino que debe estimularse en él el espíritu crítico e investigador.

Con este propósito, el Congreso recomendó:

1.—La creación en los Colegios del país de bibliotecas y hemerotecas, a fin de que se concentren las más amplias colecciones de libros, diarios y revistas que se publican sobre Historia del Ecuador.

2.—A la Casa de la Cultura, la publicación de una obra relativa a la Toponimia Ecuatoriana; la reedición de las obras de Historia del Ecuador de Pedro Fermín Cevallos, González Suárez y Jijón y Caamaño; la edición de obras inéditas de gran interés nacional, y que promueva debates universitarios y concursos sobre temas históricos nacionales, estimulando el conocimiento objetivo y la interpretación sociológica del proceso histórico de la nacionalidad ecuatoriana.

3.—Que el Ministerio de Educación, por medio de una comisión de especialistas en la materia, revise los textos actuales de Historia Patria en manos de los niños y jóvenes que se educan en los planteles oficiales y particulares, y recomiende o no su uso en las escuelas y colegios, según el mérito que tengan para la enseñanza. Al mismo tiempo, debe estimular la publicación del mayor número de textos de Historia Nacional, así como es su obligación distribuir los Emblemas Patrios a las instituciones educativas, sobre todo rurales y de frontera.

4.—Recomendar que se incorpore a los textos de Historia Ecuatoriana el estudio de los Derechos del Hombre promulgados en París el 10 de Diciembre de 1948, por significar la culminación del proceso histórico de las garantías humanas.

5.—Rechazada que fue la tesis del uso del TEXTO UNICO en los Colegios de la República, por ser notoriamente antipedagógico, por su aspecto negativo para la reflexión del estudiante, porque atentaría contra la libertad de pensamiento y limitaría

también el interés de los autores a escribir textos para el estudiante y, porque, en definitiva, todavía no se ha escrito la verdadera Historia del Ecuador científica y documentadamente, el Primer Congreso de Profesores de Historia Patria deja en plena libertad a profesores y estudiantes para que consulten todas las obras de Historia, a fin de que formen conceptos claros, sin apasionamientos ni prejuicios, y brille siempre la verdad en los hechos y personajes de nuestra Historia.

6.—Que se llame a concurso la publicación de Monografías Provinciales y Cantonales, destacando los sucesos históricos, políticos, culturales y económicos de la región, y una vez revisadas por una comisión especial, se solicite al Ministerio o a la Casa de la Cultura su inmediata publicación. En la misma forma, cuando se trate de Biografías de nuestros principales personajes históricos.

7.—Recomendar a todos los Colegios de la República que inicien reuniones de Mesa Redonda antes de cada período trimestral, dentro de cada Establecimiento, para considerar todo lo relativo a la enseñanza de la materia, con el fin de aclarar conceptos y unificar criterios sobre la naturaleza e imparcialidad de los textos. Estas Mesas Redondas deberán ser frecuentes y sistematizadas especialmente donde existe la posibilidad de hacerlo por el número de profesores de esta asignatura.

8.—Obtener que los resultados de estas Mesas Redondas sean publicados en folletos, con el objeto de que contribuyan al conocimiento y difusión de los sucesos históricos, muchos de los cuales aún no han sido investigados en forma exhaustiva, y en esta forma puedan ser considerados como obras de consulta verídica para la enseñanza.

9.—Recomendar al Ministerio de Educación o a las Instituciones culturales del país, la vigilancia y restauración de los monumentos históricos existentes.

10.—Recomendar la elaboración de un Manual para el profesor de Historia del Ecuador que le sirva de guía metodológica y,

a la vez, de información en cuanto a bibliografía, materiales y auxiliares para la enseñanza, con las consiguientes sugerencias y observaciones de la responsabilidad nacional en la asignatura mencionada.

OTRAS RECOMENDACIONES

El Primer Congreso Nacional de Historia del Ecuador, aprobó, asimismo, una serie de importantes recomendaciones sobre tan interesante motivo que congregó a los representantes de los Planteles Secundarios del país en el Colegio "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil, sede del Certamen.

Queremos, por tanto, dar a conocer las más importantes, en la seguridad de que cada una de ellas merece, como las anteriores, estudios separados y profundos sobre la materia debatida con tanta altura y elevación de propósitos cívicos y culturales.

Nada más interesante, por ejemplo, que la recomendación al Ministerio de Educación de que tome las medidas necesarias para evitar la utilización de textos de Historia Patria que no sean elaborados por ecuatorianos de nacimiento, que tergiversan y hasta prostituyen nuestra Historia, como se ha comprobado repetidas ocasiones, atentando contra las bases de la nacionalidad ecuatoriana. Con mayor razón, cuando en determinados planteles secundarios se confía la enseñanza de Historia y Geografía Patrias a profesores extranjeros, escapándose a la constante vigilancia que debe ejercer el Ministerio de Educación.

Por lo que se relaciona a los profesores de Historia, es menester que se impartan las instrucciones convenientes para que pongan especial interés en el estudio y enseñanza de nuestras civilizaciones autóctonas, destacando la importancia y significado de este estudio como fundamento de la nacionalidad y base de nuestra fisonomía y personalidad propias. Sobre este aspecto, hay que tener en cuenta que los estudios arqueológicos, topónimos y antropónimos de las civilizaciones formativas del Ecuador están en

un franco proceso de rectificación a los conocidos hasta hoy. Pues, entonces, nada más interesante que los profesores se hallen al tanto de las nuevas investigaciones y estudios prehistóricos, donde se encuentran las premisas científicas de la evolución social y cultural de la nación ecuatoriana.

Y, naturalmente, el mejor éxito de la enseñanza, aparte de contar con los medios de información necesarios, está en la capacidad y preparación científica y pedagógica del profesor, quien debe agotar todo esfuerzo y estímulo para despertar en los estudiantes el interés patriótico de conocer nuestra historia; elevar la conciencia cívica de la juventud dentro del generoso afán de llegar a la reivindicación y recuperación de los territorios que nos han despojado violentamente y, de manera especial, a la conservación del sagrado patrimonio que nos ha legado la Historia y el Derecho.

Porque hay que convenir que, en resumen, la función de la Historia no es otra que el conocimiento de la tierra de nuestros padres y elaboración de la tierra de nuestros hijos. Y esta función hay que cumplirla por parte de profesores y estudiantes con toda la consagración patriótica que incumbe a los ecuatorianos, dueños de sus propios destinos.

LOS FACTORES DE LA EDUCACION: SUS POSIBILIDADES Y LIMITES

Concepto. — Los factores son los medios fundamentales de la educación, siendo éstos tanto naturales como humanos.

Los factores son de tres clases: biológicos, psicológicos y sociológicos.

FACTORES BIOLOGICOS. — Dos factores o fuerzas contribuyen a la formación del hombre y determinan los rasgos o características de cada individuo: la herencia y el medio ambiente.

1º—**La herencia.** — Es el conjunto de estructuras, características y capacidades transmitidas por los padres y demás ascendientes a cada individuo.

La herencia se realiza en tres modalidades:

- a) **Herencia morfológica:** se refiere a la transmisión de los caracteres físicos de los progenitores a sus descendientes, así el rostro parecido de los hijos a los padres. La semejanza obedece al atavismo o la existencia de caracteres dominantes.
- b) **Herencia psico-fisiológica:** comprende las funciones que realiza el ser humano en su proceso de crianza y desarrollo, así: la agudeza de los sentidos, la fuerza muscular, la capacidad funcional de los órganos, el mecanismo de las glándulas, y aún los sentimientos, pasiones y el temperamento.

- c) **Herencia patológica:** es una transmisión fatal para los individuos. A esto se debe tantos seres inútiles y peligrosos sociales. Se hereda la imbecilidad, la epilepsia, el histerismo, la tartamudez, la enajenación mental, el alcoholismo, así como también las enfermedades: hemofilia, baile del zambito, sangre crepuscular, etc.

Consecuencias pedagógicas. — Son las siguientes:

- 1ª—Lo importante para la educación es la herencia psico-fisiológica. La educación aprovecha de estos caracteres hereditarios como materia prima y elabora sobre el temperamento natural el carácter, cultivando las buenas disposiciones y corrigiendo o atrofiando las malas.
- 2ª—La educación conoce las aptitudes y disposiciones personales y procura dar una enseñanza individual o como Claparede dice: "a la medida".
- 3ª—El educador procura dar una enseñanza de acuerdo con las capacidades individuales, con los intereses de cada edad, a fin de regular el crecimiento vital y vigorizar el cuerpo y la mente de los educandos.

2º—**El medio ambiente.** — Se refiere a todo aquello que conecta al niño con el mundo exterior. Es el conjunto de fuerzas e influencias externas que actúan en el individuo, modificando su desarrollo y conducta.

El medio ambiente es un correlativo de la herencia y se desenvuelve en la siguiente forma:

1º—**El medio familiar:**

- a) Es importante para la Pedagogía las condiciones de vida familiar y de la comunidad donde vive el niño, por cuanto pueden ser favorables o desfavorables para la educación infantil.
- b) Para proteger al niño contra la influencia del medio que le

rodea es necesario formar alrededor de la familia un medio artificial naturalizado, que se adapte a las necesidades e intereses infantiles. De ahí las obras de educación y protección del niño, tales como: campos escolares, parques de juego, colonias de vacaciones, escuelas al aire libre, campamentos de verano, desayuno escolar, almuerzo escolar, ropero escolar, alimentación sana e higiénica, etc.

2º—El medio pedagógico:

- a) Es el conjunto de influencias exteriores que pueden ser favorables o desfavorables para la educación del niño.
- b) El medio escolar debe reproducir el medio doméstico, cuando éste se halle bien organizado y dirigido.
- c) Las dificultades surgen cuando son desfavorables las condiciones económicas, morales e higiénicas de la familia.
- d) También cuando la escuela con sus sistemas tradicionales, prejuicios docentes y disciplinarios, está en desacuerdo con las necesidades e intereses infantiles.
- e) Por esta razón se preconiza que la escuela urbana debe estar situada en los alrededores de la ciudad y llevar a la escuela parte del encanto de la vida rural.

LOS FACTORES PSICOLOGICOS. — La vida humana tiene tanto un aspecto biológico como psíquico y en su desarrollo se puede observar cierto paralelismo, es decir:

- a) Existe una estrecha relación entre el desarrollo psíquico y biológico del individuo. Ambos tienen un mismo punto de partida: los **genes** del protoplasma que determinan sus disposiciones naturales. De igual manera, ambos se realizan en un medio o mundo propio y están sometidos a un ritmo determinado: lento, rápido, regular, irregular, etc.
- b) Pero también tiene sus diferencias: el desarrollo biológico está más condicionado por los **genes** o predisposiciones here-

ditarias que el psíquico y también está sometido a las influencias del medio. En cambio, el desarrollo psíquico cuenta con un factor nuevo: el esfuerzo consciente y la aspiración al perfeccionamiento.

- c) Para explicar el desarrollo psíquico se han formulado varias teorías, tales como la de Kofka, denominada: "La teoría de la recapitulación", según la cual el desarrollo del individuo tiende a reproducir las mismas etapas por las que ha pasado la humanidad a través de los tiempos, o sea que la ontogenia reproduce a la filogenia.

LOS FACTORES SOCIOLOGICOS. — Son los siguientes:

- 1) La comunidad doméstica. 2) La comunidad local. 3) La comunidad regional. 4) La comunidad nacional.

1.—**La comunidad doméstica.** — La casa, la familia, la comunidad doméstica constituyen el centro de la vida del niño. En ella se forman los elementos constitutivos de su personalidad, su organismo físico y psíquico, sus sentimientos y su lenguaje. Cuando el niño llega a la escuela todo está ya más o menos formado y aquélla no tiene más función que perfeccionarlo o guiarlo.

Los factores positivos o negativos para el desarrollo del niño son los siguientes:

- a) **La estructura de la familia.** — Las familias normalmente constituídas o sea los hogares bien organizados favorecen el desarrollo del niño. En cambio, cuando falta uno o ambos de los padres, lo dificultan.
- b) **La madre desempeña un papel decisivo en la vida del niño.**— De aquí el problema que surge en los casos de separación o divorcio de los padres y aunque la legislación de menores pueda confiar a las madres la custodia de los niños, siempre son poco atendidos.
- c) **El número y el orden de sucesión de los hijos en la familia.**— De una manera general, ni el hijo único ni los hijos nume-

rosos se encuentran en circunstancias muy favorables para su normal desarrollo; en cambio, la familia de dos o tres hijos parece la más favorable. En cuanto al orden de sucesión, no se ha determinado de un modo cierto cuál es el lugar más propicio para el niño, pues, algunos afirman que el primero y otros que el último.

- d) **El carácter de los padres.** — Desempeña un papel decisivo en la vida del niño. El padre alcohólico, vagabundo o la madre descuidada, inmoral, influyen en aquél nocivamente. Lo mismo si son rígidos y autoritarios o demasiado afectuosos y blandos; si tienen orden y disciplina, razonables, o si son variables y caprichosos con los niños, pueden influir en forma positiva o negativa.
- e) **La situación económica de los padres.** — En las casas pobres, las deficiencias de alimentación, las habitaciones malsanas, carentes de sol y aire, la aglomeración de los miembros familiares en pocos cuartos, producen efectos nocivos no solamente en el desarrollo físico sino sobre el psíquico, sin tomar en cuenta los efectos que produce sobre la moralidad de las gentes.
- f) **El género de trabajo y la profesión de los padres.** — Cuando el tipo de trabajo es muy bajo, el ambiente intelectual es también inferior; cuando el trabajo está sometido a desempleo produce en los niños estados de ánimo poco favorables; cuando trabaja la madre, se corre el riesgo de que no se atienda bien a los niños. En cambio, las familias de los obreros especializados, de los profesionales, de los intelectuales, ofrecen mayores ventajas para el desarrollo infantil.
- g) **Las ideas políticas y religiosas de los padres.** — Si son extremistas o moderados, indiferentes o fanáticos, repercute todo esto sobre el carácter de los niños. De igual manera influye el grado de atención que los padres prestan a sus hijos, sea que se preocupen o no de su bienestar y educación; lo mismo si los hacen trabajar dentro o fuera de la casa, etc.

- h) **La vecindad.** — Si la casa está situada en un barrio pobre, insalubre, sin espacios libres para sus juegos, la vida del niño se desarrollará peor que en los barrios suburbanos con aire y sol. Asimismo, las relaciones de los niños de familias próximas, las amistades de éstos, sus juegos y contiendas, son factores importantes para su buena o mala educación.
- i) **El problema de los derechos y deberes de las familias respecto a la educación de sus hijos.** — De acuerdo con nuestra Legislación: “La educación es deber y derecho de los padres de familia o de quienes lo representen”. Pero en el momento actual se presentan muchas dificultades para una buena educación doméstica, debido a varios causales que influyen para que haya una verdadera crisis de la institución familiar. Los padres, apenas tienen tiempo para convivir con sus hijos y mucho menos para ocuparse de su educación. De aquí la necesidad de la escuela, la misma que siempre debe contar con la colaboración familiar.

2.—**La comunidad local.** — La comunidad doméstica se halla comprendida dentro de una comunidad más amplia que es la comunidad local. Esta tiene diferencias en su estructura, en cuanto a lo geográfico, social y económico de cada región, siendo la diferencia más importante la que existe entre la comunidad urbana y la rural. Los varios tipos de comunidad local y sus diversas formas de vida influyen notablemente en la vida del niño y de estímulos de vida, sean positivos o negativos para su desarrollo.

3.—**La comunidad regional.** — Está formada por diversos grupos locales, reunidos por caracteres semejantes: geográficos, sociales, lingüísticos, económicos, etc., resultando así también el niño influenciado por estos factores. Tal sucede en nuestro país con las Regiones de la Sierra, la Costa, el Oriente y la Insular.

4.—**La comunidad nacional.** — Abarca todas las otras comunidades que se hallan dentro de su territorio. La nación se presenta siempre con un determinado sector geográfico y un produc-

to histórico. Cada nación tiene un carácter peculiar, un tipo de vida propio, que depende de su situación geográfica, su pasado histórico, sus costumbres, vida intelectual, organización política, etc., que influyen, sea en forma directa o indirecta en la vida del niño y sus grandes fuerzas históricas son motivos de incitantes para el desarrollo de la conciencia nacional.

POSIBILIDADES Y LIMITES DE LA EDUCACION

De conformidad con lo visto anteriormente, vamos ahora a determinar cuáles son las posibilidades y límites de la educación, por cuanto se dice que el hombre es producto de la **herencia** y el **medio ambiente**. Pero surge la siguiente pregunta: ¿En qué medida intervienen cada uno de estos factores para la formación individual? Al aceptar lo primero, o sea que el desenvolvimiento humano estuviera determinado por la estructura de sus antepasados, la acción educativa tendría su valor en pequeña escala. Si por el contrario, la obra educadora es capaz de sobreponerse o de canalizar, al menos determinadas condiciones atávicas, fácilmente se puede deducir la importancia de la educación.

Frente a este problema existen tres posiciones:

- a) **La Escuela empirista** o del “optimismo pedagógico”, preconizada por Locke, considera al niño como tabla rasa y concede a la educación un poder tan decisivo, capaz de remediar las deficiencias humanas y de transformar la sociedad. De ahí las frases tan conocidas, al referirse a la acción del maestro sobre el alumno: “mármol que esculpir”, “barro que modelar”.
- b) **La Escuela nativista** o del “pesimismo pedagógico”, preconizada por Shopenhauer, niega a la educación su influencia o limita en gran parte sus posibilidades. Los cambios y transformaciones del individuo, los considera obra de la herencia.

Por esta razón las sentencias populares: "genio y figura hasta la sepultura", "de tal palo tal astilla".

- c) **La Escuela relativista y práctica**, sustentada por Ribot, es intermedia, se fija más en la realidad y acepta que tanto la herencia como el medio actúan constantemente sobre la formación del individuo.

CONCLUSIONES:

- 1ª—Existe la posibilidad de la educación, pero sin compartir la creencia idealista que le atribuye un poder omnímodo.
- 2ª—Desde el primer momento de la vida humana, la herencia y el medio, la naturaleza y la historia están actuando en forma simultánea sobre el desarrollo individual.
- 3ª—Las posibilidades de la educación encuentran ciertas barreras o límites, de orden interno, en el mismo educando, y otros externos, tales como deficiencias económicas, influjos perniciosos del medio social, etc.
- 4ª—También está limitada por el período en que el niño adquiere educación sistematizada, no dejando por esto de influir la familia y el medio social.
- 5ª—Además, tiene sus límites por el adelanto o atraso en que se encuentre la Pedagogía en un país y, de acuerdo con la preparación cultural del maestro para dirigir el proceso del aprendizaje.
- 6ª—La influencia que se puede ejercer de un modo directo sobre las fuerzas hereditarias es muy limitada, pero las modificaciones que se pueden hacer al medio ambiente son innumerables.
- 7ª—La educación debe esforzarse por sacar el mayor provecho posible de las condiciones naturales de los individuos, haciéndoles actuar con el mayor número posible de fuerzas e influjos del medio.

Francisco TERAN

LA POBLACION DEL ECUADOR

I.—CRECIMIENTO VEGETATIVO

El actual Gobierno parece que, por fin, si nos atenemos a los datos proporcionados por la prensa, ha decidido dar cumplimiento al compromiso adquirido con los Organismos Internacionales respectivos y por su propia conveniencia, de realizar tal vez el próximo año, aunque con dos de retraso, el nuevo censo.

La composición étnica de la población, su crecimiento o disminución, su reparto en las diferentes circunscripciones geográficas o administrativas en que se divide el país, el estado civil de sus componentes, su clasificación por sexos, edades, grado de cultura, actividades y condiciones económicas, sus movimientos migratorios, etc., sólo pueden conocerse mediante un censo, que no es, pues, como muchos suponen, un mero recuento o empadronamiento.

Un censo ante todo significa la clasificación de las cifras estadísticas averiguadas, que son la base indispensable para la obra del moderno gobernante.

“Un Ministro de Educación, por ejemplo, tenemos anotado en nuestra Geografía del Ecuador, no podrá elaborar un plan de acción verdaderamente técnico y realista si no cuenta con las cifras referentes a la población escolar de su país, a su clasificación

por edades y sexos, a su reparto regional, al porcentaje de analfabetismo que debe ir liquidando, etc. Y en tratándose de los problemas económicos, el estadista, si no dispone de las informaciones demográficas básicas (clasificación de la población productora, por sus actividades, profesiones, rentas, etc.), con mayor razón, mal podrá formular proyectos presupuestarios reales y tecnificados”.

El dato más interesante que habrá que verificar y luego analizar, cuando se realice el nuevo censo, será el referente al crecimiento vegetativo de la población ecuatoriana, que, de acuerdo con la cifra estimada por la Dirección de Estadística y Censos, llegó al 31 de Diciembre de 1960, a 4.396.300 habitantes.

Si el censo de Noviembre de 1950 arrojó la cifra de 3.202.757 habitantes, quiere decir que la población del Ecuador, en el lapso de una década ha aumentado 1.193.543, crecimiento que representa un 37,26%, porcentaje que puede considerarse enorme y que vendría a confirmar ese terrible enunciado convertido ya en lugar común, “del explosivo aumento de la población de América Latina”, con la cual entre otras razones, se trata de explicar su angustiada pobreza, que, en lugar de disminuir, parece que crece año tras año, pese al aparente progreso industrial y técnico de casi todos los socios pobres del continente.

¿Qué es crecimiento vegetativo? Pues nada menos que la diferencia entre la cifra de nacimientos y la de defunciones: si la primera supera a la segunda, habrá un crecimiento vegetativo positivo, y si la segunda, el crecimiento será negativo, aunque esta afirmación parece entrañar un contrasentido, que desde luego no existe, si pensamos que nunca la población de un país desaparece bruscamente. Siempre, aun en el peor de los casos, cada año aparece una nueva generación, si bien menor que la anterior, pero que representa si no un aumento, una supervivencia o renovación, que con frecuencia se prolonga por centurias, hasta que ese pueblo prácticamente pudiera desaparecer.

En tratándose del Ecuador, el crecimiento siempre ha sido

positivo, pues no ha sufrido pestes, cataclismos o guerras que disminuyeran considerablemente su población: en cualquier año o período en que se efectúe el balance entre los nacimientos y defunciones, se observará que los primeros siempre superan a los segundos.

El primer censo o empadronamiento del cual tenemos noticias de que se realizó en forma más o menos seria, por el interés especial que las autoridades civiles y religiosas de la época tenían para el cobro de los tributos, fue el de 1780, al finalizar la Colonia: la Presidencia de Quito, excluyendo los pueblos que no llegaron a integrar la República, alcanzó la cifra de 424.037 habitantes, de la cual casi el 80% correspondía a la Sierra y el resto al Litoral y a las escasas poblaciones orientales que pudieron ser censadas. Esta notable diferencia entre las dos principales regiones del país es muy digna de tenerla en cuenta, para las comparaciones de los datos modernos.

Las cifras arrojadas por el censo de Noviembre de 1950, que podemos considerarlo técnicamente realizado y por consiguiente digno de la mayor confianza, se distribuyeron así:

Sierra	1.856.445	=	58,00%
Litoral	1.298.495	=	40,50%
Oriente	46.471	=	1,46%
Galápagos	1.346	=	0,04%

La distribución de la cifra estimada por la Dirección de Estadística y Censos, al 31 de Diciembre de 1960, en cambio, sería la siguiente:

Sierra	2.444.200	=	55,61%
Litoral	1.891.200	=	43,01%
Oriente	59.000	=	1,34%
Galápagos	1.900	=	0,04%

Al efectuar la comparación de estos porcentajes, el dato que salta a la vista es el aumento del porcentaje correspondiente a la Costa, en tanto el de la Sierra, pese a que la mayoría de sus provincias incluyen en sus circunscripciones político-administrativas sectores geográficos que corresponden estrictamente al Litoral, ha descendido notablemente.

Y ahora veamos estos mismos datos, pero repartidos por Provincias:

S I E R R A

Provincias	Censo 1950	Estim. 1960	Crecim.	Porcent.
Carchi	76.595	101.000	24.405	31,86%
Imbabura	146.893	182.700	35.807	24,37
Pichincha	386.520	505.600	119.080	30,80
Cotopaxi	165.602	213.600	47.998	28,98
Tungurahua	187.942	243.200	55.258	29,40
Chimborazo	218.130	288.400	70.270	32,25
Bolívar	109.305	147.400	38.095	34,85
Cañar	97.681	127.700	30.019	30,90
Azuay	250.975	329.900	78.925	31,44
Loja	216.802	304.700	87.898	40,54

L I T O R A L

Esmeraldas	75.407	111.500	36.093	47,86%
Manabí	401.378	603.200	201.822	50,28
Los Ríos	150.260	219.800	69.540	46,27
Guayas	582.144	825.600	243.456	41,82
El Oro	89.306	131.100	41.794	46,79

O R I E N T E

Napo	25.425	22.500	6.975	27,43%
Pastaza	(juntas)	9.900	(juntas)	(juntas)
Morona-Santiago	16.825	20.800	4.515	27,72
Zamora-Chinchiipe	4.761	5.800	1.039	21,82
Galápagos	1.346	1.900	554	41,90

Al comparar estos porcentajes, se destacan inmediatamente los correspondientes a la Costa, que superan con mucho a los correspondientes a la Sierra, con sólo la excepción de Loja. Los promedios generales para las dos principales regiones del país, serían estos: Litoral, 46,60%; Sierra, 34,53%.

Si el crecimiento vegetativo de la población de estas regiones sigue con este ritmo, quiere decir que a la vuelta de una década la población de la Costa sobrepasará a la de la Sierra, y con mucho. Las razones son obvias de explicar: saneamiento de muchos sectores geográficos, erradicación de ciertas enfermedades endémicas, más abundantes recursos económicos, sean éstos agrícolas, forestales, mineros o pesqueros, mayores posibilidades comerciales, etc., que vienen atrayendo con intensidad la migración serrana y la inmigración extranjera. El mejor ejemplo lo constituye Guayaquil, que crece en forma inusitada, sin que, desgraciadamente, los servicios edilicios estén ni remotamente acordes con tal crecimiento, lo que hace de ella la ciudad de los más violentos contrastes.

Pero el alto crecimiento vegetativo de un país, como en el caso nuestro, si bien por un lado presenta aspectos positivos o de mejoramiento, como saneamiento de muchos sectores geográficos, extirpación de enfermedades endémicas, tal vez mejor alimentación en algunos casos, ampliación de servicios asistenciales, menor mortalidad de las madres y de los hijos en los embarazos gracias a la cada día más usual intervención del médico y, por último, al avance cultural en general; por otro lado, en cambio, el fenómeno revela aspectos negativos que indican que el progreso no es completo ni uniforme. Los altos crecimientos vegetativos revelan comunmente irresponsabilidad en la paternidad, pobreza física y moral, etc.

Es una regla demográfica casi indiscutible, la de que a países altamente civilizados corresponden bajos crecimientos vegetativos, y a países de escaso desarrollo cultural los más altos, como en el caso nuestro y el de la mayoría de los países de la América

Latina. Entre los primeros, en cambio, están Suiza, Dinamarca, Francia, y el grupo blanco de los Estados Unidos. Pero estos, en compensación, tienen altos índices de vida y han reducido a un *mínimum* la mortalidad infantil; en tanto los otros tienen una elevadísima mortalidad infantil preferentemente, siendo, además, el nivel de vida terriblemente bajo. Lo que importa, en definitiva, es que paralelos con el crecimiento de la población vayan el de los recursos económicos y el del progreso en general.

II.—CLASIFICACION POR SEXOS

Este, después del referente al crecimiento vegetativo, es, en nuestro concepto, el dato más útil y de significación que puede proporcionar un censo.

“El coeficiente de natalidad y otros fenómenos demográficos son afectados por la proporción de hombres y mujeres de una determinada población”, anota con acierto el Dr. J. V. D. Saunders, en su *Análisis del Censo de 1950*, publicado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana, con el título de *La Población del Ecuador*. Y nosotros añadiríamos que muchos problemas sociales de nuestro país, que penetran en el campo de la moral, de la religión y de la legislación penal, con seguridad pueden explicarse únicamente con el análisis de los datos referentes a la relación entre los sexos en las diversas regiones del país.

Lo corriente y normal en casi todos los países del mundo, es que el número de mujeres sobrepase, y a veces con mucho, al de los hombres: la mayor mortalidad infantil de los varones, las duras condiciones del trabajo masculino lleno de mayores riesgos —agricultura, minería, pesca, explotación forestal, espíritu de aventura y, sobre todo la guerra, etc.— determinan un mayor desgrane de los hombres que de las mujeres, dentro de los mismos períodos de vida, razón por la que, en resumen, resulta siempre más grande el número de solteras, de viudas y de viejas, que

de solteros, viudos y viejos, en los conglomerados humanos de asentamiento normal y permanente.

Pero el censo de 1950 realizado en el Ecuador nos reveló datos harto interesantes que es menester recordar y cuyo estado actual será posible conocer sólo cuando se efectúe el nuevo censo.

El país, considerado en su totalidad, presentó la relación normal enunciada. En efecto, el censo de 1950 arrojó las cifras de 1.607.954 mujeres y 1.594.803 hombres.

Para calcular la proporción de sexos, se divide el número de hombres por el de mujeres y el resultado se multiplica por 100, operación que nos proporciona el número de hombres que hay por cada 100 mujeres, dentro de una población dada. Así, en nuestro país, la proporción de sexo, en 1950, fue la siguiente:

$$\frac{1.594.803 \text{ hombres}}{1.607.954 \text{ mujeres}} \times 100, \text{ o sea } 99,2 \text{ hombres por cada } 100 \text{ mujeres.}$$

Como se observa, la relación entre las cifras totales apenas acusa una diferencia de 0,8 décimos, que es insignificante, lo cual debe consolar a la casi totalidad de las ecuatorianas. Pero, infortunadamente para ellas y para nosotros, esta diferencia se acentúa con bastante irregularidad en las diversas regiones y provincias, como lo demuestra este cuadro.

SIERRA	Hombres	Mujeres	Proporción de sexo	
Carchi	37.580	39.015	96,3	
Imbabura	71.368	75.525	94,5	
Pichincha	187.292	198.796	94,0	
Cotopaxi	81.122	84.480	96,2	
Tungurahua	92.239	95.730	96,4	
Chimborazo	107.218	110.912	96,7	
Bolívar	54.476	54.829	99,4	
Cañar	47.637	50.044	95,2	
Azuay	119.304	131.671	90,6	
Loja	108.728	108.074	100,6	95,5 (promedio)
COSTA				
Esmeraldas	38.823	36.584	106,2	
Manabí	201.002	200.376	100,3	
Los Ríos	78.609	71.651	109,7	
Guayas	296.295	185.849	103,7	
El Oro	47.537	41.769	113,8	104,1 (promedio)
ORIENTE				
Napo-Pastaza	13.540	11.885	113,9	
Morona-Santiago	8.725	7.560	116,0	
Zamora-Chinchiipe	2.076	1.685	102,3	114,8 (promedio)
GALAPAGOS	768	578	132,9	

La causa principal que puede explicar el desequilibrio que se observa en la Costa, con tierras ricas desde el punto de vista agrícola, forestal, minero y con puertos marinos y fluviales de magníficas posibilidades comerciales, es principalmente el desplazamiento de la población serrana atraída por esos recursos, que en cambio, en la Sierra son cada día más escasos. Las tierras selváticas del Litoral, con grandes extensiones de terrenos baldíos

y que poco a poco están poniéndose en contacto con los centros poblados del país, gracias a las vías de comunicación que se abren, atraen este movimiento migratorio formado de preferencia por hombres solos, que van a asentarse en ellas en calidad de colonos, a los cuales se suman otros contingentes que van en calidad de braceros a las haciendas ya establecidas, o como simples aventureros que llegan a probar fortuna en el comercio o con el establecimiento de alguna artesanía, o en el desempeño de algún modesto cargo público, como el de policías, o que arriban, en fin, burlando a veces la persecución de la justicia. Estos contingentes rara vez van acompañados de mujeres, ya porque en la mayoría de los casos se trata de solteros, es decir sin impedimentos familiares para la dura lucha que tratan de emprender en un medio desconocido, ya porque la presencia de la mujer, sobre todo en los sectores selváticos, se hace difícil por el clima, por las dificultades del transporte o por las precarias condiciones de seguridad física y moral.

En consecuencia, por estos motivos, todas las provincias del Litoral tienen una alta proporción de sexo, es decir, más hombres que mujeres, fenómeno que, aunque en menor proporción, se presenta también en Loja.

Con seguridad, ésta acaso sea una razón que podría explicar el registro de una mayor incidencia de crímenes pasionales en la crónica roja de la Costa, así como la mayor frecuencia de anomalías sexuales, circunstancia que deberían tenerla muy en cuenta los sociólogos, los gobernantes, los educadores y aún la Iglesia, para sugerir medidas de rectificación de la conducta social.

En el Oriente y Galápagos se acentúa el problema: en la primera región, más o menos por las mismas razones señaladas para el Litoral, y en el Archipiélago, sobre todo, por la ingrata presencia de la colonia penal que por muchos años estuvo asentada allá, a más de que el viaje aún entraña una aventura, hacía poco aconsejable la presencia de la mujer en esas soledades. Un colono que llevaba a su esposa, a sus hijas o a sus hermanas, pronto

tenía que lamentarlo, por los mil peligros morales a que las exponía. Esta situación, desde luego, poco a poco está cambiando.

En la Sierra hay relativamente una menor proporción de sexo (95,5 hombres por cada 100 mujeres), correspondiendo al Azuay (90,6) la más baja, fenómeno que se explica si se recuerda su precaria situación económica, agravada desde la casi liquidación de la industria del sombrero de paja toquilla, que ha obligado a buena parte de su población masculina a desplazarse en busca de mejores medios de vida, hacia el Litoral y el Oriente. En cambio, El Oro que linda con el Azuay y que por eso tal vez recoge buena parte de esta migración, por un lado, y por otro, debido a las azarosas condiciones de inseguridad impuestas por el vecino sureño que desató la trágica invasión de 1941, cuyas consecuencias las sufrió con dureza la mujer orense, determinan con toda probabilidad el hecho de que esta Provincia presente la mayor proporción de sexo, (113,8), con excepción de las Provincias orientales y de Galápagos, en las que se observa el máximum por razones obvias.

Esperemos el nuevo censo para conocer los cambios que pueden haberse operado en el decurso de la década transcurrida.

III.—REPARTO ENTRE EL MEDIO RURAL Y EL URBANO

Precisar lo urbano y lo rural, al examinar los problemas demográficos de un país, no es tan fácil como a primera vista parece. Dónde acaba el concepto de pueblo y dónde empieza el de ciudad, no se puede definir sin incurrir en vaguedades y hasta errores inaceptables. El número de habitantes lo hemos anotado en nuestra Geografía del Ecuador no es un elemento decisivo diferencial. Hay agrupaciones humanas mucho más numerosas que otras y que, sin embargo, carecen de las verdaderas características urbanas que poseen, en cambio, algunas de poblamiento mucho menor.

En el Ecuador se ha abusado del término **ciudad** o **urbe**, unas veces por satisfacer localistas vanidades y, otras, por el influjo de los catastros municipales que rigen el pago de impuestos. Y de este influjo parece que no se ha escapado la Dirección General de Estadística y Censos, como veremos luego.

La función de la ciudad es la de establecer relaciones más estrechas entre sus pobladores y la de quienes las visitan, mediante organismos y centros de trabajo, como las fábricas que han creado la nueva y característica clase social de los tiempos modernos, que es el obrerismo, con educación, inquietudes y aspiraciones tan diversas del hombre dedicado a las faenas campesinas; mediante funciones de comercio que permiten activa y abundante concentración de productos y mercaderías que se compran y se venden; mediante la presencia de una numerosa burocracia pública y privada y de planteles educativos de diversos planos y orientaciones que satisfacen la imperiosa necesidad de preparar a las nuevas generaciones en forma más eficiente para la lucha por la vida; y mediante, en fin, el establecimiento de centros de recreamiento, lícitos o vedados, que hacen más atractiva la vida urbana.

Quienes viven en la ciudad necesitan abastecerse del exterior, pues casi todos pasan la mayor parte del tiempo dentro de ella, de espaldas a las ocupaciones campesinas, dedicados a la industria, es decir a la transformación de las materias primas en bienes de consumo, al comercio, a la burocracia, a la educación, a la investigación científica o artística, a la vida religiosa o a simples actividades sociales y de recreación. Estas actividades determinan un considerable aumento de las vías de comunicación que convergen a la ciudad, con el empleo de los más variados y rápidos medios de transporte. Al aumentar la población y el influjo de gente que por uno u otro motivo afluye a la ciudad, se impone una nueva ordenación y surge el **urbanismo**, que no es sino la suma de recursos técnicos y estéticos que hacen, por un lado, la vida más cómoda y placentera para quienes están en po-

sibilidades de alcanzarlos, pero por otro, crean una insatisfacción e inconformidad en quienes sólo pueden contemplarlos de lejos o apenas presentirlos.

La Dirección General de Estadística y Censos no ha podido reunir aún los datos referentes a los centros de población, correspondientes a 1960, de tal modo que para nuestro estudio vamos a aprovechar los correspondientes a 1959. Por otro lado, esta oficina incurre en el grave error de reunir las cifras de población que debería considerarse estrictamente como **urbana**, con las de la que se viene calificando de **suburbana** y que, en realidad, por su cultura, por su economía y por sus formas de vida en general, debe ser considerada como rural. La fusión de estas cifras conduce a resultados completamente engañosos, y ojalá en el nuevo censo se adopte un criterio más real para la clasificación que hoy intentamos realizar.

En efecto, la simple observación nos dice, por ejemplo, que Ibarra, con menor número de habitantes, pero concentrados en su mayoría dentro de un perímetro verdaderamente urbano, es mucho más ciudad que unas cuantas poblaciones que cuentan con cifras de poblamiento mayores o casi iguales, como Chone, Jipijapa, Quevedo o Daule, cuyas mayorías viven fuera del perímetro realmente urbano, y que, sin embargo, si se juzga el problema según los datos proporcionados por la Dirección de Estadística y Censos, aparecen con igual categoría urbana que la primera. Igual consideración puede hacerse si se compara **Otavalo**, con Balzar, Cariamanga o Catacocha; o **Bahía de Caráquez**, con Junín, Santa Ana o Vinces. Otavalo y Bahía, pese a tener igual o menor poblamiento que las otras, son y deben considerarse más ciudades, porque han alcanzado, por circunstancias que no es del caso señalar ahora, un sello de vida urbana mucho más acentuado.

Con esta advertencia, analicemos las cifras estimadas para 1959, por la Dirección de Estadística y Censos:

Guayaquil	430.000	Junín	16.460
Quito	299.914	Montecristi	16.322
Cuenca	74.640	Santa Elena	15.955
Ambato	47.825	Guano	15.760
Riobamba	41.776	Babahoyo	15.502
Latacunga	35.270	Guaranda	15.176
Milagro	28.664	Cayambe	14.740
Chone	28.518	Salcedo	14.516
Calceta	27.444	San Gabriel	14.459
Loja	27.227	Rocafuerte	14.125
Portoviejo	26.419	Bahía	12.860
Ibarra	25.453	Pelileo	12.704
Manta	25.426	Baños	12.502
Jipijapa	24.300	Sucree	12.460
Otavalo	22.394	Guamote	12.154
Daule	21.790	Cotacachi	12.090
Quevedo	21.336	San Miguel	11.756
Esmeraldas	20.971	Machala	11.695
Tulcán	20.932	Sígsig	11.382
Pujilí	20.275	Atuntaqui	11.080
Cajabamba	19.926	Azogues	10.723
Santa Ana	19.716	Paján	10.679
Zaruma	18.976	Sangolquí	10.271
Cariamanga	18.562	Baba	10.128
Balzar	18.263	Pasaje	10.102
Vinces	17.865	Girón	10.021
Catacocha	17.687		

Si partimos del supuesto —lo cual sin temor de equivocarnos entraña un verdadero engaño— de que aquellas aglomeraciones que pasan de los 10.000 habitantes han alcanzado los adelantos urbanísticos mínimos que justifiquen su categoría de ciudad, podríamos afirmar que algo como el 25% de la población del Ecuador podría considerarse como urbana, y el 75% rural. Y no puede ser de otra manera, dadas las realidades económico-sociales del país, con escasas industrias, una agricultura mínimamente mecanizada y otras actividades que revelan la ruralidad de l

población, como la explotación forestal, la pesca o las pequeñas artesanías.

Es regla demográfica indiscutible, que a países altamente industrializados y con una agricultura mecanizada, corresponden grandes aglomeraciones urbanas, y a países como el nuestro, con una industria incipiente aún y con una agricultura a base de labriegos, como es obvio suponer, corresponde una mayor población rural. Para confirmar el aserto, basta observar lo que ocurre con Colombia, para no señalar el ejemplo norteamericano o los europeos: con una industria muchísimo mayor que la nuestra y con mayor actividad comercial por consiguiente, puede considerarse ya como país de grandes aglomeraciones urbanas. En tanto Ecuador apenas cuenta con dos ciudades que sobrepasan las centenas de mil, es decir Guayaquil y Quito, Colombia presenta casi una decena de ciudades que han rebasado el centenar, habiendo su Capital llegado además al millón.

Las industrias son aglutinantes humanos que atraen a la población y que determinan, entre otras causas, las grandes aglomeraciones urbanas. Y si a esto se añade la mecanización de la agricultura, que emplea cada día menor número de brazos, obligando a que el excedente de la población rural vaya a la ciudad contribuyendo así decisivamente, a ese canceroso crecimiento urbano que llega a constituir, a la postre, un grave mal que los países que lo sufren se ingenian para contrarrestar, tendremos que convenir en que el 75% de la población ecuatoriana se asienta en el agro, circunstancia que debe obligar a los estadistas a atenderlo con justa preferencia.

IV

DENSIDAD ARITMETICA Y DENSIDAD REAL

El cálculo de la densidad aritmética, que no es sino el cociente de la división de la población por el número de kilómetros cuadrados de un país, constituye un dato completamente engañoso, porque supone que todas las tierras de ese país son aprovechables y prestan, por consiguiente, iguales facilidades para la vida del hombre. Tal reparto teórico en el que con frecuencia los maestros hacen hincapié, lleva a los estudiantes de Geografía a conclusiones totalmente falsas e irreales. Por ejemplo, si partimos del supuesto de que la población estimada por la Dirección General de Estadística y Censos al 31 de diciembre de 1960 es la de 4.396.300 y la dividimos por 450.000 km.², superficie total que el Ecuador reivindica al declarar la nulidad del Protocolo de Río de Janeiro, tendremos que la densidad aritmética sería la de **9,7 habitantes por km. cuadrado**, cifra que si la comparamos con las de Bélgica u Holanda, que superan los 300 habitantes por km.², aparecería como un país casi deshabitado, ya que si llegara a tener estas densidades, debería albergar nada menos que **135 millones de habitantes**, cifra absurda, si se considera que gran parte de la extensión superficial señalada no es ni será jamás aprovechable, pues de ella hay que descontar inmensos sectores inútiles tanto de la Sierra, como del Litoral, del Oriente y de Galápagos, ya por su excesiva altitud, ya por sus fuertes pendientes, ya porque son desérticos y sin posibilidad alguna de irrigación, ya porque son pantanosos e inundables, o ya porque carecen de la mínima capa vegetal que permita su aprovechamiento agrícola o ganadero, o ya, en fin, por sus adversas condiciones climáticas.

El mejor ejemplo para explicar el problema lo constituyen las Islas Galápagos. De su extensión superficial total calculada

en 7.964 km.², incluyendo los islotes y peñascos, apenas cinco islas cuentan con una cantidad insignificante de agua dulce que permite el asentamiento permanente de limitados grupos humanos (San Cristóbal, Santa Cruz, Isabela, Floreana y Santiago), siendo, por otro lado, reducida la extensión de los terrenos ya formados gracias a la descomposición de las lavas, con la mínima capa de humus que permite el cultivo, apenas presentan hoy una densidad de 0,24 habitantes, es decir menos de uno por cada 4 km.². Claro que hay otros recursos, como el de la pesca, o el turismo, o ciertas pequeñas industrias, que ayudarían al asentamiento de una mayor población, pero, con todo, faltando el agua dulce y terrenos apropiados para la formación de aunque sea huertos caseros, el hombre, si no encuentra estas facilidades básicas para la vida, rehuye esos sitios y se decide por otros para fijar su vivienda definitiva. En casos como éste, sólo cuando descubre una excepcional riqueza minera o una ubicación magnífica con respecto a las rutas comerciales, desafía esas deficiencias y se asienta allí, si bien su permanencia durará mientras subsistan las condiciones señaladas: agotada la mina o abandonadas las rutas de comercio, esos asentamientos humanos desaparecen ineludiblemente. Sólo las condiciones primeras determinan su fijación indefinida.

La densidad aritmética de la población provincial, de acuerdo con las extensiones últimamente calculadas por el Instituto Geográfico Militar, exceptuando las que corresponden al Oriente cuya extensión exacta, sólo podrá determinarse cuando concluya en forma justa nuestro diferendo limítrofe con el Perú, es la siguiente:

Provincia	Población	Extensión	Densidad
SIERRA	2.444.200	66.200 km. ²	36,9
Carchi	101.100	4.138	24,4
Imbabura	182.700	5.469	33,4
Pichincha	505.600	16.561	30,5
Cotopaxi	213.600	5.093	41,9
Tungurahua	243.200	3.844	63,5
Chimborazo	288.400	5.783	49,8
Bolívar	147.400	3.231	45,6
Cañar	127.700	3.516	36,3
Azuay	329.900	8.639	38,1
Loja	304.700	9.926	30,7
COSTA	1.891.200	67.702	27,9
Esmeraldas	111.500	15.029	7,4
Manabí	603.200	18.831	32,0
Los Ríos	219.800	7.629	28,7
Guayas	825.600	20.269	40,7
El Oro	151.100	5.944	22,0
ORIENTE	59.000	308.134	0,19
Napo	25.425	.....	.....
Pastaza	9.900	.....	.....
Morona-Santiago	20.800	.....	.....
Zamora-Chinchiipe	5.800	.....	.....
GALAPAGOS	1.900	7.964	0,24

En este cuadro salta a la vista la alta densidad correspondiente a Tungurahua, fenómeno demográfico que se explica por el mejor reparto de la tierra, por su elevado desarrollo industrial y, en consecuencia por su gran actividad comercial. Las relativamente altas densidades de Guayas y Pichincha se explican, en cambio, por

estar asentadas en ellas las dos más grandes ciudades del país, cuya población se reparte en toda la extensión provincial al efectuar el cálculo de la densidad aritmética, lo cual, como es de suponer induce a engaños al estudiar el problema de utilización de la tierra o meramente sociológico.

Para el cálculo de la densidad real, tal vez podríamos aprovechar las cifras referentes a la utilización de la tierra, estimadas por el Ministerio de Fomento, con motivo del Primer Censo Agropecuario realizado en 1954, las cuales corresponden sólo al Litoral y a la Sierra. La extensión superficial de las dos regiones poco difiere de la calculada por el Instituto Geográfico Militar, que, en nuestro concepto, debería considerarse como la oficial y de mayor valor científico:

DISTRIBUCION DE LA TIERRA SEGUN SU DESTINO, EN MILES DE HECTAREAS

Destino	Sierra		Costa		Total	
	Superficie	%	Superficie	%	Superficie	%
Tierra de labranza	847,4	11,8	1.233,6	18,1	2.081,0	14,9
Pastos naturales	954,9	13,3	299,6	4,4	1.254,5	9,0
Bosques y montes	448,0	6,3	688,4	10,1	1.136,4	8,1
Malezas, estériles, etc.	710,1	10,7	757,7	11,1	1.527,8	10,0
Area en explotaciones agropecuarias (total)	3.020,4	42,1	2.279,3	43,7	5.999,7	42,9
Tierras no censadas (baldías y no agrícolas)	4.143,9	57,9	3.838,9	56,3	7.982,8	57,1
TOTAL	7.164,3	100,0	6.818,2	100,0	13.982,5	100,0

Desgraciadamente para nuestro estudio, en la cifra correspondiente a las tierras no agrícolas o no aprovechables, se incluye la extensión referente a las baldías, lo cual no quiere decir que para el cálculo de la densidad real deben desecharse. Acaso ayude a la dilucidación del problema la estimación realizada por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), realizada en 1952, que aparece en este otro cuadro, si bien en éste las cifras correspondientes al Oriente aparecen de acuerdo con la extensión calculada sobre la base de la línea impuesta por el Protocolo de Río, pero que en todo caso puede prestar un apoyo indiscutible para el objeto:

**DISTRIBUCION DE LA TIERRA SEGUN SU DESTINO,
EN MILES DE HECTAREAS**

	Sierra	Costa	Oriente	Galápag.	Total	Porc.
Tierra en cultivo	640,9	665,0	50,0	5,0	1.360,9	4,5%
Praderas naturales, y artificiales	803,1	384,5	50,0	5,0	1.242,6	4,1
Bosques	3.290,4	5.086,9	13.862,7	....	22.240,0	74,1
Tierras cultivables (1)	280,6	.....	.....	145,0	425,6	1,4
Tierras incultivables	2.149,3	681,8	1.351,6	588,0	4.770,7	15,9
TOTAL	7.164,3	6.812,2	15.314,3	743,0	30.039,8	100,0%

Cualesquiera que sean las cifras que adoptemos para el cálculo de la densidad real, en todo caso ésta, sobre todo en la Sierra donde son tan reducidas las extensiones de terrenos útiles tiene que ser muchísimo mayor que la simplemente aritmética. Quizás en otra oportunidad podamos intentar una estimación ra-

(1) No se cultivan actualmente por falta de riego, o de medios de transporte, o por efectos de la erosión, dificultades que en todo caso pueden ser resueltas.

zonal, que por ahora no nos atrevemos a exponer, porque los cálculos de que disponemos, como puede observarse en el cuadro del Censo Agropecuario (1954) y el de la CEPAL (1952), pese a que no median sino dos años entre uno y otro, presentan diferencias demasiado profundas, para que nos decidamos por ninguno de ellos.

V.—CLASIFICACION POR SU GRADO DE CULTURA

Otro de los datos interesantes y altamente provechosos que sólo el censo puede revelar, es el que se refiere a las cifras correspondientes a la población alfabeta y analfabeta, única base cierta para orientar la política educativa del país, así como para llegar a conclusiones de carácter económico, fenómenos ambos que van íntimamente concatenados, porque no hay que olvidar que a pueblos mejor educados corresponden siempre una mayor producción y consumo, en tanto que a pueblos de menor desarrollo cultural corresponden una producción y consumo muchísimo menores.

Esta innegable relación directa entre lo cultural y lo económico, explica el pragmático enunciado que orienta la política educativa de países de formidable desarrollo económico como Estados Unidos: **los gastos destinados a la educación constituyen la mejor inversión que puede realizar un pueblo.**

Ante la realidad ecuatoriana, creemos firmemente que sería muy acertado y beneficioso que nuestros gobernantes y legisladores no dejaran de tener muy presente este enunciado, cuando traten de buscar remedios para robustecer la economía ecuatoriana, cuya debilidad y raquitismo se manifiestan con carácter crónico desde la iniciación de la República. Naturalmente que el rendimiento no es inmediato, pero, cabalmente, por esto, cuanto más pronto se realice esta inversión, los resultados demorarán menos.

Los datos sobre alfabetización de que disponemos para el desarrollo del presente capítulo, desgraciadamente, corresponden

al censo de 1950, que sólo podrán ser rectificadas con exactitud cuando se conozcan los que proporcione el nuevo censo, el cual, al paso que vamos, tal vez no se realice ni en 1962, como se viene anunciando.

Con esta oportunidad nos permitimos sugerir al Ministerio de Educación la conveniencia de que al iniciarse un año lectivo, tanto en la sierra como en el litoral, los maestros no sólo efectúen el recuento de la población infantil que ha llegado a la edad escolar, actividad que permite exigir a los padres o tutores la obligación de matricularla para que inicie el aprendizaje de las primeras letras, sino también el de la población adulta analfabeta, a fin de que todas las agencias educativas del país —Ministerios, Municipios, Consejos Provinciales, Instituciones particulares, Unión Nacional de Periodistas—, de consuno, y bajo la dirección del Estado, arbitren las medidas más aconsejadas para reducir, si no liquidar, el todavía alto porcentaje de analfabetismo que exhibe como un inri nuestro país. Como es de suponer, a los maestros habría que proporcionarles los medios y las orientaciones indispensables para la realización de esta labor censística a más de una remuneración suplementaria, a fin de garantizar en lo posible su veraz ejecución.

Las cifras de la población censada, de diez años en adelante, pues se supone que quien hasta esta edad no ha ingresado en la escuela sólo por excepción lo hará después y quedará, por consiguiente, fueron las siguientes:

Provincias	Pobl. censada	Alfabetos	Analfabetos	Porc. analf.
Carchi	52.960	37.963	15.530	29,4%
Imbabura	106.514	49.535	56.963	53,9
Pichincha	276.336	188.877	87.402	31,6
Cotopaxi	115.544	45.095	70.430	61,0
Tungurahua	135.304	71.216	64.060	47,4
Chimborazo	155.809	63.071	92.718	59,5
Bolívar	75.434	38.585	36.840	48,8
Cañar	68.119	32.289	35.830	52,6
Azuay	176.786	96.487	80.215	45,4
Loja	146.084	85.824	60.220	41,2
SIERRA				
TOTAL	1'308.890	708.942	600.208	45,9
Esmeraldas	50.412	24.608	25.801	51,2
Manabí	260.529	127.968	132.501	50,9
Los Ríos	98.468	41.601	56.844	57,8
Guayas	402.156	284.321	117.338	29,3
El Oro	61.300	44.686	16.608	27,1
COSTA				
TOTAL	872.865	523.184	349.092	40,1
Napo Pastaza	17.287	5.429	11.857	68,6
Sant. Zamora	14.546	8.002	6.496	44,9
Galápagos	912	737	175	19,2
NACION				
	2'214.500	1'245.665	967.808	43,7%

Estas cifras, si las distribuimos por sexo y por su ubicación o residencia, es decir, especificando la población en urbana y rural, nos pueden revelar fenómenos interesantísimos, considerados ya desde el punto de vista educativo-sociológico o económico, como puede observarse en el siguiente cuadro, cuyos datos analizaremos brevemente:

**PORCENTAJES DE ANALFABETISMO POR SEXOS
Y RESIDENCIA**

Provincia	Total	Urbano	Rural
CARCHI			
Total	29,4%	18,4%	33,6%
Hombres	22,0	10,8	26,4
Mujeres	36,4	24,7	40,9
IMBABURA			
Total	53,9	21,1	66,2
Hombres	47,2	15,4	51,6
Mujeres	59,2	25,8	66,1
PICHINCHA			
Total	31,6	16,3	52,4
Hombres	24,9	10,1	43,3
Mujeres	37,8	21,6	61,5
COTOPAXI			
Total	61,0	24,3	64,8
Hombres	50,6	13,1	54,5
Mujeres	70,7	33,4	74,6
TUNGURAHUA			
Total	47,4	17,6	55,6
Hombres	37,9	9,1	45,9
Mujeres	56,3	25,0	65,0

CHIMBORAZO

Total	59,5	20,9	66,2
Hombres	52,8	11,4	58,9
Mujeres	65,8	28,5	73,4

BOLIVAR

Total	48,8	17,9	53,1
Hombres	42,2	11,0	46,0
Mujeres	55,3	23,3	60,2

CAÑAR

Total	52,6	21,4	57,0
Hombres	40,8	11,0	44,5
Mujeres	63,6	29,5	68,9

AZUAY

Total	45,4	18,5	52,2
Hombres	32,5	7,8	38,2
Mujeres	56,7	26,3	64,7

LOJA

Total	41,2	16,4	45,2
Hombres	26,9	12,3	40,5
Mujeres	45,5	19,8	49,9

SIERRA

Total	45,9	17,9	54,9
Hombres	37,8	10,6	45,8
Mujeres	53,4	24,0	63,7

ESMERALDAS

Total	51,2	25,5	57,9
Hombres	45,6	19,7	51,5
Mujeres	57,2	30,5	62,2

MANABI			
Total	50,9	22,0	58,4
Hombres	51,2	20,3	58,8
Mujeres	50,6	23,5	57,9
LOS RIOS			
Total	57,7	26,5	61,4
Hombres	57,2	23,0	60,4
Mujeres	58,4	29,6	62,6
GUAYAS			
Total	29,3	11,7	48,2
Hombres	27,7	8,8	45,7
Mujeres	30,9	14,3	51,3
EL ORO			
Total	27,1	14,9	31,9
Hombres	24,8	12,5	29,1
Mujeres	29,7	17,6	35,4
COSTA			
Total	40,1	14,8	53,3
Hombres	38,8	12,0	51,4
Mujeres	41,3	17,4	55,4
NAPO - PASTAZA			
Total	68,6	39,8	75,5
Hombres	69,1	32,8	69,8
Mujeres	77,6	49,2	82,0
SANTIAGO ZAMORA			
Total	44,9	15,0	49,0
Hombres	37,1	11,8	40,2
Mujeres	54,7	18,8	59,7

ORIENTE			
Total	57,8	28,0	63,9
Hombres	50,1	23,1	56,6
Mujeres	67,2	34,2	72,4
GALAPAGOS			
Total	19,2	—	19,2
Hombres	16,4	—	16,4
Mujeres	24,0	—	24,0
NACION			
Total	43,7%	16,6%	54,4%
Hombres	38,4	11,3	48,0
Mujeres	48,9	21,1	61,0

Al analizar estas cifras saltan a la vista las siguientes realidades que es menester tenerlas siempre presentes para orientar tanto la política educativa como la económica del país, para llenar vacíos y rectificar indudables errores:

1.—Las provincias de menor analfabetismo son Carchi en la Sierra y El Oro en la Costa. La primera por carecer de agrupaciones indígenas y por su condición de fronteriza que obliga a sus gentes a adquirir un mínimo de instrucción para actuar con éxito en sus relaciones comerciales con Colombia, y la segunda, por carecer de extensiones selváticas, lo que permite una mayor concentración de la población, y luego, por las mismas razones de índole comercial señaladas en el caso anterior, pero con el Perú.

2.—El mayor porcentaje de analfabetismo corresponde en la Sierra a las Provincias de más numerosa población indígena —Cotopaxi, Chimborazo, Imbabura y Cañar—, y en la Costa a las de diseminada población, como Los Ríos, Esmeraldas y Manabí, con todavía medios de comunicación bastante escasos, que limitan la asistencia escolar.

3.—El analfabetismo es más acentuado en el grupo femenino. La igualdad de derechos y deberes ante la Ley entre hombres y

mujeres, sobre todo en el medio rural, todavía es una noble aspiración y nada más. Sólo en Manabí, como curiosa excepción, el analfabetismo de la población femenina es inferior al de la masculina.

4.—El mayor porcentaje de analfabetismo corresponde a la población rural, por múltiples razones, destacándose éstas: al medio estrictamente rural corresponde el 75% de la población del país; casi la totalidad de la población indígena, que representa algo más de un 30% de los habitantes del Ecuador, vive en el campo; y, por fin, en el medio rural el niño es considerado como un elemento de producción, y por eso sus padres consideran que la obligatoriedad de la asistencia de sus hijos a la escuela, es un atentado del Estado contra su misérrima economía.

5.—El menor porcentaje de analfabetismo corresponde a la población urbana, destacándose en este campo, los grupos masculinos de Azuay, Guayas, Tungurahua y Pichincha, en las que se asientan las ciudades de Cuenca, Guayaquil, Ambato y Quito, cuya población, por variadas razones de carácter cultural y económico, demuestra verdadero interés por dar educación a las nuevas generaciones, contrastando su actitud con la del medio rural.

VI. COMPOSICION ETNICA

En un pueblo de tanta heterogeneidad étnica como el nuestra, resulta casi imposible señalar cifras con mediana seriedad científica, que pudieran expresar la realidad de los diversos grupos raciales que componen la población ecuatoriana.

Hace justamente dos décadas, uno de nuestros hombres de estudio, el Sr. General Telmo Paz y Miño en su célebre conferencia dictada en la Universidad Central y publicada luego con el mismo título de estas anotaciones, nos presentó un cálculo sobre la composición racial de nuestra población, basada en sus observaciones de curioso investigador, pero que no podían estar respal-

dadas por los documentos censales del caso, puesto que para entonces los únicos datos existentes eran las simples apreciaciones gubernamentales o las de algunos investigadores de nuestras realidades socio-geográficas. Con todo, como punto de partida para el estudio del problema, bien vale la pena de recordar el cálculo en referencia:

Razas	Sierra	Costa	Prom. Gral.
Blanca	28,00%	27,00%	27,00%
India	30,00	10,00	20,00
Mestiza	40,00	18,00	29,00
Mulata	1,50	30,00	15,75
Negra	0,50	15,00	7,75
	100,00%	100,00%	100,00%

En este cálculo el autor no tomó en cuenta ni la población del Oriente ni la de Galápagos, que, por ser tan reducidas entonces, no podían cambiar fundamentalmente los resultados.

A la presente no podríamos aventurarnos a indicar si estos porcentajes habrán variado o no, pues tampoco disponemos de informe alguno sobre el ritmo de crecimiento vegetativo de los diversos grupos raciales que componen nuestra población. Crecen más los blancos? Los indios? Los negros? Los mestizos? Toda respuesta sería por ahora totalmente aventurada.

Por otro lado, cuál es el criterio que debe guiar al investigador para realizar la difícil clasificación en este país, donde, sin embargo de que la mezcolanza étnica es su innegable realidad que se traduce en la gráfica sentencia popular que afirma con tanto acierto, que **en el Ecuador el que no tiene de inga, tiene de mandinga**, hay profundos prejuicios raciales o complejos de casta más bien dicho, que llevan a ocultar como si se tratara de un estigma el ancestro indio o negro, que casi todos los ecuatorianos llevamos dentro?

Ante esta casi invencible dificultad quienes actuaron en el censo de 1950, no se atrevieron a intentar una clasificación racial y sólo se concretaron a consignar datos referentes al empleo del idioma, al uso de calzado, de cama y de tipo de vivienda, datos valiosos es verdad, para un estudio socio-económico de la población, pero que de ningún modo podrían aceptarse como índices para decidir la composición étnica, cuyo conocimiento reviste gran importancia, no porque se acepte que los diversos grupos raciales tengan capacidades innatas, sino porque, como lo anota el Dr. J. V. D. Saunders, debido a circunstancias históricas, la raza está por lo general asociada con un determinado estado socio-económico y cultural. En el Ecuador, añade para confirmar el aserto, se reconoce la importancia de la población indígena como lo atestigua la voluminosa bibliografía que versa sobre este tema.

En el censo aludido, para calcular la población aborígen, parece que la información relativa al idioma constituyó el índice más seguro. Pero los errores en que con seguridad se incurrió al efectuar cálculos sobre esta base, son obvios de suponer. En efecto, miles de indígenas han dejado ya de hablar quichua, y si junto con éste hablan español, en muchos casos tratan de ocultar el conocimiento del primero.

Si se admite, pues, que el empleo, de un idioma aborígen equivale a ser indio, de acuerdo, con el censo, tendríamos que, descontando las provincias de Oriente, las de mayor población indígena corresponderían a las del centro de la Sierra, en este orden: Chimborazo, donde el 35,6% de los censados declaró hablar quichua solamente o de preferencia; Imbabura, el 34,9%; Cotopaxi, el 28,2%; Cañar, el 22,1%; Tungurahua, el 16,8%; Bolívar, el 16,8%; Azuay, el 7,3%; Pichincha, el 7%; Loja, el 3,3% y Carchi, el 0,2%.

Como puede observarse, estos datos contrastan fundamentalmente con los calculados por el General Paz y Miño, lo cual a simple vista resulta inadmisibile, porque el porcentaje de indios

en la Sierra es indudablemente mucho mayor que el señalado sobre la base de la información lingüística. Con este índice, por otro lado, la Costa, donde absolutamente han desaparecido el quichua y los otros idiomas aborígenes que seguramente se hablaban allá, excepción hecha de las reducidísimas agrupaciones de los Colorados y Cayapas, parece que careciera de población india, lo cual tampoco es verdad. Que el indio del Litoral está totalmente aculturado, es innegable, pero no por ello ha dejado de serlo, si se estudia el problema desde un punto de vista estrictamente antropológico.

Con respecto al grupo negro que durante la Colonia llegó al Ecuador, fue en porcentaje muchísimo menor que a los países del Caribe, o al sureste de los Estados Unidos, o al Brasil, de tal modo que el cálculo del General Paz y Miño nos parece muy aceptable, ya que se basa en antecedentes históricos fáciles de verificar. En efecto, Humboldt, al iniciarse el S. XIX, apreció la población negra de todo el Virreinato de Nueva Granada en 138.000 esclavos, de los cuales menos de un sexto correspondía a la Presidencia de Quito; calculó además 406.000 zambos, mulatos y "pardos libres" para Venezuela; 140.000 para la Nueva Granada y sólo 42.000 para Quito.

A las cifras indicadas para nuestro país se añadió pocos años después otro contingente, si bien tampoco fue numeroso, procedente de Venezuela especialmente, con motivo de la Guerra de la Independencia; y, por último, otro todavía más pequeño, procedente de Jamaica e introducido para los trabajos del Ferrocarril del Sur, en su parte más difícil que fue la Nariz del Diablo, donde los contratistas norteamericanos no encontraron eficaz la mano de obra indígena.

El mestizo es sin duda alguna el grupo predominante, si bien éste al adoptar las formas de vida europeas o norteamericanas, insiste más que los verdaderos blancos en que se lo considere como a tal. El mestizaje tuvo que producirse irremediablemente, dada la forma de colonización española: basta recordar al respec-

to la fundación de la ciudad de Quito. Si examinamos los nombres de sus fundadores, encontraremos que no hay uno solo que corresponda a una mujer blanca, y, sin embargo, la ciudad crecía. Mucho más tarde llegaron de España familias completas, especialmente de altos funcionarios, pero éstas, con frecuencia, tornaban a la Madre Patria una vez cumplido, bien o mal, el cargo encomendado o comprado por el alto dignatario. Lo corriente fue que afluyeran más hombres que mujeres, y éstos, libres de todo escrúpulo racial, terminaban por unirse legal o ilegalmente con las indias y aún con las negras en muchos casos. Si se recuerdan, pues, estos hechos históricos, resulta infantil negar el mayor o menor porcentaje de sangre india que corre por nuestras venas.

Y por fin, el grupo blanco más o menos puro, que sí debe existir, tiene esta particularidad: en la Sierra proviene preferentemente de la colonización hispana, en tanto en la Costa esta procedencia es mucho menor, predominando más bien en él la procedente de una reciente inmigración de origen más cosmopolita. Para probar el aserto, resulta interesante observar los apellidos predominantes en los grupos llamados blancos de la Sierra y de la Costa: mientras entre los primeros abundan los de origen hispano, en los segundos se nota un marcado predominio de origen inglés, francés, italiano, libanés y algunos otros. La Costa que tanto asustó durante la colonia y en los primeros años de la República a la inmigración blanca, por sus adversas condiciones de salubridad preferentemente, hoy saneadas sus principales poblaciones —tal el caso de Guayaquil— y erradicadas las terribles epidemias como la fiebre amarilla, la bubónica y aún el paludismo, atrae más intensamente que la Sierra a los modernos contingentes colonizadores, gracias a su gran riqueza agrícola, forestal, minera y pesquera, así como por sus mejores posibilidades comerciales. Junto con esta moderna corriente inmigratoria blanca, ha llegado también al Litoral un apreciable contingente amarillo, de procedencia china especialmente, casi desconocido, en cambio, en la Sierra.

G. Alfredo Jácome.

LA LITERATURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La proclamación de su Majestad "El Niño" realizada en el presente siglo, ha dado lugar, entre otras inquietudes en beneficio del párvulo, a la aparición de la literatura infantil, es decir, de creaciones literarias destinadas expresamente al niño.

Poetas como Rabindranath Tagore y Juan Ramón Jiménez han enternecido su estro para acercarse al dulce candor de la niñez. Este último, en "Platero y yo", entabla un lírico monólogo con el borrico convertido en protagonista de una obra llena de candorosa poesía. José Martí, el héroe cubano, también se dió tiempo, en medio de los fragores de la lucha en favor de la libertad de su Patria, para dedicar a los niños algunas producciones de su pluma de poeta. Fundó "La Edad de Oro", primera revista hispanoamericana de carácter infantil, cuyas páginas tenían el noble propósito —según las palabras del propio autor—, de "poner en las manos del niño de América un libro que le ocupe y regocije, le enseñe sin fatiga, le cuente en resumen pintoresco lo pasado y lo contemporáneo, le enseñe a amar el sentimiento más que lo sentimental, a reemplazar la poesía enfermiza y retórica, aún en boga, con aquella otra sana y vital que nace del conocimiento del niño; a estudiar de preferencia las leyes,

agentes e historia de la tierra donde ha de trabajar por la gloria de su nombre y las necesidades del sustento”.

Más tarde, una pléyade de poetas ha estructurado en América la verdadera y genuina literatura infantil. Gabriela Mistral, Gastón Figueroa, Contancio C. Vigil, Germán Berdiales, Monteiro Lovato y otros, son los poetas de los niños. Ellos, con su exquisita sensibilidad y con una clara concepción de la maravilla del mundo infantil, han reemplazado la vieja literatura con resabios medievales, que estaba destinada a los niños, con una producción millonaria en ternura, candor y alegría que ha permitido cambiar el contenido y la orientación de la literatura a los niños destinada.

La nueva educación ha reconocido la importancia que la literatura infantil tiene en la estructuración de las personalidades en agraz. No se puede esperar que los hombres de mañana amen los valores supremos de la humanidad —paz, libertad, justicia—, si en las páginas abiertas a los ojos recién amanecidos se hallan los llamados cuentos infantiles, en los que se exalta al guerrero, se habla de reyes despóticos y salen airoso los protagonistas de historietas de crueldad e injusticia.

La literatura a los niños destinada debe, por tanto, sujetarse a ciertas normas específicas, para que pueda desempeñar su función esencialmente creadora y educativa. Y éstas son:

1ª—Debe tener como finalidad servir los ideales positivos de paz, libertad y justicia;

2ª—Debe adecuarse a las características psicológicas del niño y consultar la evolución de sus intereses.

La temática de la literatura también debe ser creadora y estimulante. Lejos de ella los temas sensibleros. Edmundo de Amicis debe ser proscrito de las escuelas, porque su libro “Corazón” está reñido con la sana alegría de los niños. Los temas deben estar iluminados por el candor y la gracia de los años niños y estar ubicados en el mundo de la fantasía, aunque alguna vez el autor puede y debe también tratar los temas de la realidad

circundante, por medio de los cuales ha de inculcar en los niños el propósito de propender a la solución de los problemas humanos, cuando llegue la oportunidad.

La literatura a los niños dedicada debe, necesariamente, consultar las características de la psicología infantil. El egocentrismo le indicará al autor la necesidad de convertir el "yo" en un protagonista dentro del poema, cuento o fábula. El animismo predominante en el niño es el fundamento de la fábula, en la que dialogan los animales y las cosas. La rica fantasía infantil hará posible que el niño encuentre verosímiles los viajes de Pulgarcito en una cáscara de nuez, que el señor elefante viaje en bicicleta, que los conejos jueguen a las escondidas con el lobo melificado.

Pero la rica fantasía infantil no debe ser explotada ni torcida con historietas absurdas y atroces, como por desgracia ocurre con algunas revistas mal llamadas infantiles, en cuyas páginas el niño encuentra al pistolero convertido en héroe, al mago que se aprovecha de su poder para cometer fechorías y atracos, al aventurero que recorre países de geografía absurda y una fauna imposible, páginas, en fin, en las que impera una fantasía enfermiza y morbosa y en la que el crimen es el medio y la solución de todos los problemas.

Y séanos permitido hacer una advertencia a maestros y padres de familia con relación a los cuentos infantiles. Desde España nos llegaban antes, y hoy desde Argentina y México, en diminutas y coloreadas ediciones, los famosos y clásicos cuentos, cuyos autores son los hermanos Grimm, Perrault y Andersen, así como también las adaptaciones de "Las mil y una noches". Todos nosotros recordamos los estremecimientos y terrores que semejantes lecturas producían en nuestros años niños. Poner en las manos de nuestros párvulos tales cuentos, resulta hoy un crimen. Y es que esos cuentos clásicos están hechos sobre la base de un contenido medieval de temor, crueldad e injusticia: Caperucita Roja devorada por el lobo feroz; Barba Azul que mata sucesivamente a sus seis mujeres; el Rey que intenta el incesto con su

propia hija, en el cuento "Piel de Asno"; Blanca Nieves envenenada por su madrastra; la angustia de los niños abandonados en un bosque que se relata en "Pepito y Mariquita". Y, por otra parte, la mentira, el engaño, la hipocresía, el atraco triunfantes siempre en "Pulgarcito", "El Gato con Botas", "La Cenicienta" y otros cuentos más.

¿Podrá ser posible que esta clase de cuentos cumplan con las finalidades educativas encomendadas a la literatura infantil, de cultivar el sentimiento estético en el niño y despertar en él un noble sentimiento de amor a las virtudes?

Cuántas desviaciones, cuántos descarríos infantiles deben haber tenido origen en las páginas de semejantes cuentos, narrados en la edad en la que las impresiones se escriben en las páginas en blanco del alma del niño.

Es necesario emprender una campaña profiláctica contra la literatura dedicada a los niños. Y un capítulo de dicha campaña sería la modificación de los cuentos clásicos, tanto en su contenido como en su orientación. Es necesario poner en ellos lógica, volverlos humanos y, especialmente, darles un carácter infantil.

En el espacio radial "Hora Infantil" transmitido por la radio-difusora Casa de la Cultura Ecuatoriana hemos iniciado esta tarea. Procuramos, eso sí, conservar a los mismos protagonistas, puesto que los nombres de Caperucita Roja y Blanca Nieves serán paladeados por los niños de muchas generaciones posteriores.

No queremos con esto sugerir la proscripción del cuento. El niño puede y debe leer cuentos. Hay hermosas y ricas colecciones de ellos, debidas a las plumas de Vigil, Monteiro Lovato y otros, cuentos escritos con una orientación moderna acerca de la función de la literatura dedicada a los niños.

La obra de Ilin no puede cumplir mejor con la orientación de la nueva literatura infantil, que debe aspirar al conocimiento de la geografía y la historia, así como también de los problemas del hombre, en su titánica lucha por dominar la naturaleza.

Para terminar, nos vamos a referir brevemente a la fábula.

infantil. El género literario inventado por el griego Esopo, al que le siguió Fedro, el latino, ha sido utilizado con fines egoístamente moralizadores. La escuela confesional, especialmente, ha pretendido moralizar valiéndose de la fábula. La moraleja final, artificiosa e inoportuna, es la pócima que se le hace tragar al niño, almibarada por el fantástico diálogo de una graciosa fauna parlante, que luego termina en aleccionadora.

La fábula no debe, en nuestro concepto, ser utilizada con la exclusiva finalidad —tan pedestre por otra parte—, de sacar una enseñanza moral. Creemos que no debe ser enunciada la moraleja. Si el niño saca una conclusión condenatoria contra un defecto humano, estaría bien; pero pretender moralizar al niño mediante el ejemplo de los animales y las cosas, nos parece inadecuado y artificioso.

La fábula debería ser utilizada más propiamente para introducir al niño en el conocimiento de la zoología, mediante la inicial descripción de los animalitos que intervinieron en el imaginario diálogo.

Por último, nos permitimos poner en conocimiento de los colegas del magisterio nacional una observación realizada por una profesora de la Unesco, que en estos días ha visitado nuestras escuelas. La observación, que la creemos muy acertada, dice que nuestros niños no recitan poesía ecuatoriana. Puede ser que esta falla anotada tenga una explicación: la falta de difusión de la poesía nacional destinada al niño. Sean nuestras palabras finales una incitación dirigida a quienes están en capacidad de crear literatura infantil, para seguir produciendo. Pero también sugerimos a los maestros ecuatorianos utilizar la poesía infantil de autores nacionales. Nuestros niños deberían cantar en sus recitaciones nuestras glorias nacionales, la esperanza y anhelos populares, para, también por este medio, robustecer el sentimiento de ecuatorianidad.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

ATLAS HISTORICO-GEOGRAFICO DEL ECUADOR, por el Ing. Myr. Francisco Sampedro y la Prof. Sra. Clemencia Sampedro de Heredia.

Una de las publicaciones didácticas más valiosas y útiles aparecidas en 1960, es seguramente este Atlas que lo consideramos como un magnífico auxiliar para la enseñanza de la Historia y Geografía Nacionales.

Gracias a la técnica cartográfica moderna, los autores han podido elaborar una colección de gráficos y de mapas, en los que se aúnan la precisión científica y la clara presentación de los asuntos históricos y geográficos seleccionados para la enseñanza, de tal modo que los estudiantes, con la tinsa guía del profesor, pueden obtener valioso provecho del sistemático empleo de este Atlas en la elaboración de los conocimientos de la Geografía Matemática —que para muchos se hace difícil y tediosa por falta de adecuados medios de intuición— y, sobre todo, de la Historia y Geografía Patrias, sin cuyo racional estudio es casi nulo todo intento de formación de una verdadera conciencia nacional.

El Sr. Ing. Sampedro es muy conocido en los círculos geográficos del país, gracias a su buen mapa del Ecuador, compilado y dibujado por él, en la escala de 1 a 1.000.000, sobre la base de los datos y observaciones del Instituto Geográfico Militar, del U. S. Coast Geodetic Survey, U. S. Army Map Service and I. A. G. S., Shell Oil Company y otras fuentes e informaciones oficiales de la República.

El Atlas que comentamos ya acompañado en su primera parte de un amplio texto con abundantes datos de Geografía Física y Matemática y con otros que bajo el título de Geografía Histórica, no son sino el resumen de la Historia de los descubrimientos y conquista realizados por los españoles en nuestro país, complementado con la síntesis de nuestros avatares limi-

trofes, que culminan con la imposición del Protocolo de Río, cuya nulidad acaba de ser denunciada oficialmente por el Gobierno Ecuatoriano.

Dentro de la colección cartográfica elaborada por el Ing. Sampedro, es menester destacar las siguientes cartas generales: la orográfica e hidrográfica, la demográfica o de densidades de poblamiento, la de los grupos idiomáticos aborígenes contemporáneos, la de producción o económica y la de las vías de comunicación.

Entre éstas, el gráfico que contiene los perfiles morfológicos de los Andes Ecuatorianos y que es un complemento explicativo de la carta orográfica, es sumamente útil para la enseñanza: el un perfil longitudinal, que representa un corte de norte a sur, desde el cerro Cumbal hasta el río Macará, y el otro transversal, que representa igualmente un corte desde el cabo San Mateo en las costas esmeraldeñas hasta la Llanura Amazónica, ayudan grandemente a la interpretación de la complicada orografía del Ecuador Continental.

Para el estudio seccional, se han elaborado diez cartas en que aparecen las Provincias, aisladamente las mayores, y agrupadas las pequeñas, con diversa coloración, que facilita el reconocimiento de los límites político-administrativos y la apreciación inmediata de su extensión, con las comparaciones consiguientes.

Todas estas cartas van acompañadas del texto interpretativo correspondiente, en el que en apretada síntesis se proporcionan los datos histórico-geográficos, socio-geográficos, político-administrativos y económicos fundamentales, que explican algunas de nuestras realidades nacionales.

A más de las cartas mencionadas en las que se han empleado los colores y signos convencionales adoptados universalmente en la técnica cartográfica, hay abundantes ilustraciones en negro, que contribuyen al mejor conocimiento geográfico, así como los escudos de las capitales provinciales, con el brillante y exacto colorido correspondiente, que, sin duda alguna, ayudan eficazmente al cultivo en la niñez de los sentimientos nativistas que enaltecen a la patria chica, que son, en definitiva, el germen del sentimiento más amplio y cabal que comprende a los primeros, y que es el de la nacionalidad.

Los Atlas escolares de Felicísimo López y del Gral. Paz y Miño, que tan buenos auxiliares de la enseñanza fueron en su tiempo, constituyen hoy verdaderas joyas bibliográficas. Este vacío ha sido llenado, con harta ventaja, con la aparición del que hoy comentamos, y que, gracias a los nuevos datos proporcionados por la ciencia geográfica y que han sido inteligentemente recopilados e interpretados por el Myr. Sampedro, por un lado, y gracias, por otro, a los avances de la técnica cartográfica utilizados también oportunamente por el autor, supera con mucho a los primeros.

En resumen, creemos muy sinceramente que el aporte ofrecido a los maestros y estudiantes ecuatorianos y en general a todos cuantos se interesan por los problemas nacionales, merece todo encomio y felicitación.

GEOGRAFIA DE AMERICA, por el Prof. Nelson A. Pons.

Se trata de un valioso texto elaborado pacientemente, de acuerdo con los Programas oficiales vigentes, para uso de los estudiantes de segundo curso de los colegios de la República, aparecido también en 1960, en Cuenca, dentro del plan de publicaciones de una editorial.

Es un gran triunfo editorial, que honra de veras a la ciudad de Cuenca, pues consideramos que publicar nítidamente un libro de más de 600 páginas, lleno de ilustraciones y gráficos, que tanto facilitan la interpretación de un texto de Geografía, sólo puede realizarse en un medio donde la cultura y la técnica marchan paralelas.

En este sentido, Cuenca está a igual altura que Quito y Guayaquil, ciudades que por variadas razones podría suponerse que superarían con mucho a la primera.

Las ediciones que realiza el Núcleo del Azuay de la Casa de la Cultura, la Editorial Universitaria, la del Municipio y la Librería Nacional Salesiana, son magníficas, así se las juzgue por su contenido como por su presentación gráfica.

El Sr. Nelson A. Pons, Profesor del Colegio Normal Manuel J. Calle, de cuya docencia también tuvimos el honor de formar parte en los primeros años de su fundación, ha dado indiscutibles demostraciones de su afición a la ciencia geográfica, no sólo con su fructífera labor de cátedra, sino con publicaciones tan meritorias como su texto de Geografía General para los estudiantes de primer curso de los colegios de Segunda Enseñanza, con oportunas aplicaciones a la Geografía Patria, y su Mapa-croquis de la Provincia del Azuay, en el que se destacan de preferencia los datos referentes a su hidrografía, a su vialidad y al ámbito que abarcan sus Cantones, dibujo y compilación que constituyen una buena contribución para el mejor conocimiento de la Geografía Regional.

Esta marcada inclinación hacia las disciplinas geográficas ha sido confirmada brillantemente por el Prof. Pons, con la publicación del texto que comentamos, en el que ha reunido una abundantísima información de todos los países americanos, de Alaska a Patagonia, con constancia y paciencia casi benedictinas. Para su ordenación y exposición se ha decidido por la sujeción al marco político, que puede tener algunas ventajas didácticas, pero que desgraciadamente distorsiona, en cambio, las unidades físicas o

regionales, que, desde el punto de vista científico están por encima de las fronteras convencionales fijadas por los hombres. Es el reparo fundamental que nos permitimos formular al autor, máxime si se considera que con el método seguido, hay una infinidad de hechos geográficos comunes a todos los países ubicados dentro de una misma unidad regional, que, al estudiar los países aisladamente, ciñéndose a los marcos políticos, se repiten hasta producir cansancio en el estudiante, pues las variantes que pueden presentarse desde nuestro mirador lejano, son mínimas. Tal el caso de la orografía, del clima, de la flora y de la fauna, y aun de la misma vida del hombre, cuando se estudia, pongamos como ejemplo, los países centroamericanos, o los andinos, o los que participan de la Hoya Amazónica. Quizás, en nuestro concepto, habría sido mejor, subdividir el texto en unidades regionales, que no en los 21 países o más, incluyendo los que todavía mantienen la anacrónica categoría colonial para nuestra América, en que, por desgracia, está fragmentado políticamente el Continente.

Igualmente, se habría ganado mucho en favor de la claridad y sencillez de un texto dedicado a estudiantes que apenas cursan el segundo año de bachillerato, si se hubiera prescindido de detalles y datos que si bien revelan la amplia información geográfica del autor, en cambio, al muchacho le abruman y aturden. En fin, si por lo menos de este exceso informativo aprovecharan los maestros...

Es tarea ímproba y complicada recopilar mil y mil datos de países extranjeros que el autor de un texto de Geografía no puede materialmente visitarlos como sería lo ideal, y esto explica que él inocentemente incurra en equivocaciones que muchas veces provienen de libros u otras fuentes de consulta que las consideró dignas de todo crédito. Compulsar y verificar esos datos es labor tan difícil, que si se la deja a un solo investigador, necesariamente deben surgir fallas y vacíos, que la crítica honrada tiene que señalarlos con el propósito de conseguir futuras rectificaciones. Y si esto ocurre aún en el caso de boras escritas sobre el propio país, qué no ocurrirá si un autor se aventura a hacerlo sobre la Geografía de los vecinos y de otros que todavía están más alejados?

Aunque con el temor de herir la susceptibilidad del autor —sentimiento tan frágil y tan humano—, querríamos señalar en otra oportunidad, que no en esta rápida nota bibliográfica, para las rectificaciones del caso en una futura edición que creemos no se hará esperar, algunos de esos lunares que se han deslizado en su obra, pero advirtiéndole que detalles tan pequeños en nada menoscaban la esencia, lo substancial del texto, que revela un estudio e información casi exhaustivos para el caso, alcanzados no sólo mediante la abundantísima consulta bibliográfica, sino mediante la indagación de primera fuente realizada a través del Cuerpo Diplomático y Con-

sular acreditados ante nuestro Gobierno, de instituciones geográficas extranjeras y de amigos que desde afuera no han escatimado su concurso, con el envío de datos e informes solicitados diligentemente por el autor.

Los numerosos croquis y otros gráficos que ilustran el texto, las preguntas o cuestionarios de comprobación formulados al finalizar cada unidad de estudio, a fin de evaluar los resultados de la enseñanza, las lecturas seleccionadas para ampliar o confirmar los hechos geográficos, son recursos didácticos que no se han escatimado en este libro, razón por la que lo consideramos como un auxiliar eficaz para el aprendizaje de la Geografía de América para nuestros estudiantes, así como una estimable fuente de consulta para los maestros, pues en sus páginas se consignan datos e informaciones no sólo de orden geográfico, sino histórico y de cultura en general, que más que a los primeros, pueden interesar a los segundos.

Francisco Terán