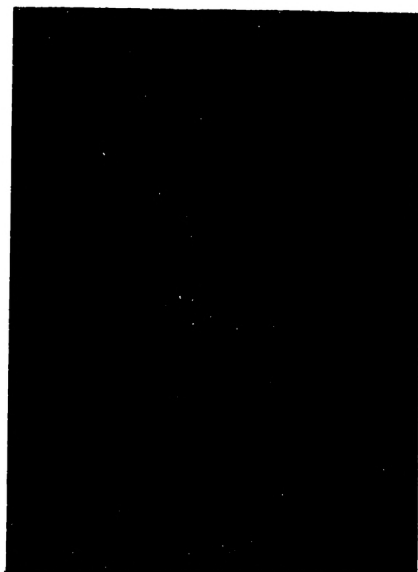


RUMBO



hacia una escuela
rural mejor



El Instituto Cooperativo de Educación Rural expresa su reconocimiento a la Imprenta Comunidad del Sur, a la Linotipia Caballero y Malcuori y a la Sección Fotograbado de "La Mañana" y "El Diario", por su muy estimada colaboración.

El Instituto Cooperativo de Educación Rural autoriza la transcripción de artículos de esta revista siempre que se mencionen autor y procedencia.

RUMBO solicita canje con todas aquellas publicaciones relacionadas con la educación en general y, especialmente con la educación rural.

RUMBO

hacia una
escuela
rural mejor

REVISTA DEL INSTITUTO COOPERATIVO DE EDUCACION RURAL
FEBRERO - MARZO DE 1963

AÑO II No.4

Redactor Responsable: Abner Prada Juan J. Arteaga 1441 Montevideo

Editorial

- Ante un nuevo año de labor V.S. 3

Pensamiento y acción

- La escuela y su medio
3º La integralidad del trabajo en la escuela rural. Weyler Moreno ... 5
- La expresión por el lenguaje en las clases superiores. Yolanda Vallarino 8
- La escuela rural y sus ambientes de trabajo. Homero Grillo 18
- El sombrerito (danza). Seleccionó Elsa Morales de Benítez 26

Información

- La educación rural en Bolivia
Conferencia del maestro Miguel Soler 29
- De maestro a maestro 42

INSTITUTO COOPERATIVO DE EDUCACION RURAL

INTEGRANTES DEL EQUIPO DE TRABAJO

Angione de Moreno, Ana María
da Silveira de Prada, Wanda
Fuentes, José Ma.
Gómez, Luis
Grillo, Homero
Moreno, Weyler
Prada, Abner

COMISION ASESORA

Enrique Bráyer
Julio Castro
Yolanda Vallarino

CORRESPONSALES EN EL INTERIOR DEL PAIS

ARTIGAS: Juan José Píriz - Lavalleja 169, Artigas.
BELLA UNION: Adán Silva - Tomás Gomensoro.
FAYSANDU: Celia Olivera Massari - 25 de Mayo 1434. Paysandú.
RIO NEGRO: Dolly Bertoni - 18 de Julio 1843, Fray Bentos.
SORIANO: Blanca Maysonaba - José P. Varela y Treinta y Tres, Mercedes.
COLONIA: Enriqueta Marelli - Av. Real de San Carlos, Colonia.
TARARIRAS: Jorge L. Perrou.
SAN JOSE: Washington Ardanaz - Escuela Granja N° 17. Colonia Italia.
Villa Libertad. San José.
CANELONES: Alba Niemann de Lenani - Treinta y Tres 455. Canelones.
MALDONADO: Carolina Sosa de León - 18 de Julio 647, San Carlos.
ROCHA: José González Sena - Francisco de los Santos 169. Rocha.
TREINTA Y TRES: Olga Basaistegui - Manuel Freire 516. Treinta y Tres.
CERRO LARGO: Nelly Navarrete - Del Pilar 528. Melo.
RIO BRANCO: Clair de Farías - Estación Presidente Vargas.
RIVERA: Agar Simoes - Uruguay 463, Rivera.
TACUAREMBO: Juan Sosa - Gral. Flores 184. Tacuarembó.
DURAZNO: Elman Sánchez - Lavalleja 762, Durazno.
BLANQUILLOS: Pedro Bue - Est. Blanquillos.
FLORES: Sara Larrea - 25 de Agosto 474. Trinidad.
FLORIDA: Ariel Castrillón - Gallinal 595, Florida.
SARANDI
GRANDE: Glicina Alvarez Lenci - Sarandí.
LAVALLEJA: Renée Martínez - Empresa Porto, Minas.

Estamos ante un nuevo año de labor

Durante él, la escuela rural y sus maestros entregarán técnica, trabajo, sueños y esperanzas.

No queremos hablar de las dificultades de la hora, pero sí, queremos ilusionarnos de las siembras futuras.

En nuestro trabajo, como en el del hombre que cultiva, se necesita para obtener frutos, que haya algo más que el cuidado, el esfuerzo y la esperanza.

Para la semilla, la naturaleza pone lo suyo: luz, calor, agua, tierra.

Para cosechar en la siembra de ideas, trabajo social que escapa a la protección de la Naturaleza, el maestro necesita, que la sociedad que educa la Nación, aporte lo suyo. No sólo en la parte escolar sino en otros aspectos de la vida humana.

La escuela cumplirá cabalmente su cometido con niños bien nutridos, alegres, sin preocupaciones. Y estos provendrán de hogares adecuados para su formación, con padres capaces, con un ambiente organizado, donde estén garantizados la tierra y el trabajo; la casa y la asistencia. Con familias así, está asegurado el futuro en los niños que a la escuela llegan y de la escuela se van, habiendo completado el ciclo escolar.

El Estado, cuando educa, igual que el agricultor que siembra, debe proveer y proveer todo lo necesario.

Debemos saber para qué y a quién educamos. Dónde se van a integrar en la vida social, los que pasan por la escuela. Qué posiciones y qué oportunidades van a tener en su vida. Debe estar garantizado el derecho de que puedan aplicar la fuerza de sus brazos, la lucidez de sus cerebros a la creación de la riqueza de la sociedad que los forma y recibe.

Deben estar los objetivos de la educación rural, formando parte de un plan nacional de educación, elaborado PARA HOY Y AQUÍ, adentrado en nuestros problemas, al servicio de nuestro destino, en función de nuestro desarrollo.

El maestro, trabajando así, se sentirá espiritualmente tranquilo: estará ubicado. Sabrá lo que hace y para qué lo hace.

Al sentirse parte de un mismo proceso, de un mismo vasto esfuerzo nacional, sentirá aumentada su capacidad creadora.

Para que estos objetivos se cumplan no basta enunciarlos. Hay que poner al alcance del servicio educacional el equipo, el material y las técnicas que la importancia del mismo reclama, para hacer alcanzables los objetivos propuestos.

Infundir en los responsables del trabajo el fervor que nace cuando se trabaja en algo grande, que a todos afecta, que pone por encima de todos la presencia augusta de la patria misma.

Y como educar trasciende del aula escolar y de la relación maestro-alumno, deberá proveerse de los servicios, agencias e instituciones, que cumpliendo su parte en sectores específicos de la vida social, atiendan los problemas de producción, de vivienda, de alimentación, de salud, de organización comunal, etc.

Asistidos los hombres y las mujeres en los aspectos vitales, podrán ser receptivos a las creaciones del espíritu. Que no se es libre, mientras cuerpo y mente están presos de la inseguridad, la inestabilidad, el bajo rendimiento, la deficiente alimentación, la precariedad de aspectos fundamentales de la vida.

Son ya muchos los maestros que desean ver, para bien del país, fructificar sus esfuerzos de educadores rurales. Saben que solos, desasistidos y aislados como hasta hoy han estado, poco pueden, aunque se agranden por las múltiples responsabilidades que en el campo, recaen sobre la escuela.

Saben también que cumpliendo con una parte bien definida de un plan, integrado a otros servicios inexistentes en el campo, pero que deben crearse, solidarios en el esfuerzo, dándole sentido vocacional a la acción de todos, la escuela rural podrá asumir serenamente las responsabilidades que el país necesite adjudicarle.

Son conscientes de que a breve plazo se hará realidad este anhelo.

Porque ningún grupo humano puede vivir sin objetivos, porque ninguna sociedad puede cometer el suicidio de no integrar a sus jóvenes a su raíz histórica común, para proyectarlos al futuro como programa de esa misma sociedad que en ellos supervive y continúa.

La historia ilustra en ese sentido.

Los pueblos capaces de pensarse a sí mismos y educar para las formulaciones nuevas, perduran a través del tiempo.

Los maestros esperamos un replanteo de todos nuestros valores para adecuarlos al tiempo crítico que vivimos nosotros y el mundo.

De esta crisis, tenemos esperanza y fé, saldrá el país con un sentido más claro de su destino histórico, al servicio del cual estará una escuela como la que la educación nacional requiere.

Del balance que en esos años realicemos podremos decir: "grande fue la siembra, hermosa y grande es la cosecha".

V. S.

La escuela y su medio

3 - La integralidad del trabajo en la escuela rural

WEYLER R. MORENO

“¿Cómo puede uno conocerse a sí mismo? Nunca por medio de la contemplación, pero sí probablemente, por medio de la acción.

Intenta cumplir con tu deber e inmediatamente sabrás lo que hay en tí”. —

GOETHE.

En los artículos anteriores en que hemos tratado de esbozar la problemática que encierra el tema “La escuela y su medio”, vimos primero, la ubicación que entendemos debe tener la escuela rural respecto a su medio, y luego las posibilidades y limitaciones que esa escuela tiene, como agente de cambio social.

Vimos la ubicación de la escuela como una institución más dentro de la compleja estructura social de la comunidad. Estamos conscientes de las responsabilidades que le caben, en presente, en los problemas del grupo comunal, pero somos conscientes también, de la labor de equipo que ha de guiar su hacer.

Trataremos ahora de ver, cuáles son sus posibles campos de acción y cómo ha de moverse en ellos. También habremos de analizar cuál ha de ser la posición y actitud del maestro para que esa escuela cumpla adecuadamente con la función que entendemos debe tener, fundamentalmente en el medio rural.

Decíamos que a la escuela herbartiana, tradicional y académica, a la que sólo interesaba la cantidad de conocimientos a transmitir al educando, siguió, por reacción, una sobrevaloración del niño como ser psicológico, individual y aislado.

De la misma forma hoy vemos que en todo el campo de la educación, prima, por reacción ante una pedagogía individualista y parcializadora —sobre todo desde el punto de vista social— el concepto de integralidad.

La escuela ha comprendido por fin, que todo intento educativo para ser efectivo, ha de responder necesariamente, a la realidad a la que está dirigida. En otras palabras, que si la función específica de la escuela es la de educar a los niños, esta educación debe darse con plena conciencia de la interdependencia que existe entre todos los problemas sociales y la formación de la niñez. Pero además debe valorarse la estrecha vinculación que ésta, como grupo social tiene, con los demás grupos de edad de la comunidad.

Ha sido demasiado frecuente el error en que hemos caído los maestros al tratar de interpretar los fenómenos que inciden sobre la marcha de nuestros trabajos con los niños. Y este error, a nuestro juicio, está centrado en el aislamiento en que hemos intentado dar tratamiento al “problema niño”.

Son demasiado apresurados nuestros “diagnósticos” y demasiado parciales. Y así lo son también, nuestros “remedios”.

Al niño que “no aprende”, que se duerme en clase, que se distrae o que es demasiado “juguetón”, inmediatamente lo catalogamos como haragán, inadaptado o irregular del carácter. . .

¿Se nos ocurrió alguna vez pensar que quizá ese niño trabaja a la par del padre?; ¿que se levanta a las tres o cuatro de la mañana?; ¿que tiene necesidad

de liberación de la realidad adulta en que vive? ¿que tiene un enorme déficit de "poder ser niño"? ¿Hemos ido realmente a las causas de ese mal rendimiento o hemos hecho una simplificación y una mala interpretación de la relación causa-efecto?

Y en lo que tiene que ver con la relación de la niñez —como grupo social— con otros grupos de edad de su comunidad, ¿no hemos sobrevalorado nuestras posibilidades de incidencia educativa?

El niño pasa cinco horas diarias, cinco veces por semana en la escuela y el resto de su vida bajo el influjo educativo del hogar y la comunidad toda.

Cuando observamos que el niño se va el viernes de la escuela diciendo "maíz" y al regresar vuelve diciendo "maíz" ¿no debemos meditar en lo parcial de nuestra obra, en lo efímero e intrascendente de la "educación" que impartimos, si no incidimos también sobre el medio en el que ese niño vive?

Cuando vemos que a los cuatro o cinco años de egresar, nuestros alumnos de ayer sólo firman y, casi no recuerdan bien su firma, ¿no sentimos la denuncia de que algo no funciona como sería de desear?

Y es ante estas interrogantes que creemos nuestro deber el buscar la superación de "la escuela como isla pedagógica" que desconoce la directa incidencia de la vida diaria en la educación de los niños.

Es como respuesta a dichas interrogantes que creemos llegado el momento de que la escuela se libere de sus moldes enmohecidos. Que abra sus puertas y su alma a la activa incidencia sobre el medio, comprendiendo en su acción no sólo todos los aspectos de la convivencia humana, sino también a todos los grupos sociales sin distinción de sexo, condición social o pensamiento filosófico.

Este principio de integralidad de la educación rural no es un simple antojo pedagógico, sino que tiene sus bases en la sociología y la antropología.

Cuando hablamos de atacar todos los aspectos de la vida de la comunidad a través de nuestra acción educadora, lo hacemos pensando en la interrelación que los problemas sociales tienen entre sí.

El analfabetismo, por ejemplo, no es un problema aislado que, simplemente enseñando a leer y escribir se solucione. Por el contrario, está completamente encajado y dependiente de los niveles de vida de las gentes. De su economía, su salud y aún de los tipos de convivencia y comunicación del grupo del que forman parte.

Por ello, nuestro enfoque debe ser integral, debe contemplar toda la problemática familiar y comunal.

La escuela rural debe tener parte activa en la búsqueda de solución a los problemas de economía, hogar, salud, recreación y niveles de educación. Pero al decir que el enfoque ha de ser integral, no debe interpretárenos como pensando que se han de atacar todos los problemas al unísono. Lo que sí queremos significar es la importancia de (aún en el tratamiento de un aspecto parcial) no perder de vista el conjunto, no olvidar esa interdependencia que los problemas tienen entre sí.

La simple introducción de una nueva variedad de semilla de maíz, por ejemplo, ha de servir mucho más que para aumentar simplemente, el rendimiento del grano por hectárea. Debe servir fundamentalmente, para que los vecinos se reúnan a discutir, para irles haciendo sentir la importancia de tratar en común los problemas de la zona, para hacerles vivir el significado de la fuerza que tiene un grupo unido, de su poder, de su importancia, de su alcance.

Además las distintas publicaciones que le acerquemos al vecino, les irán dando conciencia —por necesidad real— de la importancia del saber leer y es-

cribir. Y cuando se haya logrado un mayor ingreso para la economía familiar, que lógicamente habrá de redundar en beneficio de la comunidad, de su progreso y avance, el maestro estará atento para promover la utilización de esos ingresos en el mejoramiento de su hogar, de su vivienda, de su vestido. . .

El concepto de integralidad está referido además, a la necesidad de que la escuela rural contemple en su acción a todos los grupos de edad de la comunidad: niños, jóvenes y adultos.

Intentar aislar a los niños para educarlos, es desconocer las bases mismas del proceso educativo; de ese proceso que al decir de Ortega y Gasset, "nos envuelve como una red, desde la cuna hasta el sepulcro".

Porque el concepto de educación es anterior y mucho más amplio que cualquier intento educativo, y además lo comprende.

La educación desde el punto de vista social es el intento que los adultos realizan de adaptar a los jóvenes —niños y adolescentes— a sus formas de vida, maneras de pensar, sentir, obrar. . . en síntesis, a la cultura del grupo.

Y este intento es un proceso esencialmente vivo, dinámico, continuo, de interacción entre adultos y jóvenes.

Es decir, la educación comprende y compete a todos los elementos de la comunidad, por ser aquélla una función básica y esencial de ésta.

¿Puede la escuela pretender educar en y para la democracia si en el medio en que el niño vive no se dan las condiciones de libertad, igualdad y justicia social?

¿Puede la escuela vanagloriarse de haber formado individuos socialmente útiles sólo porque los atendió hasta que egresaron de 6º año?

¿Qué pasa con estos niños después?

Al decir del profesor Moisés Sáenz al hablar de escuela rural mexicana: "Esta escuela tiene obligaciones con la actual generación adulta y por eso ha subrayado el aspecto sociológico en la función educativa que antes era esencialmente pedagógica y formal. Los maestros seguirán enseñando; los gobiernos seguirán pagando escuelas. Esfuerzo y dinero se perderán como en un tonel sin fondo, a menos que haya un programa educativo más pleno y de mayor alcance y una filosofía social que obligue a la escuela a proyectarse definitivamente en la comunidad".

Entonces, ¿todo lo expuesto implica estar pensando en un tipo de maestro tan polivalente que sea técnico en cada uno y todos los aspectos de la problemática social (economía, salud, recreación, etc.)? De ninguna manera. No es nuestro criterio el lograr un maestro "aprendiz de todo y oficial de nada". Pensamos sí, en un tipo nuevo de maestro rural. Un maestro capaz de estudiar los problemas del grupo social con el que trabaja; capaz de interpretar qué fenómenos los determinan y armado de métodos adecuados para actuar como promotor social.

Es decir, un maestro con una base doctrinaria y metodológica tal que le capaciten para ayudar a su comunidad a que ella misma encuentre la solución de sus problemas; capacitado para colaborar con su comunidad para que ésta, asentada en la acción de sus propios dirigentes naturales recurra a los organismos y técnicos adecuados a cada situación y no para querer convertirse él en conductor; en fin, un maestro rural que tenga siempre presente dos cosas fundamentales: "que no debemos hacer por los demás lo que los demás pueden hacer por sí mismos", y que "no son el conocimiento ni el talento lo más importante para transformar a la comunidad; lo esencial es la actitud con que se llega a la comunidad, actitud que no puede ser externa, simulada, sino consecuencia de la fe, de la emoción, del íntimo convencimiento de la eficacia y bondad de la obra que se realiza".

Expresión por el lenguaje en las clases superiores

Yolanda Vallarino

Nos referimos en este trabajo a experiencias cumplidas en las escuelas urbanas. Pero creemos que algunos de los asuntos utilizados y los recursos didácticos que se sugieren son también adecuados para las escuelas rurales, después de lograr en las clases un ambiente de confianza en el decir y de gusto por la lectura.

Elegimos como asunto a desarrollar: "Gentes y lugares". Buscamos poner en contacto a los pre-adolescentes con ambientes y seres distintos a los que frecuentan, para atender su interés naciente por el mundo, por la vida de los demás.

Trabajamos con muchos pasajes del libro de Hudson: "Allá lejos y hace tiempo". Evocación del paisaje que rodea la casa paterna, los primeros juegos con los hermanos en los seis ombúes, la vinculación con "el extraño perro rengo" que da los primeros sustos y, con su muerte, el primer dolor. La figura del cruel primer maestro, el contacto con la idea de la muerte al ver sacrificar los animales.

Estas sugerencias alcanzan para que los maestros comprendan que se trata del tema autobiográfico, de mostrar el arte, de evocar cosas propias, con fuerza y patetismo.

Esto, unido a la música descriptiva de asuntos campesinos, al poema dicho cuidadosamente por conjuntos de alumnos, al dibujo que se une a los momentos de mayor intensidad expresiva.

Procuramos que los niños evoquen ambientes y lugares conocidos por ellos, que recuerden de manera vívida: "Un viejo recuerdo"; "Aquel día en..."; "Pasé por aquella esquina: la casa rosada estaba demolida".

Hacemos distinguir después la idea de persona y personaje, caracterizando el segundo como persona de fama o popularidad, que posee rasgos muy singulares.

Y nada nos parece mejor que alguna de las páginas de "Perico" de Morosoli, para sugerir la importancia de mostrar a un personaje en el ambiente que lo ha hecho surgir.

Elegimos, para comentar, "El domador" de "Perico". Lo transcribimos aquí, porque, en el momento de realizar este trabajo, está agotado ese libro admirable.

"El domador"

En el mar hay comentarios de barcos.

—Sí. Y en mi pago hay comentarios de caballos. Como en la India hay comentarios de elefantes. Una cañada, unos sauces criollos y unas piedras que están al borde de la huella parecen tentar con su paz a los

viejos caballos sin querencia que ambulan por los caminos.

—Mi pueblo es el cementerio de los circos. . .

Es un pueblo perdido en el campo. Trasmano de toda huella. Para allí no vienen ni van caminos. Los circos llegaban allí a reparar sus fuerzas. Como los barcos en los diques careneros. A veces no lo lograban y se morían. Restos de sus lonas y de sus letreros estaban por los bordes del pueblo como restos de un naufragio. Frente a la pulpería de las carretas hay un letrero que dice: Fenómenos, bestias y leones. . .

Por eso mi pueblo está lleno de viejos artistas que no tienen sino recuerdos. Uno de estos hombres —el domador Arbelo— es quintero.

Tenía treinta años cuando llegó allí por primera vez. Me dijo que cuando juntara dinero compraría tierras y haría una quinta.

Cuando llegó allí por última vez, viejo ya, se le murió el último león. Entonces era domador y caramelero, pues el dueño no dejaba vender dentro de la carpa sino caramelos que fabricaban allí. Como llovió durante varios días seguidos el circo quedó cercado por el barro. Uno a uno comenzaron a irse los artistas. A Arbelo se le enfermó el león. Decía que lo había muerto la humedad. La noche se llenaba de unos rugidos mezclados de golpes de tos que daban mucha lástima.

Arbelo terminaba:

Perdí el león que era lo único que quería en el mundo, pero si el circo no hubiera terminado, nunca habría sido quintero."

Hacemos destacar de este relato:

Cómo se muestra el ambiente, apenas con dos o tres oraciones: "pueblo que tiene cementerios de caballos, así como la India los tiene de elefantes y el mar, de barcos". Destacamos que se trata de un pueblo de Lavalleja. "Trasmano de toda huella", cuya quietud y falta de vida va caracterizando el autor cuando muestra los diversos detalles de cosas abandonadas: restos de lonas "por el borde del pueblo", "frente a la pulpería un letrero" de un circo que un día llegó a "reparar fuerzas" y "allí quedó".

Nos interesa, después de la lectura general para ser gustado, detenernos en cada uno de los diferentes detalles del relato para mostrar cómo basta una idea dicha vivamente, con pocas palabras, para hacernos comprender los caracteres particulares del personaje. Porque queremos loar que los niños valoren los detalles expresivos y vean la importancia de los hechos mínimos para sentir una realidad y aprehenderla. Todavía queda en muchos maestros el gusto por la forma ampulosa, por la adjetivación profusa que desvanece lo esencial de cada cosa. Esto no sólo es un defecto en el gusto literario sino una falta de apreciación, cuando se valoran personas y hechos, de lo que es más importante y propio de cada uno.

Hacemos conocer a los niños, en el esfuerzo de que comprendan el arte de mostrar un personaje, el poema de Morosoli: **El pajarero** que transcribimos:

"El pajarero"

Juan José Morosoli

De las sierras él, de las sierras los pájaros,
la jaula de varilla y la lejanía
del canto que se alarga en la calle:
—Vendo pájaros. . . pájaros. . .

Cardenales azules, cardenales rojos...
 Calandrias de los talas,
 jilgueros de las cina-cinas.
 Yo mismo los cazo
 ¡Tengo toda la piel historiada de espinas!
 Por la calle,
 traza, voz y pájaros serranos,
 el pajarero viene
 con un loco paisaje modernista en la mano.
 ¡Es una fiesta de plumas de colores!
 Rojos y azules fuertes de los cardenales;
 mirlos de azabache,
 seda, noche y sol de los jilgueros...
 ¡El pajarero viene con el campo en la mano!
 —¿No cantan? No cantan
 porque vienen del campo... Recién los he cazado.
 Aún extrañan los árboles y el cielo.
 Tienen las alas largas de volar,
 los ojos magníficos de infinito y de campo...
 Calandrias, cardenales, jilgueros y dorados
 ya cantarán, no tema...
 Tengo muchos —muchos— en mi vida cazados.
 ¡Algunos se me han muerto, pero otros han cantado!

Lo hacemos aprender para ser recitado en forma coral, buscando grupos de niños de voces homogéneas.

Pero nos permitimos hacerles notar que todos los trozos del poema no tienen el mismo valor expresivo. Con un grupo de niños muy hecho a la reflexión crítica, hemos podido hacer ver que las expresiones "es una fiesta de plumas de colores" y viene "con un loco paisaje modernista en la mano", son casi lugares comunes del lenguaje literario, que no agregan nada expresivo a la descripción hecha al comienzo. En cambio hacemos analizar el sentido del final del poema: "algunos pájaros se han muerto, pero otros han cantado". Los niños dicen: los pájaros que no cantan, son "los deseos que no se cumplen", lo "que se quiere alcanzar y no llega", etc.

Y para mostrar otra forma de dar a conocer un personaje, comentamos y hacemos memorizar, para su recitado, —La arulladora— de "Platero y yo" de Juan Ramón Jiménez.

Sería difícil encontrar algo más perfecto como descripción de persona y paisaje, y que pueda llegar más tiernamente a los niños, que esta página del poeta español.

Nos interesa que se recite prosa, valorando cuidadosamente los vocablos, para lograr el mismo valor estético que en el verso. Conviene dividir la clase en grupos, dejando a los niños la elección del trozo.

En este momento ya hay suficiente interés para que los niños intenten la descripción de una persona o personaje del que tengan impresiones vivas. Damos los temas así:

- 1) Un dato para conocer a una persona.
- 2) Un personaje popular en el barrio.
- 3) Un personaje extraño.
- 4) Con unos diarios mal doblados, yo era el diariero de mi casa.

- 5) ¡Cuántas veces de pequeño, he caminado junto al cartero haciéndole preguntas!
- 6) Un personaje de novela o película que por un momento yo quisiera ser.
- 7) Voy a hablar de mí mismo.
- 8) Puedo hablar de ti porque...

Los niños han iniciado distintas descripciones, así:

una maestra: "Mirada dulce, gentil, cambia ideas sin discutir y es amable y severa al mismo tiempo";

un personaje popular: "Don Miguel, el sastre, es el consejero del barrio"; "El lechero vasco que viene a casa es un personaje en su género";

voy a hablar de mí: "Yo puedo hablar de cómo soy: alta, morocha, delgada, pero nada más. Yo no puedo hablar de mí".

Aquí se mezcla lo objetivo con deseos y aspiraciones vagas, propias de la edad. Es lo que queríamos lograr.

Transcribimos una de las redacciones que evidencian mayor madurez para describir un personaje, sentido del valor del detalle y sobriedad de estilo. Es de un niño de doce años, inteligente y reflexivo.

Un personaje popular

"Hay gente alegre o triste según la vida que los rodea.

Escribir de lo triste no agrada; en cambio es todo lo contrario caracterizar lo alegre. Quizá sea esto lo que me induce a describir a un personaje muy popular en mi barrio: el lechero.

Es éste un hombre de aproximadamente unos cuarenta y cinco años; desde los quince ejerce esta profesión, haciéndose querer por todos, desde esa corta edad. Es bajo y moreno, tiene cabellos castaños y rebeldes, mostrando una regular calva que le da un aspecto alegre y despreocupado.

Sobre todas las cosas es alegre y hace bromas a casi todas las personas que están a su paso.

Cuando quiere es serio y respetuoso teniendo siempre en cuenta su deber".

Nos interesa que los niños lleguen a pintar tomando como motivo a alguno de los personajes que describen, porque tienen un interés grande, en esta edad, por los dibujos de la figura humana, aunque hacerlos lo consideran por encima de sus posibilidades. Hemos visto facilitada la tarea cuando se han ido "tomando apuntes" de la figura humana, a través de cierto tiempo. Mostramos a los niños, con distintas reproducciones de cuadros, cómo es necesario dar el movimiento y la expresión de la figura que dibuja y no reproducir los detalles. Trabajamos en clase pidiendo que dibujen a algún niño pequeño que posa para ellos, en diferentes actitudes. Después, cuando se crea el incentivo para trabajar, van apareciendo "apuntes" de todo género sobre diferentes personas. Siempre sometemos a la crítica el trabajo y destacamos que junto a la imperfección del dibujo, puede haber el interés del modo personal de dibujar. Somos bien severos cuando aparece la influencia del tipo de dibujo comercial, con sus imágenes repetidas de muchachas y jóvenes totalmente inexpresivos y deshumanizados.

Cuando se han hecho ensayos repetidos, que por cierto no es necesario

realizar siempre en clase, ya es posible que los niños dibujen, con riqueza de recursos, la persona o personaje que han descrito o evocado.

En algunos casos prefieren modelar en plastilina: tenemos presente algún botellero o vendedor de plumeros o canillita, hechos con gran expresividad.

Cuiminamos este trabajo haciendo escuchar una música de las que se destacan la actuación de algunos personajes.

Trabajamos de nuevo con Petruchka de Stravinsky, que ya hemos presentado en quinto año.

Tal vez sea posible ahora que, gradualmente, a través de varios días, escuchen toda la música. Conviene que conozcan el tema que se va desarrollando a través de la "suite", para que intenten el reconocimiento de las distintas partes que escuchan.

El drama se desarrolla en una feria de diversiones. Comienza con música de carnaval, que subrayan las flautas. Aparecen un organillero, una bailarina y un titiritero. Suenan juntos el organito y una cajita de música; una bailarina danza.

En la segunda y tercera partes se muestran los personajes del titiritero: Petruchka, el mozo y una bailarina. Los tres bailan una danza rusa.

En la tercera parte también aparece el cuarto de Petruchka; éste es empujado a escena y se lamenta, acompañado en sus llantos por las trompetas, cornetas y trombones.

En la cuarta parte llega la bailarina y Petruchka, brinca alegremente, pero ella le mira con indiferencia.

Después aparece también en la cuarta parte, el cuarto del moro, que está danzando al compás de una música sentimental, en la quinta parte entra la bailarina y ambos bailan un vals. Pero llega Petruchka y la bailarina se desmaya mientras el moro lo persigue. En las partes sexta, séptima y octava, todo el movimiento es el de la feria. Hay una música infantil y bailan las niñas; luego danzan los gitanos y después los mozos y cocheros. Aparecen las máscaras y hacen bailar a toda la muchedumbre. Pero el baile es interrumpido por el moro. Mata a Petruchka con su espada. El titiritero aparece y muestra que Petruchka es sólo un muñeco. Los niños buscan con gran interés en la música los detalles de la narración y, en general, quieren escucharla toda.

No nos parece un inconveniente el fondo dramático del argumento. Está todo muy mezclado con el ambiente del cuento y la música es colorida y alegre en gran parte de la suite. Buscamos completar las impresiones que, sobre distintos ambientes y personajes, hemos ido moviendo en los niños.

Esta música, por lo demás, aparte de su atracción por los ambientes que evoca, contempla el interés de los niños por lo amoroso y lo heroico.

Como los niños y, especialmente las niñas, están movidos por el tema amoroso, hemos hecho llegar, después de esta música que lo presenta envuelto en fantasía, alguno de los romances que selecciona Menéndez y Pidal en el hermoso libro "Flor nueva de romances viejos".

Transcribimos uno que es considerado "un verdadero canto nacional para los asturianos" y que se deriva de los antiguos cantos que acompañan los juglares galaico-portugueses del siglo XIII.

¡Ay!, un galán de esta villa

¡Ay!, un galán de esta villa,
¡ay!, un galán de esta casa,
¡ay!, de lejos que venía,
¡ay! de lejos que llegaba.
—¡Ay!, diga lo que él quería,
¡ay!, diga lo que él buscaba.
—¡ay!, busco a la blanca niña,
¡ay!, busco a la niña blanca,
que tiene voz delgadina,
que tiene la voz de plata;
cabello de oro tejía, cabello de oro trenzaba.
—Otra no hay en esta villa,
otra no hay en esta casa,
si no era una mi prima,
si no una prima hermana;
¡ay!, de marido pedida,
¡ay!, de marido velada.
—¡Ay!, diga a la blanca niña,
¡ay!, diga a la niña blanca,
¡ay!, que su amigo le espera,
¡ay!, que su amigo la aguarda
al pie de una fuente fría,
al pie de una fuente clara,
que por el oro corría,
que por el oro manaba,
a orillas del mar que suena,
a orillas del mar que brama.

.....
Ya viene la blanca niña,
ya viene la niña blanca,
al pie de la fuente fría
que por el oro manaba;
la tan fresca mañanica,
mañanica la tan clara;
¡ay, venga la luz del día!,
¡ay, venga la luz del alba!

Hacemos a los niños la sencilla explicación que antecede al romance y señalamos, además, brevemente, algunas características de la Edad Media.

Luego el poema sirve para la recitación coral en la forma que ya se ha señalado.

Hemos trabajado hasta aquí, con los niños de sexto año, para ir las ayudando a hacer introspección, a descubrir qué piensan de sus amigos y compañeros, cuáles son los más vivos recuerdos, cómo ven a la gente y de qué manera se encuentran en los ambientes que conocen.

Han aparecido diversidad de noticias, de comentarios sobre lo objetivo. Se han mezclado los recuerdos de hechos vividos con fantasías y aspiraciones propias de los niños mayores. Los personajes y ambientes que muestran las lecturas de Hudson y Morosoli, bien reales, se desdibujan con las su-

gerencias que surgen de las músicas y poemas.

Esto no es casual sino el desarrollo de un propósito; entrar cada vez más en el mundo subjetivo de los niños, hacerles expresar más cuidadosamente sus impresiones y el contenido emocional que acompaña al pensamiento.

Desarrollar lo más posible la "sintaxis emotiva", según la expresión de Aníbal Ponce.

Pensamos que esta posibilidad de expansión del mundo emocional de los niños tiene el valor de "sublimar" impulsos que encerrados dañan y pueden asomar, así, en una forma libre, sin temor a la censura.

Hemos encontrado en los motivos literarios de Tagore muchos recursos para esta liberación del pensamiento. Apenas presentamos a Amal, el niño personaje de "El jardinero", son varios los alumnos, grandes y belicosos alumnos que no se destacan por su delicadeza, que preguntan: "¿Se muere, al final, el niño?"

Leemos toda la obra; es breve y no podrían omitirse escenas sin que se perdiera el valor poético o el sentido simbólico de los distintos personajes.

Cuando vamos mostrando los rasgos delicadísimos del niño enfermo, que ve pasar la vida desde su ventana y participa en ella sólo con sus deseos, los niños hacen reflexiones de interés, que obligan a detenernos.

Así, en un momento en que dialogan Madar el padre adoptivo y Amal, acerca de la montaña, nos detenemos en estos pensamientos:

Amal — "Mira esa montaña que se divisa desde la ventana... ¡Algunas veces me dan ganas de irme corriendo por encima de ella!"

Madar — "¡Eres tonto!... ¿No comprendes tú que si esa montaña está ahí de pie como está, está para algo?... ¿A qué habrán hecho una cosa tan grande?"

Amal — "¿Tú crees tío, que la han hecho para que nadie pase? Pues a mí me parece que es que como la tierra no puede hablar, levanta las manos hasta el cielo y nos llama, y los que viven lejos y están sentados, solos siempre en su ventana, la ven llamar..."

Y luego como réplica por haber sido llamado loco por sus pensamientos extraños, Amal describe al caminante a quien ve pasar y siendo tan loco como él.

Amal — "Llevaba un palo de bambú al hombro con un lío en la punta y un perol en la mano, y tenía puestas unas hotas más viejas... Y yo le grité: ¿Dónde vas? El contestó: Que sé yo, a cualquier parte..."

Los niños interpretan estas expresiones y les dan diferentes sentidos. Algunos atribuyen al niño, un sentimiento religioso que le haría desear el cielo o los caminos infinitos. Para otros, es un deseo de aventura el que le tienta a desafiar la montaña o el camino desconocido.

Y unos pocos alumnos, los más reflexivos y hechos al trabajo de imaginación, piensan en la montaña o el camino como límites para la voluntad o el pensamiento humanos.

Los niños escriben sobre las sugerencias de este trozo y no son por cierto "redacciones por imitación" las que surgen, sino los propios pensa-

mientos, que se han movido sin ningún propósito de copiar los ajenos.

Surgen tres títulos: 1.— ¿Te vas caminante? 2.— Déjalos pasar: son fuertes en el viento, más fuertes que el mar. 3.— ¿Está la montaña sólo para que tú no pases?

Nos parece de interés transcribir algunas redacciones que corresponden a cada uno de estos tres temas y que evidencian personalidades infantiles bien diversas.

T. B., la misma niña de quien transcribimos "Un recuerdo", escribe con su delicadeza e imaginación características:

"¿Te vas caminante?"

"Bajo la negra sombra te irás caminando; despacio, despacio te irás... La luna innata persona de la soledad te sigue, quiere que no te vayas. Negras sombras te envuelven en sus aspas. Te pido que no te vayas. Caminando viniste, no sé adonde vives, sólo te conozco de ahora. Si te vas quizá no vuelvas; no te puedo seguir, de nuevo irás a tu reino sombrío. ¿Te vas caminante? ¿Te vas?"

La niña emplea, naturalmente, imágenes. Es claro que este grupo de niños, con quienes se ha trabajado durante tres años haciendo lecturas valiosas, escuchando música y reflexionando con seriedad acerca de sus propios pensamientos, se mueven en un ambiente especial. Pero nunca se les ha impuesto la idea de que es superior la prosa poética al género descriptivo o a la manera sencilla e inmediata en que cada uno de ellos puede expresar sus ideas. La niña, pues, emplea imágenes porque las encuentra fácilmente y porque sin duda, ha obrado en ella, como sugerencia, la poesía conocida y recitada en la clase.

Nos parece oportuno indicar a los maestros, aquí, que creemos totalmente inadecuada la tendencia a considerar importante que los niños escriban en verso. Por el contrario, nosotros les hacemos notar que, se necesita estudiar mucho, conocer métrica y composición, además de poseer condiciones naturales, para poder utilizar el verso. Que si sienten el deseo de expresarse metafóricamente, podían lograr una prosa poética de mayor valor que los versos que ellos puedan hacer.

Sobre el mismo tema ¿Te vas caminante? J. R., niño fuerte y decidido, de doce años, más amante de lo científico que lo literario, escribe:

"Ha partido, camina lentamente.

Se pierde en el bosque. Es un pequeño punto en el horizonte, hasta que al tomar un recodo del camino ya no se ve. El camino quedó silencioso, nadie transita por él. Quedé contemplando el camino. Estuvo silencioso, hasta que otro punto negro apareció en él. Venía rápidamente. Cuando lo distinguí me di cuenta de que volvía el ave hace rato se había ido."

La descripción es sencilla y elegante; revela menos riqueza que la primera, pero una perfecta identidad con quien la ha escrito. Eso es, para nosotros, lo principal.

El segundo de los temas se derivó de las consideraciones acerca de la montaña:

2) Déjalos pasar; son más fuertes que tú, más fuertes que el viento, más fuertes que el mar.

I. A., niño pequeño e inquieto, escribe: "Déjalos pasar, son mis pensamientos. Los he dejado salir porque aquí, en mi cabeza, me dolían mucho.

Déjalos pasar para que digan a todos la verdad. Aunque la gente crea que la cabeza que las encerraba era loca.

Déjalos pasar: son más fuertes que tú, más fuertes que el viento, más fuertes que el mar."

Este niño de once años que vive gozosamente en medio de travesuras y mimo familiar, se vuelve serio y dice cosas de interés como éstas cuando lee y escribe. Adora escribir "con las señoritas N o I. porque le hacen pensar de veras". Esta es una afirmación de buena didáctica que no necesita más defensa.

El tercero de los temas da lugar a infinidad de buenos trabajos de los que elegimos dos.

Una niña, S. F., de once años, inteligencia mediana y sensibilidad fina, escribe:

¿Está allí la montaña sólo para que tú no pases?

"La montaña está allí sólo para que tú no pases con tu pensamiento, para que no vayas más allá de ella, para que tú no cruces ese abismo que no sabes si lo vas a pasar, puede que sí o no.

—Si tu pensamiento es más alto que esa montaña que llega hasta el cielo, tú la puedes pasar.

—Sí, la puedo pasar porque yo sueño más allá de la montaña".

Nosotros vemos en este trabajo reflexión y sobre todo muestra de ansias de adolescente que se está asomando, en su vida emocional, a fuerzas desconocidas.

A. I., niño de doce años, travieso y alegre, dice:

—"¿Está allí la montaña sólo para que tú no pases?

—Sí, es así: parece que la naturaleza sabía que tú tenías que pasar por allí para levantar una gran montaña".

A veces de noche, el niño sueña con la montaña y, entre sueños, dice en alta voz: "A esta montaña la voy a hacer sacar para pasar yo".

Hay en este trabajo mayor simplicidad e inocencia que en el anterior, tal como corresponde a quien lo ha escrito.

Completamos las impresiones de los niños sobre este libro dando mimeografiados algunos trozos para su lectura en la clase y leyendo nosotros, en voz alta, las escenas más significativas.

Así leemos del acto primero la escena de Sada, la niña florista a quien el pequeño desea como hermana y la siguiente, muy emotiva, que narra la participación de Amal en el juego de los chiquillos.

Continuamos con el comienzo del acto segundo que va mostrando su deseo, a través del diálogo con un viejo, de que el cartero del Rey le traiga su mensaje.

Y por último leemos la escena octava, desde la entrada del Heraldo del Rey que anuncia la próxima llegada del soberano hasta la muerte del niño que apenas se insinúa, con la delicadeza propia de la prosa de Tagore.

Toda esta lectura ha ido produciendo en los niños un ambiente especial, con buena carga de melancolía y sólo podremos culminar este trabajo haciendo escuchar música o decir algún poema de gran significación para ellos.

Hemos conseguido un estado de sugestión estética en la clase, con estos fragmentos del poema 46 de "Canto a mí mismo de Walt Whitman.

"Lo mejor del tiempo y del espacio es mío,

del tiempo y del espacio que nunca se han medido,
del tiempo y del espacio que nadie medirá.

Marcho por un camino perpetuo. (Escuchadme todos)
Mis señas son un capote de lluvia,
zapatos recios y un báculo que he cortado en el bosque.

Mi mano izquierda te tomará por la cintura,
con la derecha te mostraré paisajes del continente
y del camino abierto.

Nadie, ni yo, ni nadie, puede andar este camino por ti,
tú mismo has de recorrerlo.

No está lejos, está a tu alcance.

Tal vez estés en él sin saberlo, desde que naciste,
acaso lo encuentres de improviso en la tierra o en el mar.

Echate el hato al hombro,
yo cargaré con el mío. . . vámonos.

Ciudades magníficas y naciones libres hallaremos
en nuestra ruta.

Si te cansas, dame tu carga y apóyate en mi hombro.

Más tarde harás tú lo mismo por mí. . .

Porque una vez que partamos, ya no podremos
detenernos.

Hoy, antes del alba, subí a la colina, miré los cielos
apretados de luminarias
y le dije a mi espíritu: Cuando conozcamos todos estos
mundos y el placer y la sabiduría de todas las cosas
que contienen, ¿estaremos ya tranquilos y satisfechos?

Y mi espíritu me dijo:

No, ganaremos esas alturas sólo para continuar adelante."

Los niños lo interpretan como el canto de una larga marcha, tal vez de ellos mismos, con alguien amigo al lado. Y llegan a sentirlo muchísimo. Esto es lo que buscábamos.

Los objetivos que se han querido lograr con este trabajo de expresión en sexto año, podemos, sin embargo, sintetizarlos así:

1. — Lograr que los niños pre-adolescentes encuentren un clima propicio para tender sus impulsos emocionales.
2. — Procurar que se cree un sentido de respeto y delicadeza frente a los sentimientos ajenos y a sus formas de expresión.
3. — Combatir las tendencias depresivas y hostiles, que crean tanto problema para el desarrollo individual y la convivencia social, en esta edad. Sustituirlas, en lo posible, por actitudes de simpatía y colaboración con el grupo.
4. — Acercar a los niños a buenas fuentes literarias y musicales penetrables, que dejen latente el deseo de seguirlas frecuentando.

Los ambientes de trabajo en la escuela rural

HOMERO GRILLO

El Programa para Escuelas Rurales al tratar "Ideas Generales" - "Seres y fenómenos de la naturaleza: actividades agronómicas", expresa: "Toda escuela rural debe tener su jardín, huerta o granja y su taller, por pequeños que sean. Estos elementos son tan importantes como el salón de clase".

"En ellos se realizarán las actividades que se establecen en este Programa. Jardín, huerta, taller, salón, son dependencias que tienen la misma jerarquía y en ninguna de ellas los alumnos estarán por excepción o en circunstancia especial. Son los distintos ambientes donde se desarrollarán sus actividades habituales".

La experiencia nos dice que esta jerarquización de dependencias, jerarquizó la enseñanza en el medio rural, haciéndola correcta, viva, accesible y sobre todo lógica por adecuarla al medio.

El aumento de sectores le ha planteado al maestro, falto de especialización, problemas que no siempre ha podido resolver satisfactoriamente en todos sus aspectos.

En este trabajo se pretende entregarle algunas sugerencias que le ayuden a ubicar las distintas dependencias o sectores de una escuela rural y a la vez, a ubicarse en ellas.

No se pretende que el educador sin especialización emprenda simultáneamente actividades en todas las dependencias que menciona el Programa, desde el momento que inicia sus funciones en la escuela rural; pero sí que en su planificación anual figuren aspectos de trabajo que incluyan frecuentes actividades en algunos de esos sectores.

Existe buena información respecto a cómo debe ser el salón de clase, en lo concerniente a materiales, orientación, iluminación, ventilación, cubaje, mobiliario, etc.; muy poco o nada se ha escrito sobre los restantes ambientes de trabajo de una escuela rural, especialmente en lo relativo a ordenamiento y generalidades de los mismos. Corresponde aclarar que maestros con experiencia de trabajo en escuelas rurales, encontraron dificultades para efectuar una acertada distribución.

Por su formación, el maestro está habituado a trabajar dentro del aula, utilizando elementos que en cierto modo "le obedecen" por serles muy conocidos dado que están vinculados a estudios realizados en sus años de estudios primarios. Por ejemplo: para la construcción de ángulos ha utilizado siempre compás, escuadra o semicírculo; en consecuencia cualquier actividad realizada en este aspecto, dentro del aula, no ofrece mayores dificultades. Pero el cambio de ambiente de trabajo,

el tratar de que sus alumnos tomen las medidas del predio a fin de hacer el plano, que servirá de base a una serie de importantes trabajos, éste se presenta en forma irregular, sus ángulos difíciles de medir debido a los accidentes del terreno, la existencia de setos, la falta total de alambrados, mojones o buenos puntos de referencias, o simplemente porque no se estudió bien el método que se había de emplear de acuerdo con las circunstancias o dificultades a vencer.

Esto, que puede suceder al realizarse actividades fuera del aula, de pasar, será siempre experiencia valiosa para el maestro que buscará la forma de vencer las dificultades halladas, dejando así un saldo positivo.

En cambio, no establecer en el sitio adecuado cada sector de trabajo o de recreación, o no ubicar en lugar apropiado los medios de defensa contra los agentes atmosféricos, setos, montes de abrigo o árboles de sombra, ha de provocar inconvenientes que difícilmente podrán subsanarse en el futuro.

A fin de que se puedan cumplir a través de los años las distintas etapas planificadas con el objeto de crear las condiciones adecuadas para un buen ambiente de trabajo, todo lo proyectado en este aspecto debe quedar registrado en un plano detallado.

Esto permitirá, a todo nuevo maestro que llegue a la escuela, continuar sin tropiezos la labor iniciada por sus antecesores.

En primer término debe considerarse que, salvo raras excepciones, hay sectores que son comunes a toda escuela rural: huerta, jardín, taller, patios de juego, con sus lugares sombreados y protegido el conjunto por líneas de abrigo bien ubicados.

En algunas escuelas, especialmente en las Escuelas Granjas, además de las dependencias mencionadas, suele contarse con gallinero, apiario, porqueriza, monte frutal, forestales, chacra, etc.

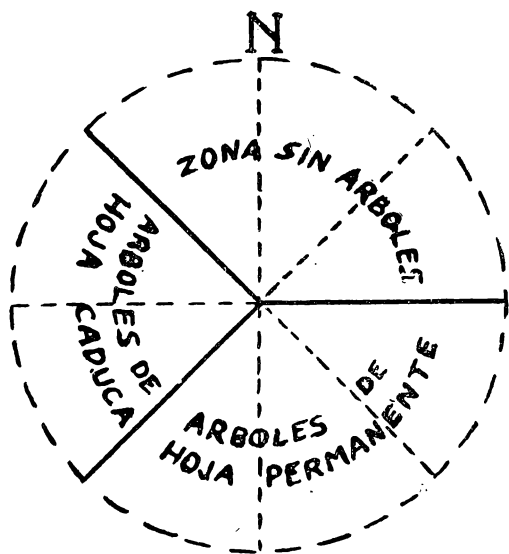
Las características de la escuela, zona y predio escolar, figuran entre los principales elementos que condicionan la existencia de algunos de los sitios mencionados en último término.

La distribución a realizar, exige el estudio particular de cada sector o elemento que formarán el todo, pero sin perder de vista el fin que le pueda corresponder en el conjunto, ya que de la acertada ubicación que se le asigne a cada uno, dependerá en gran parte su funcionalidad.

Primeras actividades. — En primer término se estudiarán las características del terreno en lo que se refiere a accidentes, calidad, exposición, posibilidades, dimensión, levantándose un plano del mismo, en el que se ubicará el edificio escolar y demás construcciones, si las hubiera.

Será éste un trabajo a realizar entre alumnos y maestros y dará material para ejercicios de aritmética, principalmente en lo que tiene que ver con sistema métrico y escalas, geometría, lenguaje, consultas al Código Rural (amojonamiento, cercos, caminos, construcciones sobre los mismos) y muy especialmente todo lo relacionado con problemas de orientación, tan vinculados a la realización de la planificación o estudio.

Abrigos. — Puede proseguirse determinando lugares donde corresponde colocar cortinas de abrigo, procurando: 1º) Proteger con árboles de hoja permanente, el sector de 135º comprendido entre el Este y el Sudoeste, pasando por el Sudeste y el Sur. 2º) El sector de 90º que va del Sudoeste al Noroeste, puede ser defendido con árboles de hoja caduca que protegen los edificios de los últimos rayos solares del día, en los meses de verano, pero no los interceptan en los de invierno.



3º) Cada metro de altura en los setos, proyecta teóricamente un abrigo que alcanza a unos diez metros de distancia.
 4º) En edificios con frente orientado al Sur, para no ocultar totalmente la visión, pueden protegerse con una cortina rompevientos, de ciprés piramidal, plantados en línea y a m. 1.50 de planta a planta. Por su parte, desarrollo y sistema radicular, esta planta es muy indicada para la formación de abrigos; como todas las coníferas es perseguida por las hormigas.
 5º) En abrigos a colocar cerca de los edificios y predios cultivados, no son aconsejables las cortinas formadas por eucaliptos, transparentes, plantas de muy alto porte, de fuerte sistema radicular o por aquellas que tengan propensión a perder sus ramas inferiores.

HUERTA. — En el folleto N° 6, "La actividad hortícola" sugerencias para el maestro rural, publicado en agosto de 1962 por el Instituto Cooperativo de Educación Rural se dan indicaciones generales sobre este sector.

Muy sintéticamente puede aclararse: Que la huerta debe estar ubicada próxima al salón de clase y bien cercada a fin de evitar los disgustos e inconvenientes que pueden motivar los destrozos ocasionados por animales mayores, gallinas, etc. Por el mismo motivo se procurará que no se encuentre junto a canchas de fútbol, volleyball o basquetbol; que de ser posible, se destinará a ella la mejor tierra del predio, con exposición Noroeste o inmediatas; que su superficie puede estimarse en unos diez metros cuadrados por cada persona que haga uso del comedor.

JARDIN. — El jardín se iniciará en el portón de entrada, provocando grata impresión al que llega.

En general, cuando en la escuela existe jardín, su forma se ajusta al tipo simétrico y la elección debe haber correspondido al deseo de aplicar formas que entreguen material para la realización de algunas actividades docentes.

Si bien esta forma está de acuerdo, técnicamente, con las dimensiones que en la mayoría de los casos puede tener todo jardín escolar, la práctica ha demostrado que es más conveniente el jardín paisajista, formado a base de grandes curvas, marcadas por borduras de santonina, violeta, pasto inglés, echeveria, mesembriantemun o rayito de sol, portulacas, lacito de amor, boj o cualquier otra planta indicada para este fin.

Conviene enjardinar los lugares menos transitados, formando canteros angostos, de uno y medio a dos metros de ancho, ubicados junto a cercos, límite de patios, muros o paredes. Pueden enjardinarse también lugares próximos a pequeños setos formados con ejemplares a los que, además de limitarles el desarrollo plantándolos muy cerca, se les somete a podas: ej.: algunas variedades de evónimos, boj y crategos o lantana, tuhia, teucrium, membrillero de jardín, etc.

Muchas veces estos setos tienen por fin separar el jardín de la huerta o delimitarlo formándole a la vez agradable marco.

El jardín paisajista, además de hermosear una zona muy amplia del predio escolar, presenta la ventaja de que se puede cultivar muy fácilmente por ocupar

una superficie muy inferior a la que aparenta. Con él se embellece la escuela, dejando amplios espacios para que los niños puedan correr libremente, sin la tortura que supone para todos el constante cuidado exigido por la presencia de canteros situados en el centro de los patios de juego o en sitios de tránsito obligado. Cabe agregar que, cuando se aíslan canteros, se procurará que por la elección del lugar, forma y disposición de los mismos, se contemplen las indicaciones ya especificadas.

PATIO DE RECREO. — Destinar a patio de juego, aquella zona que permita la máxima vigilancia del alumnado. Con el mismo fin se evitará la formación de macizos de arbustos y se mantendrán bajos los setos, exceptuándose los de abrigo.

La superficie del patio estará libre de pozos e irregularidades y se facilitará el rápido escurrimiento de las aguas de lluvia.

De instalarse en él cancha de volleyball, orientarla de manera que perjudique lo menos posible las plantas existentes.

A fin de dotarlo de buena sombra, se plantarán algunos forestales de hoja caduca: paraísos o arce negundos, fresnos, tipas, plátanos, etc.

Al distribuirlos se procurará: a) No colocarlos muy cerca de los edificios, sobre todo si existiera aljibe o pozo que recoja el agua de los techos. Este detalle importa también para la buena conservación de los cimientos del edificio; b) Efectuar la distribución de las plantas previendo la posibilidad de que puedan instalarse en el futuro aparatos de deportes: columpios, tobogán, sube y baja; c) No plantarlos muy cerca del enjardinado pues el fuerte sistema radicular del forestal perjudicará las borduras, arbustos y demás plantas del jardín.

No encontramos conveniente que se planten frutales en los patios de juego.

Creemos que toda realización que además de facilitar la labor docente, contribuya a embellecer la escuela y a darle la funcionalidad ya mencionada, contribuye también a despertar en los alumnos, no sólo sentimientos estéticos sino que preparen al niño, futuro jefe de hogar, para enfocar a su debido tiempo y con acertado criterio, los distintos problemas relacionados con la vivienda campesina y sus sectores de trabajo.

Estas serían las principales sugerencias tendientes a favorecer las actividades a realizarse en cualquier escuela de nuestra campaña, de acuerdo con el espíritu del Programa para Escuelas Rurales.

A ellas pueden agregarse comentarios relacionados con otras dependencias de trabajo ya existentes en algunas Escuelas Granjas y que ya mencionamos al iniciar este trabajo: gallinero, apiario, pequeña chacra, porqueriza, monte frutal, forestales, etc.

GALLINERO. — El Programa fija la conveniencia de que el niño críe "aves o conejos; abejas o gusanos de seda; cerdos u ovinos"... "extrayendo todas las enseñanzas posibles de su evolución y crecimiento". Y más adelante: "En la crianza de aves se tenderá a racionalizar la producción avícola, a fin de superar los métodos corrientes en el medio. Será conveniente realizar las prácticas siguientes: individualización de las aves y uso del nido trampa; control de postura; producción de huevos sin galladura; selección de huevos; uso del ovoscopio. Razas y propósitos. Alimentación racional de las aves: su comprobación experimental. Incubación y cría. Construcción e higiene del gallinero. Enfermedades, parásitos y modo de combatirlos. Conservación y utilización de los productos. Comercialización. Costos de producción".

Probablemente sea la avicultura la actividad granjera que más ha evolucionado en los últimos años. Rápidamente se han modificado métodos de trabajo y nuestra avicultura es en estos momentos una actividad que incorpora técnicas correctas y

en la que se tiende a que cada productor se ocupe sólo de algún aspecto de la producción.

Por lo expuesto entendemos que el maestro debe ser cauteloso respecto al enfoque de la actividad en este sector ya que si realiza en la escuela un trabajo deficiente, la experiencia será negativa para el progreso de la zona.

Es una actividad a realizarse por maestros muy afincados al lugar, que puedan recibir buen asesoramiento o conozcan la técnica del trabajo. Son también hechos a tener en cuenta: la proximidad del mercado o los medios de comunicación para enviar los productos; posibilidad de conseguir raciones balanceadas con regularidad; poder resolver rápidamente los problemas sanitarios.

De acuerdo con la división de trabajo mencionada, han aumentado las posibilidades de efectuar en la escuela positivas experiencias.

Y finalmente, la aclaración de que, aunque no se construya gallinero, en el plano se marcará igual que los demás sectores, el lugar del predio que en cualquier momento puede ser utilizado con este fin. La elección se hará teniendo en cuenta que sea un sitio de fácil vigilancia y situado en terreno con buena caída que facilite el escurrimiento de las aguas de lluvia.

APIARIO. — El trabajo de apicultura en la escuela estará determinado en primer término por las condiciones melíferas de la zona y para la ubicación de colmenas en el predio pueden atenderse las siguientes sugerencias: Que desde el lugar elegido puedan orientarse las piqueras preferentemente hacia el Nordeste; Que el lugar situado frente a las piqueras sea poco transitado y relativamente libre de obstáculos ya que en él estará la zona de vuelo de las pecoreadoras y de las abejas jóvenes que inician su aprendizaje de vuelo; Que las colmenas reciban sombra en verano de árboles de hoja caduca. De no existir dicha sombra se plantarán los forestales necesarios para proporcionarla.

CHACRA. — La pequeña chacra puede y suele trabajarse con la colaboración del vecindario. Permite la obtención de buenas cosechas de papas, zapallos, boniatos y alguna otra leguminosa, productos todos empleados en el sostenimiento del comedor escolar.

Los miembros de la Comisión de Fomento Escolar y vecinos que luchan por su escuela pueden ayudar a determinar la ubicación de su chacra según el tipo de tierra, superficie, facilidades para cercarla y algún otro detalle que puede ser importante en cada caso particular.

PORQUERIZA. — La existencia de chacra y el funcionamiento del comedor escolar permiten engordar en dos o tres meses algún cerdo el que, faenado a mediados de año, mejorará sensiblemente la dieta escolar.

La porqueriza se construirá algo alejada del edificio escolar y de ser posible hacia el Oeste por ser poco frecuente que esté el viento de ese sector.

FRUTALES. — Es esta una de las actividades agronómicas que resulta más grata al alumno y da mayores satisfacciones al maestro.

En el reino vegetal, el árbol representa en alto grado, además de lo estético, lo permanente y lo útil.

Las enseñanzas y realizaciones de la escuela en este terreno, capacitan al niño para comprender los más diversos problemas y se traduce en testimonio vivo de una labor que se proyecta hacia el futuro en la realidad del árbol generoso.

Además la pequeña desconformidad de algún vecino por el hecho de que sus hijos realicen determinados trabajos en la huerta o jardín, se transforma en complacencia cuando la actividad gira alrededor de injertado, poda o cura de frutales.

Generalmente en este aspecto la escuela puede llenar déficit; de ahí la reacción favorable.

Dadas las dificultades existentes en la casi totalidad de las escuelas rurales para cercar y trabajar el predio destinado a huerta, puede aconsejarse como solución aceptable el cultivo mixto de la huerta y el monte frutal.

Aunque técnicamente no represente una solución correcta, distribuyendo acertadamente las clases de frutales y podando los árboles a medio viento, pueden lograrse resultados satisfactorios.

Por ejemplo: si se trabajara sobre el plano de huerta del folleto N° 6 ya mencionado, pág. 3, podrían plantarse 4 filas de frutales a 6 metros de distancia entre fila y fila, con seis árboles en cada fila a m. 4.30 entre uno y otro.

La línea de citrus o primera fila, se ubicaría paralelamente al seto de abrigo plantado junto al límite Sudeste y a cuatro metros de dicho límite, colocándose el mandarino del extremo de la fila a m. 2.50 del límite Nordeste. El limonero del extremo opuesto a m. 3.50 del límite Sudoeste.

La segunda fila correspondería a manzanos; la tercera a perales y membrilleros; la cuarta a durazneros y ciruelos.

Con esta distribución se busca eliminar en lo posible la sombra que proyectan los árboles de hoja permanente; escalonar los árboles en atención a su longevidad, evitando así los claros en el monte.

De estimarse conveniente se pueden eliminar los árboles situados próximos al límite sudoeste, a fin de respetar los canteros destinados a almácigos.

Al elegir las variedades de manzano y peral se tendrán en cuenta las polinizadoras correspondientes; el franco como portainjerto de los árboles de pepita y carozo; el poncirio trifoliata para la mayoría de los citrus, si la tierra fuera arcillosa; el naranjo dulce como patrón o portainjerto para tierra arenosa.

FORESTALES. — De acuerdo con lo expuesto sobre forestales, parecería que es secundaria su importancia en la vida de la escuela y que su misión se limita a formar setos de abrigo o a proporcionar sombra en patios de juego, piquetes, apiario o gallinero.

Su cometido es mucho más trascendente. El árbol es un elemento vivo, "una obra de la naturaleza que no puede ser superada por el más hábil artista".

Esa belleza puede manifestarse principalmente en el pequeño parque forestal que complementa al jardín escolar; rodeando al escenario para las fiestas escolares construido al aire libre, haciendo que sus plantas de gran porte proporcionen abundante sombra al público asistente; marginando, a conveniente distancia, la cancha de volleyball.

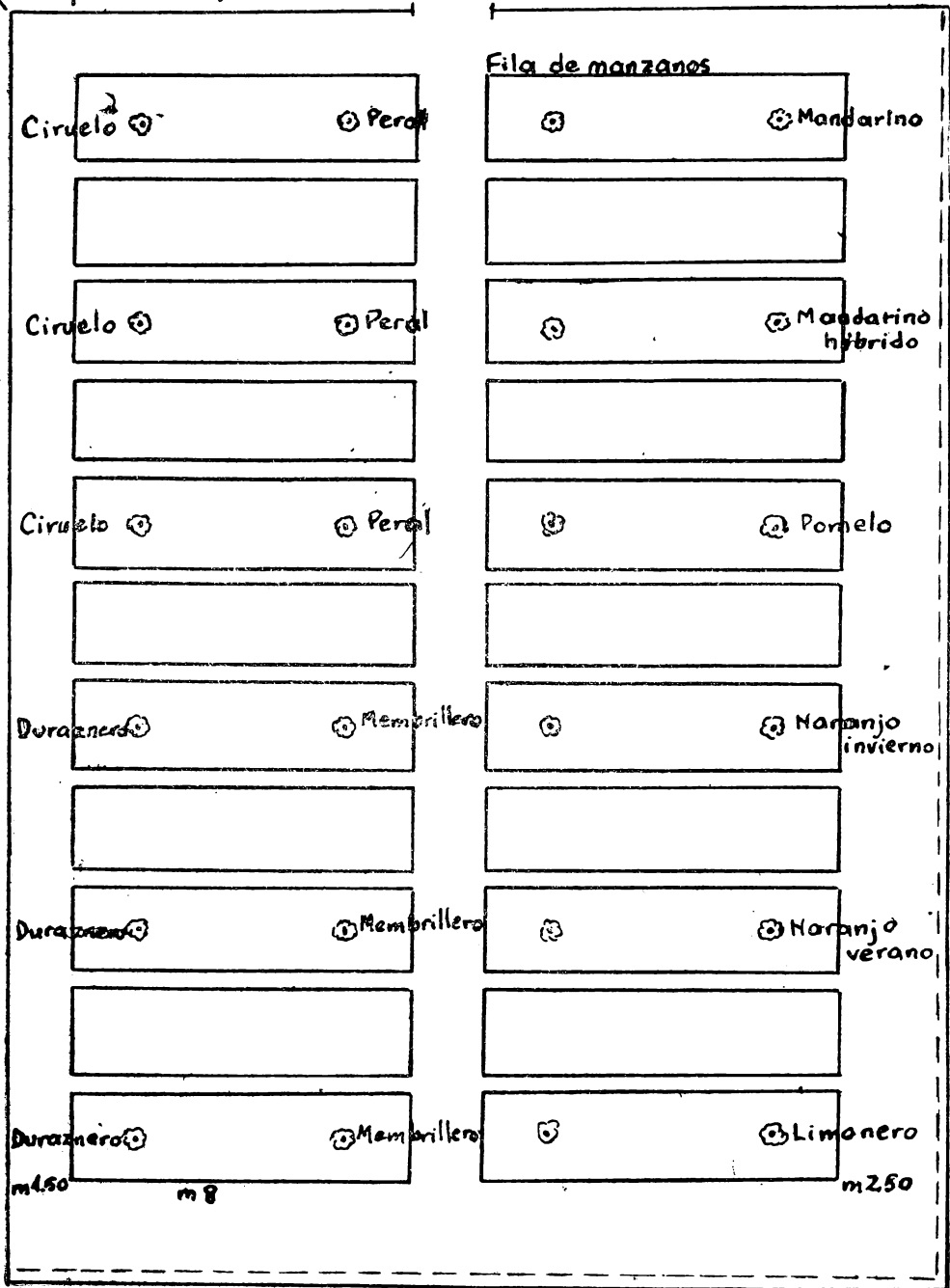
Cumplirá también el árbol, una función útil, forestando con variedades adecuadas aquellos lugares del predio perdido por la erosión u otras causas, haciendo realidad el criterio de que los campos a forestar en nuestro país deben ser preferentemente aquellos que están perdidos para otro tipo de explotación.

La escuela tiene además campo para su trabajo docente y social, formando pequeños viveros o estaqueados, contribuyendo así a difundir en su zona de influencia valiosas variedades forestales.

PIQUETE. — Sobre el piquete caben también algunas consideraciones. Teniendo en cuenta la superficie corriente de los predios escolares y las exigencias de los equinos respecto a la superficie de pastoreo por animal, no parece lógico destinar a pastoreo de los caballos de los alumnos gran parte del predio. En primer término existen otras necesidades a llenar, entre las que se destacan las originadas por el funcionamiento del comedor escolar y el pastoreo para alguna lechera.

La superficie del piquete será pues reducida pero cumplirá la función de permitir que se desensillen y suelten los caballos, eliminando la permanencia de ani-

Ref.: Escala 6/100 --- Abrigo



males enredados durante muchas horas o el peligro de animales enredados en sogas, cadenas o maneadores.

Será preocupación de maestro y vecinos, el dotar al pequeño piquete de algunos forestales, preferentemente de hoja caduca, a fin de proteger los animales en las horas de fuerte sol.

Si no fuera posible aislar algún rincón del piquete para defender los árboles en sus primeros años de vida, puede plantarse una fila próxima a la línea del alambrado que lo limita por el lado Norte, si corriera el alambrado de Este a Oeste o en algunos de los semicardinales inmediatos si fuera otra la orientación. En este caso se dará preferencia al límite Noroeste.

Una última sugerencia: así como es difícil dar buen pastoreo en el pequeño predio escolar es aconsejable, en aquellas escuelas en que se disponga de agua corriente, se instale en el piquete un bebedero, con flotador si es posible, de muy bajo costo, construido con hormigón armado.

Hemos visto cómo el Programa determina algunos ambientes de trabajo. La práctica nos muestra que el predio entero puede serlo, así como lo es también el camino que pasa frente a la escuela al que medimos con los alumnos para comprobar si es nacional, departamental, vecinal, o senda de paso. Lo es también el predio del vecino, cuando entramos a él, previa autorización, para estudiar un alambrado, observar sus materiales, confrontar sus medidas con las que establece el Código Rural, o cuando lo hacemos para reconocer y seguir una línea divisiva de aguas, observar un animal, un árbol, un cultivo, una actividad mecanizada. O cuando cumplimos el pedido del vecino que nos envía medidas para que le halle mos con los niños la superficie de su chacra; cuando debemos trasladarnos a ella para completar la información tomando alguna medida omitida o buscando la de algún ángulo. Lo es en forma más imprecisa el predio de cada vecino cuando buscamos promedios de superficies, rentas o producción.

Vemos así, cómo la expresión de don Agustín Ferreriro "La escuela debe llegar hasta el último centímetro cuadrado de su distrito escolar", dirigida principalmente a la labor social del maestro en el medio rural, tiene también amplia vigencia en el trabajo docente.

117

1

117

117

117

117

117

117

117

El sombrerito

Selección: ELSA MORALES DE BENITEZ

El sombrerito es una danza, conocida también por Corrubá, Corrubay o Tamalero.

Las versiones musicales que se conocen han sido tomadas en Santiago del Estero. Presentan una forma particular de composición: a la primera frase musical, compuesta de cuatro compases, sigue otra pequeña frase musical que ocupa un compás y que corresponde al estribillo "Corrubá".

Isabel Aretz en su libro "El folklore musical argentino", dice: "No poseo datos históricos sobre la difusión de este baile en nuestro país. En cambio conozco diferentes "danzas de sombrero" distribuidas por América indígena y por América post-colonial (Santo Domingo, México, Ecuador)".

No habiendo datos de que el lugar de origen de esta danza sea el Norte Argentino, como es creencia popular, puede usarse en la interpretación de este baile, la vestimenta coya y la criolla, acompañada del sombrero característico. (Tomado de Compendio de danzas folklóricas argentinas" de Haydée I. B. de Pérez del Cerro y Raquel Nelli).

COREOGRAFÍA

1ª PARTE

Introducción: 6 compases.

1ª figura — Primera esquina, (se sale hacia la izquierda), 4 compases.

2ª figura — Saludo N° 1 — Corrubá — 1 compás.

3ª figura — Segunda esquina — 4 compases.

4ª figura — Saludo N° 2 — Corrubá — 1 compás.

5ª figura — Tercera esquina — 4 compases.

6ª figura — Saludo N° 3 — Corrubá — 1 compás.

7ª figura — Cuarta esquina — 4 compases.

8ª figura — Saludo N° 4 — Corrubá — 1 compás.

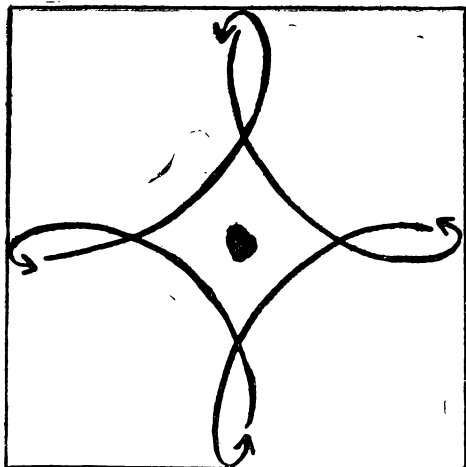
Aura!

9ª figura — Recorrido de un ocho imaginario — 8 compases.

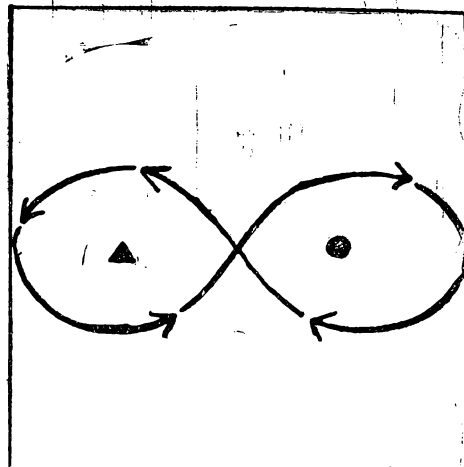
10ª figura — Saludo al centro entrecruzando los brazos — 2 compases
Corrubá - Corrubá.

2ª PARTE

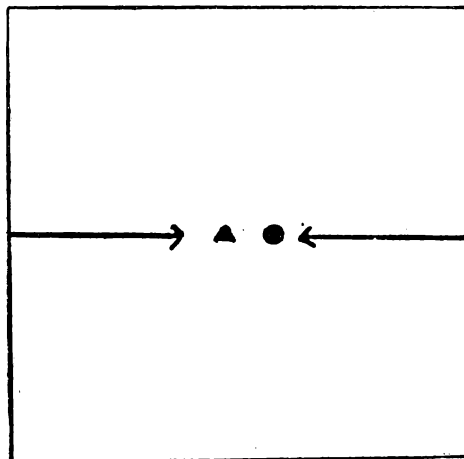
Se baila igual que la primera.



4 esquinas y saludos.-



Recorrido de un 8 imaginario



Avance y saludo.-

Mi guitarra tiene boca,
 tiene boca y sabe hablar
 Sólo los ojos le faltan
 Corumbá.
 para ayudarme a llorar
 Corumbá.

Tamalera por aquí
 tamalera por allá
 sombrerito, sombrerito
 sombrerito en su lugar
 Corumbá.

Tomado del Cancionero infantil editado por el Departamento Editorial del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal - Año 1946.

Mi gui- fa-rra tie-ne bo-ca tie- ne bo-ca y sa-be ha-

blar. Co-rrum- bá. Ta-ma- le-ra por a- lli. Ta-ma-

le-ra por a- llá. Som-bre- ri- to y som-bre- ri- to som-bre-

ri- to en su lu- gar. Co-rrum- bá.

Disco de los Hnos. Abalos - 78 revoluciones.

La educación rural en Bolivia

Versión de la conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración por el maestro Miguel Soler el 18 de enero de 1963.

En agosto de 1961 viajé a Bolivia para ocupar el cargo de Especialista en Educación Rural y de la Comunidad que el Ministerio de Asuntos Campesinos había solicitado a UNESCO como contribución a los servicios de educación rural del país. Dentro de pocos días regresaré allí para continuar los trabajos, de modo que vengo a dar cuenta a ustedes de algunas situaciones que se dan en aquel país, de algunos trabajos que están haciendo sus hombres y de la modesta participación mía en aquellos esfuerzos, tanto en los que ya se han hecho como en los que queda por hacer.

Aunque el tema es el de la educación rural en Bolivia, no podemos tratarlo sin vincularlo muy estrechamente a un conjunto de factores económicos y sociales que en cualquier situación, y especialmente en la situación boliviana, tienen mucho que ver con la educación. De manera que con la buena voluntad de ustedes me voy a permitir gastar unos pocos minutos en presentarles el país y algunos de sus problemas.

Tiene Bolivia la superficie de 1.098.000 kilómetros cuadrados, es decir, seis veces la superficie de nuestro Uruguay. Los geógrafos dividen el país en tres regiones bastante diferenciadas: el Altiplano, los Valles y los Llanos.

El Altiplano ocupa la sexta parte del país, es decir, una superficie

equivalente a la nuestra y se conoce por tal las tierras que están ubicadas entre los 3.700 y los 4.000 metros de altitud. Son tierras frías, donde predomina la población indígena aymara y quechua que realiza una agricultura de subsistencia, no tecnificada, y donde existe también parte de la riqueza mineral de Bolivia. Su población oscila entre los 5 y los 8 habitantes por kilómetro cuadrado.

La quinta parte del país la ocupan los valles, con tres de los nueve departamentos de Bolivia. Esta región tiene parte de montaña, parte de lo que ellos llaman cabecera de valle y valles propiamente dichos. Esta última es la región menor, donde existe una gran presión demográfica, porque el campesino aprovecha al máximo esas tierras, de modo que la densidad de población varía entre 50 y 80 habitantes por kilómetro. En total, la región valluna tiene entre 3 y 9 habitantes por kilómetro. Predominan allí los indígenas quechuas y una agricultura en base a pequeños predios, más tecnificada que la del Altiplano, más progresista y con algunos sistemas de riego.

Más del 60 por ciento del país corresponde a la región de los Llanos, que ocupa también tres departamentos, los que limitan con el Brasil. Es la región del Oriente, en la cual los bolivianos fincan con razón su esperanza en un porvenir mejor. Son tierras bajas, cálidas, fértiles y en gran

parte cubiertas de selvas. Está prácticamente despoblada; actualmente tiene menos de un habitante por kilómetro cuadrado y esta población es muy heterogénea: hay allí indígenas selvícolas del tronco guaraní, en distintos niveles de civilización, población blanca nacional, inmigrantes (japoneses, italianos, españoles), indios que han emigrado de las tierras altas a la región de los llanos, y todo esto da a la región una heterogeneidad demográfica y un empuje económico que es muy promisorio. La producción de esta región consiste en azúcar, algodón, tabaco, arroz, frutos, caucho, maderas, petróleo. Hay allí una enorme riqueza potencial que el país se propone explotar.

La población total del país es de 3.800.000 habitantes. Ustedes ven que es poco más de la población que nosotros tal vez tengamos siendo la superficie seis veces mayor. El 71 % de esta población, o sea 2.700.000 habitantes, es rural. Alrededor de 2.000.000 son indígenas aymaras y quechuas, gran parte de ellos todavía monolingües. Esta población indígena, pese a los fuertes cambios producidos en los últimos tiempos, vive en algunos sectores todavía fuertemente ligada a sus tradiciones, principalmente en cuanto a su idioma, a su manera de vestir, a sus manifestaciones culturales, al folklore, a la danza, a la forma de celebrar sus acontecimientos y de divertirse, a algunas formas de organización de comunidad y a algunas formas de liderazgo, a la alimentación, a las prácticas sanitarias, etc. No podemos entrar en los detalles de esta situación en que vive el indígena; resumimos diciendo que, a pesar de los profundos cambios a que vamos a hacer referencia más adelante, en el momento este indígena vive todavía apegado a muchas de las tradiciones seculares que dan sostén y firmeza a

su cultura. El país ha realizado y está realizando un intenso esfuerzo por la integración de este indígena centro de la nacionalidad, integración que en ningún caso significa la absorción de los elementos positivos que posee esta cultura indígena.

La vivienda de estas gentes es modesta, pero muy superior a la del habitante de nuestros rancharíos. Cada vez más el indígena valora su casa y se preocupa por hacerla cómoda y bella.

La salud en el medio rural es todavía bastante precaria. La expectativa de vida es de 48 años en el hombre y de 50 en la mujer. Se estima que en el medio rural de cada tres niños que nacen uno muere en el primer año, es decir que la mortalidad infantil sería del 300 ‰, y que de cada dos niños que nacen en el medio rural uno muere antes de los 15 años, es decir, que el país pierde la mitad de la población antes de que estos jóvenes estén en condiciones de dar algo a su patria. El crecimiento vegetativo, bastante alto, es de 2.5 % anual.

Los alimentos disponibles actualmente, según cálculos, alcanzan a un promedio de 1.800 calorías diarias. El analfabetismo alcanzaba a un millón de adultos en el año 1900, con un porcentaje de 83 %. Hoy este analfabetismo ha bajado al 63 %, pero por el aumento de población del país los analfabetos son dos millones. Entre la población rural de 15 años en adelante, el porcentaje es de 85 por ciento.

Estamos hablando, pues, de una de las porciones menos desarrolladas de América.

Vamos a comentar ahora, porque tiene indudable relación con la situación educativa, algunos aspectos de lo que en Bolivia se llama la Revolución Nacional de 1952. Brevemente, los problemas que la hicieron

surgir fueron la serie de gobiernos oligárquicos, dictatoriales y militaristas que salvo excepciones tuvieron en las últimas décadas el mando de aquel país en muy pocas manos. Todos ustedes han oído hablar de los tres Barones del Estaño, propietarios de las minas más importantes del país y, en cuanto a la estructura agraria, existía allí un régimen basado en el latifundio, en la existencia de terratenientes que eran dueños tanto de las tierras como de las almas que vivían en esas tierras.

Victoriosa la revolución del año 1952, se decretó el voto universal, dando condición de ciudadano a todos los habitantes del país y no sólo a los blancos y a los alfabetizados; se expropiaron las grandes minas y se entregaron a la Corporación Minera de Bolivia que las explota actualmente, habiendo mejorado muchísimo la condición del obrero minero. Y el 3 de agosto de 1953 se decretó la Reforma Agraria en Ucureña, una de las regiones que más habían luchado por conseguirla.

No vamos a entrar ahora al detalle de estas reformas de fondo y de estructura de la realidad boliviana, ni a los aspectos legales de las mismas. Pero a mí me interesa destacar la relación existente entre estos hechos y la educación, particularmente entre la Reforma Agraria y la educación de los campesinos.

Me contaba Eufrasio Ibáñez, uno de los maestros fundadores del núcleo escolar de Warisata, institución pionera de la educación rural en América, que siendo él muchacho se sorprendió dolorosamente viendo a las autoridades del pueblo de Achacachi castigando a latigazos a dos campesinos y averiguando la causa supo que ellos habían tenido la osadía de pedir que se creara una escuela para sus hijos. Desde entonces han pasado 40 años. En el año 31

fue creado por un grupo de educadores dirigidos por Don Elizarao Pérez el núcleo escolar de Warisata, que más tarde fue imitado en Caquiaviri, Llica y muchas otras regiones del país, para ir cubriendo lentamente de puntitos de cultura incipiente aquel vasto país. Venciendo inmensas dificultades, fueron creadas escuelas normales rurales y fueron apareciendo, a pesar de la indiferencia gubernamental y a pesar de la tremenda represión de los hacendados, que no podían desde luego permitir estas intenciones de educación del niño campesino, las diversas instituciones de un aparato educativo que ha ido creciendo en Bolivia.

En 1951, es decir, inmediatamente antes de la Revolución, había 2.249 escuelas rurales. Hoy hay 5.759. En 1951 había 3.177 maestros rurales. Hoy hay 7.985. En 1951 iban 64.000 niños campesinos a las escuelas rurales. Hoy van 218.000. Esto quiere decir que en estos 10 años la educación rural ha triplicado las cifras de escuelas, de maestros y de alumnos. Pero lo que interesa más, aparte de estos resultados positivos en lo cuantitativo, son los aspectos de orden cualitativo. Me parece que debemos detenernos un poco en las actitudes del campesino, porque esta Reforma Agraria iniciada en el año 53 no sólo le dio al campesino la posesión de las tierras que antes trabajaba para su señor, sino que le dio también un régimen de justicia laboral, le dio el Ministerio de Asuntos Campesinos, que desde entonces se ocupa de todos los problemas que tienen que ver con el bienestar del hombre de campo. Y para que ustedes vean la importancia que ha tenido este Ministerio para el hombre rural de ese país, les diré que en sus primeros tiempos el Ministerio estaba noche y día lleno de campesinos que llegaban

en delegaciones numerosas a tratar los problemas de expropiación de tierras, de cooperativas, de creación de escuelas con el Ministro. Yo he visto en los días de fin de año a mujeres campesinas que han llegado hasta el Ministro y dándole un abrazo le han dicho así, sencillamente: "Compañero Ministro, venimos a saludarte y a preguntarte como estás". Es decir, que aquellas gentes que antes no eran más que instrumentos de trabajo para sus patrones, ya ahora usan en el lenguaje de este país esta expresión de "Compañero Ministro". Estos campesinos han creado sus propios sindicatos, que son desde luego reconocidos por el Gobierno y estimulados en su acción y disponen de armas que les entregó la Revolución del año 1952; tienen cooperativas, han recibido el beneficio de programas de colonización y de trasplantes de población de las tierras altas a las llanas, de programas varios de mejoramiento general de sus condiciones de vida y últimamente, del programa llamado allí Plan de Desarrollo Rural, que luego comentaremos.

Todo esto ha determinado un cambio profundo, no sólo en las condiciones materiales de la vida de estas gentes, sino también en sus actitudes espirituales. Me ocurrió visitando una región que un hombre viejo vino a saludarme arrodillándose y besándome la mano, cosa que desde luego fue frecuente en los tiempos de aquel feudalismo americano. Esta Reforma Agraria ha hecho pasar del hombre que besaba la mano al hombre que da la mano de igual a igual, del hombre que llamaba "Tata" al hombre blanco, al hombre que ahora dice "Compañero". De modo que es una Reforma Agraria con tierras, con voto, con derechos cívicos, con derechos sindicales, con fuerza política, con dignidad personal y con proyec-

ción de futuro.

¿Cómo se traduce todo esto en educación, que es de lo que hemos venido a hablar esta noche? Ese campesino ignorado e ignorante ha sentido una especie de fiebre, de enloquecimiento por la educación; ha habido en todo el país un ansia tremenda de educación, sobre todo para los hijos de estas gentes y no hay comunidad que no haya querido tener su escuela. Y no pudiéndoselas crear el Estado en la medida necesaria y con la urgencia exigida, los campesinos mismos hicieron las escuelas. En todas las comunidades hay una escuela y esta escuela es invariablemente la escuela que el pueblo ha hecho. Las gentes tienen allí sus formas de organización, desde luego tradicionales, y saben trabajar en equipo, como decimos ahora. De modo que ellos han aplicado sus mejores conocimientos en la construcción de sus escuelas. A veces la hacían con mucha modestia, muchas veces no pudieron terminarla; la madera es tremendamente cara y escasa en la región del Altiplano, por lo que hacer un techo es siempre más difícil que levantar las paredes. Pero muchas veces también esta escuela parece concebida por los propios indígenas (porque nadie pudo haberlos asesorado) para un régimen educativo que desborda evidentemente lo que el Estado después les pudo dar. Edificios dotados de muchas aulas para tener muchos cursos, aunque la comunidad fuera pequeña, para tener internados y para tener talleres, porque todo eso entendía el campesino que iba a necesitar y la escuela tenía que estar dotada de todo ello. De manera que aquello a veces impresiona como algo que quiso ser y no llegó a ser, por la tremenda pobreza de aquel país, en la medida en que quienes crearon la escuela desearon que fuera.

Los campesinos supieron unirse también para pagar maestros. De los 7.000 maestros de que he dado cuenta hay muchos todavía que son pagados en forma cooperativa por los campesinos, y la mayoría lo fueron en los orígenes de sus escuelas, aun sin ser maestros, siendo sólo un vecino que supiera leer y escribir o una persona con más capacidad de la que era común. Los campesinos hacen lo que pueden por dar un mobiliario a su escuela, construyendo sus muebles, sus pizarras. Pero lo que me parece también interesante es que de esta fervorosa actitud que han tenido de levantar sus escuelas están pasando a la actitud de exigir al Gobierno todo lo que estas escuelas necesitan. En varias regiones yo he sido testigo de los planteamientos que hacen los campesinos a los representantes del Ministerio diciendo: "Hemos hecho hasta aquí, nos falta el piso, nos faltan las ventanas, nos faltan los bancos, eso lo tienen que hacer ustedes". Y esto lo plantean ahora con fuerza, no pidiendo, sino exigiendo, porque ellos se consideran parte del Gobierno mismo, puesto que son parte integrante de todo el movimiento revolucionario representado por aquel Gobierno. De modo que este campesino siente el derecho que tienen sus hijos a la educación, hace todo lo que puede para que esta educación exista, pero exige también todo aquello que a él no le es posible dar. Y así, en el Ministerio de Asuntos Campesinos existen dos o tres mil expedientes de distintas comunidades que reclaman al Estado la creación de cargos de maestros para poder atender las escuelas que ellos han levantado.

Conviene aclarar además que este maestro rural ocupa una ubicación muy preminente en el medio rural, es un maestro al que los mismos campesinos confieren un importante

papel en el conjunto social, del que esperan en cierto modo que sea el conductor, el animador de la vida de la comunidad. He oído campesinos que hablan con el mejor fundamento de un maestro capaz de ayudarlos, de estimularlos, de dirigirlos. Y también los he oído plantear sus quejas cuando este maestro no reúne las condiciones mínimas que ellos conciben en el buen educador. En resumen, que esta escuela rural se ha convertido para estas gentes, en su inmensa mayoría analfabetas, en una institución básica e indispensable en la vida de la comunidad rural.

Quedan muchos problemas pendientes, que desde luego son problemas muy graves. Hay todavía 200 mil niños fuera de la escuela, que no reciben los beneficios de la educación por no haber escuela en su lugar o por ser retirados de ella antes de haberse alfabetizado convenientemente. De los maestros que trabajan, un 70 % no han realizado ningún estudio, son maestros "interinos", sin título ni formación profesional. Se necesitan 7.000 maestros rurales más para atender la población rural que hoy no tiene escuela. No existen rubros para los gastos que necesitan realizar las instituciones escolares. Hay además una necesidad generalizada de mejoramiento técnico de todos los trabajadores de la educación rural que tienen una preparación bastante elemental por la necesidad de dar esa preparación en tiempo breve. Y, principalmente, existe la necesidad de dar mayor capacidad al plantel directivo de la educación rural, para lo cual existen planes a los cuales me voy a referir más adelante.

¿Con qué se cuenta para resolver estos problemas?

Yo creo que lo más importante es esta actitud coincidente del pueblo,

de los maestros y de los gobernantes que vienen realizando y están dispuestos a seguir realizando el esfuerzo de construir un aparato de educación rural suficiente y eficiente. Pero además existe en Bolivia un cuerpo legal muy valioso para la empresa educativa. La Revolución ha hecho el análisis de lo que debe ser la educación dentro del proceso que ellos viven y en el año 1955 fue aprobado el Decreto Ley de la Reforma Educacional, comúnmente llamado allí Código de la Educación, en el cual se establece la filosofía y estructura de todo el sistema educativo. Este Código de Educación reconoce la existencia de la educación rural, llamada en el Código Educación fundamental (allí los maestros son llamados maestros de educación fundamental y no maestros rurales), en primer lugar porque las características del país hacen que la educación rural esté fuertemente dirigida a las satisfacciones de las necesidades básicas de la comunidad, y en segundo lugar porque en la época de aprobación de este Código, en la época de la puesta en marcha de todo este sistema de educación influía enormemente la corriente internacional a favor de la educación fundamental.

Voy a dar lectura a algunos artículos que me parecen de importancia. En el Capítulo XI el artículo 118 dice: "El Estado dedica preferente atención a la educación fundamental campesina, que comprende a la mayoría del pueblo boliviano, privada hasta hoy de los beneficios de la enseñanza, marginada de la técnica, de la economía monetaria y del ejercicio efectivo de sus derechos políticos".

Y el artículo 119 dice: "La escuela campesina cumple dos funciones: educar al niño en función del medio y cooperar en el mejoramiento gene-

ral de la comunidad".

Veán cómo estas tres líneas resumen de una manera positiva uno de los problemas en toda la América Latina y señalan a la educación rural esta doble función, por la existencia de una serie de situaciones y de problemas en el medio rural con los cuales la escuela rural tiene tarea que cumplir.

En el artículo 120 se lee lo siguiente: "Son objetivos de la educación fundamental campesina:

1) Desarrollar en el campesino (nótese que no dice "desarrollar en el niño", sino en el campesino en general) buenos hábitos de vida con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.

2) Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.

3) Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.

4) Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.

5) Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica.

6) Desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación".

Ustedes ven que estos enunciados son claros y definen una actitud en

materia de educación rural; son a la vez un respaldo y una exigencia a los esfuerzos que allí se realizan.

El Ministerio de Asuntos Campesinos es el que tiene la tutoría de la educación rural en Bolivia y sus funciones en ese aspecto están señaladas en el artículo 193 del Código: "El Ministerio de Asuntos Campesinos es el organismo superior que dirige y fomenta la política educativa del Estado en función de educación fundamental. El Ministro, como representante del Poder Ejecutivo, ejerce control y tuición sobre el sistema de educación fundamental campesina". Señala luego el artículo con algún detalle las atribuciones del Ministerio al respecto.

Existe inmediatamente debajo del Ministro la Dirección General de Educación Fundamental Campesina y el artículo 205 nos dice respecto a ella: "La Dirección de Educación Fundamental Campesina es un organismo técnico administrativo, que tiene por misión la planificación y ejecución de la obra educativa y social en el medio rural. Está formada por los siguientes miembros, presididos por el Ministro de Asuntos Campesinos:

- 1) Director General de Educación Fundamental Campesina;
- 2) Jefe de Alfabetización y Educación de Adultos;
- 3) Jefe Técnico de Normales Rurales;
- 5) Jefe de Planes y Programas;
- 6) Inspector General de Educación Fundamental;
- 7) Sub-Jefe de Higiene y Educación Sanitaria;
- 8) Sub-Jefe de Industrias Rurales;
- 9) Sub-Jefe de Estadística y Personal".

En cuanto a la organización del sistema escolar, el artículo 122 dice: "La educación fundamental campesina se basa en el sistema nuclear. En cada zona geográfica, circunscripción o lugar del agro se establecen los núcleos de educación fundamental campesina".

Allí todas las escuelas pertenecen a algún núcleo escolar, el primero de los cuales fue el de Warisata, creado en 1931. Fue concebido no como una institución escolar implantada en el medio, sino como una institución para una fuerte interacción entre la escuela y la comunidad. El Código incluye algún artículo que hace mención a lo que el núcleo da a la comunidad y a lo que ésta da a aquél, es decir, que esta institución escolar no está concebida como algo extraño al medio, sino como algo del medio mismo y para el medio campesino. Ustedes saben que la organización nuclear, en los países en que ésta existe, consta de una región a la que están adscritas varias escuelas, una de ellas central o matriz y el resto escuelas seccionales. En este momento, cada núcleo tiene en Bolivia un número promedio de 25 escuelas, así como algunos funcionarios especiales tales como el director de núcleo y, en el caso de Bolivia, los especialistas en agropecuaria, en salud, en artesanías y en educación para el hogar. Hay en Bolivia alrededor de 260 núcleos escolares, que afrontan enormes dificultades de funcionamiento, por la carencia de personal especializado y de recursos. Existe sin embargo esta organización y sin duda que sobre la base de ella cualquier esfuerzo que se pueda hacer, en lo técnico como en lo material, sería de gran significación.

En cuanto a la formación de maestros, existen en Bolivia 12 escuelas normales rurales, 10 de ellas oficiales y 2 particulares. Se le dan al muchacho egresado de sexto curso de primaria rural o urbana (aunque la mayor parte de los alumnos provienen del medio rural) cuatro cursos: dos dedicados a una formación cultural básica y dos dedicados a la formación profesional. De estas doce normales egresan por año un prome-

dio de 200 maestros, número que como ustedes ven es completamente bajo. Se presentan en relación a este aspecto una gran cantidad de problemas en los que no podemos entrar al detalle. Pero ustedes advierten cómo la educación rural de aquel país tiene un respaldo legal y una doctrina sustentada y aceptada por el gobierno y por los trabajadores de la educación. El problema que se confronta es el de llevar a la práctica; en la medida requerida, esta doctrina ya bien definida. Saben a dónde ir y por qué ir, lo difícil es cómo ir cuando las condiciones son de tan limitados recursos.

Yo creo que uno de los principales problemas que existen en este sistema de educación es que este maestro, al cual se le exige cumplir esta doble función de trabajo con los niños y de trabajo con la comunidad, debe ser un maestro de fuerte "emoción social", como allí dicen, pero también de fuerte capacidad técnica, puesto que este trabajo no puede ser hecho simplemente a base de inspiración personal y buenas intenciones. De este modo, creo que van a tener que hacer un esfuerzo muy considerable en los próximos años: cuantitativamente, duplicando lo que ahora tienen para atender a los 200 mil niños y a las comunidades sin educación; cualitativamente, mejorando la calidad de la educación, principalmente, dándole a los maestros los elementos técnicos para que puedan hacer un buen trabajo con comunidades que están deseosas de este trabajo.

Podría decirles que a lo largo de mis visitas a través de las zonas rurales del país, he visto toda la gama de escuelas rurales, como también se ven en nuestro propio país. Desde aquellas en que el maestro entiende la educación como una simple acción de alfabetización de niños y

prescinde de todos los demás problemas, hasta aquellas en que el núcleo escolar o la escuela seccional están impuestas en el medio como instituciones esenciales para mover, atender y colaborar en todos los problemas de este medio. Mucho y valiosos es, indudablemente, lo que ha sido hecho. Mucho es también, y no hay por qué negarlo, lo que queda por hacer, lo que quiere hacerse.

El país está planeando mucho para su futuro. Existe conciencia en Bolivia de que lo que se ha hecho en los últimos años no puede alcanzar. El haberle dado al pueblo derechos cívicos, el haberle dado tierras, el haberle dado dignidad, no alcanza si estas gentes no tienen un nivel de bienestar aceptable. De tal manera que el Gobierno se ha propuesto la tarea de dar un fuerte impulso al desarrollo nacional.

En octubre del año 60 fue creada la Junta Nacional de Planeamiento la cual, con el concurso de un cuantioso grupo de técnicos en distintas especialidades de las Naciones Unidas preparó un documento llamado Plan Decenal de Desarrollo Económico y Social. Muy brevemente diré que los objetivos de este Plan Decenal de Desarrollo son: disponer de un promedio de 2.475 calorías diarias per cápita, en lugar de las 1.800 de hoy; lograr un ingreso anual per cápita de 175 dólares, en lugar de los cien dólares actuales; aumentar la producción agrícola, minera, petrolera, industrial, etc., incorporar y colonizar las extensas, ricas y despobladas tierras del oriente boliviano; crear una red de comunicaciones que signifique un elemento de integración nacional en un país con una geografía tremendamente difícil, que tiende más bien a aislar que a unir; dar educación primaria al 100 % de los niños urbanos y por lo menos al 80 % de los niños rurales; alfabeti-

zar alrededor de un millón de adultos analfabetos; dar empleo productivo, por lo menos a 500.000 habitantes más; y mejorar los servicios públicos: viviendas, servicios sanitarios, etc.

Esto, que aquí no hay más remedio que resumir rápidamente, ha sido estudiado durante varios años con todo cuidado, con toda prolijidad y constituye un plan que aspira a ser integral para el desarrollo del país. La ejecución de este plan ya ha comenzado, y se está en la etapa de lograr la comprensión de todos los sectores del país respecto a la importancia que tiene para su futuro que todas las fuerzas nacionales se integren dentro de este plan de carácter integral.

Quiero hacer mención a dos aspectos del plan que interesan a nuestro tema: el plan de desarrollo rural y el plan de educación rural, ninguno de los cuales constituye un plan independiente, sino simples capítulos del Plan Decenal de Desarrollo Económico y Social.

Respecto al Plan de Desarrollo Rural, conviene recordar que, con intervención de varios organismos de las Naciones Unidas, existe en los países andinos lo que se llama Programa Andino, que hoy está actuando en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y el norte de Chile y Argentina.

En Bolivia este Programa Andino está trabajando desde hace unos 8 ó 9 años, y ha conseguido la instalación de cuatro bases de acción, tres en la región del Altiplano y una base de colonización en la región de los Llanos, para experimentar el trasplante de población de las tierras altas hacia la región llana. Estas bases aspiran a realizar una acción integral en el medio rural, actuando sobre los problemas económicos y sobre los problemas sociales de la población.

De ahí entonces que, al principio

con mucha asistencia técnica de organismos de las Naciones Unidas y más tarde con el esfuerzo de los funcionarios bolivianos, actúan en esas regiones equipos bastante amplios de profesionales. Están los técnicos en extensión agrícola con sus ayudantes, los técnicos en salud (médicos, enfermeras, matronas —como allí llaman a la partera—, técnicos en saneamiento ambiental y auxiliares de salud), los especialistas en educación rural, quienes generalmente tienen a su cargo la coordinación de la educación en la zona de influencia de la base, los que tienen que ver con la educación de la mujer, y hay entonces educadoras de hogar en cada una de estas bases. En fin, se trata de un equipo que ha sido abastecido de los medios necesarios para realizar, en un promedio de 20 a 30 comunidades, una fuerte acción educativa. Desde luego, se eligieron zonas donde había muchos problemas de todo tipo. A lo largo de estos años, la conclusión que se extrae es que el indígena campesino acepta las modificaciones introducidas lentamente por este equipo de trabajo y consigue, no solamente el mejoramiento de sus condiciones de vida, sino además tomar los objetivos como cosa suya. En algunas de estas bases los resultados son más felices que en otras, pero la conclusión ha sido ésa y en base a ella se ha formado un plan que consiste, primero, en nacionalizar todo este sistema, quitándole a los técnicos internacionales las responsabilidades ejecutivas del plan, para que asuman responsabilidades como asesores del mismo, de tal manera que la ejecución y la responsabilidad inmediata de las tareas corra por cuenta de los técnicos bolivianos, que ya los hay muy bien preparados. En segundo término se aspira a ir extendiendo este plan de cuatro zonas actuales a

cincuenta en el término de diez años. Si esto pudiera cumplirse, como se está cumpliendo lentamente, porque ya han sido creadas algunas nuevas bases, en el término de estos diez años el beneficio directo e indirecto de estas bases de desarrollo rural cubriría más o menos el 50 % de la población rural boliviana, lo cual significaría un impacto formidable, sobre todo para superar el sentido excesivamente tradicionalista del indígena boliviano, principalmente en actividades como la agricultura y la salud que son fundamentales para su bienestar.

El otro plan al que me quiero referir es el capítulo de educación del plan de desarrollo del país. Así como en este plan hay capítulos para la minería, para el petróleo, para las comunicaciones, hay también un capítulo para la educación y se ha estado trabajando para determinar el futuro de esta educación en los diez próximos años. Insisti en señalar que es un plan dentro de otro, o un capítulo de un plan general, es decir, que el planeamiento educativo es concebido como parte del planeamiento general del desarrollo del país, lo cual me parece muy importante y, a su vez, este planeamiento educativo no consiste en el estudio de tal o cual sector aislado, sino que tiene que ver con todos a la vez: con la educación primaria urbana, primaria rural, secundaria, superior, técnica, alfabetización y educación general del adulto, etc.

Desde luego que el Ministerio de Asuntos Campesinos, que tiene responsabilidad en la educación rural, se ha tomado el sector de problemas relativos a este aspecto. Para eso se creó en el Ministerio un Consejo Consultivo, integrado por funcionarios superiores del mismo y delegados de todos los organismos que están actuando en conexión con el

Ministerio, como la Junta Nacional de Planeamiento, la Misión de UNESCO en Bolivia, de la cual yo formo parte, etc. Hemos estado analizando esto: cómo tiene que ser la educación rural en este país para que ella coadyuve a los fines del plan general de desarrollo, para que aporte a este plan lo que ella debe aportar y para que, a su vez, reciba de aquél, lo que aquél tiene que darle. Nos hemos propuesto algunas metas de orden cuantitativo, que van a señalar la medida del esfuerzo, y nos hemos propuesto también en el orden cualitativo algunos propósitos.

En el orden cuantitativo se quiere que en estos diez años el número de alumnos de las escuelas rurales pase de 218.000 a medio millón, teniendo en cuenta además de los niños que hoy asisten a la escuela, el rápido crecimiento vegetativo de la población. Se espera, como ya se ha dicho, alfabetizar a un millón de los dos millones de adultos analfabetos que el país tiene. Se quiere que las escuelas de maestro único atiendan por lo menos cuatro cursos escolares, porque hay muchas de ellas que actualmente tienen dos o tres cursos. Ya están redactados los programas mínimos para este tipo de escuelas, que es la mayoría del país. Las que tienen dos o más maestros, como son por lo menos todas las escuelas centrales de núcleo, tendrán seis cursos escolares como mínimo y algunas de ellas dispondrán de internados para alojar a varios niños y darles dos años más de educación, principalmente dirigidos a darles capacitación para que actúen como promotores del mejoramiento de sus propias comunidades. El número de maestros necesarios para la atención de esta progresiva cantidad de alumnos ha de ser llevado de 7.000 a 14 mil. El número de núcleos, de 260, que es el número actual, a 500, por-

que no se quiere que los núcleos crezcan en cantidad de escuelas y de maestros, sino que constituyan unidades regionales que puedan ser fácilmente coordinadas y mejoradas por la acción de sus directores y especialistas. Se quiere asimismo que el número de especialistas que actúen en estos núcleos sea suficiente, porque hoy son muchos menos de los necesarios; queremos que cada núcleo cuente con una maestra de hogar, un especialista en educación agropecuaria, un especialista en educación sanitaria y uno o más especialistas en artesanías. Indudablemente, la preparación de todo este personal es un problema bastante serio. Se necesita duplicar el número de supervisores de educación rural que tiene el país y darles los medios indispensables para que puedan recorrer las escuelas a su cargo. Actualmente cada uno de ellos trabaja teóricamente con 200 maestros y hemos fijado en 100 el número máximo de maestros que podrían supervisar, tratando de que esta teoría de supervisión (porque hoy no están en condiciones de hacer visitas frecuentes a las escuelas) se lleve a la práctica. Existe necesidad de profesionalizar los maestros llamados "interinos", es decir, de darles alguna formación básica y no demasiado de emergencia, que signifique para ellos la adquisición de un título lo más próximo posible al título de maestro normalista. Las escuelas normales rurales, en lugar de producir un promedio de 200 maestros por año, tendrán que producir por lo menos mil para que pueda llegarse a la cifra de maestros rurales señalada para todo el país.

Finalmente, el Ministerio ha puesto mucho interés en el problema de la capacitación del personal superior y se ha aprobado ya, por Decreto Supremo, la creación del Instituto

Superior de Educación Rural, que va a formar en los próximos años directores de núcleos, supervisores, jefes de distritos y profesores de escuelas normales. Este Instituto va a ponerse en funcionamiento en febrero de este año y va a atender a un promedio de cien becarios por año. Ha sido asegurada su financiación en base a la ayuda de UNICEF, que pagará las becas de los alumnos y el equipamiento total del Instituto y aportes del Ministerio, que pagará los sueldos de los profesores y otros gastos. Se confía que esta institución tenga un gran poder multiplicador, porque indudablemente esta gran masa de maestros rurales, tan dispersos, tan diferentes, de necesidades tan variadas, necesita una cabeza que los oriente, que los haga trabajar y que los estimule en su esfuerzo. Vale la pena, entonces, aplicar recursos y tiempo a la preparación de esta cabeza directriz. Este es el objetivo que nos proponemos con la creación de este Instituto Superior de Educación Rural, que, como les digo, está ya creado y empezará a funcionar el mes próximo.

Quisiera señalar que en realidad, estos no son objetivos del Gobierno solamente. El Gobierno al hacer suyos estos objetivos, recoge las inquietudes que todo el país tiene. Son objetivos compartidos por el pueblo mismo, por las gentes rurales, que a través de su Central Campesina están informadas de los propósitos del Gobierno y tienen ocasión de dar opinión sobre los mismos.

Para finalizar, quisiera extraer algunas conclusiones que tal vez puedan ser todavía provisionales, por mi desconocimiento relativo del país y por el propio dinamismo de las cuestiones de educación. Pero de cualquier manera, puede tener utilidad dar forma a seis conclusiones, que resumen lo que allí ocurre en este mo-

mento y resumen también mi pensamiento al respecto.

En primer lugar, se reconoce en Bolivia el hecho de que el desarrollo educativo es indispensable para el desarrollo general del país y los planes que se están haciendo en materia de educación son parte de los planes integrales del desarrollo nacional.

En segundo lugar, cualitativamente hablando, la situación de la educación rural boliviana es de un vigoroso crecimiento en los últimos años y podríamos representar este crecimiento diciendo que el país ha llegado a la mitad del camino que debe recorrer. Si en los próximos diez años logran duplicar lo que han hecho en los diez años que han pasado, indudablemente que las metas que se están proponiendo van a estar satisfechas.

Tercero: en cuanto a los aspectos técnicos, digo que Bolivia ha formulado una correcta definición doctrinaria de su educación general y de su educación rural. El Código de Educación interpreta las necesidades del país y tiene plena actualidad. Habiéndose discutido en reuniones de maestros sobre si los objetivos señalados por el Código que he leído conservan vigencia, contestan que aun reconociendo que estos objetivos no se han cumplido en la medida que era de desear, siguen correspondiendo a las necesidades del país. Se trata, entonces, de aplicar esta doctrina, de extenderla, de hacerla posible más allá de lo que actualmente se está haciendo, que es mucho, pero que no alcanza. Y principalmente, se trata de atender el problema de formar más personal y de capacitar más a este personal. El problema de la formación de maestros es básico para que estos objetivos puedan cumplirse.

En cuarto lugar, debe señalarse

que la reforma agraria y la nueva situación material y espiritual del campesino boliviano, significan un fuerte respaldo, una exigencia, una justificación de todos los esfuerzos que se están realizando en materia de educación rural. Analizados los fenómenos de la reforma agraria y del crecimiento y mejoramiento de la educación rural en Bolivia se encuentra en ellos un fuerte paralelismo, que me parece importante destacar.

En quinto término, quisiera decir que en educación, sin duda, importan mucho las situaciones reales. Los problemas existentes en Bolivia son grandes y severos todavía. Pero tanto o más que las situaciones, me parece que interesan las actitudes. Aquel país, en materia de educación como en tantos otros aspectos de su vida, ha partido de un punto muy bajo; del punto en que estuvo por razones históricas durante mucho tiempo. Pero el esfuerzo que está realizando por salir de esa ubicación desfavorable es, me parece, lo que más nos debe importar. Su actitud, la coincidencia de intenciones, la coincidencia de pasión por los problemas es la clave que hará que este esfuerzo de superación se acelere cada vez más y les lleve a la consecución de los objetivos que se proponen.

Y finalmente, me parece innegable la importancia de cuanto pueda hacerse por expandir y mejorar la educación. Todos ansiamos que la educación sea atendida, que se le dé todo lo que ella necesita, en aquel país, en el nuestro y en todos, para que cumpla su trascendente función social. Pero más importante que esta atención a la educación debe ser en nuestros países la atención a todos aquellos tipos de problemas que resultan condicionantes de la educación. Es decir, que en mi opinión la

lección que Bolivia nos ha dado es que la atención de ciertas necesidades profundamente sentidas por el pueblo significa, de manera indirecta si se quiere, la posibilidad de la educación. Si no fuera por los fundamentales cambios producidos en otros aspectos de la vida nacional, posiblemente no se hubiera producido este importante progreso en materia de educación. Este interesante

proceso de la educación rural boliviana es un ejemplo estimulante para pensar que las necesidades de la educación deben ser atendidas dentro de un conjunto de ideas y de acciones que tiendan a satisfacer las necesidades generales de nuestros países, de las que las de la educación sólo son parte.

Nada más y muchas gracias.

Compañero maestro:

EL INSTITUTO COOPERATIVO DE EDUCACION RURAL es el esfuerzo solidario de los maestros para mejorar su labor profesional y defender los principios de la educación rural.

Si no eres afiliado AFILIATE HOY MISMO.

Si ya lo eres, consigue un socio más para impulsar esta obra.

Dirección postal:

Juan José de Arteaga 1441

Montevideo

De maestro a maestro

Nuestro oficio pasa por ser, a ojos de los profanos, simple tarea de abnegación y sacrificio. Y tal vez lo sea para aquellos que se alejaron ya de los motivos humildes y elementales.

Porque ser maestro rural implica la capacidad de alcanzar la emoción de las cosas sencillas.

Porque, junto a las satisfacciones que todo educador recoge en su labor, nosotros sabemos de goces que tocan a lo que tiene de más generoso el espíritu humano.

Es nuestro el privilegio de llegar, con amor, a la clara hondura del alma campesina.

El trabajo es nuestro y tenemos el derecho a sentirnos dueños de él, porque lo creamos cada día.

Y, no obstante ¿qué mayor satisfacción para quienes hemos elegido la misión de educar, que comprobar que, en el alma del niño, del joven, de la mujer o del hombre que más necesita de nosotros, nace una esperanza porque hemos ayudado a lograr otra idea de la vida y de las gentes?

Nuestro oficio es el más hermoso de todos.

Porque así lo sentimos.

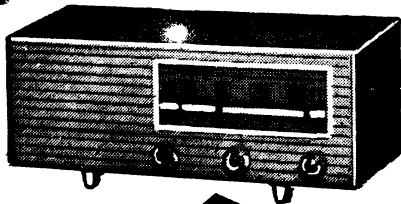
A TRANSISTORES!

R A D I O S



Receptor portátil, Mod. 6 PTR 61, onda larga, 6 transistores y 1 diodo, extraordinario alcance y selectividad. Parlante de 13 cms., control automático de volumen, funciona con 9 volts de c.c. (6 pilas standard de 1 y 1/2 v.). Estuche de fino cuero, varios tonos.

Radio-receptor de mesa, 6 transistores y 1 diodo, Funciona con 6 pilas standard de 1 1/2 volts Gabinetes en diversas y originales combinaciones, de colores



TOCADISCOS

Tocadiscos portátil, 6 transistores, con parlante propio, para discos de 16, 33, 45 y 78 rpm. Funciona con sólo 4 pilas de interno de 1 1/2 volts

LYON RADIO



1964 - 191

SORIANO 832 - TELEFONOS 82060 - 85255
y en sus distribuidores en toda la República

ARNALDO C. CASTRO

Máquinas de oficina

MIMEOGRAFOS GESTETNER

modelo escolar

MISIONES 1460

**TELEFS. 8 75 28
8 87 19**

MONTEVIDEO

febrero - marzo 1963