

11

Escuela Rural

Am. F. de A. de

LA ESCUELA RURAL
EN EL URUGUAY

LA FLORES RURAL
LA FLORES RURAL
LA FLORES RURAL

LA FLORES RURAL

12155.967

JULIO CASTRO

LB. 1567. C3. (para solo 12)

LA ESCUELA RURAL
EN EL URUGUAY

DONACION
ESTHER DE CACERES

Talleres Gráficos «33» S.A.
Montevideo 1944

D. 291.956

79615/21

EN EL URUGUAY
DE LA HUB

WY 100
COTON DE

NO
FOTOCOPIAR

COMPOSICION DE LUGAR

El problema de la escuela rural se ha convertido en los últimos tiempos en asunto de debate público. En torno a él se ha escrito libros, reunido congresos, redactado proyectos de ley, organizado concursos y pronunciado innumerables conferencias. Pero la situación de la escuela rural, en los hechos, sigue como si nada de eso se hubiese realizado. Sus problemas son los mismos, si no más graves que hace veinte años.

Toda esta agitación en torno a un asunto de carácter nacional prueba que hay una gran inquietud a su alrededor. Es el momento, pues, de aportar algo, si es que en verdad algo tenemos para aportar.

Es así que un casi sentido de militancia social, nos mueve a publicar este trabajo.

En torno a la escuela rural se ha escrito mucho y mucho se ha dicho. Pero no siempre se ha visto con justeza sus problemas. Y se explica: un medio ambiente se conoce cuando se ha vivido, cuando se ha desentrañado sus contenidos, cuando se es un producto de él. Y no siempre los que han escrito sobre escuela rural han llegado hasta el fondo íntimo y auténtico de nuestra campaña. Se ha cumplido así, en el planteamiento teórico del problema, lo que señalamos desde las primeras páginas de este trabajo: hay un criterio ciudadano que lo invade todo, que lo resuelve todo a su manera y que pretende reducir la realidad a sus particulares puntos de vista. De ahí que, en lo educacional, la tendencia dominante sea la de reducir los problemas del campo a soluciones ciudadanas. Puede apreciarse eso en el material usado, en los libros, en la preparación de los maestros, en los planes de estudio, en los criterios dominantes en materia de orientación docente y de apreciación de resultados.

Hemos estado setenta años tratando de colonizar la campaña imponiéndole una cultura de extracción ciudadana. Y la campaña se ha resistido. Hemos contribuido así a arrancar a los hombres del campo separándolos de lo que debió ser su destino, impulsados

por el convencimiento de que cultura quiere decir vivir y hacer como se hace y vive en la ciudad. Y hemos contribuido así a generar el difícil problema de la despoblación del campo.

En este trabajo —que escribimos más por deber que por otra cosa— nos hemos propuesto demostrar la autenticidad de la escuela rural. El derecho que le asiste a que se le reconozca como una institución que tiene sus raíces en su propio medio, y sus fines auténticos, que no son otros que los de la sociedad a la cual pertenece.

Sabemos que chocamos contra criterios dominantes que piensan de otro modo —los "colonizadores"— y que consideran una herejía esta posición de autenticidad que sustentamos. Los comprendemos. Ellos son los que creen que hacer enseñanza rural es dar preparación agronómica y, en definitiva, fijar el hombre rural al campo, evitando que se desplace hacia los centros urbanos. Y como han visto la realidad de un solo lado —el lado de la ciudad— no comprenden que el hombre de campo puede encontrar en él su destino, y que el deber de la escuela es ayudarlo a que lo encuentre, ya que la plenitud de la vida está en todas partes, y en el campo, seguramente, más aún que en las ciudades.

Sabemos, además, que contra nuestra posición se argumenta que queremos crear dos sociedades, una rural y otra urbana. Y eso sostienen los que, sin quererlo quizá, pretenden reducir las dos a una sola, haciendo esa reducción en beneficio de la última. Lo que queremos es que la sociedad rural y la urbana tengan, cada una de ellas, sus valores propios, y que conservando su naturaleza, se complementen en acción de reciprocidad. Queremos —aquí en lo educacional, pero podría extenderse a todos los órdenes— que el campo no sea un tributario de la gran urbe, como tiende a serlo cada vez más.

El que esto escribe fué, hace ya tiempo por cierto, niño del campo y alumno de escuela rural. Sintió en carne propia, el resentimiento que va generando la escuela; resentimiento que hizo crisis cuando, en la adolescencia se vió desplazado hacia la ciudad. Tal vez en el fondo de sí estén actuando todavía elementos recogidos en la dura experiencia de la adaptación que impuso aquel desplazamiento. Esos antecedentes y una constante preocupación en torno del problema, lo sitúan en la posición de exponer cosas que, por lo menos, las sabe reales, porque fueron vividas; porque fueron y son experiencia en millares y millares de alumnos de escuelas rurales. Por eso, si con este trabajo en algo contribuyera al justo enfoque del problema de la enseñanza rural, se consideraría satisfecho, por haber pagado, en cierto modo, su deuda de solidaridad con los escolares rurales a quienes perteneció y con los maestros rurales a quienes tanto admira y a quienes también tanto debe.

J. C.

CAPITULO I

EL DUALISMO CAMPO - CIUDAD

Hay un primer problema que por su magnitud y por la gravedad de sus proyecciones de futuro, debe plantearse como previo: es el de la despoblación del campo y el crecimiento fabuloso de la capital.

Parecería que es ésta la era de las grandes ciudades, pues en el mundo entero se repite este mismo fenómeno de la emigración campesina. Sin embargo en los países de gran desarrollo industrial este desplazamiento del elemento humano es lógico y puede ser que hasta conveniente. Es en cambio ruinoso para aquellos que se basan en una economía agraria o pastoril, pues el despoblamiento de los campos trae como consecuencia una baja en el elemento humano destinado a la producción.

En nuestro país el fenómeno del macrocefalismo ha excedido todas las previsiones, al punto de que no hay ejemplo, en el mundo entero, de mayor concentración humana en la capital con respecto al resto del territorio.

Montevideo encierra, con sus 785 mil habitantes, más de la tercera parte de la población total. Agréguese aproximadamente, medio millón más de población urbana concentrada en otras ciudades, y se tendrá como resultado que en un país de economía casi exclusivamente agropecuaria, las dos terceras partes de sus habitantes están en las ciudades y sólo una tercera parte vive en el campo.

Las consecuencias económicas son fáciles de deducir, si se tiene en cuenta que el campo es la fuente de producción y la ciudad es el gran mercado de consumo.

Esta migración del hombre del campo va cumpliendo un proceso progresivo. A medida que el tiempo pasa, se acentúa más, sin que hasta ahora se haya tomado medida alguna tendiente a detenerla.

Como no hay estadísticas que merezcan confianza, no es posible precisar el grado de urbanización a que ha llegado el país, pero si se examina comparativamente el proceso de crecimiento de la población escolar en escuelas urbanas y rurales, pueden extraerse de tal examen algunas conclusiones que afirman lo dicho más arriba.

La población escolar, comprendiendo escuelas públicas, y privadas, ha cumplido en los últimos cuarenta años, este proceso:

Años	Nº de alumnos de escuelas rurales	Nº de alumnos de escuelas urbanas
1910	35.739	59.421
1920	46.561	79.119
1930	55.498	122.765
1940	57.544	161.302

En los años que van de 1910 a 1940 la población escolar rural aumentó en 21.805, mientras que la urbana, en el mismo tiempo, creció cinco veces más, alcanzando ese crecimiento a 101.881 alumnos.

Agréguense a la elocuencia de los números, estos dos hechos:

1º) La relación entre el número de niños en edad escolar y la de los adultos, es en campaña más alta debido a que la procreación no está tan restringida. Este primer hecho hace que, proporcionalmente al número de escolares, haya menor número de personas adultas en campaña que en las ciudades.

2º) Presumiblemente, de 1910 a 1940, el porcentaje de niños que no concurrían a la escuela tiene que haber disminuído mucho más en campaña que en las ciudades. De modo que el crecimiento acusado en aquélla se debe, en parte, al simple aumento vegetativo, pero en parte también al aumento del porcentaje de concurrentes a la es-

cuela. Como en los medios urbanos ese fenómeno tiene mucha menor importancia, resulta que la diferencia de uno a cinco ya anotada, tiende a hacerse mayor.

Las causas de esta emigración, que alcanza a todas las clases sociales, ya han sido analizadas y sería repetición volver a exponerlas. Lo que aquí interesa es determinar algunas de sus características. (1)

Generalmente el hombre de campo —no el rico, se entiende— huye a la ciudad porque el campo lo expulsa. O es un desocupado, o es un empobrecido, o es un vencido, o es simplemente un desalojado de la tierra que arrendaba o explotaba en medianería. En el mejor de los casos es un atraído por la ciudad que viene a ella a lograrse un destino esperando encontrar posibilidades que el campo no pudo ofrecerle.

Lo cierto es que en cualquiera de esas situaciones, resulta ser, lo que, —dando extensión al término que se usa en psicología— se puede llamar un resentido. Ha sido rechazado de su medio de origen y tiene que cambiar de mundo, sufriendo las correspondientes crisis de adaptación para vencer las resistencias que le ofrece la vida ciudadana, en la que ingresa luchando con la desventaja del recién llegado. En épocas de crisis su destino es engrosar la legión de los desocupados de las ciudades.

Ahora bien; verificado el hecho de la concentración urbana, cabe preguntarse qué medios son los que permiten a la ciudad mantener en su seno tal exceso de población. El análisis de esta contrapartida del problema, permite demostrar la artificialidad del equilibrio existente.

Una buena parte de la población ciudadana halla ocupación en las actividades comerciales, constituyendo el tipo de "proletario de camina planchada", que vive en permanente angustia y sin otro destino que vegetar tras un mostrador o en una oficina privada. La defensa económica de esta clase reside en la posibilidad de trabajo que tienen todos los miembros de la familia.

Otra, considerable, está constituida por el proletariado industrial, pese a no ser éste país de grandes concentraciones obreras.

(1) Fueron analizadas por el autor en "El Analfabetismo" (1940). Publicado también en "Anales de I. Primaria". Además casi todos los estudios sobre escuela rural lo hacen.

Pero tan numerosa como las dos partes enunciadas anteriormente, es la que corresponde a los que viven del presupuesto nacional. Se calcula en doscientos mil el número de personas que pertenecen a esta categoría, dependiente directamente del Estado.

Si se tiene en cuenta que el crecimiento industrial de los últimos años ha dado lugar a la introducción de muchas industrias artificiales (1), que viven y hasta son prósperas a base de proteccionismos más o menos disimulados, se comprenderá cuán artificial es la estabilidad económica de la capital.

Martínez Lamas, en su conocido libro, define la capital como la bomba de succión que debe ser alimentada por la campaña. Eso ya señala una contradicción, pero cuánto más aguda resulta ésta si se tiene en cuenta que la ciudad no sólo absorbe la producción campesina, sino que además le va quitando los hombres de trabajo.

El dualismo campo - ciudad es, por todo lo expuesto, uno de los problemas fundamentales del país. De ahí que al plantear el de la escuela rural —tan íntimamente vinculado, como se verá, a éste— esté permanente gravitando sobre las soluciones que se buscan, la preocupación de ampliar las posibilidades del campo para evitar el éxodo de sus pobladores.

(1) En la industria de la goma, p. ej., el país no produce ni el caucho, ni las telas, ni el carbón o el petróleo que se consume para la energía. Otro tanto puede decirse de la metalúrgica, la del tabaco en buena parte, etc. Las verdaderas industrias nacionales son las que elaboran la materia prima que produce el país.

CAPITULO II

EL MEDIO RURAL

Las explotaciones que se realizan en el medio rural son fundamentalmente la ganadería y la agricultura. Salvo en el sur del país y sobre las vías de comunicación de acceso a Montevideo, esta explotación se hace de manera extensiva y siguiendo métodos más o menos primitivos. Estancias y chacras se suceden a través de casi toda la campaña, sin otra interrupción que la aparición de algunos centros poblados, enclavados en medio de ellas.

Estancias, chacras y centros poblados, son los elementos que caracterizan, en lo fundamental, la sociedad y la economía nacionales.

Generalmente en la Capital se considera a los habitantes de tierra adentro como pertenecientes a un mismo tipo social, sea cual fuere su medio de origen. Pero en realidad es ésta una clasificación simplista. Los hombres del campo son distintos a los de la Capital, pero igualmente lo son entre sí, se se comparan chacareros con ganaderos o con habitantes de los centros poblados. Por eso es necesario hacer la discriminación correspondiente, si se quiere establecer con alguna precisión los principales caracteres del elemento social que constituye la población nacional. Y como estos caracteres, en buena parte están determinados por las condiciones de vida y de trabajo reinantes, el estudio de los diversos tipos sociales, lleva, necesariamente, al análisis de las causas económicas que los originan.

Por otra parte, concurren a lo mismo las posibles soluciones que se pudiera proponer. No es posible ahora con-

siderar una organización educacional sin que tenga raíces y finalidades sociales. No es posible especular con abstracciones cuando miles y centenares de miles de connacionales están esperando su redención; cuando hay generaciones jóvenes que están aún a la espera de las soluciones que deben dar los que ya han dejado de serlo.

Tampoco es posible, frente a realidades, a dolorosas realidades que conmueven el humano sentimiento de solidaridad, encastillarse dentro de la abstracción, llámese ésta a sociedad, niño, hombre o medio ambiente, porque cualquiera de estos vocablos responde a un contenido real y es por ello mucho más que una simple palabra. Y entre las finalidades perseguidas en este trabajo está la de desentrañar esos contenidos, para elaborar con ellos y para ellos, las líneas programáticas de una solución educacional.

Fundamentos y fines llevan así a exponer, en términos generales pero muy concretos, los elementos económicos y sociales que determinan las características de la población nacional.

1) LA ESTANCIA

Se calcula la superficie útil del territorio nacional en 16 millones y medio de hectáreas. Alrededor de quince de ellos están destinadas a la ganadería, siendo poco más de uno y medio los que se explotan para agricultura. (1)

Ese inmenso territorio que en su casi totalidad está formado por praderas naturales —campos vírgenes— da lugar a la explotación ganadera extensiva, cuya unidad social y económica es la **estancia**. En cambio el millón y medio de hectáreas destinadas a la agricultura, da lugar a otro tipo de explotación con características totalmente distintas: **la chacra**.

Pese a la evolución de los últimos años, la estancia predomina poderosamente en la estructura económica del medio rural, conservando aún, en muchos aspectos, las características tradicionales que le dieron significación propia.

(1) Fundamentos y Proyecto de Ley sobre Reforma Agraria (1942) Ministerio de Ganadería y Agricultura.

Este predominio se manifiesta en los departamentos que están al norte del Río Negro, en los del este —Cerro Largo, Treinta y Tres, Rocha y Minas—, y en algunos del centro, como Flores, Florida y Durazno. Está caracterizada por una propiedad territorial de extensión variable, donde predomina o es excluyente la pradera natural, sobre la que se explota, extensivamente, la riqueza ganadera.

Desde fin de siglo hasta el presente ha sufrido el país una silenciosa pero profunda transformación social, que ha modificado formas de vida y maneras de ser en el medio pastoril de las estancias.

La estancia era antes una unidad económica, pero también era una unidad social. En ella vivían desde el patrón con su familia hasta los peones, agregados, "chinas", etc. Cuando había demasiado personas, el patrón las dispersaba en "puestos" —pequeñas poblaciones destacadas en lugares apartados— o en ranchos que se levantaban en las orillas de la propiedad.

Pero lo importante y característico, es que **todos vivían de la estancia**, constituyendo una especie de gran familia de carácter patriarcal, donde muchas veces la paternidad clandestina se ocultó bajo la fórmula corriente del padri-nazgo.

Mas la mestización de los ganados y la explotación en gran escala de la carne y sus derivados, trajo como consecuencia la aparición de un espíritu más racional en la explotación de la industria ganadera. El ganado mestizo subió de valor exigiendo ciertos cuidados en los métodos de crianza y selección, y este hecho, más que ningún otro, transformó socialmente el medio campesino. (1)

De fin de siglo al presente la transformación de la campaña ha sido radical: alambrados dividiendo las propiedades; mestización y amansamiento de los ganados; disminución del ganado caballar y aumento del vacuno y del lanar; cambio de método en los trabajos (aparición de bretes, disminución paulatina del lazo y la boleadora; uso del ferrocarril para el transporte de tropas, etc.); desaparición progresiva de los trabajos que contenía un sentido deportivo (la yerra, la doma, etc.). Al mismo tiempo fueron des-

(1) Observaciones exactas sobre este punto hace Zum Felde en "Evolución Histórica del Uruguay" (Cap. VII).

apareciendo las convulsiones políticas, signo inequívoco de la exaltación de los valores económicos del campo.

De la estancia feudal se ha evolucionado hacia una explotación moderna y racionalizada. Y el espíritu cambia: el estanciero era, en el otro siglo, el caudillo revolucionario; ahora es el elemento conservador que quiere la paz y tiende a evitar las transformaciones. Es que su poder económico, pasando a primer plano a través de la evolución esbozada, se antepone a todo otro interés.

Pero no sólo cambia el temperamento de la clase alta; también —y seguramente con más hondura— cambia el del trabajador rural. Se siente desplazado porque una racionalización creciente exige mayor rendimiento con mínimo de gastos. Desaparecen así los "puesteros", los "agregados", las "chinas" y muchos peones. El trabajo deja de ser deporte, y se convierte en una esclavitud sin atractivos, donde el bajo nivel de la vida no tiene ya la contrapartida del trabajo hecho a gusto, dando satisfacción al sentimiento heroico. El hombre no se siente vinculado al medio, y en cuanto encuentra la posibilidad de abandonarlo lo hace sin reparos.

Esta transformación modificó inclusive los vínculos entre patrón y trabajador. Aquél era antes un compañero más, respetado pero también admirado, frente al cual los trabajadores experimentaban una sumisión casi filial.

Se comprende que mientras tales vinculaciones tuvieron ese sentido familiar, no se plantearon nunca problemas de clase ni de reivindicaciones de asalariados. Pero hoy ya las cosas no son así y hay luchas bien sintomáticas que lo demuestran. La jubilación de los trabajadores rurales y el establecimiento de su salario mínimo son pruebas concluyentes en este sentido.

La estancia ha perdido su significado de unidad social, de núcleo primitivo. Se mantiene como unidad económica, pero socialmente es de efectos negativos. En general, en las estancias no hay matrimonios, no hay niños; hay sólo hombres, y los estrictamente necesarios para la explotación. Hasta los mismos propietarios favorecidos por los medios de comunicación, han emigrado a las ciudades desde donde, haciendo una vida más cómoda, pueden dirigir y vigilar igualmente sus intereses.

Socialmente la estancia —la gran estancia— ha dispersado la población y contribuye, cada vez más, a su enra-

recimiento. Cuatro o cinco hombres son bastantes para cuidar otros tantos miles de hectáreas, siguiendo la ley del máximo rendimiento con el mínimo de gasto. Y si en algunas épocas del año los trabajos exigen aumento de personal, éste se toma "por día", es decir, con carácter absolutamente circunstancial.

La explotación de la ganadería extensiva ha sido y es una industria próspera, desde el punto de vista económico. Desgraciadamente no se puede decir lo mismo de ella desde el punto de vista social. Enriquece, pero despuebla. Sirve al interés individual de los ganaderos, pero va minando silenciosamente la estructura social del país.

Este proceso de despoblación se va cumpliendo de una manera progresiva: lo prueba la creciente extensión de los "rancheríos", el crecimiento fabuloso de la Capital y el mantenimiento, pese a los repartos hereditarios, del latifundio.

* *
*

Cuando más grande es, la estancia produce en más alta proporción. Ello se debe a que los gastos de explotación crecen en mínima parte con relación a la extensión explotada. Los mismos gastos insumen tres, que cinco mil cuadras, y sin embargo los rendimientos resultarán en la proporción de tres a cinco. De ahí que el gran negocio ganadero sea la estancia grande: cuanto más, mejor.

Esto ha creado el problema, tan debatido, del latifundio. Hay en el ganadero una tendencia permanente a aumentar sus dominios como si se mantuviera todavía la vieja tradición de que la valía del estanciero se mide por las "suertes" de campo que posee. Pero determinar con exactitud el estado actual de la distribución de la tierra en el país es muy difícil, pues las estadísticas registran las propiedades por predios, pero no registran cuantos predios tiene cada propietario.

Esta forma de empadronamiento ha tenido por consecuencia la de disimular la magnitud de los latifundios nacionales. Afirmaba el Dr. Emilio Frugoni en 1940: "Las propiedades más extensas: dos de veintisiete a veintiocho mil (hectáreas); dos de treinta a treinta y un mil; dos de cuarenta a cuarenta y un mil. Entre dieciseis propiedades

abarcen más de cuatrocientas mil hectáreas, es decir, casi la mitad de toda el área sembrada de la República". (1)

Pero estos números, que son tomados del empadronamiento inmobiliario (1937), no responden a la realidad, si se considera como unidad, no las propiedades como predios, sino como la suma de predios que posee un propietario.

Esa cifra, aparentemente fantástica, de cuatrocientas mil hectáreas distribuidas entre dieciseis propietarios, la poseen, en realidad sólo tres. Sumando el área de las propiedades de Martín Martinicorena (Artigas y Salto); "Julio Mailhos S. A." y Gallinal, se completan con exceso, las cuatrocientas mil hectáreas atribuidas a "dieciseis propietarios".

Aparecen así sólo cincuenta y seis propiedades mayores de diez mil hectáreas. Debe haber en realidad dos o tres centenares de propietarios poseedores de tierras mayores que esa extensión.

El fraccionamiento geográfico, no supone fraccionamiento de fortunas. Tener varias estancias diseminadas en el país, desde el punto de vista económico, supone lo mismo que tener una que las comprenda a todas. Por eso el latifundio aparece disimulado en las estadísticas, que, por las razones explicadas, no expresan el problema en su realidad.

En Montevideo, por ejemplo, hay un propietario que tiene alrededor de cinco mil hectáreas. (2). Júzguese del valor de tal propiedad, si se tiene en cuenta que está toda encuadrada dentro de los límites del Departamento.

Se ha sostenido —y se sostiene, con la autoridad del Dr. Martín C. Martínez, por ejemplo— que el régimen hereditario irá eliminando paulatinamente las grandes propiedades territoriales. Esto es lógico y, además, es cierto.

Pero hay que recordar que los latifundios, si bien se fraccionan por la herencia, tienden a aumentarse por otras razones. Una de ellas es la ventaja de la gran explotación y la codicia de los terratenientes por aumentar sus campos. Otra, la debilidad de las pequeñas explotaciones ganaderas para resistir el colapso de una crisis, que la resisten

(1) Emilio Frugoni — "Colonización y Reforma Agraria" (Proyecto de Ley). — Diario de Sesiones. — Cámara de Representantes. — 9/IX/43.

(2) Actualmente en sucesión.

bien en cambio, y pronto se rehacen de ella, los grandes capitalistas. (1) "El pez grande se come al chico" y no otra cosa sucede en estos casos. Y es sabido que hay capitalistas de medicos urbanos que para hacer una colocación segura de capitales han comprado campos que después dan en arriendo. "Julio Mailhos S. A.", es un caso típico de este tipo de estanciero. En 7 predios, que no son seguramente todas sus propiedades rurales, totaliza 65.816 hás.

Otra, por último: los fraccionamientos de pequeñas propiedades por sucesiones numerosas llevan a crear minifundios que pronto pasan a manos de los poderosos. (2).

Puede considerarse pues, que la estancia continuará siendo por muchos años el tipo de explotación ganadera característico. De modo que al hacer el análisis de una realidad económico-social y de sus proyecciones de futuro, hay que considerar la estancia y las características sociales de ella derivadas, como una situación estable a la que deberá ajustarse todo plan de organización que busque una concreción dentro del marco de las realidades existentes.

El mantenimiento casi inalterable de la estancia en cuanto a su carácter de explotación territorial extensiva, en contradicción con la evolución que ha sufrido desde el punto de vista de su estructura social, ha generado el problema de la dispersión de la población.

Las gentes huyen del campo. Y el fenómeno se manifiesta en todas las esferas sociales. Los ricos, lo hacen porque ya no es necesaria su presencia continua en la estancia, para que ésta dé su habitual rendimiento. Las hijas mujeres, los hijos que siguen una carrera universitaria, los padres, que al llegar a cierta edad se "retiran" del trabajo activo, van a vivir a Montevideo, dejando la propiedad en manos de asalariados.

(1) A causa de la sequía del año 1943 han quedado centenares y centenares de pequeños propietarios sin sus tierras o con ellas comprometidas. Lo mismo con las bajas de los valores de producción agropecuaria, como sucedió en 1921 y 1931 al 1934.

(2) Un diputado del Interior ha publicado, en un proyecto de ley sobre reforma de la escuela rural, una nómina de los propietarios de predios mayores de 2.000 hectáreas. Pese al índice de latifundismo allí acusado, comparando esa nómina con los casos concretos que conocemos, resultan disminuidas muchas de las cantidades asignadas. Esto tiene el grave inconveniente de que, en cierto modo, se oficializa una estadística que, queriendo denunciar un mal, en realidad resulta disimulándolo.

Pero los pobres, también huyen. Si se trata de gente acomodada que ha venido a menos, la Capital, donde se elvida el descenso en la consideración pública, es el único refugio y la única posibilidad de rehacer la vida. El pobre, que vive de su trabajo, también hace lo mismo, pues el campo ofrece la desocupación, mientras que en la ciudad hay posibilidades de trabajo; pueden trabajar también las mujeres, y no falta el amigo influyente que prometa un empleo, que si no viene nunca, es por lo menos un motivo para ir allá a esperarlo.

Si se practica una encuesta entre los alumnos de un Curso Nocturno de la Capital, puede comprobarse que en su mayoría son originarios del campo; lo mismo en los talleres; en las Facultades; en las colectividades profesionales. El censo de Montevideo arrojó una cifra que se acerca a los ochocientos mil habitantes; poco menos de las cuatro décimas partes de la población total del país.

Hace treinta y cinco años a Montevideo se le asignaba (censo de 1908), 291.465 habitantes. Hoy se calcula éstos en casi tres veces más. En cambio frente a este hecho está la estabilización de la población agrícola, por ejemplo, que se mantiene estacionaria desde 1920 hasta la época actual. (1)

Pero lo más importante es que esa emigración campesina hace una selección del elemento humano útil. Sabido es que el estanciero aspira a que su hijo sea un titulado universitario. Hasta hace poco el título fué la sustitución democrática del espaldarazo caballeresco. Una chapa profesional —para las mentes simples de los hombres de campo, y para muchas no menos simples de la ciudad— equivale al blasón, certificando la calidad social de la familia.

Los más capaces abandonaron el campo por la Universidad. Y aún siguen abandonándolo, siendo muy pocos los que retornan luego.

La gran mayoría de los jóvenes así concentrados en la Capital no llega a obtener el deseado título; pero no vuelven tampoco a su punto de origen. Unos años en la edad en que el carácter es más plástico, los ciudadanizan. Si vuelven al campo ya no son el elemento útil que fueron

(1) Ing. Sócrates Rodríguez. — "El Uruguay como país agropecuario".

antes; están desarraigados y sólo vivirán en él por imposición, esperando el momento de volver a las delicias ciudadanas

Por esa vía el campo pierde un altísimo porcentaje de jóvenes; generalmente los más capaces, más audaces y con mayor espíritu de empresa. Y esa corriente que es tan fácil de precipitar en las clases acomodadas, se manifiesta igualmente en el elemento trabajador, que no tiene otra fuente de producción que la de sus brazos.

La vida del trabajador rural es dura. Los hombres le resisten porque "están curtidos" y porque, pese a su rudeza, es saludable. Pero el trabajador vive mal, gana poco, no tiene jornada de trabajo, ni seguro de desocupación, ni jubilación, ni salario mínimo, ni en general ley obrera que se cumpla y que lo proteja. (1)

Mientras lazos afectivos y familiares lo unieron a la estancia y al patrón, pudo sentirse ligado a su suelo; pero cuando la estancia cambió de sentido social y consideró al peón exclusivamente como un trabajador, esos lazos dejaron de existir. (2). Por eso este hombre de trabajo abandona el campo en busca de liberación, no sólo sin pena, sino impulsado por la aspiración de ingresar en un mundo más feliz.

La mayor parte de los guardas de tranvías y ómnibus, de los agentes de policía, de los soldados del ejército, son muchachos que vinieron del campo con la ilusión de un mundo mejor y, como solución inmediata, vistieron un uniforme allí donde era fácil sentar plaza. Pero las posibili-

(1) Recientemente se han aprobado leyes de Salario y Jubilación para los trabajadores rurales pero, como ha sucedido con otras, se cumplirán a medias.

(2) Hace algunos meses en una ciudad del interior conocimos un hombre de unos 70 años, que había sido por más de treinta, capataz de la estancia de un conocido hacendado. Reconocía la injusticia del régimen de trabajo que lo expulsó cuando "no sirvió para nada", sin ninguna compensación ni seguro para su vejez. Pero conservaba inalterable su adhesión y su admiración por el patrón a quien había servido durante toda su vida útil.

dades no alcanzaron más allá y la "liberación" no llegó nunca. (1)

Es muy importante señalar que el elemento humano perteneciente a las clases trabajadoras que emigra del campo, es aquel que tiene mayor espíritu de iniciativa y más confianza en sí mismo. De lo contrario, no abandonaría un medio malo, pero seguro, para afrontar lo desconocido.

De este modo se produce en el campo una verdadera selección a la inversa. Y no ha de ser ajeno a tal fenómeno el hecho —que se puede apreciar directamente— de una evidente disminución de calidad en la mano de obra del trabajador rural.

En los últimos años se ha agudizado esta despoblación de modo alarmante. Los censos que se han hecho para conocer el estado social de pueblos o zonas campesinas, han expresado como primer hecho, que las poblaciones están formadas por viejos y por niños. Por viejos que ya no pueden emigrar y por niños que emigrarán en cuanto estén en condiciones de hacerlo. (2)

Pero dentro de los medios exclusivamente ganaderos, donde la estancia desplaza a la población, ésta, que muchas veces no tiene otras posibilidades, se concentra en los suburbios de los pueblos o en rancheríos que constituyen ya otra típica forma de agrupamiento humano.

*
* *

Desde el punto de vista social-escolar, la estancia, como habrá podido apreciarse, influye dispersando la población y eliminando las concentraciones de niños. Centenares

(1) Entre policía y ejército hay cerca de 10.000 personas de origen campesino. Son brazos útiles sacados al campo. Martínez Lamas: "Riqueza y pobreza del Uruguay".

(2) En Sarandí Grande, uno de tantos pueblos típicos del interior, se practicó un censo que arrojó los siguientes resultados:
—La población era mucho menor de lo que se creía, por haber disminuido notablemente en los últimos veinte años.
—Más de las $\frac{3}{4}$ partes de los habitantes eran niños o viejos.
—Los hombres "en edad útil" habían emigrado en su mayoría a la capital.
—Las condiciones económicas de vida eran muy inferiores a lo que se había supuesto.

de escuelas, llevan una vida anémica en la campaña, por falta de inscripción y no pocas han sido abandonadas por falta de alumnos para mantenerse.

En cambio, esta influencia negativa de la estancia concentra poblaciones enteras en los pueblos o crea rancheríos, que son otra forma de poblado. Por un lado, pues, dispersa o elimina la población, mientras que, por otro, la agrupa y concentra. Pero además, como el niño es elemento poco útil en la estancia, —al revés de lo que sucede en las explotaciones agrícolas— el trabajo infantil no tiene influencia en los medios ganaderos, y no afecta, por consiguiente, la asistencia escolar.

Los departamentos del interior de más alta asistencia media, —a excepción de Colonia, que tiene particulares características— son, precisamente, aquellos donde predomina la ganadería extensiva.

En lo que respecta a los habitantes de las estancias, salvo el problema de la dispersión y el alejamiento de la escuela, puede decirse que el medio social, desde el punto de vista cultural es favorable. En general el standard de vida del ganadero ha progresado mucho en los últimos tiempos. La radio, la instalación de luz eléctrica, el molino que provee de aguas corrientes, la prensa y hasta la heladera, que va generalizándose, son elementos de cultura que han entrado en el antes adusto reducto de la estancia. De modo pues, que cuando en ella hay niños, el medio ambiente no les es adverso para su desarrollo cultural. Lo malo es que pocas veces hay familias y, menos aún, niños. Por otra parte, la estancia concentra una serie de actividades que contribuyen poderosamente al desenvolvimiento integral: el cuidado y la vigilancia de animales, aves domésticas, caballos, la crianza de "guachos", son todos elementos de iniciación, de un valor humano fundamental. Además, en la estancia, se trabaja en alambrados, se realizan trabajos de carpintería rústica, de herrería de hojalatería y alabartería; a veces de albañilería, etc. Se practican cultivos de jardín y huerta y, en general, una serie de actividades que hacen de la estancia —cuando es hogar— un medio ideal para que los niños adquieran los elementos fundamentales que puede dar una educación social doméstica, donde la vida infantil se desarrolle en medio de variadísimas posibilidades educativas.

Pero la cuestión está en que la estancia así, —como

se señalaba más arriba— tiende a desaparecer, desapareciendo también ese tipo de familia que era como un centro de irradiación cultural enclavado en medio del campo.

La estancia pudo en un momento establecer influencias socioculturales nacidas del superior nivel de la familia del estanciero con relación al medio, y del carácter patriarcal que vinculaba a la casa grande con los alrededores. Pero esa influencia ha dejado de existir casi, porque la estancia con esas características también casi ha desaparecido (1).

Se encuentra pues la escuela, en los medios ganaderos, con una población desperdigada, un medio hostil o extraño, y una total indiferencia, por lo que pudiera ser sus actividades. Y eso que llamamos "medios ganaderos" es más de las tres cuartas partes del territorio nacional.

2) LA CHACRA

Una buena parte de ese millón y medio de hectáreas cultivadas constituye el tipo de explotación que se conoce con el nombre de **chacra**, y que configura no sólo un tipo de explotación agrícola sino también un modo de vida y un tipo humano definido, con características propias. Predomina en los departamentos del sur: Canelones, San José, Minas, Florida, extendiéndose además —ya con características especiales—, por el litoral: Colonia, Soriano, Río Negro y Paysandú.

Es muy difícil establecer exactamente la extensión alcanzada por las chacras, como también es necesario dar justeza al término empleado. Chacra, en el matiz nacional de la palabra, no es sólo tierra arada. Es la explotación que comprende 40, 50, 100, 200 hectáreas, dedicadas casi en su totalidad a la agricultura; exceptuándose de las tierras de labranza, retazos de campo virgen para pastoreo de algunos animales de labor.

El chacarero típico tiene este capital: sus herramientas de trabajo —arados, rastras, a veces una segadora,

(1) Era común que las muchachas —hijas del estanciero—, enseñaran a las amigas de los alrededores, más pobres y menos cultas, a leer, a coser, a cocinar, etc. Esa convivencia daba lugar a una irradiación cultural que influía en las formas de vida de todo el medio circundante.

etc —, algunas yuntas de bueyes, caballos, lecheras y a veces algunas ovejas. También posee animales domésticos que abaratan sus gastos de subsistencia.

La característica fundamental de la chacra, es que su explotación se reduce a la agricultura extensiva. Todo lo demás es secundario. Maíz y trigo, trigo y maíz, alternaron invariablemente en los cultivos desde tiempo inmemorial. Ahora en algunas partes, estos cultivos tradicionales han sido combinados con los de lino, maní, girasol, avena y aún a veces, papas y porotos.

No puede considerarse como chacra, en el sentido nacional del vocablo, la gran propiedad dedicada a la explotación agrícola, como sucede en Soriano, Río Negro, Paysandú, ni la granja dedicada a la provisión de frutas y verduras; ni la zona de viñedos de los alrededores de Montevideo; ni los establecimientos que explotan la leche y sus derivados, que marginan las líneas de acceso a la capital hasta algo más de 100 kilómetros de distancia de ésta —la "cuenca lechera"— extendiéndose con características especiales a una gran parte del departamento de Colonia.

La chacra, la típica chacra nacional, diseminada por todo el país, configura un tipo de explotación invariable que genera, a su vez, un también invariable tipo social.

Asimilar a la chacra tan diversos tipos de producción agrícola y agropecuaria como los ya expuestos, es caer en grandes omisiones de discriminación. Porque ni económicamente las formas de trabajo son semejantes, ni socialmente los tipos humanos forman una unidad. Pero como estadísticas y censos no han tenido este cuidado discriminativo, resulta que las cifras agrupan unidades de distinta naturaleza, y por consiguiente oscurecen, en vez de aclarar, los términos básicos del problema.

No obstante, en líneas muy generales algunas direcciones pueden definirse en torno a la evolución y estado actual de la agricultura "chacarera".

1º) El área dedicada a la agricultura ha ido aumentando muy lenta y paulatinamente. Del 4.17 % del área total del país en 1920, ha subido al 7.12 % en 1939. Vale decir, en 20 años no ha alcanzado a duplicarse.

2º) El número de personas destinadas a esta industria ha aumentado lentamente. De 92.707 en 1920, sólo alcanza a 110.306 en 1939. Aproximadamente dos décimas de la cifra de hace 20 años.

3º) En relación con el crecimiento total de la población del país, el número de personas dedicadas a la agricultura ha disminuído. De 6.48 % en esos 20 años ha bajado al 5.20 %.

Esa diferencia de ritmo en el crecimiento del área sembrada y de las personas que la trabajan, tiene su explicación en la explotación de grandes extensiones de campo que últimamente se han roturado —como sucede en Soriano— constituyendo un tipo nuevo de explotación agrícola, al que podría aplicársele el nombre de "estancia arada". Por su extensión y por su estructura y aún por el número de personas que ocupa, —pues la agricultura mecanizada ahorra mano de obra—, la "estancia arada" sigue siendo estancia; pero en lugar de la explotación ganadera exclusiva, se dedican sus campos al cultivo de cereales. Aumenta así la extensión territorial dedicada al cultivo de éstos; se mantiene estacionada o aumenta en ritmo muy lento la población agrícola.

4º) Otro elemento que configura la situación actual de la agricultura, es su escasa productividad. "La agricultura no es una industria remunerativa", ha declarado el Ministro de Ganadería y Agricultura, en la exposición de motivos de su plan de reforma agraria; y es así.

La producción agrícola se mantiene en permanente situación de precariedad. Y si el colapso no se produce es porque una serie de medidas gubernamentales prolongan su agonía. Desde 1929, a los inicios de la crisis del 30-34, se empezó la adopción de disposiciones legales tendientes a proteger la agricultura: establecimiento de precios mínimos; adquisición por parte del Estado de las cosechas; medidas aduaneras de protección; primas para la producción, etc. (1). Pero ni aún así el resurgimiento agrícola se produce: índice de ello es la dificultad que existe para encontrar campos que se destinen a este tipo de producción. Quien haya seguido atentamente el problema relacionado con los desalojos rurales, habrá podido apreciar las vicisitudes corridas por los labradores para obtener tierras de laboreo.

Si la agricultura fuera una industria remunerativa, esa escasez de tierras no se habría producido.

Esta falta de productividad se debe al desequilibrio

(1) Página 5 del Proyecto de Reforma Agraria ya citado.

que hay entre los costos de producción y el valor de los productos. Los costos de producción son elevadísimos y el rendimiento reducido. Hay un permanente déficit entre lo que debiera ser la producción cerealera por hectárea y la que realmente es.

Se podría enumerar una serie de elementos que completan la configuración del problema agrícola, pero a los efectos de este trabajo, los ya expuestos alcanzan. Lo importante de ver ahora es por qué la agricultura no es en este país una industria remunerativa, y qué medios o medidas podrían adoptarse, para contribuir a su mejoramiento.

Hay una cuestión primordial que es el problema de la estabilidad del agricultor. Desde que los hombres se transformaron de pastores en agricultores, se consideró esta transformación, como la causa primaria del sedentarismo. La condición primera es estar fijado al suelo, pues la agricultura así lo necesita para su desarrollo.

En este país, el agricultor es, en su mayoría, arrendatario o medianero (1). El suelo no le pertenece. Razón por la cual no lo mejora ni construye en él nada permanente. Hacer mejoras en campo ajeno, no sólo es realizar trabajos para otro, sino además crear la posibilidad de que haya que pagar en un futuro no lejano, mayor renta por el disfrute de esas mismas mejoras. De ahí que el tipo general de la chacra, sea de miserable aspecto. El labrador no se preocupa por mejorar un suelo que sabe que un día le será reclamado, y vive sobre él como sobre tierra prestada.

Por falta de instalaciones no se realizan así una serie de actividades de granja que contribuirían a abaratar la producción; no se cultivan árboles, ni se hacen cercos ni alambrados. Y así la cría del cerdo, del pavo, de la gallina, etc., se hace —cuando se hace— con tal precariedad de medios que su valor efectivo resulta casi nulo.

Lo mismo en lo que respecta a producción de frutas, verduras, pequeñas industrias, etc. Baste saber que el abono del suelo es desconocido para el tipo general del productor agrícola, y el riego no se practica jamás.

En la manera de plantearse el Estado los métodos y formas de protección y fomento de la agricultura, puede

(1) Sobre 43.985 agricultores —Censo 1937— hay 20.590 propietarios; el resto son arrendatarios o medianeros.

verse la razón fundamental de su ineficacia. Los precios mínimos, las primas, los plazos de prórroga de desalijos, el proteccionismo aduanero, etc., son todas formas artificiales de protección. Se busca solución a las consecuencias del mal, pero no se busca resolver las causas de éste. Un labrador produce trigo, y con él —por deficiencias de la cosecha o por baja del mercado— siente que va derechamente a la ruina. Viene una ley de precio mínimo que lo salva —generalmente a medias— pero pasa esa cosecha y el labrador vuelve a quedar como antes, a la espera de otra cosecha y de otra ley de precio mínimo, salvadora.

Disposiciones estatales de fondo, son, por ejemplo, la creación de semilleros, que realizan obra efectiva de mejoramiento de la producción; el mantenimiento de la Comisión Oficial de Semillas; el Vivero de Toledo; los sistemas de irrigación que se han iniciado recientemente. Y pueden considerarse de fondo porque atacan, prácticamente, a un problema o a muchos problemas de orden práctico, que es el modo de llegar a modificar técnicas y a mejorar sistemas.

Nada digamos de la verdadera solución de fondo que espera el país: la Reforma Agraria, que dé estabilidad a los agricultores y la creación de un Banco de Crédito Agrícola que les permita disponer de un capital mínimo para el desarrollo de su industria.

Mientras tanto, toda esa propaganda a base de radios, affiches, folletos y equipos portátiles —en la que se insume tanto dinero— no tiene ningún, o casi ningún valor práctico. Es desconocer la mentalidad del labriego, creer que con palabras —habladas o escritas— puede transformarse su tradicional rutina de trabajo.

*

* *

La chacra es siempre una organización económica paupérrima. El simple hecho de que en la medianería —y lo mismo en el arrendamiento— la mitad de la producción pase directamente a manos del dueño del campo, expresa ya lo oneroso de tal régimen. Agréguese a esto la irregularidad de las cosechas, la precariedad de medios de que dispone el labrador para mejorar su producción, el permanente endeudamiento con los acopiadores de frutos,

prestamistas a la vez, además de otros factores concurrentes; todo esto hace que la vida del labriego transcurra en una angustiada miseria económica.

Esa situación genera a la vez, el estado social correspondiente, agravado, en este caso, por la fijación —aunque temporaria— a un mismo pedazo de suelo.

Cualquiera que haya frecuentado casas de labriegos de cualquier punto de la campaña, se habrá sorprendido del bajísimo nivel de vida que es característico en ellas. La habitación es el rancho de paja y terrón, generalmente con una sola puerta y subdividido con tabiques al alcance de la mano. Del confort de estas viviendas han hablado mucho quienes nunca han vivido en ellas o quienes han estado en algún rancho de ricos donde —aún con heladera y luz eléctrica— se pretende "mantener la tradición". Pero el rancho del labriego es estrecho, oscuro e insalubre. La cocina, generalmente un simple fogón, permanentemente llena de humo y frecuentemente visitada por gallinas, "guachos", cerdos, etc.; los dormitorios, siempre reducidos, distan mucho de las descripciones que se han vulgarizado; tres o cuatro camastros con mantas inverosímiles, y con un mobiliario tan primitivo como elemental. Demás está decir que el cuarto de baño es un lujo desconocido, y muchas veces el baño también.

Claro que hay excepciones y ranchos hay en que, en la pobreza, la vida es grata y amable. Pero no se debe exponer un tipo de vida sobre la base de excepciones. Lo general, lo corriente, es que el agricultor viva en un ambiente general de miseria.

Las comidas, por ejemplo, pueden ser un índice del nivel económico-cultural alcanzado. Para el labrador, su guiso de arroz o de fideos, es el plato invariable. Menos frecuentemente se come carne, —y en esos casos es puchero— pues los animales de "consumo" (1), rara vez se sacrifican y los platos corrientes, con que el común de las gentes se regala, resultarían comidas realmente exóticas, en el medio ambiente agrícola del país.

Pero además la vida intelectual del labriego es nula. No recibe diarios ni revistas, ni tiene radio, ni viaja, ni anda. Vive atado a su pedazo de tierra y pasa meses sin

(1) Se llama "animales de consumo" a los destinados al sacrificio para proveer la carne que se consume en las casas.

salir de él. Sorprende en algunos medios agrícolas muy próximos a la Capital, lo rudimentario de las mentalidades de las gentes, y la falta de interés y curiosidad por todo lo que les rodea. A una hora de ómnibus de Montevideo, hay infinidad de ellos que no han venido nunca a conocerlo.

Se percibe así en el medio ambiente agrícola, originado tal vez por la rutina en las tareas y por la constante repetición de los días iguales, una carencia casi total de iniciativa y una sorprendente limitación de horizontes. Comparado con el ganadero, las diferencias son fundamentales. El trato con los animales libres, parece que agiliza el pensamiento; el trato con la tierra, siempre la misma, siempre invariable, parecería que lo constriñe a límites estrechos. El hombre de estancia, además, camina, anda, alterna con otros que igualmente andan y caminan. El arreo de ganados, la esquila, la misma distancia de una estancia a otra, lo obligan a andar por lugares distintos, a conocer y tratar distintas personas. El labriego, en cambio, sin medios de locomoción —basta saber lo que cuesta conseguir un sulky o un caballo de andar en Canelones— sin necesidad de ir de un lado a otro, sin tratar otras gentes que los vecinos de alrededor, se forma un mundo pequeño y estrecho en el cual se encierra y, primero por necesidad, por conformación mental después, no sale nunca más.

Además, en su espíritu, la vida genera un complejo de inferioridad que hace más horizontal su entendimiento. Vive pobre y sabe que siempre vivirá así. No tiene esperanza de redención y acepta su suerte con el fatalismo de un musulmán.

La programática de su vida se reduce a hacer cada año lo que hizo el anterior, sabiendo que el rendimiento de todos no permite más posibilidades que la de "ir tirando".

Cuando el centro agrícola es vecino del ganadero, es bien perceptible la diferencia de estos dos tipos rurales; es así también perceptible una abierta superioridad que se asigna a sí mismo el hombre de estancia frente al "canario", a quién considera como inferior. Este, muchas veces, reconoce y acata tal subordinación.

* *
*

El hogar agrícola ofrece a los niños muy pocas posi-

bilidades de expansión. El niño hijo del agricultor, vive una infancia mutilada. Desde muy pequeño sirve para trabajar y lo hace con eficiencia. Se sustituye con el trabajo del chico la escasez de alambros por ejemplo, haciendo que los pequeños pastoreen los animales en determinados lugares. Pequeños también empiezan a sembrar maíz y a "deschalarlo". A los ocho o nueve años, manejan una rastro y muy poco después, un arado de mano. Y como el niño constituye una mano de obra barata, se le utiliza en todo aquello en que pueda ser útil. Es así tanto, que a los doce años, un muchacho realiza ya todos los trabajos agrícolas que es capaz de realizar un mayor.

No hay más que ver en una escuela de chacras las manos de los escolares, torpes y toscas, deformadas ya por el trabajo, para comprender como es la "infancia" de un hijo de "chacarero".

Si se observa una estadística escolar, se verá que los departamentos donde predomina la agricultura, son los de más baja asistencia media. Los niños van a la escuela cuando pueden, pues la mayor parte del tiempo se les destina a trabajos útiles, y si en la zona se usa cierta diversidad de cultivos —lo que indicaría un nivel cultural más alto— la irregularidad de la asistencia, es aún mayor, a causa de que son también más numerosos los períodos en que el escolar está ocupado en la chacra.

Así el niño hijo de agricultores no tiene infancia. No tiene momentos de expansión. No tiene juguetes ni juegos. Tal vez en nuestro medio no haya niñez más triste y más desnaturalizada. El trabajo monótono y agotador sustituye toda otra actividad y ni siquiera tiene las variaciones de los que realizan los chicos en las estancias, que, si bien trabajan, se inician con ello en todas las artes del campo que son deporte y destreza y además gozan plenamente de la máxima felicidad infantil: andar a caballo.

Mientras el chico de estancia se fabrica sus juegos y llega a organizar un establecimiento a imagen y semejanza de aquél en el cual vive, a fuerza de imaginación y huesos o cuernos de animales que sustituyen a los animales reales, el niño de chacra no conoce esas fugas del espíritu creador. Su drama es precisamente ese: no juega. Y no jugar para un niño, quiere decir no cumplir la primordial condición de la infancia.

Desde el punto de vista cultural el medio es tan preca-

rio que no ofrece ninguna posibilidad. Los niños de ambiente agrícola son inhábiles, pues no realizan trabajos manuales que desarrollen sus aptitudes y tienen además una noción muy limitada del mundo y de los seres, en virtud del estrecho e invariable círculo de su experiencia. Silenciosos y tímidos, usando un lenguaje monosilábico, —bien conocido por cierto por los maestros que luchan, no siempre fructuosamente, contra estas características,— están siempre propensos a ser víctimas de complejos de inferioridad que pesarán sobre ellos toda la vida.

A todo esto se agrega la insociabilidad del escolar hijo de agricultores. Es generalmente un niño que tiene un mundo muy reducido. Los únicos compañeros que tiene a su alrededor son sus hermanos y en casos excepcionales, algunos vecinos. Crece pasando la mayor parte del día en el campo, realizando los trabajos a que se le destina. No se le vigila ni tiene personas mayores a su alrededor. Al aburrimiento de las horas interminables del "pastoreo", lo compensa muy comúnmente con diversiones impropias de chicos, sin que los mayores ejerzan ningún contralor sobre él.

Así resulta notable la diferencia de niveles mentales que puede apreciarse en niños del medio rural que pertenezcan dentro de éste, a distintas formas de vida. Y esta diferencia, desde luego, impone también una diferencia en el tratamiento escolar.

3) EL RANCHERIO

Ya hace treinta años, las asociaciones ruralistas se plantearon el estudio de los rancharios.

Un informe del Dr. Daniel García Acevedo y otro posterior, del Dr. Juan Vicente Algorta, así como una encuesta que se planteó a los habitantes de campaña, sobre el punto, demostraron con hechos y con cifras, la gravedad de la cuestión. Alrededor de treinta y cinco mil personas, formando seis mil trescientas familias, fué la cifra en que el Dr. D. García Acevedo estimó el número de habitantes de los "pueblos de ratas", siendo algo más elevada la estimación que hizo a su vez, el Dr. Algorta (1).

(1) Informe del Dr. D. García Acevedo (1910) y conferencias del Dr. J. V. Algorta, publicadas por la Federación Rural.

Pero en estos treinta años, la extensión de los rancheríos ha aumentado notablemente. En un plano de la Comisión Nacional Pro Vivienda Popular, que confeccionaron los Sres. Seuáñez Olivera y Juan F. Ros, en 1941, tomando los datos que pudieron proporcionarles los Ministerios del Interior y de Salud Pública, se hace ascender el número de centros poblados —de los llamados "pueblos de ratas"— a 587 y la cifra de sus pobladores, en total, a 118.546 personas (2). Quiere decir que, en treinta años, casi se ha cuadruplicado la cifra antes calculada.

Este crecimiento de los rancheríos se debe a que el Estado no ha tomado, en el transcurso de todo ese tiempo, ninguna medida eficaz tendiente a eliminar esos poblados, ni las causas que los generan. Prueba además que la situación social y económica del campo dista mucho de ser floreciente y progresista.

El rancherío, que constituye un modo de vida típico, está formado por una agrupación de viviendas —ranchos de paja, "fagina" y terrón— que se concentran en los más diversos lugares.

La despoblación de las estancias —fenómeno visto más arriba— el empobrecimiento de los pobladores rurales; la formación de minifundios por la subdivisión del suelo; la existencia de tierras "de nadie", sin propietarios legales; la existencia de tierras fiscales abandonadas; las estaciones, las antiguas paradas de diligencias, los pasos de ríos o arroyos, son todos elementos que contribuyen a la formación de rancheríos.

El número de sus pobladores varía; los hay que están formados por unas pocas familias; pero también algunos llegan a albergar hasta mil o dos mil habitantes.

Lo que caracteriza al "pueblo de ratas", es la forma de vida de sus pobladores. Tratándose de un centro donde no hay manifestaciones de vida útil, parece inexplicable que las gentes puedan vivir así, "del aire". Como es lógico, bajo esa apariencia hay una serie de actividades productivas; el robo, el juego, la prostitución, el pequeño contrabando, etc. En determinadas épocas, los hombres

(2) Examinando dicho plano en los lugares que conocemos directamente, hemos encontrado una serie de omisiones que demuestran que la lista de rancheríos que allí expone, dista mucho de ser completa.

se dedican a "changas" de diversa especie —esquilas, trillas, trabajos "por día", arreo de tropas— y las mujeres al lavado de ropa y servicio doméstico de las familias acomodadas de la vecindad.

Pero las formas normales de vida, de productividad más permanente, son el contrabando, el robo y la prostitución. En los últimos años mucho se ha escrito y dicho sobre los rancheríos, lo que permite ahora omitir detalles para exponer aspectos de esa vida miserable. Baste afirmar que es el tipo de vida de más bajo nivel que se registra en toda la población nacional.

Cien mil personas, representan, aproximadamente, de veinte a veinticinco mil niños de edad escolar, que es, cálculo aproximado, el número de los que viven en pueblos de ratas.

Ahora bien, la vida de esas gentes, de un nivel económico y moral bajísimo, constituye para los pequeños una escuela permanente de perversión. Los niños ayudan a sus padres en el robo, el contrabando y la caza furtiva. Las niñas, apenas alcanzan la pubertad, se prostituyen.

A la miseria moral se agrega la miseria económica que genera a su vez la desnutrición. Un maestro que organizó un comedor escolar en un pueblo de ratas en Tacuarembó, en un medio ganadero, encontró entre sus escolares a algunos que nunca habían comido carne. En toda su vida se habían alimentado solamente con boniatos, porotos y maíz.

La carne que habitualmente se consume en los pueblos de ratas, es la que proviene del robo de alguna oveja, de animales muertos por la peste, o de animales de la fauna indígena, tales como comadrejas, carpinchos, etc.

La habitación común es el rancho de paja y terrón o paja y fagina, donde la suciedad, la promiscuidad y el abandono son indescriptibles. El calzado y el vestido hacen juego con las habitaciones. El lecho común para dos, tres, cuatro o más personas —grandes y chicos— es lo corriente. Los parásitos —y las enfermedades que generan— pulgas, chinches, pediculosis, "muquirana", sarna—, son, como se comprenderá, lo más corriente. Y lo mismo puede decirse de la generalización de las plagas sociales, tales como la sífilis, la blenorragia, y, como consecuencia de la miseria, la falta de higiene y la desnutrición, la tuberculosis.

Nada de lo dicho es excesivo. Ni el número de pueblos de ratas, ni el número de quienes los habitan, ni su miseria, ni su abyección moral. Hay así en el país, una población de más de cien mil personas que viven por debajo de lo que podrían considerarse nivel de vida humano. Y hay en el país, lo que es más irritante, veinte o veinticinco mil niños que crecen y se forman con todas las taras de un medio ambiente mísero y corrompido. **Cien mil personas, que no cabrían en el Estadio Centenario; veinticinco mil niños que llenarían cincuenta de nuestras escuelas de la capita!**, que constituyen la realidad más bochornosa de cuantas ofrece el país. Seres olvidados, abandonados a una vida que no es vida, cuyo número aumenta constantemente, cuyo nivel desciende y por los cuales **nadie hace nada**.

Y puede afirmarse que no se hace nada, porque las medidas que se adoptan comúnmente no pasan de ser formas de asistencia que no atacan las raíces del mal. De poco vale que se traiga a la mayoría de los tuberculosos a morir al "Fermín Ferreira", si no se combaten las causas que generan a esos tuberculosos. De poco servirá la lucha contra la sífilis, mientras continúe la promiscuidad, la prostitución generalizada, y el ambiente de miseria moral que le da origen. ;

Hace treinta años, las clases más poderosas e influyentes del país, se preocupaban ya por dar solución a ese problema que de económico se convierte en demográfico y social.

Pero desde entonces, se está a la espera de una legislación drástica que tienda a resolver tal estado de cosas. En éste, como en tantos otros aspectos de la vida nacional, se ha optado por la "solución" de dejar que las cosas se arreglen solas. Y ya se ve el fruto que ha arrojado esta "solución" a través de los últimos treinta años.

4) SINTESIS

Se han expuesto los tres tipos de vida más característicos de la campaña. Cada uno de ellos corresponde a un modo de actividad social y económica. Demás está decir que estas formas no se presentan así puras, sino que se mezclan e interfieren. Demás está decir también, que ni todos los medios ganaderos son iguales, ni todos los agrícolas idénticos. Pero por sobre las diferencias que pudie-

han registrarse hay características de configuración general que dan base a una clasificación. Es lo que aquí se ha querido tentar.

Se han señalado también los elementos fundamentales, que caracterizan la evolución y el destino de las industrias madres. Podría suponerse que plantear los casos de tal modo no tiene nada que ver con la escuela rural que el Uruguay necesita. Ese ha sido por lo menos un criterio, que en algún tiempo fué —y aún parece ser— preponderante. Se planteaban los problemas educacionales con exclusión de toda proyección que fuera más allá de su campo específico.

Pero hoy el criterio es otro. No puede haber transformación educacional que no sea implícitamente una transformación social. Y, por ejemplo, pensadores de la categoría de Durkheim o Kriek sostienen que no puede haber transformación pedagógica de fondo si no es consecuencia de una previa transformación de la sociedad.

Tenga razón el criterio vareliano de la transformación social por obra de la escuela o lo tenga la corriente sociológica que invierte estos términos, lo cierto es que un justo planteamiento del problema exige la consideración de ambos.

Por otra parte la sociedad no es un ente abstracto creado por el intelecto humano. Es una realidad viva, compleja, cambiante, formada por el conjunto de seres que, —para el presente caso—, pueblan el país. Y esa realidad se presenta en distintas formas con distintas características, configurando tipos humanos diferentes. Aunque sea en líneas muy generales, hay la posibilidad de determinar sus caracteres más salientes.

Evidentemente, y en estricto análisis de realidades, el Uruguay sigue siendo el país de las vacas y las ovejas. La estancia es la base de la economía nacional. La agricultura, en cambio, es una industria anémica de escasa productividad y lento desarrollo. La industria fabril —urbana en su casi totalidad— no entra dentro de los límites que circunscriben este trabajo.

Estos dos tipos de producción llevan en sí contradicciones profundas: la ganadería produce pero despuebla; la agricultura ocupa elementos humanos, pero es trabajo de escasa remuneración.

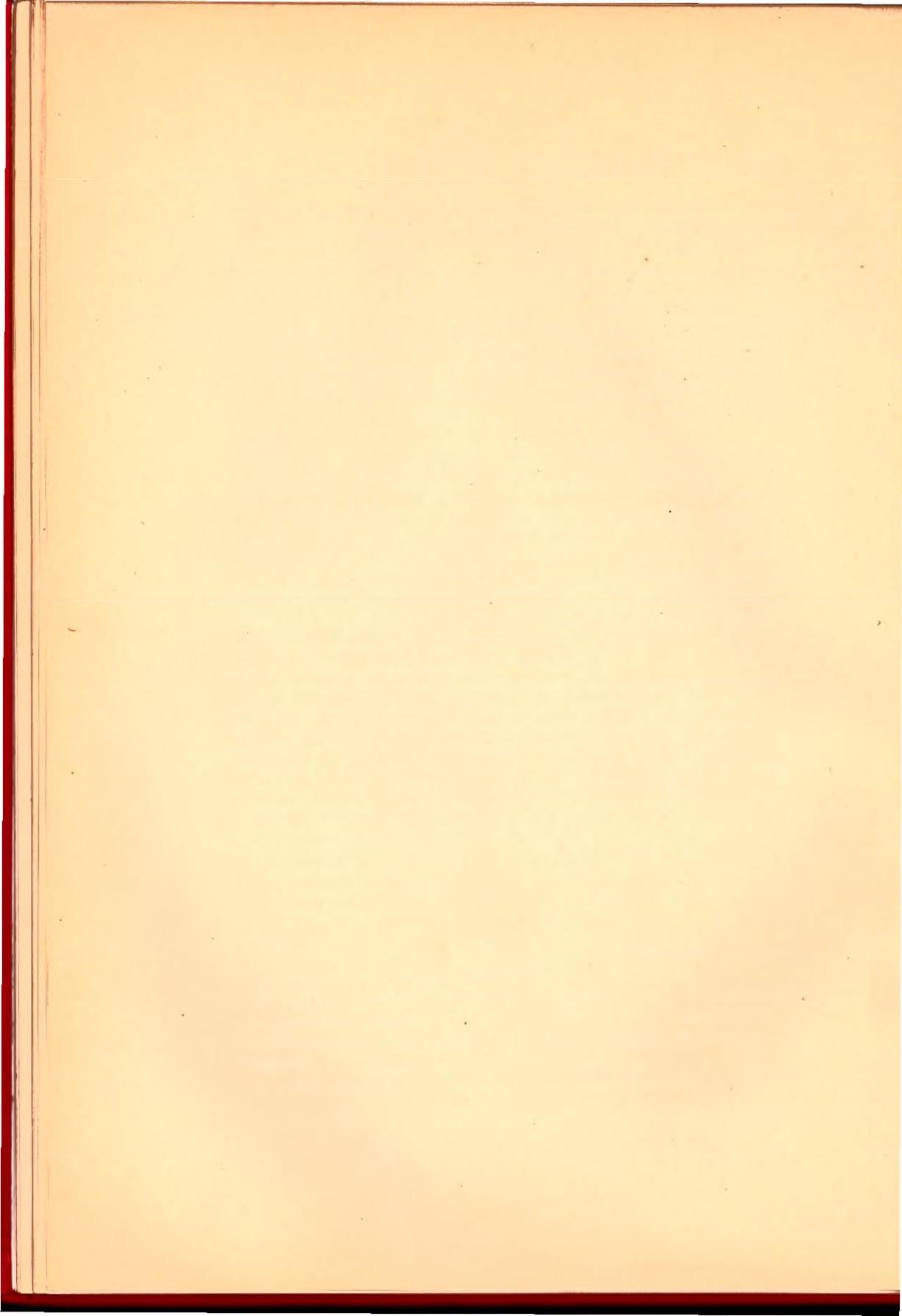
En definitiva ese es el gran problema. Desde el punto

de vista escolar uno y otro medio presentan dificultades: en los medios ganaderos, las escuelas están espaciadas y la distancia impide a menudo la concurrencia; en los agrícolas, los niños están cerca pero concurren irregularmente, porque las tareas del campo los retienen por temporadas en sus casas.

El ciclo escolar generalmente no es completo; la deserción ofrece un índice muy alto; el porcentaje de los que cursan el año escolar con éxito, es generalmente bajo; el medio cultural —especialmente el agrícola— deja mucho que desear.

Los rancheríos ofrecen a los niños agrupados, sin problemas de locomoción como las estancias, ni de trabajo, como las chacras. En ese sentido, facilitan la labor escolar. Pero fuera de eso, todo lo que los integra es corrupción y miseria. La escuela es así un islote de cultura y un refugio de decencia. La escuela tiene que ser una cosa y el medio otra; porque el medio —en el rancherío— es de la más baja abyección. Y esto crea el grave problema, que se verá más adelante, de la diferencia de tipos de vida entre la escuela y el ambiente en que actúa.

Lo expuesto es el panorama de la realidad de la campaña nacional. Es un hecho; una situación real. Si se buscan soluciones hay que conocer lo existente, pues lo actual es lo que condicionará las posibilidades de futuro. No se puede seguir viviendo sin aspirar a la transformación de este estado de cosas, pero toda transformación eficaz debe partir de lo que hay. Visto esto, veamos en adelante qué se puede hacer.



CAPITULO III

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA RURAL

1) ASISTENCIA ESCOLAR

Algunos de los elementos ya enunciados caracterizan en general, las condiciones de trabajo de la escuela rural. Son ellos el aislamiento creado por la distancia en los medios ganaderos; el trabajo de los menores en los agrícolas; el individualismo en las vinculaciones sociales; la escasez de vías de comunicación y las dificultades de transporte de los escolares. Además, ya propios de la escuela o ya derivados de los anteriores, se agregan otros: los medios materiales: local, terreno, asignaciones especiales para gastos, vivienda del maestro, período de vacaciones, etc.

No es posible establecer qué número de niños no concurre a la escuela. Los cálculos, en ese sentido, dejan mucho que desear. Si se estima en un 20 por ciento la población infantil en edad escolar sobre dos millones de habitantes, la cifra que arroja es de cuatrocientos mil niños. Y la inscripción escolar —en escuelas públicas y privadas— anda alrededor de los doscientos veinticinco mil. Evidentemente, por baja que sea la inscripción, no puede haber casi doscientos mil niños sin asistencia escolar.

Desechados pues, los números globales por los errores a que llevarían sus aportes, hay que convenir en que los datos de las estadísticas escolares no son muy alentado-

res en lo que respecta a inscripción y asistencia. En los últimos años se ha estudiado detenidamente este problema y a tales estudios debe remitirse el lector (1). Concluyen sus autores con diferencias de detalle, estableciendo los siguientes hechos:

- 1º) Un alto número de niños, que no puede precisarse con exactitud, no concurre a ninguna escuela. Ese número se ha estimado en 30.000.
- 2º) La asistencia escolar es más irregular en los medios agrícolas que en los ganaderos. En el Departamento de Canelones ha llegado al índice mínimo —60 por ciento— (computándose escuelas rurales y urbanas). En cambio, el departamento de asistencia más alta —exceptuando Montevideo y Colonia— es Artigas.
- 3º) La población escolar rural, clasificada por años de estudio, arroja, para el primer año, tantos alumnos como para segundo y tercero juntos.
- 4º) El éxito escolar medido por las promociones es muy poco satisfactorio. Fué calculado hace pocos años en un 41.7 por ciento, el porcentaje de alumnos promovidos de un año a otro en las escuelas rurales del país. En un departamento ese promedio alcanzó la cifra mínima de 30.7 por ciento. La eficacia, pues, en lo que respecta a grado de instrucción, es muy relativa, aunque el hecho se debe también, en buena parte, a la desmedida extensión de los programas.

Estos hechos expresan ya las condiciones en que se desenvuelve el trabajo de una escuela rural y las dificultades que para su funcionamiento opone el medio.

En los medios ganaderos especialmente, la población está muy diseminada y quedan muchos núcleos de población sin escuelas. Para que se funde una escuela se necesita un mínimo de chicos en edad escolar. Cuando el número exigido existe, se instala la escuela, si es posible

(1) L. O. Jorge, "La asistencia escolar en el medio rural". — R. Abadie Soriano, "La Escuela Rural". — A. Ferreiro, "La Escuela Primaria en el Medio Rural". — Joaquín R. Sánchez, "Un Informe", (Anales de Instrucción Primaria).

y si el organismo dispone de los elementos necesarios (1). Pero cuando no se alcanza a la cifra o no hay medios, los niños quedan sin ella.

Cuando, en esos casos, se trata de niños de familias pudientes, el problema comúnmente se resuelve por la labor de una institutriz particular. Pero lo común es que los hijos de estancieros se trasladen a la ciudad para hacer el ciclo escolar. Quedan sin instrucción los pobres que no tienen escuela ni medios para proporcionársela. Casi todos los alumnos analfabetos de los cursos nocturnos de la Capital, son muchachos del campo que crecieron en lugares donde no había escuela en varias leguas a la redonda.

Cuando la escuela está distante pero la concurrencia es posible, el caballo, el carrito, el sulky, o el ómnibus donde hay carretera, son los elementos de locomoción usados. Pero esto mismo impone ciertas restricciones. Los niños no pueden empezar a ir a la escuela al entrar en la edad escolar, pues son muy chicos para recorrer grandes distancias y vencer las dificultades que tal locomoción exige. El ciclo de edad escolar en el medio rural no resulta así, en la práctica, de seis a catorce años, sino que se ve en la mayoría de los casos reducido. Y se reduce por el extremo en que el chico podría ocuparse más exclusivamente de la escuela, porque después, cada vez más se van intensificando las ocupaciones a que le destinan en su casa. Cuando empieza la edad de la asistencia efectiva empiezan también los motivos de irregularidad en ella. Además la necesidad de la locomoción así, crea un estado de cosas diferente para niñas y varones, con perjuicio evidente de las primeras. Una niña a los doce años, se resiste a montar a caballo por razones de pudor y sus familiares, a su vez, resisten a enviarla a recorrer grandes distancias por los peligros que ello trae aparejado (2).

(1) Las necesidades escolares aumentan año a año. Se puede calcular, a ojo de buen cubero, en 3.000 niños el aumento anual de población escolar. Pero los medios de que dispone el Servicio, no aumentan en la misma proporción. Cada 6 o 7 años se crean cargos y escuelas para salvar el déficit acumulado durante todo ese tiempo. Sería una excelente medida llegar al crecimiento automático de cargos docentes y escuelas, de acuerdo con el también automático crecimiento de la población escolar.

(2) Agustín Ferreiro en "La Enseñanza Primaria en el Medio Rural" ha estudiado muy bien éste, como tantos otros aspectos de la escuela del campo,

Desde el punto de vista de lo que puede realizar la escuela frente al problema del aislamiento creado por las distancias, poco evidentemente, se puede hacer. Las soluciones prácticas estarían en bajar la cifra exigida a los núcleos de población escolar para dotarlos de escuela; o en el establecimiento de escuelas o maestros volantes, solución por otra parte que se ha tentado ya, desde un punto de vista sin resultado, pues el carácter de "volantes" prácticamente no se ha mantenido y las escuelas así llamadas se han ido convirtiendo en escuelas permanentes como las demás rurales.

Se ha buscado modos de neutralizar esta resistencia pasiva de la estructura agraria. La exoneración o rebaja de patente a los ómnibus a cambio de que lleven a los escolares durante un trayecto de su recorrido, la apertura de sendas de paso, etc., son formas, todas ellas, tendientes a favorecer la concurrencia escolar. Pero a primera vista se ve que la esencia del problema queda igualmente por resolverse. (1)

La irregularidad en la asistencia es otra dificultad que crea una formidable resistencia a la acción escolar. El alumno que viene un día y falta dos, no puede seguir el ritmo de la labor que se realiza: se atrasa, se desmoraliza y puede inclusive sufrir un complejo de inferioridad que gravitará sobre toda su vida. Esta irregularidad es general en los medios agrícolas. En días en que se realiza determinado trabajo en una zona, es común comprobar que la escuela permanece desierta. Termina la ocupación y los escolares regresan. Pero cuanto más diversos son los cultivos, más frecuentes son los períodos de inasistencia.

En lugares donde, en los últimos años, se han adoptado diversos tipos de cultivos, distintos a los tradicionales del trigo y el maíz, se ha podido verificar la agudización de la irregularidad en la asistencia escolar impuesta por el trabajo de los niños. La generalización del trabajo infantil en las chacras se debe en primer término a la necesidad de ocupar una mano de obra barata. Un niño puede realizar una serie de trabajos útiles con la misma eficacia que una persona mayor y sin ningún costo. Y en una explotación

(1) Sobre los resultados obtenidos por algunas de estas medidas puede verse la Memoria del Consejo de Enseñanza Primaria, (1929).

mísera, como es la chacra en los medios agrícolas nacionales, la adopción de una mano de obra de mínimo costo es fundamental. Una razón económica, tiene así consecuencias de orden escolar. Pero la escuela, ella en sí, muy poco puede hacer para mejorar el problema de la irregularidad en la asistencia. La aplicación de medidas coercitivas, tales como los artículos correspondientes del Código del Niño, podrían rendir algún beneficio. Pero la experiencia prueba que su mecanismo no es el adecuado. El procedimiento es lento y pesado y los maestros se resisten a aplicarlo porque trae rozamientos y conflictos con el vecindario.

Por otra parte, es muy cómodo resolver problemas de esta naturaleza mediante medidas coactivas. Es cierto que el abandono y la desidia de los padres son causa, muchas veces, de la inasistencia escolar. Pero también lo es la miseria y ésta no se resuelve mediante leyes que impongan modos de conducta. Se resuelve modificando el régimen agrario actual y permitiendo cierta elevación económica de la vida campesina. Una ley de colonización que diera al labrador la propiedad de su tierra; un banco agrícola que le resolviera su crítica situación financiera; una organización cooperativa que iniciara el proceso ascensional de su vida, darían más posibilidades al escolar que todos los artículos que pueda imponer el Código del Niño, o cualesquiera otra disposición obligatoria.

2) EL RENDIMIENTO

Otro aspecto de las resistencias que opone la organización actual a la acción de la escuela y que puede apreciarse en su significado propio, pero a la vez como consecuencia de los anteriores, es el que acusan los "repetidores".

Una gráfica de los escolares rurales clasificados por años de estudio acusa con toda claridad la magnitud del problema. Puede considerarse, en términos generales, que la inscripción de los alumnos de primer año alcanza en cifras absolutas a las de segundo y tercero juntos. Este hecho ha sido ya estudiado por diversos autores y muy en especial

por el señor Joaquín R. Sánchez en un informe de alto valor demostrativo.

Es comparativamente muy bajo el número de niños que superan el primer año rural, siendo en esta clase donde se registra el más alto porcentaje de repetidores. A este fenómeno se agrega otro que completa el cuadro existente: el número de inscriptos en tercer año es frecuentemente mayor que el de los inscriptos en segundo.

Una explicación de tales hechos puede concretarse así: un crecido porcentaje de alumnos de primer año egresan de la escuela sin superarlo. Las cifras que sobre este punto expuso el Sr. Sánchez son realmente alarmantes. (1)

Pero es curioso, además, el otro hecho señalado: la inscripción en tercer año es frecuentemente mayor que en segundo. Se debe a que los alumnos que están en condiciones de hacer un curso regular disponen de más tiempo del que exige el limitado ciclo rural. La edad escolar es de seis a catorce años; es decir, ocho años; el curso rural de tres, o a lo más de cuatro. Los niños que pueden hacerlo porque sus condiciones de vida así lo permiten, quedan, una vez cursado todo el programa, un año o dos "repetidores" porque no tienen otra posibilidad cultural que la escuela y se resisten a abandonarla. Esta permanencia post-escolar ha llevado a crear clases de ampliación a fin de dilatar el ciclo de acuerdo a las exigencias de los escolares.

(1) Puede verse también una expresiva gráfica en la página 83 de "El Analfabetismo" mencionado más arriba.

El Sr. Joaquín R. Sánchez en el informe citado estudió este problema durante el período que va de 1920 al 27 a través de la observación directa de 229 escuelas de las que 179 eran rurales. De este estudio, que comprende 11.271 alumnos rurales, el informe saca las siguientes conclusiones:

Que de 11.271 alumnos que ingresaron a primer año y que cursaron estudios desde pocos meses hasta nueve años, fueron eliminados de 1º, es decir, sin haber sido promovidos nunca 4.920 niños y quedaban estacionados en esa clase, al terminar la investigación 1.192; lo que da un promedio de 54,2 % de alumnos rurales que no han podido superar al primer año de enseñanza primaria. Discriminando ahora por escuelas, el informe expresa que "de las 179 escuelas rurales; 6 ofrecen un porcentaje de niños egresados en primer año inferior al treinta por ciento; treinta del 30 al 39, cuarenta y una del 40 al 49, treinta y siete del 50 al 59, treinta del 60 al 69, diecisiete del 70 al 79, once del 80 al 88, seis del 90 al 95 y una del 100 %, dándole más de un caso, de más de una escuela rural, de haber sido borrados en distintas fechas como alumnos de primer año, todos los ingresados en esa clase en un año civil dado".

Si como hecho, el problema de los repetidores acusa un interés fundamental, como índice y resultado de la organización escolar lo tiene mucho mayor. Es la comprobación hecha por los maestros mismos —que son quienes realizan las promociones— de la limitadísima eficacia del régimen escolar. Es, además, la comprobación de que las exigencias de los programas no están de acuerdo con las posibilidades de los niños ni con la capacidad de rendimiento de la escuela.

Esto está determinado, como es lógico, por muchas causas. En primer término por la irregularidad en la asistencia y la deserción o retirada de los escolares antes de terminar el ciclo. También lo está por el estado cultural del medio, cuya limitada efectividad se manifiesta además en los resultados escolares. Y está fundamentalmente en las condiciones adversas en que se trabaja en la escuela rural: superpoblación, diversidad de clases a cargo de un mismo maestro, aislamiento, métodos inadecuados, etc.

Agréguese a todo esto que se podría considerar como los factores sociales que condicionan la vida de la escuela rural, otros que nacen de la organización escolar misma y de sus necesidades materiales insatisfechas: el año escolar, las vacaciones, la inadecuación al ambiente, el exotismo de algunas prácticas, el local, la vivienda del maestro, la existencia o inexistencia de terreno, etc. Y se comprenderá entonces cuantos factores adversos reducen la eficacia de la escuela rural.

3) INCOMPRESION DEL AMBIENTE

A las condiciones exteriores que determinan aspectos del trabajo escolar y que limitan sus posibilidades, se agregan elementos que, siendo propios de la escuela, influyen de modo fundamental en su funcionamiento. Se establecen así dos corrientes de factores una centrípeta que tiene como causa las condiciones del medio, va sintéticamente expuestas; otra centrífuga que surge de la escuela misma, de sus características actuales, y que tiene, las más de las veces, su repercusión social exterior.

Actualmente la escuela rural, por lo menos el tipo general de ella, no es una escuela socializadora. Se quiere decir con esto que no es una institución que, socialmente,

cumpla un fin determinado. La escuela es independiente del medio, y es distinta de él. El medio es campo; la escuela en cambio es ciudad. Un pedacito de ciudad que surge en medio del campo, como un islote emerge inesperadamente sobre la superficie del mar.

Dentro de la escuela la vida se vive, o se tiende a vivir por lo menos, de acuerdo a un estilo ciudadano. Fuera de ella los intereses, los propósitos, los modos de actuar, son definitivamente rurales. Forma así un centro artificial que no tiene raíces en la realidad concreta de alrededor.

Quien haya sido alumno rural, si conserva sentido autocrítico, recordará ese desdoblamiento que se sufre mientras la vida se desenvuelve en dos campos. El poder de adaptación que —más o menos— existe en todos, lo lleva a acomodarse a dos planos diferentes: uno dentro del salón de clase y otro fuera de él. Un espíritu avizor que haya observado detenidamente a los niños de una escuela rural en el recreo, mezclándose en sus juegos y adoptando en lo posible sus modalidades a fin de que ellos no se sientan observados, habrá comprobado de qué distinto modo y con qué distinto grado de espontaneidad se manifiestan, según estén en la clase o jugando libremente. En la clase toda expresión está controlada por el maestro, por el convencionalismo escolar, por el ambiente del salón. Se dice o se hace de acuerdo a normas racionales y conscientes y hay una constante autocensura sobre la conducta. Aun cuando el maestro busque formas de libertad espiritual, el niño siente que ese no es su ambiente, y se comporta como los chicos que van de visita y a quienes sus padres exigen, para las circunstancias, ciertos modos de conducta especiales. Si el niño es audaz buscará salida a sus tensiones por otras vías adecuadas a su manera de ser; si es tímido irá cayendo paulatinamente en inhibiciones cada vez mayores hasta llegar al complejo. Pero ni en uno ni en otro caso se mostrará tal como es.

El mundo escolar, un mundo distinto al suyo, hará que se comporte en la escuela como en casa ajena. Una experiencia bien elocuente en ese sentido es esta (1). En una escuela rural se trabaja con una clase, tomando como elemento central la lección de lectura del libro de texto, a

(1) Realizada repetidas veces por el autor de este trabajo.

la que, a la vez, se comenta. Sabido es que los libros de lectura para escuelas rurales han sido escritos por gentes de ciudad que han tentado interpretar al campo, con muy buen propósito, pero con variable resultado. Mientras la explicación transcurre dentro del marco de los elementos acostumbrados, es decir, siguiendo en las explicaciones el criterio del libro, los chicos reaccionan constreñidos por un esfuerzo de adaptación, para explicar lo que les resulta inexplicable, porque, entre otras cosas, lo que dice el libro está en desacuerdo muchas veces con su más concreta experiencia.

Dentro de un orden de ideas así establecido por la práctica escolar, el alumno actúa con la seguridad de que está dentro de lo que es lícito y permitido, aunque violento con ello los datos de su experiencia y lo que le dice su leal entender sobre ésta. Y en ese plano, la lección se desarrollará sin diferencia de como se desarrollaría en una escuela de ciudad.

Pero si el maestro o examinador es un conocedor del campo y se le ocurre ir derivando la lección a las explicaciones reales, sin artificios, que sean las mismas de la experiencia diaria, demostrando con pequeños detalles su profundo conocimiento del asunto al cual busca explicar, los niños tendrán en un primer momento cierta dificultad para comprender como en la escuela se pueden decir tales cosas; pero una vez que llegan a la convicción de que, expresando "lo suyo", pueden también explicar la lección y hasta corregirla y rectificarla, cobran la espontaneidad y la alegría de encontrarse a sí mismos en el trabajo escolar, y, sin darse cuenta de ello, vencen todas las inhibiciones nacidas de la imposición (1).

(1) Una de tantas veces los chicos explicaban de acuerdo al texto de lectura, cómo se cosecha el maíz. En los trabajos de recolección de este cereal se ocupa frecuentemente a los niños. De modo que los escolares explicaban, por el texto, lo que conocían como experiencia diaria. No se atrevieron sin embargo a entrar en ella hasta que el maestro, aprovechando la descripción de un "deschalador" —pequeño utensilio que se usa para despojar la mazorca— les hizo comprender que él también lo conocía y lo había usado.

Desde el momento en que los chicos comprendieron que el maestro era uno "de los suyos", quedaron de lado las explicaciones artificiales y la clase, con toda espontaneidad, se largó a contar el proceso estudiado, con sorprendente soltura.

Frecuentemente los maestros y en especial los inspectores se quejan del mutismo de los alumnos rurales. Y lo atribuyen muy comúnmente a un descenso de nivel mental.

Pero la causa es otra, fácil de determinar: el niño no habla porque no entra en su estilo de vida lo que se espera de él que diga; porque no expresa nada suyo. Si tal hiciera, el maestro o el inspector no lo comprenderían y él se sentiría en ridículo. Además esas explicaciones llenas de palabras incomprensibles y de giros misteriosos, hacen que el niño sienta que, en la escuela, el mundo de su experiencia está fuera de lugar. Tan fuera de lugar como encuentra las cosas de la escuela cuando las transporta a su hogar.

Es este el hecho fundamental de la inadecuación. La escuela tiene un estilo de vida y el medio otro. Para el niño del campo las palabras usadas en ella, los giros, las interpretaciones, son en su mayoría incomprensibles. Se resiste a aceptarlas pero la autoridad de la escuela y la fe —como en el cuento popular— de que "el maestro sabe lo que hace", llegan a vencerlo. Como consecuencia, acepta sustituir los valores propios de su medio, de lo que le ha enseñado la experiencia vivida, por las formas de explicación escolares que él, sin embargo, sigue sintiendo como artificiales y exteriores. Se produce así un desdoblamiento de su mundo en dos planos sin conciliación posible: uno que tiene como razón de ser, la adaptación a la vida escolar; el otro, más profundo, donde se encuentra a sí mismo, que tiene sus raíces en toda la experiencia vivida fuera de la escuela.

La inadecuación trae como lógica consecuencia el aislamiento. Un medio social tiende a aglutinar los elementos que son de su esencia, pero rechaza los de distinta naturaleza. Esto es, simplemente, lo que sucede en la escuela rural.

A través de multitud de testimonios se ha verificado el desinterés del medio social por la acción de la escuela. Casi no ha pasado Congreso de Inspectores en que no se haya discutido el punto, con el propósito de buscar las medidas a adoptarse para contrarrestarlo. El análisis crítico de la escuela rural hecho con el propósito de buscar en ella misma las razones de ese desinterés, lo ha hecho, con su reconocida autoridad, el Sr. Agustín Ferreiro. Poco o nada hay que agregar a lo que recogió este maestro

en una larga y fructífera experiencia, pero cabe destacar, una vez más, el enfoque del problema.

Como institución pública la escuela no se ha hecho para que los niños vengan a ella y nada más; la esencia de su misión está en una fuerza atractiva que los agrupe y los acerque. Ni la coerción, ni la imposición legal son medios adecuados. Los escolares vendrán y el vecindario rodeará la escuela, cuando ésta actúe en una unidad espiritual con el medio ambiente. En la medida en que esta conquista se logre podrá medirse el éxito de la institución como elemento de acción social.

Los factores del aislamiento son múltiples. Uno de ellos, tal vez el fundamental, es el que nace de la diferencia espiritual entre el maestro y los habitantes de la región. El maestro es generalmente ciudadano o de formación ciudadana. Tiene otros intereses, otra manera de ser, otro estilo de vida que el común de las gentes. No entiende al elemento humano que lo rodea, ni se hace entender por éste. Si se trata de una mujer, se agrega a eso, otras razones mayores que imponen una abismal separación. Mientras tanto el medio social se desarticula. Y en los casos en que el aislamiento se elimina es lo común que el maestro sea absorbido por el medio. Entonces su acción superadora tampoco tendrá posibilidades. La profesión se convierte en un oficio y a los pocos años de succión social, el maestro no se diferenciará, ni en ideales ni en inquietudes, de los vecinos del lugar.

Este es uno de los delicadísimos problemas que tiene que afrontar la organización escolar. Se expondrá en detalle en el capítulo correspondiente. Ahora basta afirmar en líneas generales que la solución está en dotar a los maestros de posibilidades para lograr un justo equilibrio entre la actividad superadora que de ellos se espera y sus posibilidades de adaptación al medio.

Pero también a la escuela la aísla el espíritu general de sus actividades. Lo que se enseña no es aplicable a la vida diaria. Los padres, los hermanos, los vecinos del escolar, le reprochan su incompetencia para resolver las simples cuestiones que se presentan todos los días.

La frase: "¿Y para esto has ido a la escuela?", está frecuentemente en los labios de los que, sin haberlo hecho, pueden defenderse y actuar eficazmente, venciendo

las exigencias fundamentales que les impone el diario vivir.

Buena culpa de esto tienen algunas prácticas escolares. Basta recordar la "cuenta" enseñada como un mecanismo que no tiene otra realidad que la que expresa por sí misma; el "problema", especie de jeroglífico lógico donde las cantidades son disparatadas y las situaciones que se plantean más disparatadas aún; la redacción —composición o carta—, reducida a la reproducción de frases hechas. Prácticas escolares que son tan "escolares" que no tienen proyecciones hacia la vida diaria y no ayudan a resolver nada fuera de la escuela. La opinión que se forma el común de las gentes al ver el fracaso de tales conocimientos frente a necesidades de aplicación práctica es simplemente la de que "la escuela no sirve para nada".

Llevados a la práctica estos elementos de conocimiento, sistematizados e independientes de toda realidad, no tienen elasticidad suficiente para amoldarse a las exigencias de los problemas que plantea la vida común y se necesita poseer gran decisión e iniciativa para superar la fuerza inhibitoria que crean sus dificultades de aplicabilidad. Esto, que es muy común en las prácticas escolares, puede apreciarse claramente en la redacción, la aritmética o el dibujo. En este último, que es una forma de expresión especialmente en los primeros años, es sabido que la exigencia de realizaciones perfectas —por consiguiente fuera de las posibilidades gráficas y lógicas de los niños— va creando poco a poco en los pequeños dibujantes un complejo que los lleva a odiar el dibujo y a negarse a realizarlo.

La falta de enlace entre la técnica escolar y las exigencias de la vida no solo desdoblan en dos planos la vida del escolar sino que dejan en él para su evolución futura la continuidad de ese desdoblamiento.

Lo enseñado por la escuela es una cosa; lo que se necesita saber otra. Cuando, fuera ya de la escuela, el muchacho se ve precisado a aplicar conocimientos que la escuela le enseñó, se encontrará en dificultades pues el sentido dogmático de los mismos no se aviene a la plasticidad de las exigencias. Y como serán siempre éstas las que pesarán en definitiva, se apelará a formas y mo-

dos de resolución, cualquiera que ellos sean, independientes de lo enseñado sistemáticamente (1).

Júzquese cuanta autoridad perderá la escuela, si no sale airoso frente a la permanente comparación a que están sometidas sus enseñanzas sistematizadas con las que da el diario ejercicio de vivir.

Contribuyen a esa desarticulación dos elementos fundamentales en la escuela rural: los métodos y el programa.

Los métodos usados comúnmente son idénticos a los corrientes en las escuelas de ciudad. El dato memorístico, el contenido libresco, el afán de una asimilación intelectualista son tan corrientes en las escuelas rurales como en las urbanas.

Así es fácil comprobar que los niños, que viven en medio de una serie de accidentes geográficos, no sepan reconocer una cuchilla si no es en el mapa, o no aciertan a saber por qué corren las aguas de los ríos y los arroyos, aunque los vean correr todos los días. Y lo que se dice de geografía se puede decir también de las otras asignaturas. Parecería que el niño frente a su medio no tiene ninguna posición problemática que le exija el conocimiento, la interpretación y la explicación de las dudas que lo rodean.

Todo el mundo de maravillas que da el contacto con la naturaleza es desaprovechado por la escuela. Hay un campo infinito de conocimientos que no se explota mientras en su lugar se gasta el tiempo y las energías en laboriosos trabajos que nunca se aplicarán; que no desenvuelven aptitudes, ni constituyen ejercicios intelectuales de provecho. Así la enseñanza se desarticula de la vida porque no toma elementos de ella, ni le da tampoco el fruto de los procesos de superación que realiza.

No es necesario acentuar la crítica en este sentido, pues ya ha sido hecha con sensatez y autoridad por diversos maestros, en los últimos tiempos, especialmente. Sólo cabe aquí señalar que la vacía orientación de teorías sin raíces afincadas en la realidad, debe ser suplantada por una orientación nueva que tenga como fines fundamen-

(1) En los problemas a que dan lugar los negocios rurales es común ver las dificultades en que se ven los escolares a causa de su falta de ejercitación sobre elementos reales. Frente a su fracaso triunfa fácilmente el sentido práctico del analfabeto que, no obstante serlo, calcula hasta el centésimo y sin error.

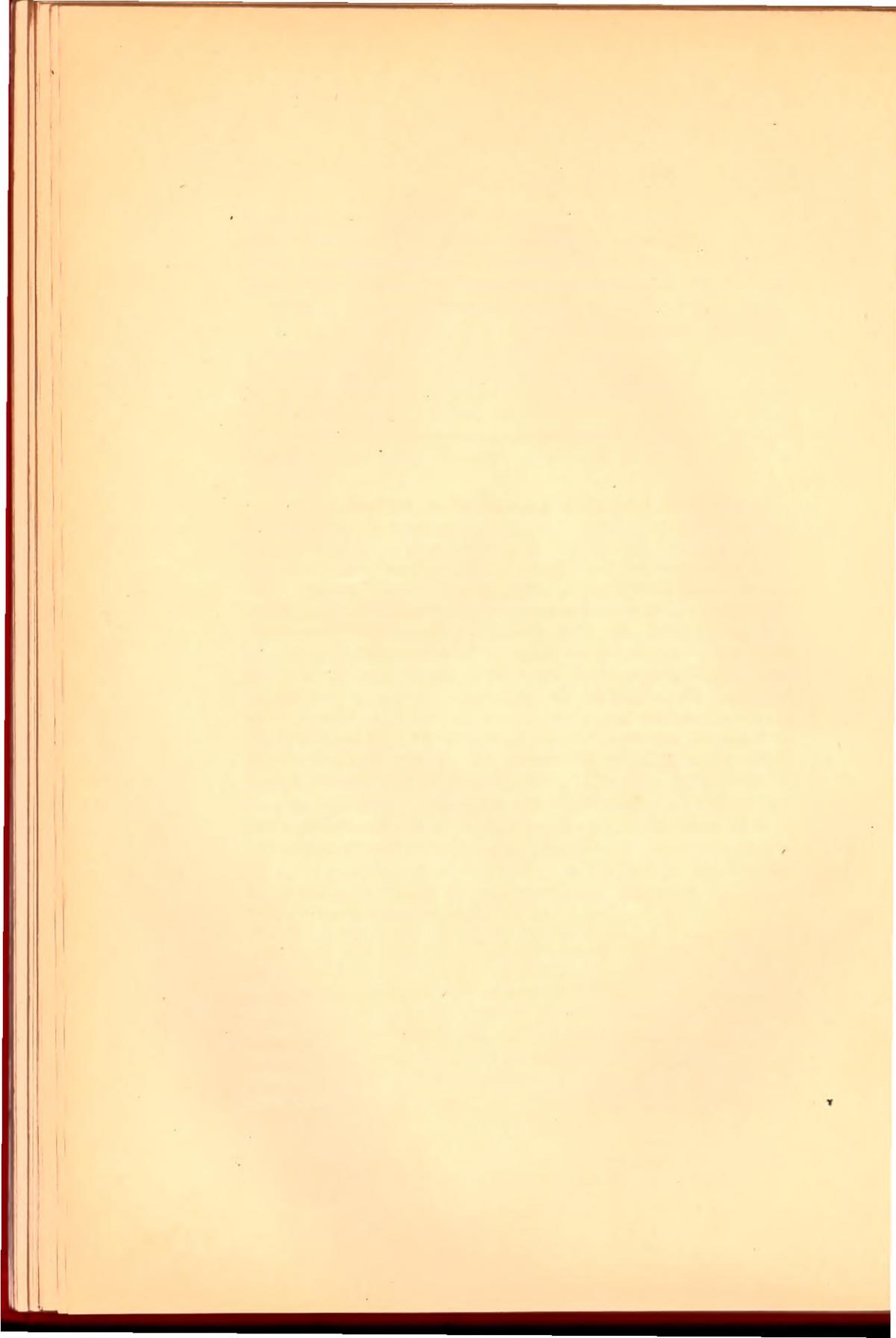
tales dar al niño la explicación del mundo que lo rodea en todas sus múltiples manifestaciones y dotarlo de técnicas de aplicación inmediata capaces de constituir elementos útiles que amplíen el campo de sus experiencias.

El contenido de la enseñanza considerado así resultará depurado de elementos inútiles de esencia formal y ordenación sistemática. El programa deberá orientarse hacia la conquista, por el escolar, del mundo que lo rodea; mundo problemático que debe conocer e interpretar íntimamente. Mundo también donde el hombre tiene que desenvolverse y actuar en medio de un cambiante flujo y reflujo de fuerzas que constantemente están actuando y creando situaciones nuevas.

La conquista de ese mundo, pues, no debe venir al ser de fuera a adentro por conocimientos hechos o problemas cuyas soluciones han sido dadas. La escuela debe, por el contrario, partiendo de las posibilidades que da la naturaleza infantil, dar a ésta la potencialidad y la audacia necesarias para que busque por sí misma las explicaciones cuando se trata del mundo del conocer; los modos de conducta cuando se trata de las formas del actuar. Por eso la esencia del problema está en no buscar esas creaciones fuera del ambiente de la experiencia corriente, despreciando el riquísimo campo de alrededor. En el caso concreto de la enseñanza rural, ésta debe tomar los elementos sustanciales del medio, de lo que vive el niño y que lo rodea, sin necesidad de ir a buscar dentro de un mundo artificial y ajeno a la experiencia diaria, los elementos de conocimiento que para su acción debe utilizar. Y siendo el medio rural característico y distinto al que ofrece la vida de las ciudades, no puede admitirse que un criterio ciudadano sea el que determine técnicas y contenidos en la enseñanza rural.

Una vez más la aclaración: la escuela rural debe ser distinta de la urbana. No porque la escuela rural deba convertirse en una escuela de agricultura, o de enseñanza agropecuaria. Lo que impone la diferenciación es el distinto tipo de sociedad, de colectividad humana; la diferente psicología infantil; las específicas solicitaciones de un medio especial. Kerschensteiner y Julio Wagner, dirían, en este caso, que el campo, el medio rural, tiene valores pro-

pics y auténticos, como los tiene el hombre rural y que la función de la escuela está en reconocer esos valores, darles validez, transformarlos en valores pedagógicos, y realizar, con ellos, la educación integral en nombre de la cual —¡oh paradoja!— se niega a la escuela rural, la autenticidad que no obstante tiene.



CAPITULO IV

LOS FINES DE LA ESCUELA RURAL

A través de una lenta y dificultosa trayectoria la escuela rural ha ido realizando su función civilizadora. Pero puede decirse que su proceso ha sido más lento que el de la enseñanza primaria en general. Cuando en Montevideo había ya un número considerable de escuelas primarias, — en el año 1855, — José Palomeque decía que "cuando se habla de educación en los departamentos de campaña se dice una mentira o se inicia una farsa" (1). Pero el movimiento reformista en su afán de llevar cultura a todos los rincones del país, se preocupó por la escuela rural. En la estadística del año 1880 llegaba a 70 el número de escuelas rurales en funcionamiento.

De ahí fueron en constante aumento; en el año 1910 habría alrededor de 700 de ellas. Desde entonces a acá ese número no ha alcanzado a duplicarse.

Pero más aún que el desarrollo material interesa la orientación de la escuela rural. El pensamiento de Varela, en ese sentido, se puso de manifiesto en su proyecto de Ley de Educación Común. La creación de los distritos escolares, el régimen electivo de sus Comisiones, las facultades de éstas, etc., configuran claramente la opinión del Reformador sobre ese punto.

Evidentemente intentó Varela hacer de la escuela rural un centro de cultura popular. Las Comisiones de

(1) "Informe". — José G. Palomeque (1855).

distrito encargadas de la administración de la escuela, tenían, en su proyecto, facultades de orden administrativo que le daban el control de la institución (2). Hasta la designación del personal docente dependía de estas Comisiones.

Pero la legislación modificó este aspecto básico del pensamiento vareliano y tendió a crear la centralización administrativa. Esa centralización, dentro del organismo, ha ido en aumento hasta el presente. La escuela se ha convertido así en una organización cada vez más técnica y cada vez más separada de la contribución popular.

La misión del vecindario se limita hoy a la intervención, por cierto muy retaceada, de las Comisiones Pro Fomento y nada más.

Con esta centralización sistemática, la escuela fué tomando las características de un instituto de desalfabetización. Se va a ella para aprender a leer y escribir y ésta es la primordial función escolar: la que imprimen los maestros y que determinan los inspectores. Toda otra actividad se subordina a las dos técnicas fundamentales.

Puede decirse que hasta ahora la escuela rural ha cumplido exclusivamente una función desalfabetizadora. Independiente de la sociedad, independiente de las solicitudes del medio, con muy restringido apoyo de la colectividad que la rodea, realiza su obra inculcando técnicas de aprendizaje en las que es predominante el aspecto intelectualista de las actividades.

Puede decirse también que la raíz de esta orientación está en que la escuela rural nunca se diferenció en esencia de la urbana. Los criterios orientadores, ciudadanos en su totalidad, han sostenido, salvo excepciones, que la escuela rural debe elevar el nivel de cultura del medio, entendiéndose esa elevación como una asimilación a la vida ciudadana. Pero ya en los últimos tiempos se ha planteado el problema en otros términos. Sostienen algunos que la escuela rural debe ser específicamente distinta de la urbana y que, como en una escuela urbana resultan exóticos los usos y modos de ser propios del medio rural, en éste resultan igualmente extraños los modos de ser calcados de la vida ciudadana. Dicho en dos palabras, se ha planteado el problema de la ruralización de la escuela rural.

(2) "Legislación Escolar". — Pág. 166.

En torno a esta posición se discute actualmente, estando las opiniones polarizadas: unos son partidarios de darle contenidos propios, especificidad a la escuela rural; los otros quieren una escuela única, sin diferencias entre urbana y rural.

Los contrarios a la especificidad de la escuela rural, con métodos y fines propios, atacan este criterio porque lo consideran lesivo para la educación integral del alumno. Atribuyen a los ruralizadores propósitos de especialización agraria y ponen el grito en el cielo ante una institución que pretende desarrollar un proceso de formación que tiene como fin "encadenar el siervo a la gleba".

Es lógico que si así se hubiera planteado el problema, hubieran también aparecido reacciones de esta naturaleza. Pero lo cierto es que son afirmaciones gratuitas las que así se hacen agudizando la polémica, porque los que —por lo menos en este país— aspiran a darle a la escuela rural características propias, no han pretendido en ningún momento convertir la escuela primaria rural en escuela de educación agraria.

El medio urbano, económica, social y culturalmente considerado, difiere específicamente del medio rural. Aún difieren específicamente las psicologías de los tipos humanos de uno y otro medio.

Esto hay que comprenderlo porque simplemente es así. El hombre de ciudad va al campo y siente de inmediato la inadaptación; el del campo va a la ciudad y le ocurre lo mismo. Chocan los modos de vida, los intereses, las sensibilidades, simplemente porque las psicologías son distintas.

El hombre urbano supone un nivel cultural más bajo en el de campo y atribuye, con criterio erróneo, las diferencias existentes a distintos niveles de cultura. Por su parte este último piensa que el hombre urbano no tiene la reciedumbre viril que da el campo a sus hijos, y en el fondo siente hacia el hombre de ciudad un resentimiento, que a veces, se expresa en desprecio.

El hecho se manifiesta con toda su rudeza de choque y desentendimiento, cuando se encuentran hombres de campo y de ciudad pertenecientes a las clases sociales más populares, puesto que no hay superestructura cultural que disimule la primitividad de las reacciones.

Las exteriorizaciones son generalmente formas de grosería agresiva, o burlas cargadas de humor y de intención (1).

Esta diferencia es la resultante de dos modos de vida distintos y negarla es negar todo el valor formativo que tiene el medio, en la que respecta al desenvolvimiento y desarrollo de la personalidad.

Los teóricos de la educación no reconocen la existencia de esta diferencia de naturalezas y psicologías. Y aquellos que las reconocen tienden a nivelarlas, eliminando todo aspecto diferencial. Por eso entienden que las diferencias entre lo rural y lo urbano deben eliminarse mediante la acción que la escuela deba realizar en ese sentido.

Es la posición de los que sostienen que la escuela rural no debe ser distinta de la urbana.

Tanto ese planteamiento como la tesis educacional que surge en consecuencia, van por errados caminos; porque parten del desconocimiento de la existencia de valores culturales que son propios del campo y que en él tienen su potencial formativo. Se basan en que la cultura es un fruto de vida urbana, y, consciente o inconscientemente, suponen que la acción cultural debe ir de la ciudad al campo, siguiendo una especie de proceso colonizador.

La ciudad constituye la fuerza de colonización; el campo, la tierra a conquistar. Hay más o menos, los mismos elementos que en todos los procesos de colonización. El espíritu ciudadano quiere contribuir a la superación del hombre de campo y en esto hay una actitud generosa y humana. Pero entiende esa superación como la transformación del espíritu rural hacia las formas corrientes de la vida urbana. Y aquí está el error y las consecuencias negativas del desconocimiento de la existencia de dos psicologías y dos modos de vida distintos.

Tan es así que cuando los que comprenden el sentido propio de la vida rural, exaltan sus valores y tienden a darle a la educación contenidos adecuados a esos valores, se

(1) Son muy pocos los hombres de campo que en Montevideo no hayan sufrido las consecuencias de una broma de esas tan comunes de que se hace víctimas a los "canarios" o "pajueranos". A su vez los ciudadanos que han ido al campo traen generalmente el recuerdo de lo que les hicieron aquéllos, aprovechando la ventaja de encontrarse en su propio medio. Las bromas estudiantiles de esta naturaleza son bien expresivas.

encuentran de inmediato con la incomprensión de los que —por no conocer el campo— entienden que toda enseñanza ruralizadora se reduce a imponer a los niños el trabajo de la tierra y la prematura especialización hacia la producción agropecuaria.

Por eso la consecuencia social que extraen los que siguen ese errado criterio, es la de creer que los que reivindican la especificidad del medio rural quieren formar dos sociedades opuestas: la urbana y la rural. Y siguiendo la falsa oposición, sacan las catastróficas consecuencias imaginables.

Las dos sociedades existen, con todas las variaciones expuestas en capítulos anteriores. Negarlo es negar la estructura social del país, que se da como una cosa que es. Cualquiera sea la posición que se tome frente a un hecho, no puede desconocerse la existencia de ese hecho si está concretado en la realidad.

El país tiene, es la realidad, una sociedad urbana y una sociedad rural. Frente a ese dualismo ¿qué posición adoptar desde el punto de vista educacional?

Frente a la actitud "colonizadora" ya sintetizada en líneas generales, está, lo que se ha dado en llamar la posición "ruralizadora", que reivindica para el campo su autenticidad.

La primera, como consecuencia social de orden general, tiende a eliminar el dualismo campo-ciudad, en beneficio de esta última. La segunda no se preocupa de eliminar ese dualismo; prefiere, más bien, que subsista, pero coordinándose y entendiéndose ambos modos de vida. El proceso educacional de la ciudad debe hacerse mediante el aprovechamiento pedagógico de los valores culturales del medio urbano. El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el aprovechamiento educacional de los valores culturales que el campo ofrece. Y entre ambos debe haber interacción e interferencia, sin subordinación ni sumisión.

Por eso es fundamental el problema de la formación de los maestros. Actualmente el maestro común sabe aprovechar pedagógicamente elementos de cultura de tipo ciudadano. No comprende, en cambio, ni desentraña los que corresponden al otro signo. Y la escuela rural por esa razón se ha convertido en un islote ciudadano enclavado en medio de una realidad que le es extraña.

Darle al niño una cultura adecuada a su medio, extraída de su medio, mejor dicho, no es condenarlo a vivir afincado a la tierra. Si los maestros de formación urbana piensan que el resentimiento que ellos experimentan frente al campo, es el mismo resentimiento que siente el niño de campo frente a la escuela rural que no es rural, porque es ciudadana, comprenderían mejor los términos del problema, y sabrían además cuanto sufren millares de niños rurales por la incomprensión y el desentendimiento que encuentran en la escuela.

Pero si de esta formación nace el afincamiento al medio, de ningún modo debemos temer a esa consecuencia social. Por el contrario. En un país de producción casi exclusivamente agropecuaria, la estabilización de una sociedad rural sin resentimiento con el campo, puede ser una contribución eficacísima para el equilibrio nacional.

Por lo menos la escuela no sería, como ha sido hasta ahora, el primer trampolín de impulso hacia la urbanización del hombre rural.

La tendencia a la ruralización trae como consecuencia inmediata el acercamiento de la institución al medio que sirve. Acercamiento en técnicas, acercamiento en espíritu, acercamiento en sociedad. La concepción vareliana de una escuela de raíz popular tiene, hoy más que nunca, sus reivindicadores.

De ahí que "el problema de la escuela rural" —preocupación central de la hora— esté estrechamente vinculado al estudio del medio rural. Sin los datos que éste pueda proporcionar, no hay posibilidades de fundamentar una reforma. Y cobra tanta jerarquía como el estudio de las técnicas o de los contenidos, el del conocimiento de las condiciones sociales de esa ruralización.

Hasta ahora el material de enseñanza, los libros, los métodos, el espíritu de los programas —si no la realización de ellos— han sido los mismos para las escuelas de todo el país. Cuando aparecieron diferenciaciones —como en los libros de lectura— ellas se redujeron a alteraciones de forma pero en ningún momento de espíritu. El juicio ciudadano ha presidido la orientación general de toda enseñanza, ya sea urbana, ya sea rural.

Y aún esa tendencia se afirma y triunfa. Muchos de los "ruralizadores" que aspiran a adocinar en torno a una escuela rural auténtica, buscan comúnmente los datos del

problema en fuentes teóricas que desvirtúan la naturaleza real de la cuestión. Cierta literatura en boga da la pauta de como se sienten y se entienden los problemas del campo por quienes no conocen su realidad. De ahí las fantásticas interpretaciones que ensayan sobre ella.

Para plantear la cuestión en sus justos términos hay que tener en cuenta algunos hechos fundamentales: la estructura económica y social de la campaña; el espíritu de sus pobladores; los fines concretos que se persiguen con la organización escolar; las características —por lo menos las más generales— de los niños del campo. Y los elementos fundamentales de todo esto no pueden hallarse sino en el campo mismo; no pueden extraerse, sino a través del conocimiento que da el contacto directo.

No es atrevido asegurar que cuando se ha encarado el problema de la especialización para maestros rurales, el de la edificación rural, el de la creación de escuelas consolidadas, el de la enseñanza agraria, etc., se han omitido elementos fundamentales que son los que en definitiva condicionan las soluciones.

Al campo, como a la ciudad, hay que conocerlo muy a fondo para interpretar y sentir la realidad —a veces angustiosa— de sus problemas.

* *
*

Para concretar aspiraciones en torno a la reforma de la escuela rural se ha buscado inspiración en otros movimientos reformadores. En un tiempo fué el ejemplo de Estados Unidos el más citado.

Ahora se plantea, como soluciones, reformas similares a las de México, Rusia, o España.

Hay que tener, sin embargo mucho cuidado con estos métodos. Ninguno de los países citados tienen las características sociales y económicas del nuestro. Y lo que puede ser solución allá puede muy bien no serlo aquí. México, por ejemplo, que por ser país americano podría parecer más semejante, tiene aspectos de su economía, demografía, etnografía, etc., que son completamente extraños al medio nacional y hacen, por consiguiente, imposible las comparaciones.

El mexicano tiene una tradición agraria de milenios en las poblaciones indígenas; la vida comunal, la propiedad comunal —el ejido español y el calpulli azteca— han sido allí las formas tradicionales de vida y de propiedad campesinas.

Ama su tierra y se siente aferrado a ella y cuando necesitó un grito de guerra, popular y revolucionario, ese grito fué el de "Tierras y Libertad" (1). Es decir que la liberación del hombre apareció en México como íntimamente vinculada al deseo de propiedad del suelo.

En el medio nacional la naturaleza del sentimiento popular con respecto al suelo es distinta y lo mismo sucede con el espíritu de socialidad. El criollo aquí no ama la tierra ni le gusta trabajarla. Si se ha formado en medios ganaderos lleva en la sangre el nomadismo de los que les gusta andar. Si por el contrario, ha crecido entre chacras puede seguir agricultor por rutina o por falta de posibilidades para cambiar de trabajo; pero rara vez por amor al suelo.

El campesino mexicano —lo ha probado— da su vida por su parcela. En cambio para el hombre de campo del país, cualquier parcela le es igual. Y en el caso —muy contado por cierto— de que un agricultor progrese buscará de inmediato transformarse en pequeño hacendado, para librarse del trabajo de la tierra.

Lo mismo sucede con el sentido de vida comunal. México —tomando el mismo ejemplo—, lleva la comunidad en el alma del pueblo. Desde los tiempos más remotos las civilizaciones precolombianas formaron comunidades agrarias: el ya mencionado calpulli, como el ayllu peruano, fueron tipos de organización comunaria tradicionales.

Cuando por efecto de la conquista, entraron las instituciones españolas del ejido, el propio y el fundo legal —todas ellas formas comunarias,— encontraron para su adopción un espíritu también de comunidad que fácilmente se adaptara a su naturaleza. Cosa similar puede de-

(1) Puede parecer una observación un tanto chacabana pero no se puede negar que oculta un hondo significado como interpretación del espíritu popular. Mientras el agrarista mexicano clama por tierras en su grito popular revolucionario, el montonero nacional, desarraigado del suelo y libre, sólo se contenta con proclamar su "¡Aire libre y carne gorda!".

cirse de otros movimientos agrario-educacionales. Los rusos organizaron su comunismo agrario sobre la base del mir, existente desde la época más remota. Así como los españoles lo hicieron sobre el ejido. Fácil es, se comprende, organizar una reforma educacional si ella afinca en los aspectos más auténticamente consustanciados con las tradiciones populares.

Pero en el Uruguay el problema es distinto. El habitante del campo aquí es extremadamente individualista. Salvo alguna que otra fundación colonial, el país no conoció otro tipo de propiedad que la individual. Desaparece el padre y los hijos, sucesores, se reparten. Los lazos de familia y de sangre son menos fuertes que el individualismo del propietario. No hay tradiciones comunales y por lo tanto no existe espíritu de comunidad. Aún en los trabajos colectivos se manifiesta la preponderancia del espíritu individualista; en las trillas o en algunos trabajos de cosecha que exigen muchos brazos, como el de emparvar el trigo, se agrupan los vecinos para realizarlos en común. Pero esta agrupación o "compañía" no dura más que lo estrictamente necesario. Pasa la causa que la impone y los vecinos se separan otra vez.

En los medios ganaderos el individualismo es tanto o más acentuado. Las yerras, que agrupaban al vecindario, eran más una fiesta que un trabajo. Y jamás se realizan otros que tengan el carácter de ayuda mutua.

Aquí no se conocen, por ejemplo, ni los campos de pastoreo comunes, ni los bosques comunes, ni las acequias de riego para el uso de todos.

Es lógico que ese individualismo económico genere como consecuencia el individualismo social correspondiente.

En épocas de crisis se pone a prueba hasta donde alcanza este modo de ver y sentir las cosas, pues antes que el espíritu de ayuda mutua, aparece el de lucha, en el sentido darwiniano de la expresión, a tal punto que el Estado tiene que adoptar diversas medidas para evitar que los peces chicos sean devorados por los grandes (1).

(1) La usura en los arrendamientos a corto plazo motivados por la escasez de pastos en la sequía última, obligó al gobierno a establecer jurados para controlar los precios excesivos.

No quiere decir todo lo anterior que los pobladores del campo estén aislados unos de otros. Existen entre ellos todos los vínculos de vecindad, familiaridad, etc que es lógico suponer. Pero hay que cuidar de no confundir los elementos de comunidad afectiva, con las características de una verdadera comunidad. Por debajo de las formas afectivas de vecindad, comunes en el medio social del campo, se conserva el individualismo de la organización. Y es esta una de las condiciones fundamentales a tener en cuenta para estructurar la futura de la escuela rural.

En los países con tradiciones comunales, la reforma de tipo mejicano interpretó el espíritu tradicional. Lejos de hacer violencia al medio dió las soluciones que el medio esperaba como una reivindicación de sus más fundamentales aspiraciones. Pero en los medios individualistas, estas reformas sobre la base de organizaciones comunales están condenadas al fracaso porque chocan con una realidad que les es ajena.

Hablar de comunidad en el medio rural nacional, es casi, expresar palabras en lengua extranjera. Pero evidentemente no es solución aferrarse a lo existente, sin tentar modificaciones o reformas. Si se busca la concreción de una escuela rural de acuerdo a las necesidades del país, es porque se entiende que la existente necesita una transformación; es porque se entiende que el propio país necesita evolucionar y transformarse. Y la escuela debe ser uno de los elementos más activos de esa tendencia progresista.

Pero progreso, transformación, evolución, deben hacerse en determinado sentido, hacia la conquista de determinados fines. A esos fines hay que establecerlos concretamente para que orienten y en cierto modo determinen la acción. En materia escolar puede decirse que el fin concreto de la escuela rural ha sido hasta el presente la desalfabetización de los habitantes del campo. Pero esa etapa debe ser superada. No se puede seguir enseñando a leer y escribir a puerta cerrada, mientras la realidad exterior permanece ausente.

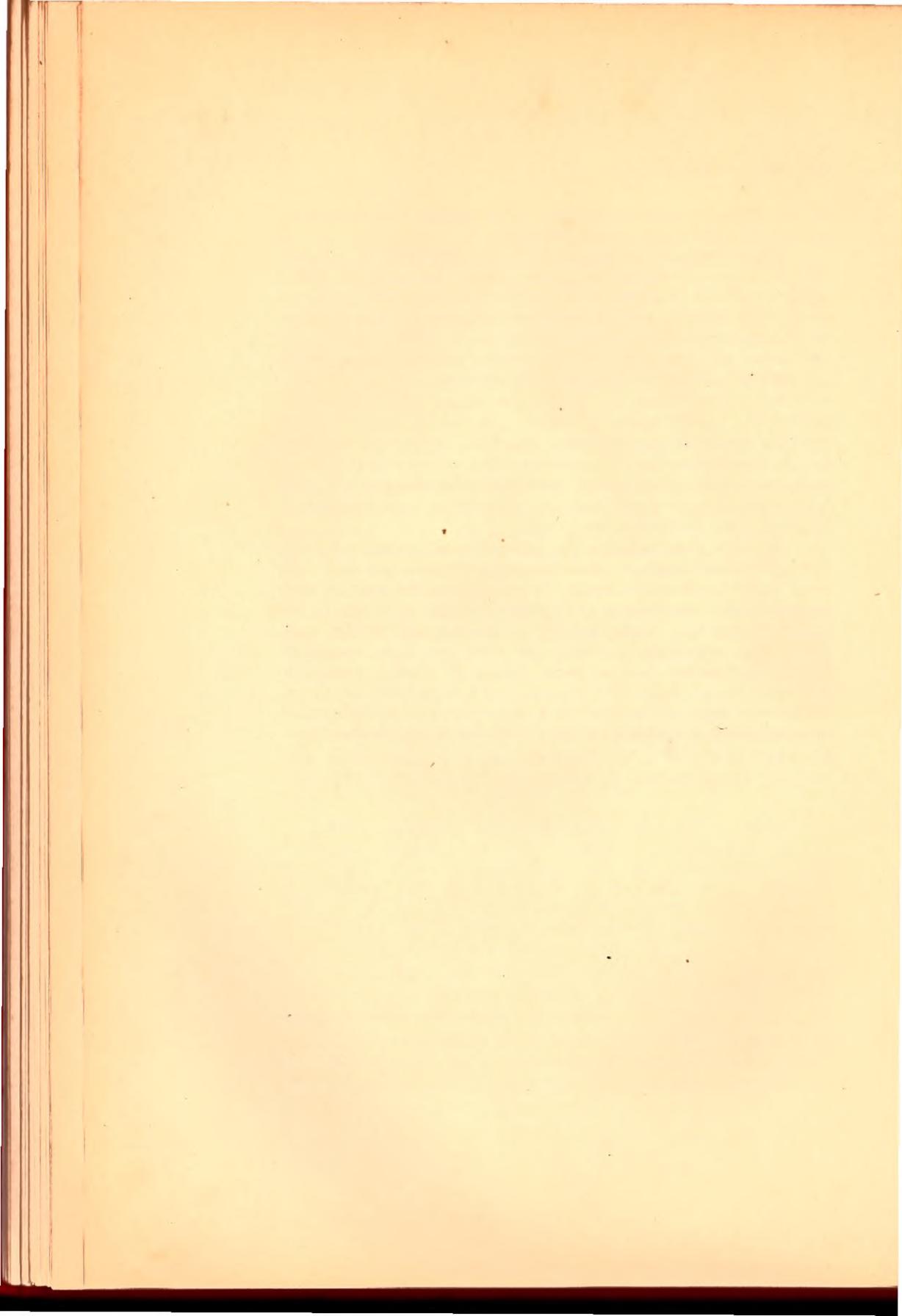
La escuela debe ser progresista y transformadora en el hondo sentido de la expresión. El individualismo económico y social del campo debe ser superado hacia formas

de socialización que acerquen a los hombres y les faciliten posibilidades de ayuda mutua.

Debe también tender a mejorar técnicas de producción y a abrir horizontes para conquistas nuevas. Debe tender a elevar el nivel de vida del medio rural y crear el ideal del progreso auténticamente rural, en el que el hombre busque campo de posibilidades en el medio mismo, sin que para ello sea necesario —como sucede hasta ahora la "salida" de la emigración a la ciudad.

Pero estos fines no deben ser vagas aspiraciones teleológicas. Deben tener precisión que les dé autenticidad; deben expresarse por métodos, normas y programas, capaces de ser realizados. La escuela rural no es literatura; es una institución ajustada a realidades dadas, con un programa de acción que debe concretarse, y con métodos y técnicas que permitan realizarla.

En ellos —métodos y programas— siguiendo el pragmatismo vareliano se irán concretando con precisión los fines cuya orientación desde ya puede adelantarse en esta programática: tendencia a la especificidad rural de la escuela del campo; socialización progresiva del medio individualista; elevación cultural del nivel de vida buscando formas culturales que no sean ajenas al medio; elevación del nivel social y económico mediante la acción de la escuela en colaboración con otros organismos que favorezcan directamente el desarrollo de las técnicas de producción.



CAPITULO V

HACIA UNA NUEVA REFORMA

Las páginas anteriores han sido dedicadas a exponer una institución tal como existe en la actualidad y a señalar algunas de sus características actuales. También en ellas se ha expuesto la realidad social y económica a que debe ajustarse la nueva escuela y las características generales de la sociedad que va a asistir.

Los elementos fundamentales de información para ese análisis han nacido del conocimiento directo; de la experiencia que da lo vivido. Por eso se puede asegurar que, si las interpretaciones pueden resultar discutibles, los datos, por lo menos, son exactos.

Se ha señalado, por diversos autores, que la escuela rural da, como balance, una sensación de fracaso. Hay que aceptarlo así, pero haciendo la salvedad de que los resultados no pueden ser otros, dado lo menguado de los medios y posibilidades que tiene y ha tenido para su función. Además hay razones de fondo que han contribuido a determinarlo: organización, ambientación, inadecuación a fines y a la organización social y económica del medio, etc.

Ese fracaso se expresa en hechos que también por análisis directo pueden percibirse: la acción escolar actual en lo que respecta a influir en el medio y transformarlo, es poco menos que nula; la desanalfabetización da elementos de cultura y el dominio de ciertas técnicas, pero el egresado de la escuela sale de ella sin fermentos culturales que mantengan viva su tendencia a la superación cultural. La misma formación intelectual que da la escuela, no enca-

ja luego dentro de las exigencias del medio y no llega a constituir un elemento que dé capacidad y amplíe posibilidades frente a la experiencia de la vida.

El análisis de tales hechos, como el de tantos otros que es obvio anotar, lleva a plantear la necesidad de una reforma de la escuela rural. Reforma que debe tender a romper el cuadro de la simple desanalfabetización, para orientar la enseñanza hacia un mundo de posibilidades más amplio. Reforma que entre en la vida del hombre de campo y contribuya a mejorarla y elevarla, dando validez a los problemas de orden social, e inclusive, a toda posibilidad de evolución económica.

1) LA ESTRATEGIA DE LA REFORMA

Se verán muy retardadas las posibilidades de reforma si el medio social y económico existente no se transforma también. Hasta el presente, la evolución sufrida por éste no facilita la acción de la escuela rural y todo hace pensar —si se observa su evolución en líneas muy generales— que las resistencias del campo se van acentuando y haciendo más fuertes en vez de disminuir. La despoblación de los medios ganaderos, el empobrecimiento de los agrícolas, el sorprendente crecimiento de los rancheríos y la concentración de elementos rurales en las orillas de los pueblos, dan la prueba del retroceso social-económico del medio rural. Hay derecho, pues, a pensar que si la escuela fracasó hasta ahora, siendo en el presente mayores las resistencias que se le oponen, mayor también tendrá que ser su esfuerzo por superarse.

Es evidente además, que no siendo el medio rural uniforme, deben adoptarse diversos tipos de escuela rural, o, por lo menos, uno con la elasticidad suficiente para amoldarse a las variaciones que le impusieren los diversos lugares según sus características. Estas variaciones oscilarán de acuerdo a las exigencias de las distintas zonas que, como se ha visto, están muy lejos de ser uniformes.

Otro problema a considerar, es el de lo que se podría denominar la técnica de la reforma; es decir, la manera de actuar del movimiento reformista. ¿Revolución o transformación progresiva? ¿Transformación simultánea en to-

das partes o transformación por regiones, elegidas aquellas que se presten más a ser modificadas?

A primera vista, parece esto un problema de procedimiento, de estrategia reformista. No obstante, del acierto en la solución, depende el éxito o el fracaso, y con él el triunfo o la derrota, de la reforma.

Una revolución escolar no puede realizarse sin una revolución político-social que la imponga. Y mucho más si se trata de una revolución escolar con contenidos sociales. Esta afirmación, cuya veracidad nadie discute, elimina de las posibilidades de los educadores la iniciativa revolucionaria, salvo, se entiende, los ensayos o posiciones de orden individual.

Queda, pues, el otro camino; el de la transformación. Pero, ¿cómo puede hacerse ésta?

Todo proceso de transformación educacional tiene resistencias exteriores e interiores que vencer. Las exteriores son difíciles, pero más aún lo son las interiores. Ocho, diez, veinte años de repetición del mismo programa, usando de los mismos métodos, actuando con los mismos muchachos que se suceden de padres e hijos, son modos de actuar que van dejando cada vez menos posibilidades para transformaciones. El maestro, con los años, se va haciendo rutinario, y lo que al principio fué una inquietud, poco a poco se va convirtiendo en una costumbre. Y es con ese elemento humano que habría de realizarse la preconizada transformación. Además, la institución es en sí misma conservadora. Su organización material y su espíritu resisten a todo lo nuevo y en el mejor de los casos, cuando inquietudes latentes toman concreción, se necesita una extraordinaria voluntad de hacer para que no queden como simple curiosidad intelectual que no se concreta en la práctica. Además, los fracasos del ensayo, los obstáculos imprevistos que van apareciendo en el nuevo camino, la lucha con el medio, también conservador, y con las autoridades fiscalizadoras, si éstas no están penetradas del espíritu reformista, son todos escollos que hay que vencer y elementos negativos que hay que superar.

La transformación, pues, —eliminando la posibilidad revolucionaria, que no depende de los factores que aquí se consideran— deberá hacerse por vía de "conquista pacífica". Dos modos hay, a su vez, a distinguir en ésta. Transformación lenta de todo el organismo, o, como dijera

alguna vez Agustín Ferreiro, conquista mediante la acción de "puntas de lanza" actuando en los lugares estratégicamente más convenientes.

La transformación lenta de todo el organismo puede ser posible si se realiza "de arriba", es decir, si, con tacto y con tino, la van imponiendo las autoridades. Con el cuadro actual que ofrece la colectividad profesional, no puede esperarse una transformación realizada por los maestros, en acto de prescindencia u oposición, con la organización oficial. No sería tampoco deseable, ya que la organización oficial debe participar de los anhelos reformadores para mantenerse a la altura de su misión. Pero para que esa transformación sea posible, todo el organismo debe contribuir a ella; y al decir todo el organismo, nos referimos especialmente al cuerpo de inspectores, que tan decisiva importancia tiene en la orientación general de las prácticas docentes.

La otra forma de transformación sería la de atacar por los puntos débiles de la resistencia. Allí donde se sabe de la existencia de un medio social propicio, fundar una escuela del tipo de la que se quiere implantar, y poner a su frente un maestro que participe de los ideales reformistas. Su acción y su influencia traerán la transformación y con ésta la irradiación reformista, por centros esporádicos, a todo el país.

No hay dudas que es un acertado modo de ver las cosas. El hecho concreto, demostrando su realidad en medio de otras realidades, "rompiendo los ojos" con su ejemplo, tiene necesariamente que ser eficaz. Y de su acción ejemplarizante puede esperarse mucho. No obstante, hay que cuidar algunos detalles en tan delicada experiencia.

Uno de ellos, tal vez fundamental, está en que la transformación se realice en una escuela donde los elementos materiales no difieran mucho del común de las demás. De lo contrario, la resistencia, que tiende siempre a afirmarse, adoptará esta forma: "¡También, quien no hace obra con una escuela así!" Y el poder del ejemplo se verá detenido por uno de los modos de resistencia más difíciles de vencer, porque lleva en sí el resentimiento de una comparación desventajosa.

Se ha sostenido aquí que la escuela para realizar obra social tiene que adecuarse al ambiente. Lo mismo puede decirse de la escuela "pionera" o transformadora, si quie-

re influir en la transformación de las otras escuelas. Por eso el maestro encargado de aquella que constituya la "punta de lanza" debe ser no solo un educador capaz, sino, además, un profundo conocedor de su misión como reformador, es decir, debe estar impulsado por ideas muy claras sobre métodos y fines, tanto en el orden social como en el pedagógico.

Cualesquiera sean las formas de transformación que se adopten deben estar reforzadas con todo el prestigio de la institución escolar. Hay que recordar siempre que una reforma es, en definitiva, un problema de fuerzas; un conflicto de valores en el que los tradicionales quieren resistir, mientras los revolucionarios quieren transformar. Y si se trata de imponer valores de transformación está demás señalar la potencialidad con que deben impulsarse a éstos.

2) LA ESCUELA SEGUN EL MEDIO

En los medios exclusivamente ganaderos es donde la transformación es menos urgente. En general, la vida del escolar es mejor que en los otros lugares y el medio en que vive le ofrece considerables posibilidades de desenvolvimiento. Además, la vida libre del nomadismo criollo, en la cual en edad muy temprana ya se inicia, enriquecen su experiencia y favorecen la formación de su personalidad.

Sin embargo, aquí también es necesaria la acción de la escuela proyectada más allá de la desalfabetización. El campo, espacios dilatados, llama al aislamiento y al individualismo. El hombre en su vida tal vez no encontrará otro medio de acción mutua que el que le proporcione la escuela. Pero allí ahora también se le exige el aislamiento y se castiga la colaboración. La escuela, pues, debe transformar sus métodos en el sentido de socializar la enseñanza e iniciar a los escolares en las actividades que se realizan colectivamente. Debe también acosumarlos a usar de la lectura de la escritura como elementos que contribuirán a completar sus vidas y que los acompañarán siempre. Crear el gusto por la lectura y fomentarlo luego aún después de terminado el ciclo escolar, puede ser una de las áreas más fructíferas que pueda dar la escuela, porque es dar posibilidades de elevación en un medio

que, de lo contrario, resultaría tan horizontal como el campo sobre el cual se asienta.

Puede decirse que, en el presente, la escuela es un factor de emigración. En el futuro deberá serlo de fijación de la población rural. Para ello deberá adoptar técnicas y métodos que contribuyan a hacer sentir al hombre que el campo es lo suyo y que allí tiene un destino que cumplir. Se ha dicho alguna vez que esta es la posición de los que, porque viven en la ciudad y gozan de sus comodidades, quieren que los otros se queden allá a sufrir la vida dura de la campaña. Se comprende que tal afirmación, de ser cierta, sería expresión de una mezquindad miserable. Quienes la sostienen están inspirados por muy distintos móviles que se concretan, simplemente, en el propósito de evitar que el campo, que es la fuente de la riqueza nacional, se despueble minando así con su empobrecimiento, las raíces mismas de la vida del país. Por otra parte, quienes entienden que la felicidad que puede hacer grata la vida es solo un fruto ciudadano, piensan sólo con medio conocimiento de la realidad.

Los medios que para estos fines pueda adoptar la escuela se expondrán más adelante, pero el espíritu que debe orientarlos puede concretarse ya.

El niño debe ser iniciado en el conocimiento de su mundo, del mundo problemático que lo rodea, donde cada cosa, cada ser da lugar al ejercicio de la sabiduría y el conocimiento.

Seres, animales, cosas, si se saben observar, dan siempre lugar a adquisiciones interesantísimas. La escuela no debe pasar sobre ellos, siguiendo, indiferente, el camino del libro o de la explicación teórica. El problema por ejemplo de "¿por qué el caballo que bebe el agua del arroyo lo hace caminando y siempre en un sentido?" (1) —un ejemplo entre mil—, proporciona más elementos de conocimientos geográficos que cualquier lección teórica que pueda darse sobre el punto.

El conocimiento de las costumbres y juegos propios de los escolares de los medios ganaderos no sólo generaría prácticas y modos de enseñar sino que, además, favorecería la comprensión de sus intereses y tendencias. Los

(1) Homero Grillo. — Publicado en el Centro de Divulgación de Prácticas Escolares.

niños de medios ganaderos juegan con huesos —por ejemplo— y construyen sus estancias al modo de los grandes. Las vértebras lumbares de los esqueletos de las ovejas después de quitada la apófisis espinal les da un "buey", "toro" o "vaca", que se puede clasificar por razas, se puede "descornar" e inclusive se puede uncir con un yugo del mismo modo que se hace con los bueyes "de verdad". Los huesos del tarso de los caballos dan un "caballo" que hasta puede ser "bayo" o "tordillo" u "overo"; los tarsianos y metatarsianos de vacas y ovejas dan los "hombres", las "ovejas", los "corderos", etc. ¡Y qué riqueza de actividades no daría la construcción de carros y carreñas, casas, alambrados, aljibes, la confección de dinero para las transacciones, tal como los niños las realizan imitando a los mayores! (1).

* *
*

En los medios agrícolas la escuela gana importancia porque el nivel cultural, social y económico es más bajo. Pero tiene que conciliar las exigencias de una función social con las condiciones que impone el medio a la esco-

(1) Son recuerdos de infancia, muchos de los elementos aquí descriptos. Otros de observación posterior. Pero nunca hemos visto que nadie se interesase por estas formas de juego infantil. Recordamos la construcción de yugos, hechos de madera dura para que no se rompieran, de ocho o diez centímetros de largo e idénticos, en su forma, a los de verdad; la de arados "de mano" con reja y vertedera de hojalata para que brillasen como de verdad; la de carros y carretas, con ejes de alambre grueso o de palo, y ruedas de rodetes de madera rodeadas con una llanta de hojalata; de aljibes enterrando un tarro de café "Dos Americanos" que daba la forma exacta de la bóveda, y cuyo brocal quedaba constituido por la boca del tarro, al que se le hacía, además, un hermoso soporte de alambre para la roldana, por la cual bajaba la cuerda con su balde del tamaño de un dedal.

¡Cuánto esfuerzo, cuánto cálculo y qué felicidad al ver vencidos los obstáculos de las difíciles construcciones! ¡Cuánto aprendimos entonces, sangrándonos muchas veces las manos; cosas que hoy aún aplicamos recordando el lejano pero feliz proceso del aprendizaje!

Todo ese mundo del niño del campo, la escuela no lo conoce. No conoce sus juegos ni la naturaleza de éstos. Se hace escuela sin conocer a los niños en sus peculiaridades propias; en lo que es "su mundo". Y lo que es peor a veces creyendo conocerlo por lo que dice un texto de psicología infantil, escrito en Europa o en Estados Unidos,

laridad de los alumnos: irregularidad en la asistencia y generalización del trabajo infantil. Además no debe olvidar la escuela los modos de vida del escolar agricultor y, en consecuencia, crear de algún modo las formas de expansión que la vida le niega.

El hijo de labriegos es también, desde muy tierna infancia, un labriego como sus padres. Trabaja mucho, no juega, no tiene expansiones propias de su edad y sus alegrías son contadas.

Vive en un hogar donde reina permanentemente la pobreza, y la familia que lo rodea es fatalista y triste. Come mal, porque la cocina del agricultor aunque sea abundante es generalmente inapropiada; no conoce ninguno de los goces superiores que ofrece la vida, ni la música, ni la lectura, ni el cine, ni la radio. Sabe lo que es el calor abrasador del verano y las gélidas heladas de las madrugadas invernales. Uncs y otras, lo han castigada en sus horas de trabajo. No hay entre los suyos otra cosa que limitación de horizontes y una resignación frente a todo, que es la característica más saliente de la psicología de los labradores.

Cuando llega a la escuela, el niño se encuentra con un medio que no es el suyo, donde se realizan cosas que exceden a todo lo aprendido en su experiencia de todos los días. Los primeros desaciertos acentúan generalmente su timidez que puede transformarse, por incomprensión del maestro, muy fácilmente en inhibición total.

Por eso es tan sencilla la disciplina escolar en escuelas de este tipo. Se dice generalmente que los niños "no dan trabajo". ¡Cómo van a darlo si su tendencia natural es precisamente la quietud y el mutismo!

Cuando se realiza una visita de inspección es fácil comprobarlo. Los chicos que, en el mejor de los casos, han logrado soltura frente al maestro que los comprende y los anima, quedan inhibidos frente al inspector, que es "uno nuevo", y a cuyo trato ellos no están acostumbrados. Y si el inspector exige temas ajenos a sus experiencias y modos de ser —que es lo que sucede muy a menudo— la timidez se acentúa más.

Por eso la escuela de medio ambiente agrícola tiene tan importante función que realizar. Trata con niños sin infancia, a los que hay que darles posibilidades de que la vivan. La enseñanza atractiva, el juego, el trabajo apropiado a las posibilidades de la edad, las lecturas, la música,

el cine, deben ser prácticas corrientes; los títeres, el teatro, el dibujo, la pintura, la decoración, todo ello deben ser actividades escolares, porque los chicos las realizan con placer y porque además les abren las puertas para otear un mundo más amplio que el restringido de sus experiencias.

Además la escuela, rodeada por un vecindario que en su mayoría vive en las proximidades, debe intentar transformarse en un centro social. Por las características del medio, antes estudiadas, no se puede pretender mucho en este sentido. Pero la realización de reuniones periódicas, de fiestas escolares, de exhibición de cine, de teatro, o de títeres, puede ser la iniciación de una corriente más permanente de sociabilidad.

Actualmente las escuelas con malos locales muchas veces, sin casa habitación para el maestro otras, sin terreno otras o con sus maestros que van en ómnibus o en ferrocarril a cumplir su horario como en una oficina, no tienen posibilidades para realizar un programa de acción social. Tampoco interesa éste a los maestros ya que su labor se mide y se valora aún por el rendimiento en el programa, y el tiempo ocupado en las actividades de otro orden que no sea el estrictamente escolar se considera poco menos que como tiempo perdido.

Para verificar esto no hay más que recorrer los informes de las visitas de inspección. A la acción social aún se le asigna un valor muy secundario frente a lo que pueda considerarse como la labor tradicional de la escuela. Un cambio, pues, en la valoración de las actividades de ésta, tendría que realizarse paralelamente con una transformación de los criterios de fiscalización.

Aspectos particularísimos de las actividades de la escuela de medios agrícolas son la enseñanza agronómica y la economía doméstica. La primera porque encaja dentro del núcleo de las actividades del medio; la segunda porque, bien orientada, puede ser el principal elemento civilizador que pueda aportar la escuela.

En lo que respecta a la primera es evidente que con la actual estructura agraria, las posibilidades de la acción escolar quedan muy restringidas. Podría tal vez ampliarse algunas de ellas, dando a los maestros, en lugar de a los almaceneros de la zona, las agencias de seguros y distribución de semillas, cuando éstos las solicitaran. Ello iría acostumbrando a los labradores a asesorarse por interme-

dio del maestro, lo que daría autoridad a la escuela como centro de irradiación agronómica, a la vez que quitaría de las garras del almacenero a sus tributarios permanentes. Claro que esto sólo podría realizarse en los casos en que el maestro se interesase por realizar esa función, porque, de ser ella impuesta y por consiguiente atendida deficientemente, traería como consecuencia desprestigio para el maestro y para la escuela.

Sobre enseñanza agronómica hay muy exactas observaciones en el libro de Ferreiro. La labor de la escuela debe ser simplemente la de un modesto campo de experimentación. Lo suficiente para que lo que se demuestra tenga poder de persuasión, sin comprometer en fracasos las posibilidades de las experiencias.

Claro que si un día en el país se planteara en serio el problema de la tierra y se sustituyera el régimen de la "prima" o el "precio mínimo" por una racional ley de colonización agraria, la función de aquella tendría entonces horizontes insospechados. La distribución de tierras, el estudio agrológico del suelo, la experimentación agraria, la tramitación de créditos agrícolas, la asistencia social, el relevamiento de censos, la comercialización de las cosechas, etc., todo ello podría ser dirigido y controlado desde la escuela convertida en un centro de organización social. Pero para ello es necesario lo fundamental, que es la organización de la agricultura de acuerdo a otras bases que las existentes. Y esto no es un problema educacional, sino fundamentalmente económico.

En las condiciones actuales la escuela no puede hacer mucho. No obstante convendría señalar algo de lo que se podría mejorar, en vista de un mayor rendimiento social.

Es posible que el régimen de vacaciones escolares no sea necesario para alumnos cuya asistencia media no excede del 60 %. Y este criterio se afirma si se piensa que en las zonas de chacras las horas que los niños descansan más y lo pasan mejor es cuando están en la escuela. Si las vacaciones escolares han sido creadas fundamentalmente en virtud del problema de la fatiga escolar, es fácil comprender que aquí ésta no se resuelve con vacaciones. Mientras duran ellas los padres hacen trabajar a sus hijos más intensamente, aprovechando que no tienen preocupacio-

nes escolares que los distraigan. Y es ya un lugar común en psicología, que el trabajo físico no hace descansar la mente.

Podría ensayarse, pues, en una zona agrícola, el establecimiento de un régimen de vacaciones semejantes al ideado para las escuelas al aire libre, que funcionan todo el año, independientemente de que los maestros gocen de los convenientes beneficios de las vacaciones.

Se prolongaría así el año escolar; se evitaría el problema de que el local escolar permanezca abandonado tres meses en el año, perdiéndose todo lo realizado en materia agrícola; se dispondría de más tiempo "para perder", en el sentido pedagógico de la expresión.

Parece una herejía proponer trabajo escolar sin vacaciones. Pero en la realidad de los hechos, los niños ocupados todo el día en la chacra ¿gozan de ellas? Generalmente las horas más felices —mucho más si encuentran un poco de comprensión— las pasan en la escuela. Excluirlos de ella por tres meses es precisamente privarlos durante ese tiempo del encuentro con sus compañeros, de los juegos colectivos y de todos los encantos que tiene la vida en comunidad.

Además la discontinuidad del ciclo escolar con una interrupción de tres meses, es la mayor dificultad que se presenta para todo lo que tenga vinculación con la enseñanza agraria. En las vacaciones la escuela queda, generalmente sola; cuando terminan éstas ya puede el maestro iniciar de nuevo su labor que seguramente, sequía, hormigas, animales dañinos, plantas perjudiciales, etc. habrán dado buena cuenta de todo lo que se ha cultivado.

Otra medida a adoptarse debiera ser la de dotar a todas las escuelas de terreno. El cuadro expuesto por Abadie Soriano sobre ese punto es realmente desolador. Porque, ¿cómo hacer enseñanza rural sin campo? Debería dotarse a cada escuela rural de una área de terreno —de buena tierra— que permitiese actividades de orden agrícola. Para ello sería necesario adoptar el régimen de la expropiación para las que ya están instaladas, cuidando de que las que en el futuro se instalen estén dotadas de un terreno al que se le fijaría un mínimo de extensión.

Si se piensa que cada escuela rural que se construye cuesta, generalmente, más de quince mil pesos, puede muy bien comprenderse que estas exigencias no son una utopía.

En lo que respecta a la enseñanza agronómica en sí, dos aspectos fundamentales de ella se esbozarán más adelante: uno, la formación del maestro rural; otro, el plan de actividades agronómicas. Son dos aspectos igualmente importantes de un mismo y fundamental problema.

La economía doméstica, en los medios agrícolas, debe tener también una importancia fundamental. Y puede sustituir en jerarquía a la enseñanza agronómica cuando se trate de escuelas dirigidas por maestras.

El hijo del agricultor —ya se ha dicho—, come mal, vive mal, viste mal y no goza de las elementales comodidades que un standard de vida, por modesto que sea, exige. No obstante hay en su casa las posibilidades de mejorar ese modo de vivir, con sólo la utilización racional de muchos de los elementos que se usan mal.

La cocina es mala porque se cocina mal, o porque no se plantan legumbres, o porque no se diversifican los platos, cosa que sin aumentar los gastos puede hacerse. El vestido puede mejorar también aprendiendo las manualidades femeninas que contribuyan a ello: tejido, bordado, corte, etc. El arreglo del hogar, la limpieza del mismo, la pequeña medicina casera, el cuidado de los chicos, todo ello puede generar actividades que tienen valores fundamentales.

Pero todo esto se descuida porque vivimos aún en el tiempo en que es mejor la escuela donde se divide por cuatro cifras que la que sólo alcanza a dividir por dos. Porque nos preocupa mucho más una falta de ortografía, que una piel sucia, un vestido hecho girones o una boca que jamás conoció el cepillo. Y se comprende que mientras tal jerarquía de valoraciones sea la que imponga los criterios, la función social, que es más que educar: **que es enseñar a vivir**, quedará relegada a segundo plano.

* *
*

En los "pueblos de ratas" las soluciones educacionales deben ser drásticas. Hasta ahora no lo han sido porque siempre se han afrontado con timidez, con cobardía o con incompetencia. Pero ya son varios miles de niños los que las

exigen. Aproximadamente veinte mil, (1) es decir, la capacidad de cincuenta de las escuelas de la capital. Y el número crece y el problema se agrava. ¿Hasta cuándo?

Se dice que los que plantean soluciones sociales bajo el lema de "a grandes males grandes remedios" son revolucionarios que llevan con su agitación a las convulsiones inevitables. Y no es así. Los que buscan los grandes remedios a los grandes males, son los que no quieren convulsiones.

Generan las revoluciones los conservadores con su ceguera, su intransigencia o su egoísmo. Las genera el opresor, no el oprimido.

Por eso, augurando lo que un día será inevitable, de seguir las cosas así, es que se plantea aquí este terrible problema de los rancheríos, aún en momentos en que —con sacrificios, pero con posibilidades de éxito— se puede poner remedio al mal.

Y uno de los organismos que debe contribuir a la salvación de los niños es la escuela rural.

El habitante adulto del rancherío es generalmente un ser sin salvación. Corroído por la miseria, los vicios, la haraganería, la desesperanza, no busca ni puede buscar caminos de redención. Con tal elemento humano muy poco se puede hacer. El hombre llega a ciertos grados de depravación, en que todo esfuerzo por levantarse resulta inútil. Y es ese, en dos palabras, el cuadro que presenta la generación de la población adulta de los pueblos de ratas.

Pero quedan los niños, a quienes la inocencia de los primeros años salva de las contaminaciones no hereditarias.

¿Es posible que el burocratismo, la politiquería, la insensibilidad de quienes puedan salvarlos, evite que los salven?

Hasta ahora no hay signos de que se levante una bandera redentora. Pero hay un angustioso problema y quien

(1) Estadísticamente se calcula que la población escolar — hasta los 14 años— es un 25 % de la población total. Ese cálculo que es la proporción generalmente aceptada, se reduce considerablemente en virtud de que la natalidad del país es baja—, índice, por otra parte, muy relativo en las clases pobres donde la proliferación es mucha. Si se calculan en 118 mil los habitantes de los rancheríos —cálculo del Comité N. Pro Vivienda Popular— se comprende que el establecimiento de 20 mil para la cifra de escolares no es una apreciación excesiva.

no tiene fuerzas para resolverlo debe, por lo menos, plantearlo.

La escuela de pueblo de ratas debe empezar por aislar al niño del medio.

Parece brutal que se le arranque así del hogar, de la madre, de los compañeros. Es brutal, pero es necesario. El hogar ofrece al niño todos los elementos necesarios para pervertirlo: la prostitución, el vicio, el alcohol, el juego, el robo, el abandono hasta los límites de lo inconcebible. No le ofrece en cambio ninguna ventaja. Le ha dado ya al nacer —casi seguro— la predisposición tuberculosa o la herencia sifilítica. Y con nada positivo puede contribuir ya a su formación.

Por eso la escuela de pueblo de ratas tiene que ser una escuela de internado. Por malos que sean éstos y por graves que sean sus defectos en la práctica, siempre proporcionarían al niño un medio incomparablemente mejor que el de sus hogares.

Además no basta con el ciclo escolar. El alumno egresado del internado no debe volver al rancharío a recoger en su adolescencia lo que se le evitó en la niñez. El proceso de formación "dirigida" debe seguir hasta devolverlo a la sociedad como un ser apto, capaz de integrar con aportes positivos la organización social a que pertenece. Aquí, fundamentalmente, la organización escolar deberá estar coordinada con la legislación social y agraria correspondiente.

Se dirá que esto es una utopía y que la vida se hace de realidades; que si las cosas así han sido, así igualmente pueden seguir siendo. Pero hay que recordar que el mal social éste, se localizó hace treinta años y que desde entonces, siguiendo esa vieja política de dejar que las cosas se arreglen solas, no se ha hecho nada por corregirlo. **Y en esos treinta años la población de los pueblos de ratas se ha cuadruplicado.**

Esa experiencia, esos hechos, deben llamar a algo más que a la simple reflexión intelectual.

3) LA NECESIDAD DE UNA REFORMA AGRARIA

No es previsible una revolución transformadora del medio social; por eso hay que considerar éste en su realidad actual. No obstante conviene señalar las posibilidades

que se abrirían a la escuela rural si actuara dentro de una estructura económico social transformada, en el sentido de una mayor "agrarización" del país.

Tarde o temprano vendrá una reforma agraria que hará una distribución de la tierra más justa que la del régimen actual. Esa nueva organización de la propiedad rural no podrá hacerse mediante la simple limitación del latifundio —como ya se ha pretendido— considerando igualmente todo el territorio nacional. Plantear las cosas así es no conocer las realidades, y el desconocimiento trae los errores y las soluciones absurdas.

Bases para plantear una reforma agraria, realizada en serio, podrían ser las siguientes:

1º) — Establecimiento de un mapa agrológico del país que determine las zonas de preferencia para las distintas explotaciones de acuerdo con la aptitud de las tierras.

2º) — Parcelamiento y distribución de predios de acuerdo a sus condiciones de productividad agrícola, en aquellos lugares donde la agricultura pueda ser intensamente productiva.

3º) — Parcelamiento y distribución de tierras de modo tal que pueda evolucionarse hacia la granja intensiva como unidad económica.

4º) — Establecimiento de las zonas de colonización en aquellos lugares en que así lo autoricen las condiciones del suelo y la economía del transporte a los mercados de consumo.

5º) — Mantenimiento de la ganadería extensiva en aquellos lugares no aptos para otra cosa, respetando en ellos, la extensión de los predios, en la medida en que aseguren el establecimiento de una explotación productiva.

6º) — Creación de organizaciones de crédito que faciliten al colono las posibilidades de su desenvolvimiento económico.

7º) — Creación de organizaciones de educación granjera y agraria que contribuyan a la evolución de las colonias en el sentido de un mayor perfeccionamiento técnico y una tendencia creciente a la socialización de las formas de producción y de consumo; como asimismo a una elevación constante del standard de vida de los colonos.

Una transformación así traería grandes posibilidades para la escuela rural, que podría ser a la vez el centro de actividades socializantes de la colonia. Pero no hay que

confundir estas posibilidades, con su capacidad actual de transformación.

Actualmente son muchos los que esperan de la acción de la escuela, la transformación social y económica del medio. Es un criterio generoso pero inadecuado. La escuela puede aprovechar una transformación, colaborar con ella e inclusive, llegar a tomar su dirección? Es más difícil ya que pueda realizarla.

Podrá influir en algunos aspectos culturales, en el mejoramiento del standard de vida, en el de algunas técnicas. Pero es evidente que la transformación estructural del medio, de origen fundamentalmente económico —distribución de la tierra, régimen de propiedad o usufructo, régimen de trabajo, etc.— excede a las posibilidades de la escuela, que sólo puede actuar por el ejemplo, la persuasión o la propaganda. Por consiguiente, está fuera de la lógica definir la escuela por elementos que no están comprendidos dentro de la esfera de sus posibilidades.

Sin embargo, dentro de la situación actual, la escuela debe contribuir a la formación de un tipo de hombre capaz de poder actuar eficientemente en el proceso de transformación campesina más arriba indicado. Puede hacerlo creando un hombre apto, capaz de desenvolverse por sí mismo en el mundo de las pequeñas industrias domésticas. Capaz de asimilar técnicas de explotación intensiva; que se haya formado, además, en un ambiente escolar de cooperación social, que podrá fructificar luego en el proceso que cambie el individualismo económico por la socialización creciente. Pero, además, y por sobre todo, la escuela, con técnicas y actividades adecuadas, hará que el niño rural ame el campo. No con el sentido declamatorio y literario que se da comúnmente a la expresión, sino con el que surge de una consustanciación real, nacida de una formación integral sin resentimiento con el medio y sin afa- nes de evasión.

Pretender una escuela socialista, a imitación de México, por ejemplo, en el cuadro social y económico de este país, es transportarse al mundo de la fantasía. Ya no lo es tanto, en cambio, cuando los propósitos se limitan a ir formando dentro de la situación existente, el hombre capaz de triunfar y hacer marchar adelante la futura transformación. Pero para ello, es evidente, la escuela rural

debe evolucionar. El convencimiento de que esto es posible nos lleva a concretar aspectos de esta nueva "Reforma".

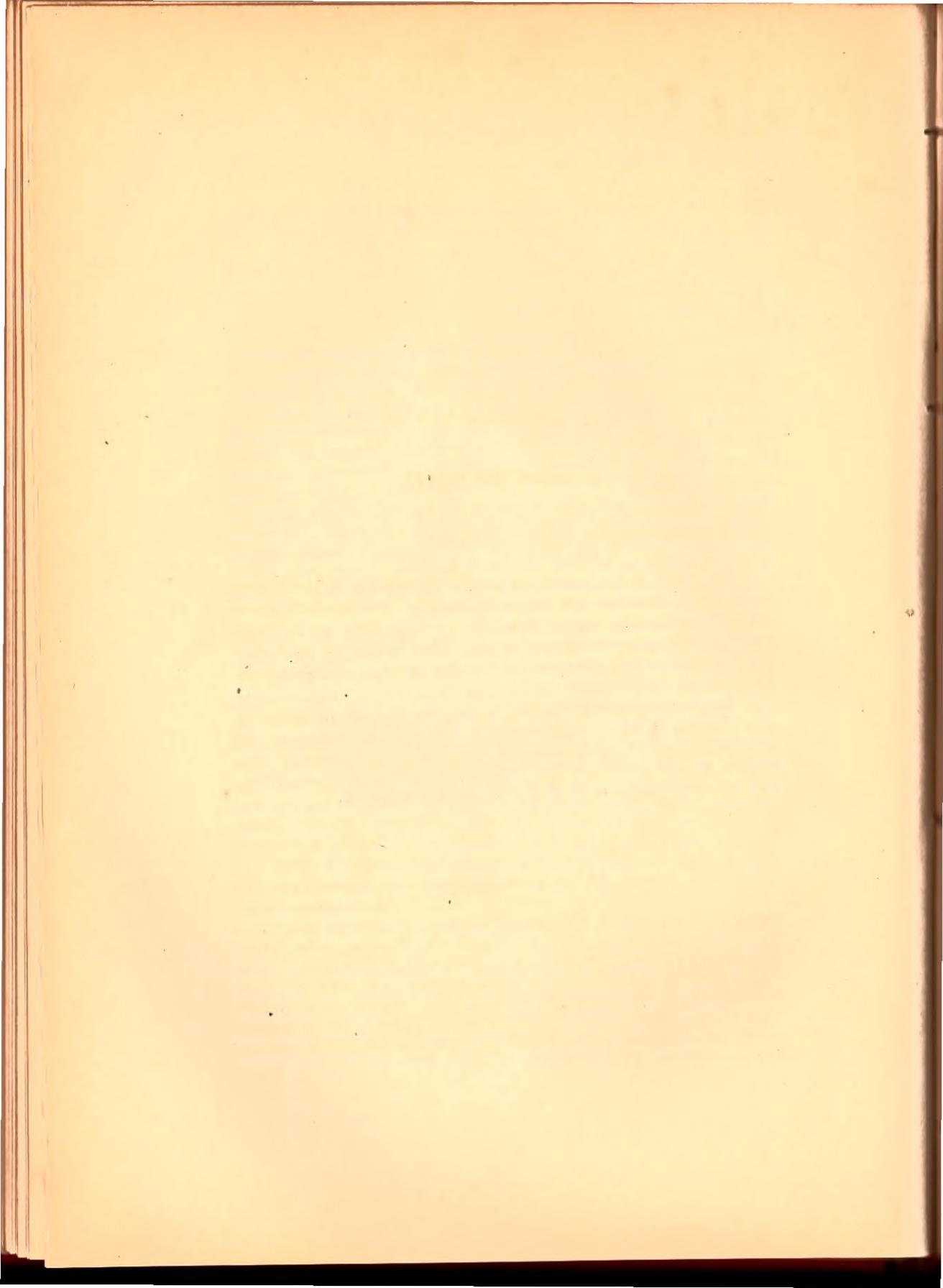
* *
*

A través de lo expuesto pueden apreciarse las características globales de la escuela rural que el Uruguay necesita. De un tronco común partirán las tendencias diferenciales que pueden concretarse en tres tipos de orientación: escuela de medios ganaderos, escuela de chacras y escuela de rancheríos. La dosificación diferencial deberá ser hecha de acuerdo a la pureza típica de cada ambiente. Seguramente que a esta sintética diferenciación escapan muchos aspectos de la campaña nacional de configuración característica, tales como algunos lugares de Colonia, agrícolas pero de alto nivel cultural; de Maldonado y Rocha donde la vida cesa con el frío; de otros lugares donde hay plantaciones de tipo especial o fábricas que concentran núcleos obreros. Pero estas son las excepciones.

Esta manera de considerar la organización escolar impone la creación de un sistema muy elástico; tan elástico como son de variadas las formas de vida nacional.

Habrá que luchar, pues, por eliminar la uniformidad institucional, en beneficio de la adaptación social.

Todo ello implica esfuerzo y afán de realizaciones. Es un deber, no obstante, una vez tomada conciencia del problema, el afrontarlo en los hechos, y, en la labor de realizar estar a la altura de la misión que él impone.



CAPITULO VI

EL MAESTRO RURAL

1) UN PROBLEMA DE ESTA HORA

En los últimos tiempos se ha planteado el problema de la especialización del maestro rural. Como es fácil comprender esta cuestión es resultante inmediata de la solución de dar a las escuelas rurales características propias y específicas. Una escuela con particulares característicos, debe tener un maestro especializado.

Esta corriente es nueva, como es nueva también la que impone a la escuela rural fines propios. Mientras se consideró que aquélla cumplía sus fines simplemente con desanalfabetizar, fué lógico que la orientación general de los estudios primarios fuera la misma para todas las escuelas ya que a todas se exigía idéntica función. Pero ahora al aparecer nuevas exigencias, es lógico que también la organización escolar busque adecuarse a ellas.

En el período de la entre-guerra ya se tentó una corriente en el sentido de dar a la escuela rural fines y métodos propios y ello alcanzó a cobrar tal interés que una de las Conferencias internacionales del Bureau International D' Education, con sede en Ginebra fué dedicada a estudiar este problema. Pero seguramente los hechos que impulsaron a concretar tal orientación fueron los movimientos agraristas que, después de la guerra, se generalizaron en Europa, y en México como consecuencia de la Revolución de 1910.

Lo cierto es que promediando el año 1920 ya se empezaba a discutir si el maestro rural debía ser de idéntica formación que el urbano o si por el contrario, las características especiales de la escuela debían imponer también características especiales de formación profesional.

En el medio nacional ya se había planteado el problema de la diferenciación de las escuelas. Permanecía aún en ese tiempo sin entrar en discusión, el de la formación especializada de los maestros.

Uno de los primeros países que se encontró frente a la dificultad de organizar una escuela rural sin maestros especializados fué México. Su ejemplo es bastante ilustrativo.

La Revolución mexicana fué un movimiento marcadamente agrarista. Una consecuencia de este aspecto tuvo que ser la organización de una escuela auténticamente rural, que diera a las comunidades agrarias, la cultura propia que el medio social y económico exigía. Además la tendencia hacia la socialización, basada en la resurrección de las comunidades de origen indio necesitaba de un centro social orientador de la vida de cada núcleo. Razones, como se comprende, que elevaron a la escuela rural a la primera jerarquía dentro de los elementos de formación de la sociedad revolucionaria.

Pero al pretender concretar en realidad las aspiraciones del movimiento agrarista, se chocó con una primera dificultad: no había maestros. Los maestros mexicanos cursaban sus estudios en Ciudad de México y comúnmente pertenecían a las clases sociales urbanas. Su preparación pedagógica, teórica y ciudadana, de poco servía frente a las comunidades indígenas que tenían otra civilización, otras costumbres, otro modo de vivir y, a veces hasta otro idioma. El mexicano autóctono había vivido durante quinientos años indiferente a los aportes de la conquista española. Seguía bebiendo su pulque o su tequila, comiendo frijoles y maíz, vistiendo su saya o su sarape indígena y hablando en alguno de los veinte idiomas precolombianos. En 1930 se estimaba aun en 4 millones el número de indios puros.

Lógico resultó que frente a una sociedad así, los maestros fracasaran. Ni social ni culturalmente estaban preparados para realizar la labor social que se esperaba de ellos.

Por eso fué necesario tentar otras soluciones. Se ensayó entonces —ya con el decidido propósito de hacer un maestro auténticamente rural— traer muchachos indígenas, o por lo menos naturales de las distintas regiones, para formarlos en México, darles la preparación pedagógica requerida y luego devolverlos a su medio origen para que realizasen la esperada obra. Pero sucedió que los muchachos traídos a la ciudad cambiaron sus modos de vida, se ciudadanizaron y en su mayoría no volvieron a sus comunidades originarias. Y los que lo hicieron se sintieron ya rechazados por el ambiente que, si bien respondía a su origen no respondía ya a su sensibilidad transformada por la gran urbe.

Frente a tales fracasos, las autoridades buscaron una tercera solución: la de establecer escuelas normales rurales; es decir escuelas para la formación de los maestros, pero que funcionarían en los mismos lugares donde los maestros irían a actuar. Y esa parece que ha sido la solución que alcanzó los resultados que no se lograron con las anteriores.

Salvando diferencias y distancias, es fácil percibir que el fenómeno allí registrado se reproduce aquí en el país. Un número muy considerable de los maestros egresados de los Institutos Normales, son originarios del campo. Pero fácil es apreciar que unos años de ciudad los transforman. Se ciudadanizan; pierden contacto con su antiguo medio; no desean regresar a él. Si vuelven se sienten extraños en su lugar de origen; si trabajan lo hacen con el estado de ánimo con que los conscriptos realizan un servicio colonial.

Por otra parte los Institutos Normales no les dieron, por muchos años, ninguno de los elementos de formación técnica que les proporcionasen capacitación especial.

Una clase de ganadería sin ganados; una clase de agricultura sin tierra ni plantas, pocos aportes pudieron ofrecer. Y así se formaron, generación tras generación, los maestros destinados a las escuelas rurales.

Al iniciarse el plan de estudios magisteriales de seis años —1925— los alumnos normalistas iniciaron también las prácticas de preparación agronómica. Uno o dos veces por semana concurren a un local escolar donde hay terreno y trabajan allí durante un par de horas realizando ensayos de jardinería, horticultura, etc. Esta forma de

preparación se ha ampliado en los últimos años con el establecimiento de un curso de especialización rural para post-graduados que se lleva a cabo en los Institutos Normales. Ese curso comprende varias asignaturas, todas vinculadas al problema, y se completa en el período de un año escolar. (1)

Esta tendencia y las realizaciones que la van jalando, son hechos expresivos que abren un paréntesis de esperanza. Hay muchas fallas en lo realizado, pero hay en cambio una dirección progresiva hacia las soluciones. Entre las fallas —que son muchas— pueden anotarse: los programas; el nombramiento de los profesores que recayó muchas veces sobre maestros y técnicos sin experiencia vivida en el medio rural; la orientación de los estudios que difiere muy poco de los estudios normales comunes, etc. Pero además hay que anotar aparte una, que puede considerarse como la fundamental, y es ésta: el problema de la formación del maestro rural no es sólo una cuestión de información. Eso es lo secundario. Es antes que nada un problema de ambiente, de adaptación a un medio, de comprensión de un estilo de vida.

Aprender teoría de la pedagogía rural o teoría de la sociología rural es fácil y cuadra perfectamente dentro de las posibilidades de cualquier estudiante. Pero concretar esa teoría en la práctica del vivir es muy distinto. La "ruralización" del maestro es un problema de adecuación al ambiente; es una cuestión de formación social, no intelectual. Es muy fácil comprender que en el campo las cosas son de tal o cual modo; es muy difícil, en cambio, tener esa misma visión mientras se están viviendo.

Por otra parte la mentalidad ciudadana tiene una concepción paradisíaca de lo que es el campo. Lo asimila a su experiencia del paseo de vacaciones, a sus informaciones literarias, o a las excursiones de turismo. Pero el campo es otra cosa muy distinta. Es una realidad humana, social económica, que hay que comprender e interpretar y para lograr eso no hay otra solución que vivirlo. De lo contrario toda preparación es una aclimatación de invernadero.

(1) Ultimamente la fundación de la escuela de "Los Cerrillos" y la habilitación para práctica magisterial de algunas escuelas rurales marcan un avance más en el sentido de la especialización.

Pedagógicamente, frente al problema de la formación de los maestros destinados a actuar en el medio rural, es evidente que las soluciones aquí alcanzadas son insuficientes. ¿Será necesario decir que queda por tentar aún la creación de una escuela normal auténticamente rural?

Esa convicción se afirma si se hace el análisis de la situación presente del maestro rural.

Se le asigna un cargo —generalmente tiene que ganárselo—; se le dan los pasajes oficiales; se le paga el traslado de sus efectos personales y el maestro llega a la escuela y toma posesión de ella. Nadie lo ha llevado, nadie lo ha orientado, nadie lo ha dirigido. Se las arregla como puede en medio de una serie de dificultades originadas en sus actividades profesionales unas; en los problemas que crea el simple vivir —casa habitación, comida, vecindad— las más. A los tres o cuatro meses recibirá la visita del inspector que estará tres o cuatro horas en su compañía, que examinará el grado de instrucción de alguna clase y se retirará por donde vino, sin haber hecho otra cosa, generalmente, que dar algunas orientaciones y realizar un examen. Y vuelta a la soledad profesional por otros cuatro o cinco meses.

De cuando en cuando una nota, una circular, un reparto de útiles y nada más. Esa es la real situación existente en lo que respecta al aislamiento profesional. Sin estímulo, sin apoyo, sin aliento, los maestros rurales trabajan porque son unos héroes, pero la organización escolar parecería que ha sido dispuesta, no para ayudarlos, sino para probar, año a año, ese heroísmo.

No muy distinta resultará su situación frente al medio social. Para los habitantes del lugar el maestro es un extraño. Tiene otra cultura, otros intereses, otros modales, otra manera de vivir. Lo miran con prevención, aunque con afecto. Y muy a menudo resulta una de estas dos cosas: o el maestro contesta a esa actitud con el aislamiento o reacciona con excesiva prodigalidad. En el primer caso rompe con el medio; en el segundo se deja absorber. En uno y otro, desde el punto de vista de su función social, va al fracaso.

De ahí que sea tan difícil este aspecto social de la función del maestro rural. Debe tomar contacto con el ambiente y consustanciarse con él, porque una de las condiciones primordiales de su éxito es que los vecinos lo sientan

como uno del común. Pero debe a la vez no perder la posición descollante que le da su cultura, para ejercer una influencia de constante superación.

En los medios ganaderos deberá neutralizar el cacicazgo de los vecinos ricos que generalmente tienden a someterlo todo a su influencia; en los agrícolas la dificultad estará en la timidez huidiza de las gentes humildes. Pero siempre, en todos los casos, la función del maestro rural se caracteriza por la exigencia de un tacto finísimo y una moralidad de conducta a toda prueba.

El aislamiento debe romperse por todos los medios. La visita del inspector más seguida, y hecha con un criterio de colaboración más que de fiscalización; la misión pedagógica del tipo de las misiones españolas o mexicanas que fueron de tan fructíferos resultados; la visita de una escuela a otra, o la reunión de algunas en un día de fiesta, pueden ser maneras, todas ellas de contrarrestar la sensación de olvido y aislamiento en que se siente el maestro rural.

El pequeño congreso regional del tipo de los que organizaron algunos inspectores —entre ellos Dn. Teófilo Graiwohl— la divulgación de prácticas escolares del tipo de las que actualmente realiza el centro, el envío de libros y revistas, son elementos todos que contribuirán en su conjunto a vivificar la actividad del maestro, recordándole cada pocos días, que hay tras él una organización que lo respalda y lo impulsa a seguir adelante.

Para todo esto se dirá se necesita dinero. Pero ¿cuál puede ser el destino de un país que no gaste lo necesario en la educación de sus hijos?

Se necesita además crear un fervor y un anhelo de redención social. Pero ese espíritu surge sólo cuando hay posibilidades de conquistas y esperanza de alcanzar un destino superior.

En los últimos veinte o treinta años hemos gastado millones y millones en mejorar las vacas, las ovejas, los cultivos, las carreteras, los puentes. Pero estamos en deuda con lo esencial, con los hombres.

Hora es de que se empiece a pensar en ellos; que en su educación y en su formación social, por sobre todo es donde radica la base de la riqueza nacional.

2) LA ESCUELA NORMAL RURAL

Las escuelas normales rurales, son ya práctica generalizada en muchos países americanos. Y es lógico que así sea porque en los países de este continente, la vida rural y la urbana, tienen una gran diferencia.

La experiencia nacional, en este aspecto, ha sido de lenta y tímida evolución. Primero fué la enseñanza de la ganadería y la agricultura como "asignatura" de programa, tan teórica como las demás; luego se inició la práctica agronómica, realizada sobre el terreno de alguna escuela en la capital; más tarde se organizaron cursos de especialización para maestros rurales, que también tuvieron que ser de información teórica, especialmente. Por último se habilitaron algunas escuelas para práctica de los maestros que hacían cursos de especialización. Sobre el resultado obtenido no es posible pronunciarse porque factores de diverso orden trabaron el normal desarrollo del ensayo. Ahora esa habilitación pasó a nuevas escuelas, sin que hayan podido apreciarse aún los resultados.

Sin embargo, no es posible aceptar tales prácticas como una solución. La formación de los maestros rurales no depende de su información, ni siquiera del conocimiento de algunas prácticas y técnicas que exija la vida rural. Considerar las cosas así es tomar el rábano por las hojas y desertar del sentido real de la cuestión. Es más, las informaciones, en ese sentido, muy comúnmente contribuyen al mayor fracaso, porque dan al maestro una presuntuosa opinión de sí mismo, de que es un "especializado" y como tal se siente llamado a actuar.

La preparación del maestro rural no es sólo cuestión de técnica; es antes que otra cosa, un problema de conocimiento de ambiente; del medio natural que le dará la mayor parte de los elementos que aprovechará en la enseñanza y del elemento humano sobre el que deberá actuar.

Ahora bien; este conocimiento no puede adquirirse por simple vía informativa, pues debe llegar a las raíces mismas de la personalidad.

Para lograrlo tiene que asimilarlo íntimamente a su propio modo de vida. En una palabra, el buen maestro rural debe alcanzar a participar de un modo íntimo y profundo, de la propia manera de ser del hombre de campo.

Y esto sólo puede lograrse mediante un proceso de formación en el que sea factor fundamental, la vida en el propio medio que se busca conocer. De ahí que, como solución, o intento de solución, planteemos la organización de una escuela normal rural.

Cuando se habla de escuela normal rural, se la concibe como escuela de preparación agraria. Y no es así.

Una escuela normal rural, puede ser un instituto de desenvolvimiento integral. La cultura científica literaria o artística que en ella se realice no tiene por qué ser inferior a la que practican las demás instituciones. Pero además, y aquí está la diferencia, esa cultura no tiene por qué estar desentendida de todos los aspectos de la vida diaria escolar. No tiene por qué estar aislada de las sollicitaciones de todas las actividades que la escuela pueda realizar.

Toda la parte de artesanado y de actividades agropecuarias, pueden ensamb'arse perfectamente con los demás aspectos superiores de la vida. Para ello se tiene la ventaja del internado, régimen en el cual, en todo momento, la influencia educativa de la escuela alcanza al alumno.

Esta tendencia a realizar cultura enraizada con el medio natural y humano que rodea la escuela es, en cierto modo, una reacción contra la cultura deshumanizada y académica, que caracteriza la orientación de la mayor parte de las instituciones oficiales que existen en el país, y contra la cual ya han reaccionado en parte los Institutos Normales, acentuando la importancia asignada a las técnicas de taller, de granja, de laboratorio, etc.

Las bases para el establecimiento de una escuela normal rural podrían ser las siguientes:

a) **Ubicación.** — Establecida en el campo, próxima a un pueblo o ciudad del Interior con fáciles medios de acceso.

b) **Instalaciones.** — Estaría instalada sobre un campo de, por lo menos, 200 hás. de extensión con tierras aptas para la agricultura. Dispondría de las instalaciones correspondientes a una granja moderna, que permitieran la mayor diversidad de actividades. Tendría además las dependencias correspondientes a talleres de herrería, hojalatería, carpintería, encuadernación, pequeñas industrias, talabartería, etc. considerando todas éstas en el aspecto de industrias caseras, o pequeñas industrias.

c) **Edificio.** — El edificio se planearía de acuerdo a la organización de la escuela teniendo en cuenta que ésta funcionaría con régimen de internado. Tendría las dependencias correspondientes a salón de actos, gabinetes y laboratorios, cocinas, etc.

Anexas al edificio, se construirían las casa-habitaciones para el personal: Director, Profesores, personal administrativo y de servicio.

Alumnado. — El alumnado podría reclutarse entre los egresados de los liceos del interior que realizaran aquí el ciclo profesional. Este ciclo no tiene por qué ser distinto del que actualmente se cursa en los I. Normales, a excepción de aquellas variaciones que impusiere el carácter de rural de la escuela, y de las concesiones que haya que hacer, —en tiempo especialmente— en beneficio de las actividades manuales, sociales y agrarias que en la escuela se llevaran a cabo.

También se podría hacer cursos de un año, por ejemplo, para post-graduados y de vacaciones para los maestros que ya están en ejercicio.

Profesorado. — El personal docente viviría en el plantel en régimen de comunidad escolar. Cada profesor podría dictar un grupo de materias afines, pudiendo distribuirse la totalidad de las actividades en dos o tres secciones que agruparan varias de ellas de acuerdo a su similitud de naturaleza.

Régimen de vida. — Profesores y alumnos vivirían en régimen de internado, pudiendo constituir la gratuidad de los gastos de manutención y alojamiento, una beca de que gozarían los internos.

Plan de estudios. — Desde la iniciación de las actividades de la escuela se buscaría, sobre la experiencia de las realizaciones, establecer las rectificaciones necesarias al plan de estudios a fin de establecer la ordenación y extensión de éstos, de acuerdo con lo que dictase la experiencia.

Escuela anexa. — De permitirlo la población circundante, se establecería una escuela rural anexa donde los estudiantes pudieran realizar la práctica docente que corresponde a los cursos normales.

3) LAS LINEAS GENERALES DE UNA ORGANIZACION

Una transformación en los métodos y en los fines de la enseñanza rural no puede realizarse sin una modificación paralela de la organización existente. Esta ya ha dado sus frutos. Están a la vista. (1). Ellos demuestran —evitando críticas inútiles— que hay que organizar otro sistema.

Hasta ahora la orientación de la escuela rural ha sido presidida por un concepto cuyas líneas generales pueden concretarse en esta expresión: **la colonización del campo, realizada por la ciudad.** Se considera cultura todo aquello que lleva la impronta del laboratorio o la academia. No se considera cultura los valores que pueden extraerse del medio mismo, en lo económico, en lo social, en lo que tiene de explotación de industrias, o en configuración de su naturaleza geográfica o biológica. Hace recordar esto a la opinión que tienen los metropolitanos de los grandes imperios sobre las culturas autóctonas de sus colonias. Para ellos cultura es la sustitución de lo colonial por lo metropolitano, y pasan así siglos fracasando en su intento de colonización —en lo espiritual, que lo otro es simple dominio o explotación— simplemente porque chocan con una cultura que, aunque menos técnica, como en los casos de China o India, puede ser "cultural" en muy alto nivel.

(1) La escuela rural ha dado esa sensación de fracaso, que ya señalaba Ferreiro en su libro tantas veces citado, y que se ratificó repetidamente en el Congreso de Escuela Rural de julio último, por deficiencia de medios y de organización. En ningún momento hemos querido atribuir a los maestros la culpa de los defectos que, a veces hasta con crudeza, señalamos.

Cuando se piensa en qué condiciones trabaja un maestro rural y a veces en qué condiciones vive hay que reconocer que, por mucho que haga, los resultados no pueden ser brillantes. Con cuatro o cinco clases a su cargo, aislado, con mala casa-habitación, con un sueldo mezquino, sin poder viajar para ponerse en contacto con los médicos cultos, sin radio, sin teléfono, a veces sin revistas ni diarios, es lógico que su trabajo no fructifique como sería de desear.

Por eso creemos que la organización actual debe evolucionar, si la escuela pretende ampliar sus fines. Y esa transformación del organismo debe traer aparejada la transformación también de los medios, materiales y culturales de que dispone el maestro para sí y para su trabajo docente.

En menor grado, en el campo pasa lo mismo. No se puede hacer evolucionar una psicología o un modo de vida, por simple sustitución, en cierto modo impuesta. Entre el hombre de ciudad y el hombre de campo hay que tender un puente de comprensión íntima y el constructor de ese puente debe ser el maestro. Pero la estructura no podrá levantarse si no se apoya en ambas cabeceras y eso es lo que no comprenden muchos pedagogos de este país que teorizan sobre escuela rural desde la conferencia o el libro. Por eso caen también en el grueso error de atribuir a los que sostienen la diferenciación de escuelas —haciendo las rurales más rurales de lo que son— la tendencia por crear dos sociedades distintas, en oposición una a la otra. No comprenden, porque no conocen una de ellas, que las "dos sociedades" necesariamente tienen que existir porque así lo determina la naturaleza del país; como no comprenden tampoco que el antagonismo no nace de respetar la autenticidad de cada una de ellas, sino de violar la de una en beneficio de la otra.

Consecuencia de este modo de ver las cosas, ha sido el tipo de organización adoptado. Esquemáticamente podríamos plantear así la organización existente: la Capital es el foco de cultura, que debe irradiarse a todo el país. De ahí, la unidad técnica y la centralización administrativa. A tal punto, que si se ha roto o se ha pretendido romper esa unidad, no ha sido en beneficio de una orientación integral, sino simplemente, haciendo concesiones especialísimas a la enseñanza agronómica.

Por eso, si se acepta y sostiene que la escuela rural debe tener una autenticidad integral y específica, hay que reconocer también que la organización actual no responde, ni puede adaptarse a ese criterio.

Para transformarla de acuerdo con las exigencias de la nueva orientación que aquí se define, sería necesario crear, independientemente de las organizaciones de Inspección actuales, un Departamento Técnico, o Inspección Técnica de Escuelas Rurales.

Este organismo tendría como funciones la de definir las líneas generales de la enseñanza rural y mantener el control técnico sobre ella. Dependerían de él algunos organismos fundamentales: la Escuela Normal Rural, las Misiones Pedagógicas, los Cursos de Especialización y Perfeccionamiento y la Dirección del Centro de Divulgación.

El Departamento Técnico de Escuelas Rurales, puede organizarse de modo tal que sus actividades armonicen con las de las actuales Inspecciones Regionales y Departamentales. En una primera etapa puede iniciarse esa organización tomando determinadas escuelas y poniéndolas bajo el control técnico del nuevo organismo, del modo como se ha hecho en Montevideo con las Escuelas de Práctica. En etapas posteriores podría irse ampliando esa jurisdicción, hasta que comprendiera la totalidad de las escuelas rurales, si los resultados del ensayo así lo autorizasen.

Dependiente, o en vinculación muy estrecha con el Departamento Técnico, se establecería una Escuela Normal Rural que se organizaría con el fin de preparar maestros destinados a desempeñar sus actividades en el campo. Y como complemento de esto, para mejorar las técnicas de los maestros actuales, se organizarían Cursos Intensivos de Perfeccionamiento, Cursos de Vacaciones y Misiones Pedagógicas, del tipo de las ya experimentadas en el extranjero.

El ensayo daría la pauta de las posibilidades y oportunidades, para la sustitución de la organización actual por otra nueva. Aún sin suplantarlo un sistema por otro, es ya urgente que se cree un departamento de Orientación rural de carácter técnico. A este organismo se le adscribirían algunas escuelas por departamento —las más indicadas— para comenzar, desde ellas y laborando sobre los hechos, el proceso de transformación. (1).

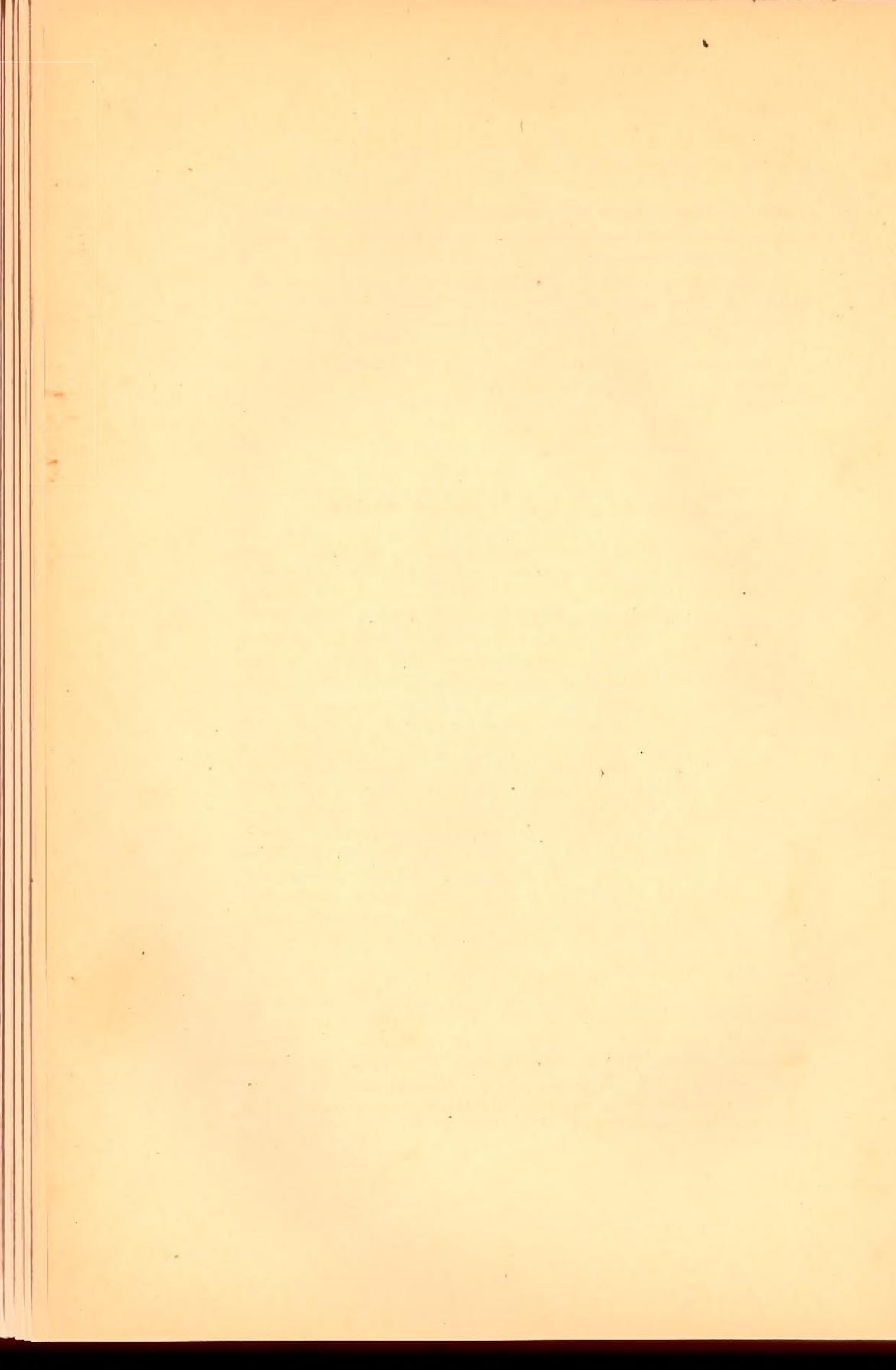
Si el ensayo resultase, habría llegado el momento de iniciar una transformación total. Habría entonces que modificar la organización de las Inspecciones Departamentales, Regionales y Técnica mediante otro sistema que tuviera como líneas generales:

- diferenciación entre lo urbano y lo rural.
- elasticidad de criterio a fin de organizar tipos de escuelas tan variadas como así las necesidades lo exigieran.
- jerarquización de valores, dando importancia primaria a los de orden social y cultural.
- vinculación del esfuerzo escolar con otros intentos de

(1) Tenemos entendido que el Consejo de Enseñanza se abocará al estudio de la distribución de los 90 mil pesos que le fueron asignados recientemente, y que con ese motivo el Consejero Sr. Ferreiro tiene un proyecto que, en líneas generales, está de acuerdo con la posición sostenida aquí.

orden rural: reforma agraria, bancos de crédito agrícola, agencias de seguros, agencias de distribución de semillas, cooperativas, etc.

Además la organización atendería también a las instituciones de enseñanza post-escolar que tendrían fundamental importancia en la nueva organización de la escuela.



CAPITULO VII

ALGO DE LO QUE SE PUEDE HACER

A través de la historia de la escuela nacional, una de las características permanentes que se percibe, es la tendencia a diferenciar la escuela rural de la escuela urbana, por los programas de estudios a que ambas han tenido que ajustar su labor. Esa diferenciación fué primero un proyecto, después una tímida tentativa, por último, la concreción en un programa de escuelas rurales, que hasta ahora está en vigencia.

Pero puede afirmarse que siempre, en todos los casos, faltó una verdadera compenetración de lo que es y debe ser la labor de la escuela rural. Se percibe diferencias entre el programa rural y el urbano, pero son especialmente diferencias de "dosis", de exigencias, de jerarquización de asignaturas. No se pueden apreciar, en cambio, diferencias de esencia, que señalen con profundidad las distintas naturalezas de ambas enseñanzas. Ello se debe a que hasta ahora no se le ha asignado a la escuela rural una función específicamente propia, y la concepción diferencial sólo se reduce a un problema de adaptación de un contenido común.

Ahora bien; si se plantea el problema de una nueva organización escolar específicamente rural, es porque se entiende que la escuela rural tiene una función propia. Y siendo el programa la concreción de métodos y prácticas escolares sobre los que incidirá todo el proceso de actividades, es lógico suponer que a una escuela especial le debe corresponder un programa de estudios que debe estar de acuerdo a sus fines.

Al programa lo determinan muchos factores, cuando quiere ser un proceso de realizaciones ajustado a los fines y medios que determina la colectividad donde se va a aplicar. Entre ellos deben contarse: las características generales y especiales de la población infantil, sus condiciones sociales de vida, su nivel de cultura, las necesidades e influencias del medio, los períodos de escolaridad, etc. De ahí que se mantenga el principio de que el programa de escuelas rurales debe estar dotado de contenidos especiales.

Pero estos contenidos no pueden exponerse aquí en totalidad, como proyecto de programa, por la responsabilidad que ello importa y por la necesidad que hay de que en la confección de un programa intervengan distintos puntos de vista y distintas voluntades de realización.

Aquí sólo es posible determinar líneas generales de orientación. A priori pueden concretarse en algunos postulados tales como los que a continuación se expresan.

—El trabajo escolar debe orientarse, siempre que no vicle las tendencias del desarrollo infantil, hacia la socialización de las actividades, haciendo que éstas encuentren eco en los hogares, influyendo así en éstos como elemento de superación social.

—El proceso de adquisición de conocimientos debe hacerse sobre la base del aprovechamiento pedagógico de los elementos que proporciona el medio. Las situaciones problemáticas de la vida real deben ser agotadas hasta lograr de ellas el mayor grado de posibilidades de valor educativo.

—Se debe buscar un ensamblamiento entre las actividades de orden escolar y las propias de la vida extra escolar, de tal modo que haya interacción constante entre las experiencias que viva el alumno en la escuela y las que viva fuera de ella.

—Las técnicas adquiridas en la escuela, deberán ser de aplicación común en la vida corriente.

—La escuela debe repudiar el trabajo infantil en lo que éste pueda tener de forma de explotación. Pero deberá practicar el trabajo productivo aprovechando no sólo los aspectos educativos de las actividades, sino también aprovechando como un elemento más del proceso, los valores económicos de ese trabajo, haciéndole rendir además

el mayor número posible de consecuencias de orden social.

Muchos enunciados podrían hacerse en cuanto a orientación general; los ya expuestos seguramente dan, en sentido global, el rumbo de una orientación.

1) LAS MATEMATICAS

En la escuela rural deben seguir siendo fundamentales la enseñanza de **las matemáticas y el lenguaje**. El estudio de las primeras, todo lo relacionado al problema de las cantidades y de las formas, hace entrar al niño dentro de un mundo de adquisiciones esenciales para su vida. Pero ese proceso debe desenvolverse dentro del campo de las experiencias directas.

Durante el primer año, el manejo de cantidades no debe ir más allá de cantidades muy limitadas. Esta limitación le dará el mismo niño con su capacidad de discernimiento, y se circunscribirá a lo que él pueda percibir y comprender como cantidad.

Es esencial que en el manejo de cantidades el niño llegue a la concepción simbólica del número, es decir, que entienda la cantidad como un agrupamiento de unidades y al número como una representación de éstas. Actualmente es muy común que cuando se agrupan dos objetos con tres objetos de la misma especie, los niños no acierten a decir que se hace con ello una suma, pese a que sin ninguna dificultad técnica la realizan, hasta con "llevadas", en el pizarrón. Y lo mismo sucede con todas las operaciones.

Los escolares de primer año suman, restan, multiplican y dividen generalmente. Pero rara vez lo hacen conociendo el por qué de tales operaciones. La "cuenta" propuesta de la manera tradicional se resuelve sin dificultad, pero se reconoce y se entiende como una realidad en sí, cuando es sólo la expresión convencional de otra realidad. De ahí que se encuentre en el trabajo escolar tantas dificultades para que los niños resuelvan situaciones reales mediante la aplicación de técnicas escolares. Sí, por ejemplo, se presenta una línea y a ella se agrega otra, es muy común que aún en segundo año, los alumnos tengan dificultades para reconocer en ello una suma; si por el contrario, a la línea se le quita un trozo, es difícil también

que reconozcan una resta. Y si estas interpretaciones ya encierran dificultades, ¿cómo es posible esperar de tales alumnos la resolución de situaciones problemáticas mediante la aplicación de técnicas adquiridas en la escuela?

Estos hechos que se registran a diario en las clases de pequeños, son comunes a todas las clases. Las cuentas y los problemas de forma tradicional, encierran, en su significado más entrañable, una falacia pedagógica contra la que hay que reaccionar: nos convencen de que el niño resuelve procesos lógicos de razonamiento; y en general no es así. Lo que resuelve son procesos formales: por la memorización de situaciones dadas, de modo tal que cuando la misma proposición se le presenta en forma no acostumbrada, aunque de más fácil interpretación, el mecanismo de resolución falla y las dificultades no se logran vencer.

Es lo que prueba el trabajo diario, si se orienta con un sentido crítico. Se propone un problema en el pizarrón siguiendo los cánones tradicionales y lo común es que sea resuelto sin dificultad. Pero se plantea el mismo problema, de acuerdo a una situación extraída de los datos que proporciona la realidad y ya la aplicación de la técnica falla. Por eso es que, con razón, comúnmente se atribuyen los errores a que los muchachos "extrañan" la manera de proposición.

Con la enseñanza de la aritmética sucede lo mismo que ocurriría con la del dibujo si se resolvieran las formas estilizadas antes de conocer las formas reales que las generan. Realizar el símbolo o la síntesis antes de conocer la forma real no tiene sentido.

En los medios urbanos la vida se ha separado de las formas naturales de existencia. La ciudad es un medio artificial. Y sin embargo pese a esa predisposición del ciudadano para vivir fuera del mundo de las realidades, es fácil comprender la orientación formal que aquí se critica.

Si eso es notable ya en la escuela urbana, cuánto más lo será en la rural, donde las sollicitaciones de la naturaleza, a cada paso ponen a prueba los conocimientos infantiles.

Para el maestro, para el inspector, de formación ciudadana ambos, sin el sentido realista que da el diario vivir frente a los hechos en su primaria estructura, estas formas de enseñar y de aprender artificializadas, no pueden

chocar, porque son parte de su propia formación. Pero para el hombre del campo, que entiende las cosas como son, sin complicaciones intelectuales, y que mide la eficacia de la enseñanza por el valor de su aplicabilidad, esa disociación entre práctica y teoría le resulta inexplicable y hasta chocante. Y es ésta tal vez la raíz más honda del desentendimiento entre la escuela rural y el medio ambiente social en que su acción se difunde. Y lo es, porque la escuela aparece así como desnaturalizadora, como desarraigadora, sustituyendo maneras naturales de sentir y de ser, por otras con sello de importación.

Un hombre del campo vé, por ejemplo, diariamente a su hijo resolver problemas de interés, regla de tres, descuento, etc., cuyas complicaciones le resultan incomprensibles. Frente a la necesidad de un día, le propone que le "saque la cuenta" de tantas fanegas de trigo a tanto los cien kilos, o de tantos animales que pesaron tanto en Tablada, a tantos milésimos el kilo. Y el chico, frente a la realidad concreta, después de devanarse los sesos para demostrar que sabe, no halla la solución o encuentra una disparatada. ¿Cuál será la lógica conclusión del padre? Es evidente que la escuela no saldrá, con ella, muy favorecida. (1).

La enseñanza de la aritmética, lo mismo que la de la geometría, deben orientarse en la escuela rural con un sentido especial, que lo darán, la exigencia pedagógica de ahondar los conocimientos en el espíritu del niño, en el sentido de buscar la máxima profundización de los mismos, y el sentido social de su aplicación dentro de lo que se ha dado en llamar el ámbito existencial del alumno.

En la geometría los problemas se repiten. Se hace entrar al niño en el mundo de las formas, prescindiendo de lo que es la esfera de sus posibilidades. Sucede al revés que en el proceso de la enseñanza de la aritmética. En ésta se enseña por símbolos —los números— sin ajuste a realidades, a los elementos reales que esos símbolos representan. Y el chico falla porque no puede convertir su abstracción en realidad.

En geometría en cambio se parte de elementos rea-

(1) Como puede apreciarse, las líneas generales de orientación que aquí sostenemos son en muchos aspectos las mismas que ha sostenido el Sr. Agustín Ferreiro en diversos trabajos. Reconocemos el hecho y nos sentimos honrados por ello.

les para llegar a las abstracciones. Se parte, por ejemplo, de objetos de madera, —los sólidos— para alcanzar la concepción de las formas, o de los elementos geométricos tales como punto, línea, ángulo o superficie. Pero como es lógico el proceso del aprendizaje, en lo que tiene el íntimo conocer, no va más allá del conocimiento del objeto. Si es una línea, se la identificará con una raya; si es una forma cúbica no se la concebirá en sí, si no como lo-grada a través de un objeto concreto y real. Tan es así que generalmente el concepto de forma va unido al concepto de sólido y el chico reconoce el carácter de cúbico de un cuerpo, por comparación con el cubo de la ya famosa "caja". (1).

Eso en cuanto a la formación de los conceptos. En lo que respecta a aplicaciones prácticas, los elementos que proporciona la geometría, tal como se la estudia, son de muy relativo valor.

Es común que los chicos resuelvan problemas de áreas, en el papel, se entiende. Júzguese la importancia que estos conocimientos cobrarían si se les enseñase a aplicarlos a la medida de parcelas para cálculo de semillas, para cálculo de rendimientos, para medir "melgas", para calcular aproximadamente la superficie de un potrero, o su perímetro para saber la longitud y el costo de un alambrado.

Pero nada de eso se hace, porque en la escuela se practica una geometría teórica a base de compás y escuadra, y no se enseña a los niños a sustituir estos elementos por otros rudimentarios pero capaces de ser aplicados en el campo. Y eso aún, en el mejor de los casos, en que sean el compás y la escuadra elementos familiares en las actividades de la escuela, cosa que no siempre es así.

(1) Sobre el punto tenemos experiencias tales como las siguientes: En una lección "modelo" se enseñaba el cubo y la profesora al determinar sus características, lo dejó caer para demostrar "que el cubo pesa".

En un sexto año, planteando un problema de volúmenes encontré que los chicos tenían una enorme dificultad para comprender que el agua contenida dentro de un tarro de café "Chaná" constituía una columna de forma cilíndrica.

Si se tratara de casos aislados, estos hechos no pasarían de lo anecdótico. Desgraciadamente son más generales de lo que quisiéramos.

2) EL LENGUAJE Y LA LECTURA

El **lenguaje y la lectura** en la enseñanza rural cobran una importancia principalísima. La lectura como proceso de enseñanza ha logrado en nuestro medio y, especialmente en los últimos tiempos, conquistas que son inapreciables. El pasaje de las primeras palabras a la frase; la lectura de pequeñas composiciones logradas con los elementos conocidos; los ejercicios de comprensión tales como los mandatos, donde por una acción se da el grado de comprensión del texto; la ordenación de determinadas cláusulas referidas en su conjunto a una misma acción pero propuestas desordenadamente, a fin de que los niños tengan que ordenarlas de acuerdo a su secuencia lógica —del mismo modo que ordenamos, los grandes, los renglones transpuestos de un galimatías tipográfico—; la proposición de cláusulas incompletas; la interpretación por escrito de acciones, de dibujos incompletos o erróneos; todo ello genera una serie de actividades llenas de vida en las que los niños trabajan con un entusiasmo realmente febril.

¡Qué distintas ellas del aburrido texto sabido de memoria y en el que el lenguaje de sus autores muchas veces estuvo tan distante del de los niños!

En la redacción el mismo problema: debe orientarse a los niños hacia la audacia por expresarse de manera propia, desde el primer año. Es común que por temor a que disparaten, a que cometan errores garrafales, especialmente ortográficos, se empiece a enseñar redacción en tercero o cuarto años. Y que se empiece por ejercicios reglados, tales como cláusulas con tal palabra "cláusulas que hablen de la primavera", etc., hasta llegar a las composiciones que configuran ya una literatura escolar típica.

La escuela rural debe reaccionar contra esto. Los niños en contacto con todo un mundo riquísimo y atrayente, deben contar con su lenguaje, cosas de él, de sus experiencias, de sus juegos, de sus trabajos, de la vida de las personas, animales y cosas que los rodean.

Pero actualmente no lo hacen ni lo pueden hacer, porque sus cosas y su lenguaje chocan con el ambiente escolar. Si van a hablar tienen la interrupción permanente del maestro: "Así no se dice; se dice de tal modo". "Eso no es así; es de tal otro".

De sus trabajos no pueden hablar porque no los entenderían; de sus juegos, menos. Y en ese mundo de incompreensión que es la escuela, el muchacho no encuentra la libertad necesaria para expresarse, porque lo que puede expresar no cuadra al ambiente escolar, donde se acostumbra a decir, por ejemplo —a través del libro— que "el rebaño es como una nube blanca". Y el chico empieza por preguntar qué es el rebaño al cual siempre ha oído llamarle "majada", y además no es blanco sino en la imaginación del poeta, ni se parece tampoco a una nube.

Y así irá poco a poco matando su espontaneidad, porque en la escuela se habla otro idioma que el suyo. los vocablos tiene otro valor y sus expresiones típicas suenan dentro de la escuela como una blasfemia dentro de un templo.

El escolar en su viaje del hogar a la escuela, va sufriendo como el trasplante de su estilo de vida, y así va considerando aquélla cada vez más como un mundo artificial, donde hay un maestro que, como el sacerdote, es distinto en esencia a los demás hombres; tiene algo que él no podrá comprender, pero que intuye como no perteneciente al común de las gentes.

Y frente a esto el niño tiene una reacción. Su espíritu se desdobla. En la escuela es uno, y en la casa es otro. Pero como es natural, él es, sigue siendo en esencia, lo que es en la casa. Cuando tiene que expresar lo propio, cuando tiene que actuar de adentro a afuera, entra en conflicto. Y el conflicto se resuelve por la inhibición. De ahí que el mutismo y las dificultades de expresión sean uno de los escollos más difíciles de superar por maestros e inspectores. (1).

En concreto. No hay que sacrificar el lenguaje en nombre del lenguaje escolar. Máxime cuando las formas

(1) Lo que aquí se expone es fruto de experiencia vivida en la escuela rural. Recuerdo que en la escuela hacíamos redacciones sobre muchas cosas, pero nunca sobre lo que a nosotros nos gustaba. Porque ¿cómo íbamos a contarle a la maestra nuestros juegos con huesos, o las incidencias de los viajes diarios a la escuela que quedaba a una legua y media, o cómo cazamos un zorro el día anterior, o cómo nos habíamos divertido en una yerra, o cómo había sido la mojadura o la helada, o el cansancio y el aburrimiento de un día de trabajo agobiador? "Lo nuestro" no encajaba en la escuela. Teníamos pues que hacer las cosas escolarmente, ahogando lo que fuera expresión auténtica de lo propio.

usadas no son propias del niño, sino también del medio en que está actuando y del que es originario. Es el lenguaje de sus padres; de todos "los suyos". Por una preocupación escolar no debe llevarse a la formación de un complejo de timidez.

Tiempo habrá en el transcurso de la vida escolar de ir limando asperezas y haciendo real labor de perfeccionamiento. Pero a ella no se debe sacrificar lo que tiene de más auténtico la personalidad infantil.

En lo que respecta a la lectura, considerada ésta como una práctica del vivir, es tan importante en el medio rural, que puede decirse que el niño, al que le haya quedado arraigada como cosa propia la costumbre de leer ya está salvado del analfabetismo y casi diríamos de la soledad del aislamiento. En el campo, sin teatro, sin cine, sin prensa, sin radio, sin hombres y mujeres que den alrededor el cambiante espectáculo de la vida humana, ¡es allí recién que se sabe lo que vale y significa un libro!

El problema de la lectura plantea de inmediato el de la creación de bibliotecas. Cada escuela debe tener la suya, y de ser posible funcionando de modo circulante, y prestando sus beneficios no sólo a los escolares sino también, y muy especialmente a los padres y hermanos de los alumnos. Y si con la biblioteca se puede tener además radio, victrola o máquina de proyecciones, las probabilidades culturales que ofrecería la escuela resultarían así multiplicadas.

3) LA GEOGRAFIA Y LA HISTORIA

Sin querer exponer con ello un proyecto de programa escolar, cosa que no se pretende, es conveniente plantear, para definir algunas directrices metodológicas, la discusión en general sobre algunas asignaturas. La **geografía y la historia**, en la escuela deberán de variar sus contenidos, con relación a como se enseñan en la actualidad. El escolar vive, en el campo, diariamente en contacto con un mundo que él debe conocer e interpretar. Ese mundo, en lo espacial, lo rodea de un material geográfico de gran valor, ¿por qué pues, aprender en el mapa los nombres difíciles de un mundo lejano e ignorado mientras se olvida lo que alrededor está? ¿Por qué enseñar el río como

una viborita azul y la cuchilla como un gusanito, cuando los escolares tienen cuchillas y arroyos "de verdad", por todas partes?

Parece tontería insistir sobre esto. Pero cuando se lee a Ratke, a Herder, a Comenio, a Rousseau, y se encuentra que ya ellos pedían una geografía de la naturaleza, y se compara su concepción clarísima con muchas prácticas actuales, sorprende que hayan rodado así los siglos y sean todavía el pizarrón y el mapa los elementos fundamentales para el estudio de la geografía. El pizarrón y el mapa, cuando no la simple lista de accidentes geográficos para ser aprendidos de memoria.

En el medio rural la geografía debe estudiarse con el fin primario de que el alumno interprete y comprenda los elementos que configuran el suelo, el clima, los fenómenos físico geográficos, etc. Una geografía bien orientada irá explicando todos los problemas, todas las interrogantes que se vayan presentando al niño, tendientes a desentrañar la naturaleza. En ella encontrará un campo vastísimo, pues, en definitiva, toda geografía es la resultante de un juego de fuerzas que diariamente están actuando y que sin ninguna dificultad se pueden comprender si con una actitud simpática buscamos sus ocultos significados.

Varios autores, entre ellos Dewey con su inmensa autoridad, han señalado su extrañeza por las reacciones de los escolares cuando se les muestra que un accidente geográfico —un arroyo, una cuchilla— que cruzan todos los días, es el mismo accidente que está representado en el mapa por uno de los signos convencionales adoptados. La observación es exacta, y a diario se puede verificar. Tiene su origen en la costumbre escolar de tomar el signo convencional por la realidad que representa, de modo tal que aquél a la larga, va sustituyendo en la mentalidad del niño los elementos reales que se quieren dar a conocer. Así, por ejemplo un niño reconoce con más facilidad una cuchilla en el mapa que en la realidad concreta del suelo.

Se dirá, con razón, que esto sucede así porque no se puede traer a la clase un arroyo o una cuchilla para enseñarlos "in vivo", y que por lo tanto hay que valerse de símbolos. Sí; pero, ¿por qué hacer siempre los símbolos de la misma manera, siempre representados en la misma forma, siempre adoptando hasta el mismo color? Si se variaran los elementos representativos, el chico comprendería que

la representación es un elemento circunstancial y variable, mientras que la realidad que está detrás de él es lo que no varía, lo que es una realidad.

Entendidas las cosas así, es evidente que el proceso a seguir en la enseñanza de la geografía debe partir del estudio de la realidad inmediata que se da en torno a la escuela. La existencia de una roca, de un arroyito, de un cerro próximo pueden servir de centro de actividades para conocer el proceso de su formación, su rol en el concierto de los fenómenos naturales, la vida de los animales o vegetales que en él viven, las distintas constituciones del suelo, la acción lenta de las aguas, etc.

Un buen día aprovechado sobre terreno, inmediatamente después de una creciente, puede enseñar sobre erosión de las aguas mucho más que lo que se aprende a través de los textos comunes que estudian el punto.

Una vez orientada en este sentido la enseñanza, irán apareciendo multitud de elementos aprovechables que, en virtud de antes haberlos visto con otro criterio, habían pasado desapercibidos. Son todos ellos fenómenos que tienen su explicación; algunos son muy simples, otros, de aparente simplicidad, muy complicados. Pero aparecen al maestro y al alumno investigador a cada paso y van generando, en su continuidad, el fermento de un sentido problemático de la vida que, si se logra afirmar en el espíritu del alumno, quedará para todo el transcurso de ella como una impronta de superación, como un tonel de Danaides, siempre exigiendo nuevos contenidos.

La parte de geografía posterior, es decir todo lo que se refiere a lo que está más allá de la experiencia directa, —configuración del mundo, países lejanos, mares, océanos, etc. — deberá enseñarse también a fin de que los alumnos tengan una idea de lo que es el planeta en que viven. Pero debe hacerse en ello una revisión de jerarquías de los conocimientos. Actualmente se enseña mucha geografía descriptiva y poca geografía humana. Saber la existencia de un golfo, de una isla, de una península es absolutamente inútil si no está ese conocimiento vinculado a la "fisiología" del fenómeno. Saber, por ejemplo, que en Asia existen tales ríos, y saber su trazado, es de muy relativo o ningún valor, si no se sabe que rol desempeñan esos ríos, condicionando la vida de los millones y millones de seres que habitan en sus costas. Se puede percibir en el

tipo común de enseñanza de la geografía tal como generalmente se practica, una verdadera insensibilidad humana por los problemas que los hombres viven en cualquier punto de la superficie terrestre. Y la enseñanza de la geografía debe ser por sobre todo un vínculo de comunión social; un afán de no ignorarnos los hombres unos a otros, cualquiera que sea el punto de la tierra que nos haya tocado en suerte para vivir.

Para lograr un conocimiento acabado en este sentido, es muy conveniente vincular la enseñanza de la geografía a la lectura de obras maestras de carácter descriptivo. La India a través de Rudyard Kipling, la China a través de Pearl Buck, por ejemplo, dan imágenes tan poderosamente vividas, que crean por sí solas, estados permanentes de solidaridad humana.

La historia, como es fácil comprender, debe organizarse en torno al principio general de la experiencia directa. Los metodólogos han ideado como una docena de métodos para la enseñanza de esta asignatura, pero han luchado con una dificultad fundamental: la de que la proyección al pasado, en el niño, es muy difícil de lograr. Las experiencias hechas con el propósito de localizar esta característica de la mentalidad infantil coinciden en los resultados: pasado un corto período de tiempo los niños, hasta los doce o trece años, no pueden casi proyectar su pensamiento a través de las épocas anteriores a su vida. Un cuestionario hecho en una clase cualquiera de nuestras escuelas, puede dar una prueba de ello.

Conciliando esta característica infantil con lo que podría entenderse como el criterio general aquí sustentado, es posible iniciar la enseñanza de la historia desde los primeros tiempos de la vida escolar, si se la considera a ésta como un simple ejercicio de proyección al pasado. Para ello habría de partirse de todo aquello que es familiar al niño y que, porque le es familiar, le puede resultar interesante.

Enseñar historia como ahora se hace, empezando por los indios, no es enseñar propiamente historia; es darle una salida a la imaginación infantil; es abrir el campo a su tendencia hacia la fabulación. El indio no le interesa como elemento histórico; le interesa como indio, porque en él se encuentra a sí mismo, tal como quisiera ser: arrojando flechas, vistiendo plumas, etc. De ahí que los escolares que con tan vivos colores pintan la vida indígena, cometan tan

garrafales errores cuando pretenden ubicarla en épocas, de acuerdo con otros elementos históricos que se les de como comparación.

No se produce pues, la proyección al pasado; se vive imaginativamente el presente en lo que tiene de tendencias ancestrales la naturaleza infantil. De ahí también que la historia, en todo aquello que no sea anecdótico, resulte a los escolares tan poco interesante.

Puede no obstante hacerse verdadera historia con los pequeños. La historia de sí mismos, de sus cosas, de sus padres, pueden ser los elementos de iniciación.

Un niño de seis o siete años, por ejemplo, tiene un petiso, un perro u otro animal al que, por ser mayor que él, lo ha conocido siempre igual. Debe resultarle seguramente interesante, conocer su origen, sus padres, como era cuando nació, qué anécdotas se recuerdan de la infancia del animal. La tarea de la enseñanza está en orientarlo hacia esa búsqueda en el pasado, facilitarle los modos de obtención de los datos, los elementos de comparación para las localizaciones a través del tiempo, la verificación de los mismos. Y es evidente que a través de esta historia de "entrecasa" el niño se irá iniciando según una verdadera experiencia de historiador.

En el campo las posibilidades abundan. Todas las cosas tienen su pasado más expresivo que en la ciudad. En ésta la casa dice poco y es generalmente alquilada y nadie sabe como se hizo ni cuando se construyó; la calle tiene un nombre que se repite indiferentemente porque así se llama "en recuerdo" —muchas veces— de una persona a quien nadie recuerda. Y así todo.

En el campo en cambio el pasado de las cosas está vinculado al pasado de los hombres. El nombre de un paso recuerda una persona o un acontecimiento; la existencia de una tapera tiene en sí la historia riquísima de todo un pasado donde se mezcla la historia, la leyenda, e inclusive la superstición; un apellido del lugar recuerda la historia de toda una estirpe.

Todo esto es material histórico, que puede irse removiéndose en un proceso cíclico y retrospectivo, hasta que el niño llegue a la concepción de lo que es, en el sentido tradicional de la palabra, la historia.

Y entonces sí, es el momento de entrar al estudio de la historia nacional.

Estaría fuera de lugar analizar ahora la orientación que debe darse a la historia, ya considerada en el concepto comúnmente entendido. Es éste, tema de vieja y larga discusión. Sólo se tratará pues aquí de concretar una definición en torno a cómo debe enseñarse en este país la historia nacional.

Como criterio muy general, puede decirse que a través de la historia del Uruguay hay un hecho que permanentemente está gravitando sobre la vida nacional; ese hecho, de orden geográfico, en su posición de llave estratégica del Río de la Plata.

La historia de la Colonia, de las primeras fundaciones en la Banda Oriental, de las luchas con los portugueses, con los españoles y con los brasileños, las invasiones inglesas, la dominación argentina, la independencia de la Florida, la Convención de Paz, la Guerra Grande, etc., han sido, todos ellos, hechos, episodios, unidos, como en una tragedia antigua, por un elemento vertebral. Ese elemento ha sido la lucha por el dominio del Río de la Plata.

El proceso de enseñanza de la historia debe tener también ese sentido vertebral. Cada hecho aislado puede tener y tiene su unidad, pero es a su vez parte de un proceso que se va cumpliendo a través de toda la vida nacional. No solo ello da luz para la interpretación del pasado; ayuda a comprender también en líneas muy generales los problemas de presente y de futuro.

Y eso es fundamental para la formación de la conciencia de la nacionalidad, que debe ser una conquista racional, por sobre todo sentimentalismo.

4) LAS CIENCIAS NATURALES

Con respecto a las ciencias naturales puede decirse que a ellas debe ser aplicable lo ya dicho con respecto a la geografía. La vida del niño está presionada por todas partes por las interrogantes que surgen del medio ambiente. Cosas, animales, plantas, fenómenos de la más variada naturaleza, están en todos los momentos en contacto directo con el escolar. Y todo esto puede ser un valiosísimo material de enseñanza.

La finalidad más importante de la enseñanza de las ciencias naturales debe ser la de desarrollar en el escolar

su simpatía y comprensión por la naturaleza que a su alrededor presenta un espectáculo permanente de vida y transformación. Ahora bien, es fácil observar que el hombre de campo es indiferente a múltiples aspectos del mundo que lo rodea y aún que, en cierto modo condicionan su vida. Ello se debe, en buena parte, a que no han llegado a él los contenidos íntimos de ese mundo, ni las explicaciones de muchos de los fenómenos sobre los cuales su indiferencia pasa sin tocarlos. Pero si el hombre de campo tuviese conocimiento de las maravillas que encierra en sus múltiples manifestaciones el desenvolvimiento de la vida animal y vegetal, que nace y muere ante sus ojos, su actitud frente a los fenómenos naturales sería otra.

Un ejemplo entre cientos. Los que nacen y crecen en el campo pueden gozar de un ciclo nocturno infinitamente más hermoso que el que puede apreciarse desde las ciudades, y sin embargo no es mucha la conmoción que experimentan frente a la majestad de la noche. Pero si conocen la posición de las constelaciones, si reconocen las principales estrellas, si tienen noción del mecanismo celeste y del contenido de infinitud que allí se encierra, su actitud frente a la noche es totalmente distinta. La indiferencia se llena así de contenidos emocionales de insospechada hondura.

Esta primera finalidad debe completarse con la creación de una actitud problemática frente a los fenómenos de la naturaleza. La interrogante, la búsqueda de la explicación, la insatisfacción del conocer, deben estar obrando permanentemente como un acicate. La explicación del mundo puede llegar a constituir una angustia, pero es su afán, lo que más hondamente diferencia al hombre del resto de los seres del reino animal.

Las ciencias naturales así consideradas, pueden constituir una de las actividades fundamentales de la escuela, si no se matan sus posibilidades con la teoría libre sea o la sistematización académica. Más que una actividad fundamental, pueden considerarse como un fondo común de todas las actividades; una especie de fondo, sobre el cual girarán las demás disciplinas del saber como las variaciones giran en torno a un tema musical.

5) LAS PEQUEÑAS INDUSTRIAS

Ya las líneas generales a través de algunas asignaturas permiten comprender el sentido que quisiéramos dar a la enseñanza rural. En algunos aspectos ese sentido es común a toda; en otros, es específicamente rural. Puede afirmarse, además, que el campo, como medio natural, ofrece más posibilidades para su realización que la vida artificializada de las ciudades.

Pero hay una "asignatura" que por su carácter especialísimo —empieza por no ser asignatura— debe ser considerada en particular. Es ella los **trabajos manuales**.

El valor educativo del trabajo manual, el lugar que deben ocupar las manualidades en un plan de enseñanza y su jerarquía dentro del mundo de los valores educativos, ha sido tema preferencial en las discusiones pedagógicas desde fines del siglo pasado. Desde Lay a Pinkievik, ha tenido sus teóricos; de las prácticas de Naas a la Productionsschule, sus realizadores.

Ínútil resulta, pues, entrar en la discusión. Es en cambio, fundamental determinar el campo de actividades y los fines que se persiguen con la realización de un determinado tipo de manualidades en la escuela rural. Y es de lo que se tratará a continuación.

El medio rural es el mundo de las actividades de orden práctico. Es, todo él, una "escuela del trabajo". Para el hombre del campo el trabajo manual, sin la especialización del obrero urbano, sin el fraccionamiento de sus horas en jornadas, con la diversidad de actividades que reclaman su atención, el trabajo en sus múltiples formas es su permanente estado de actividad. Hasta su propia indiferencia intelectual contribuye a ello.

Entre los pequeños sucede más o menos lo mismo. El niño del campo no tiene juguetes; si los quiere, tiene que hacérselos. Además, desde muy pequeño se ocupa en trabajos útiles. Hay en él una madurez, en esta esfera de actividades, que no se puede desconocer.

Estas características descartan ya algunas de las prácticas manuales que actualmente se acostumbra a realizar, por ser demasiado infantiles, diríamos, para ser realizadas por quienes, porque saben trabajar, no debe llevárseles a la situación de jugar a que trabajan.

Además por el carácter que tiene el trabajo frente a

la valoración que de él hacen los adultos, no puede infantilizarse, haciéndole perder su carácter de trabajo. Una actividad manual sin contenido útil sería considerada como una práctica sin sentido y sin explicación.

Todo esto hace pensar que el trabajo en el medio rural debe ser considerado como una disciplina fundamental: por sus valores educativos en sí, y por lo que puede valer como nexo de orden social.

Para ello es fundamental la elección de las prácticas a realizar.

Lo deseable sería que el maestro se internara en el mundo lúdico de los niños y los orientara en la dirección de la creación y construcción de sus juguetes. Se sustituiría así la juguetería, inexistente, por otra parte, en el medio rural, por la habilidad de la mano. La construcción de un arco con flechas, de una cometa, de un caballo de palo con riendas trenzadas de tres o de cuatro, etc., serían motivos para iniciar las manualidades, que poco a poco irían derivando a actividades más complejas y más interesantes desde el punto de vista social.

Algunas de esas actividades podrían ser, por ejemplo, las siguientes:

—Con lana de oveja, de muy fácil adquisición, los niños pueden aprender a hilar. Es muy fácil hacer el hilo tosco y grueso que se usa para tejer "jergones", o sea las mantas que se les pone a los caballos al ensillarlos. La técnica del hilado y el tejido es muy sencilla y permite un largo proceso a través del lavado de la lana, el cardado de la misma y las operaciones posteriores hasta el tejido. También del mismo modo pueden hacerse "cojinillos", sólo intercalando, al tejer, una línea de mechas de lana a cada seis o siete pasadas de la trama transversal. Para estas dos actividades el material que se necesita es lo más simple que pedirse puede: un cuadro de madera hecho con cuatro listones constituye el telar; y para hilar, con una rueca primitiva, basta.

Se pueden hacer "cinchas", que se tejen más fácilmente aún, con sólo dos argollas y algunas madejas de hilo de pescar. También esto implica una técnica muy sencilla, al alcance de las posibilidades de cualquier niño de segundo año.

Se prestan también para infinidad de actividades los trabajos en cuero "crudo" tal como se realizan en el cam-

po. Cada niño puede hacerse casi sin gastos —sin ningún gasto donde puede conseguirse la donación de un cuero de vaca— las prendas principales de su "apero", iniciándose en el arte múltiple e interesantísimo de los trabajos en "tientos".

Esas pequeñas obras de arte que comúnmente se ven en la ciudad, tales como cadenas de reloj, llaveros, gemelos de camisa, e. c., son parte de las realizaciones de un arte nacional auténtico, tal vez el más autóctono que se practica en la campaña. Sus técnicas están al alcance de los niños y en ellas se mezcla lo interesante de la realización con la utilidad práctica de los objetos que se hacen.

Con hilo sisal —el llamado de "atar trigo"— pueden hacerse, por torcido, cuerdas del largo y la resistencia que se desee. Y el instrumental que para ello se necesita se puede construir con una tabla de cm. 50 x 20 y unos pedazos de alambre, en menos de media hora.

Un pequeño taller que permita a los niños familiarizarse con el manejo de las herramientas fundamentales que no deben faltar en ninguna casa de campo y que les permita iniciarse en lo que constituye la pequeña industria que con mayor o menor habilidad se realiza en todos los hogares, debe ser una parte fundamental de la escuela rural. Si estas prácticas pueden ampliarse en un ciclo post-escolar mucho mejor, pero, hay que recordar que no hay dificultad alguna en que un niño sepa manejar un formón, un cepillo, un serrucho, un soldador o una tenaza, a la edad en que cursa el último año escolar.

La peligrosidad de los instrumentos — uno de los argumentos que se esgrime contra este tipo de actividades— nace de que no se acostumbra a los niños a familiarizarse con ellos. De lo contrario esa peligrosidad queda eliminada, por la destreza que los escolares adquieren para evitarla.

Se podría enumerar multitud de actividades que pueden realizarse en la escuela y de las cuales hay muchas que ya realizan, tales como curtido de pieles, trabajos en esteras de junco, elaboración de dulces y conservas y muchas otras que sería largo recordar. Importa aquí, más que tal enumeración señalar el criterio general que debe dar la orientación de tales trabajos. Se podría concretar en líneas generales así:

—El niño debe recibir de la escuela la capacidad ma-

nual requerida para realizar los trabajos que imponen las necesidades comunes de un hogar campesino.

—El trabajo escolar debe ser productivo. Distinguiamos una vez más entre trabajo útil y trabajo de explotación. Todo lo que merece de condenación este último, corresponde exaltar al primero.

—Las técnicas más adecuadas, serán aquellas que más proyección puedan tener hacia los hogares, y que representen una mayor contribución a la elevación de la vida social y económica del campo.

—Los valores económicos del trabajo no deben estar en contradicción con las posibilidades culturales y pedagógicas que puedan ofrecer los procesos de elaboración o la utilización de los elementos elaborados.

—A la valoración del trabajo escolar, deben darla tres índices: a) su rendimiento desde el punto de vista de la contribución a la formación integral del alumno; b) sus posibilidades como contribución útil al mejoramiento técnico y económico de la colectividad; c) sus proyecciones de orden social como contribución de la escuela a la sociedad en el sentido de elevar el nivel higiénico-sonitario, cultural, social y económico de ésta.

Pero el trabajo escolar no puede ser una asignatura más. Debe ser, tanto o más que las ciencias naturales, tanto o más que las prácticas agrícolas, una actividad general y permanente de la escuela, en torno a la cual vayan girando el resto de las actividades escolares. Es muy importante señalar esto. La nueva ordenación de las actividades escolares, deberá estar sujeta a una revisión de jerarquías y de preferencias que producirán dentro de la jerarquización de las actividades, una especie de "revolución copérmica" —término grato a Dewey—, que transformará métodos y orientaciones. En este orden de cosas, las tendencias intelectualistas pasarán a segundo plano y no será la escuela mejor aquella donde los niños escriban con menos faltas o hagan los problemas más difíciles. Será la mejor, aquella escuela que dé más ricos rendimientos sociales y mayor base de contribución a la elevación del nivel de vida de sus alumnos.

6) ENSEÑANZA AGRONOMICA

En la escuela deben ensayarse, en pequeño, todas las

posibilidades de la explotación granjera, que es lo que actualmente no siempre se puede hacer por carencia de medios y por mala preparación de los maestros.

Hay escuelas rurales, muchísimas de ellas, donde estas prácticas son imposibles de realizar: las que no tienen terreno o lo tienen malo; las que tienen maestros "que viajan" —es decir, que residen lejos de la escuela—; las que no tienen cercos seguros; las que no tienen casa-habitación, etc. Porque para que una actividad escolar pueda rendir socialmente, que es lo que se aspira con las actividades de orden agronómico, tiene que ser realizada con eficacia. De lo contrario su resultado es contraproducente. En vez de eliminar la prevención y la desconfianza del hombre de campo frente al "técnico", la acentuará más a cada fracaso.

Así el maestro debe empezar por pensar que su acción deberá incidir, para hacerlos evolucionar, sobre criterios que se afirman en su rutina, en su experiencia y en la seguridad de su condición de hombres de oficio. El hombre de campo —dando razón a una ya vieja experiencia— desconfía del que viene de afuera a traer técnicas nuevas. Ya ha visto muchos fracasos y por anticipado suma —con pesimismo, o con socarronería— uno más a los ya registrados a cada nuevo intento que ve iniciar.

El maestro debe pensar que empeña el prestigio de la escuela a cada iniciación. Que fracase en métodos o formas de enseñanza, de la aritmética, o la redacción o la geografía, eso no tiene importancia para el vecino ganadero o agricultor, porque no está en condiciones de juzgarlo; pero al fracasar en una actividad de orden agronómico dará pie a la crítica que lo está acechando afirmada en el fatalismo rutinario o, por lo menos, en el criterio conservador de quien defiende lo suyo. Tan delicada cuestión, como podrá apreciarse, no pueden afrontarla con éxito los maestros actuales con la preparación que reciben de acuerdo con el actual plan de estudios (1).

Las actividades de orden agronómico, conveniente-

(1) Está demás decir que cuando una escuela afronta este problema de la enseñanza agronómica, tomada en serio, el maestro necesita un hombre auxiliar con cierta capacitación, para realizarla. Además necesita el apoyo y la contribución de la organización escolar a fin de disponer de los medios necesarios para hacer marchar adelante las actividades.

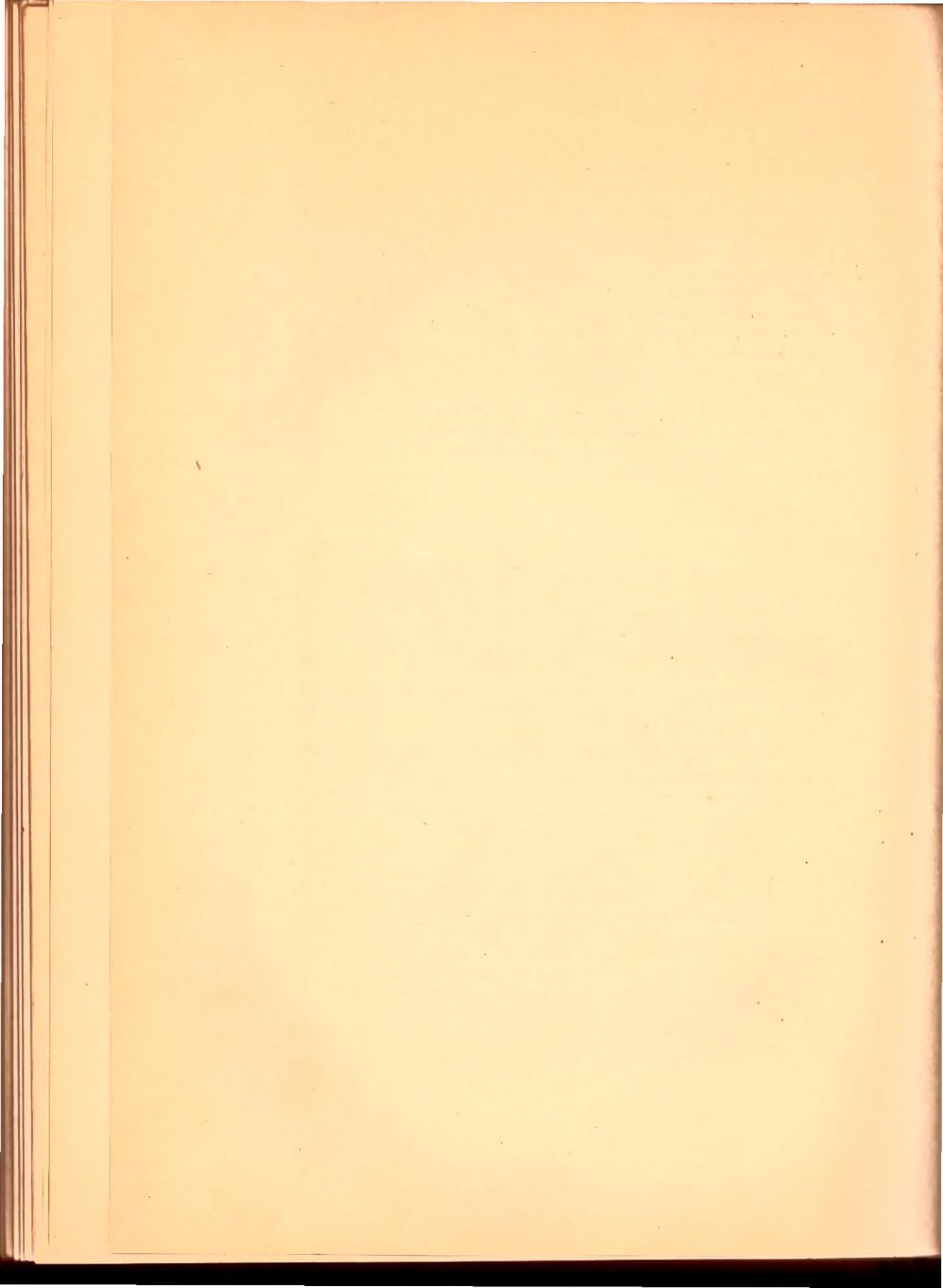
mente orientadas, podrán ensamblarse con una serie de actividades de orden social que pueden llegar a tener el carácter de fundamentales. La organización de cooperativas entre los vecinos; la comercialización en conjunto de algunos productos; el entendimiento y la colaboración en algunos aspectos de las actividades, con la ayuda y el apoyo de las autoridades regionales, pueden ser eficacísimas contribuciones de la escuela. Lugares hay en el país donde la formación de comités, cooperativas y sindicatos agrarios, —organizados por la iniciativa o con la colaboración de los maestros—, es ya un hecho. Un hecho auspicioso que demuestra cuanto puede realizar la escuela rural si sabe proyectarse en un sin fin de posibilidades más allá de las cuatro paredes del salón de clase.

* *
*

Cuando la escuela aparezca así, realizando y orientando trabajos que sirvan para algo, sin perder en nada sus contenidos educativos, es de suponer que el indiferentismo del medio dejará de ser tal. La escuela rural actual es excéntrica con relación a su mundo, porque es en mentalidad, en esencia, en espíritu, extraña a él. Pero todo hace suponer que si ella se orienta por caminos de acercamiento y comprensión, logrará colocarse en el centro social que le corresponde.

Se dirá que todo esto necesita una preparación especial de los maestros. Sí, es cierto. Casi ninguno de los ejemplos propuestos son conocidos por ellos. Pero se trata de técnicas muy simples que fácilmente se pueden aprender por intermedio de un curso de vacaciones o una misión pedagógica. La preparación fundamental, la más importante, la más difícil de adquirir, es la de lograr la modestia y humildad suficientes para aprender de quienes, siendo analfabetos muchas veces, tienen mucho que enseñarnos, oculto en su honda sabiduría popular. Es la de saber ubicarse en su plano, para desde él, iniciar juntos el proceso de superación cultural que se aspira alcanzar.

Es obra de grandes, lo sabemos; por eso está destinada a que la realicen los maestros rurales del país.



INDICE

	Págs.
Composición de lugar	5
I) El dualismo Campo - Ciudad	7
II) El medio rural	11
III) Algunos problemas de la Escuela Rural	37
IV) Los fines de la Escuela Rural	53
V) Hacia una nueva reforma	65
VI) El maestro rural	83
VII) Algo de lo que se puede hacer	97

Leastro, Julio, 1908-

ESTE LIBRO SE ACABO DE
IMPRIMIR EL 31 DE OCTUBRE
DE 1944 EN LOS TALLERES
GRAFICOS "33", S. A.