Educación Rural: niveles de conflicto

Ramiro Domínguez*

Se ha dicho mucho –aunque no lo bastante– acerca de los perfiles peculiares que acusa la educación rural del Paraguay. Es un tema tentador y que admite múltiples puntos de focalización, sin excluir los ensayos de interpretación ideológicos.

A continuación, proponemos algunos niveles de problematización que, decididamente, no han sido considerados con detenimiento cada vez que se alude a los endémicos males de nuestra educación de campaña. Nos parece, además, que hay evidente ventaja en aplicar en dicho universo los supuestos teóricos de las Ciencias de la comunicación porque, al fin de cuentas, en toda educación se trata de: comunicar mensajes y de transmitir contenidos de cultura, que en diacronía aparecen como la tradición de un pueblo o de una nación.

En tal sentido, surgen ciertas áreas del sistema como permanentes niveles de conflicto, sin que pretendamos de momento adelantar hipótesis sobre la prioridad o concentración –en líneas de causas y efectos– de las mismas. Tal vez todas enfaticen la inconveniencia de considerar al Paraguay –demográfica y culturalmente– como un todo homogéneo; además del riesgo de proyectar desde la Capital, Asunción, un macrosistema pedagógico uniforme para imponerlo en todo el país.

* Graduado en Derecho y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Asunción. Miembro fundador del Centro de Estudios Antropológicos. Docente universitario en la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" y en la Universidad Nacional de Asunción. Miembro del Consejo Asesor de Reforma Educativa, de la Comisión Nacional de Bilingüismo y de la Red de Cooperación Intercultural Multilingüe. Autor de varios estudios sobre aspectos de la cultura, la lengua y la educación en Paraguay.

El unitarismo

Un presupuesto utópico que convendría revisar en lo que concierne a educación, es la definición política de nuestro país como república unitaria. Colocados aparentemente nuestros primeros Convencionales en el dilema de optar por federalismo –que en el Río de la Plata tenía viejas connotaciones virreinales–, o unitarismo, se prefirió, en bien o en mal, la segunda fórmula; aunque como en el caso de república, no se estaba lejos de una declaración de deseos a la que se adhería con apasionamiento jacobino y escaso fundamento realista.

Si en otros enunciados de nuestro ideario independentista campean postulados del proyecto constitucional norteamericano, aquí primaba la seducción del radicalismo francés; con todo lo que éste difería como paradigma del contexto hispanoamericano y paraguayo. Circunscribiendo sus implicancias únicamente al campo de la educación, tenemos el consabido estribillo de la «educación igualitaria y uniforme», que se levanta como castillo de naipes sobre el presupuesto falso de una nación culturalmente ya plasmada, con pautas y valores ampliamente difundidos y asimilados a lo largo y a lo ancho de su territorio, y un idioma que en el mismo contexto tenga circulación universal. Pero, si esta utopía puede ser aceptada con ciertos reparos en la misma Francia, aquí en Paraguay sus presupuestos teóricos se derrumban estrepitosamente ante cualquier atisbo de realidad. Podría alegarse, en descargo, que otro tanto acontece en los demás países de Latinoamérica, en los que la devoción alineada por lo occidental y europeo llevó a idénticas posiciones aberrantes. Pero, mientras que en otros pueblos del continente el proceso mercantilista preindustrial afirmó la supremacía de una clase urbana, con su lengua y sus módulos culturales europeos que alentaban una política de espaldas al contexto indígena y rural, muy otro ha ser el caso de Paraguay, donde el proceso de urbanización no ha roto aún sus perfiles de país marcadamente rural, donde las grandes masas campesinas se asoman tímidamente a una economía de mercado, y donde el idioma de los conquistadores –consecuentemente–, en vez de ganar terreno, pierde su nitidez y fuerza expansiva en múltiples formas de hibridismo que hacen pensar en una tercera lengua, por cierto, en vías de plasmación.

Esto de apoyarse en esquemas de realidad que no son sino un bello sueño, lleva forzosamente a una petición de principio: como adherimos a los postulados de una educación democrática, en la que los fines y objetivos de la *paideia* nacional son excogitados por el pueblo, y con miras a diseñar un sistema coherente y homogéneo, alguien asume auguralmente la voz del pueblo –o pretende interpretar las aspiraciones y metas de las bases– para proponerles luego sus personales esquemas. El resultado: los planes y programas que se suceden con regularidad de epidemias que no permean hasta los estratos mayoritarios –en especial de extracción rural– porque constituyen «un cuerpo extraño» a su universo de valores. Mayor ironía, si, al medir por igual contextos distintos,

se presume que en Paraguay el 62,4% de la población rural ha de asimilar las pautas culturolingüísticas del 37,6% de sus conglomerados urbanos.[1]

El colonialismo

Hoy por hoy, ya está claro en América el rol asignado a la educación en los siglos de la colonia: fue, con la doctrina, el instrumento más eficaz para la reducción y pacificación de indios, sometiéndolos a condición de vasallos del Rey de España o de Portugal; o mejor de sus personeros o beneficiarios remotos del régimen de explotación y civilización en sus dominios coloniales.[2]

Educar, en tal sentido, era completar la obra del conquistador sustituyendo al caballo y el arcabuz por el catecismo y la cartilla de alfabetizar, y acelerando el proceso de transculturación, como transferencia de mitos y pautas culturales del occidente europeo (vid.: la España de la contrareforma y el Barroco), y la destitución de los valores autóctonos considerados de bárbaros e infieles.

En consecuencia, se opera una sustitución en la conciencia colectiva, autogenerada y autónoma y, por otra parte, de sumisión, dependencia y vicariedad. Frente al gringo, que «sabe» y «puede», el indio se descubre ignorante y sin fuerzas para volcar la situación. Así termina por aceptarse como simple objeto de la historia –historia del europeo depredador–, no como sujeto automotivado.

La historia es lo que ocurre «afuera»; lo que no les concierne. Aquí se vive a «destiempo»: *aiko jaikovo* –se arrastra un vivir que no hace historia–. Es el impersonal *teko rei* –ser sin objetivo ni motivo– de la mordaz sabiduría popular.

Una manera de ser «gente» es asumir la conciencia del conquistador, internalizando el *karai* y asumiendo su íntimo desprecio hacia el *ava*. El indio reducido desdobla su personalidad en «conquistador-y-conquistado». Descubre su ambigüedad y procura hacer méritos para nivelarse –cuando menos de ropas afuera– con el amo. Hacerse su pariente o compadre, en la clientela rural; o correligionario, en el esquema urbano. Pero le traicionan la piel y el lenguaje, que no acaban de «blanquearse», por lo que siempre es relegado a los suburbios de la cultura dominante. Y los periódicos alzamientos de indios que en la colonia volvían a los montes[3] se repiten hoy en los

[1] cf., Censo de Poblacion y Vivienda de 1972.
[2] SUSNIK, Branislava (1975): *El indio colonial del Paraguay*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
[3] SUSNIK, Branislava (1963): *Apuntes de Etnografía Paraguaya*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero (mimeografía).

contingentes de «desertores urbanos», que regresan a sus valles y lomas derrotados por la civilización que no les da cabida en su seno[4].

En tal esquema, la educación es –para el indígena de ayer y el mestizo de ahora–, un proceso de asimilación y entrenamiento para ingresar a la cosmovisión del europeo; el trámite a la larga más eficaz para alcanzar consideración de persona humana; la vía de acceso a la sociedad de los nuevos señores de la tierra; no importa que en ella les atribuyan los roles más íntimos; al menos, se escapa al monte del *ava-saite* (indio salvaje) o más actualmente al de *koygua* (forma despectiva de nombrar a una persona que proviene de zonas rurales) con que se fustiga a quien no ha sabido incorporarse a la sociedad de los blancos.

No hay prueba de si, también aquí, tenía vigencia la caución que se le imponía en otros pueblos de América hispana para obtener el ingreso a los estudios superiores, de ser «hijo legítimo, limpio de mala raza […] y de padres evidentemente escogidos». [5] Pero es muy probable que la misma estructura socioeconómica imperante bastasen en la provincia para discriminar sobre quienes tuvieran acceso al Colegio Seminario San Carlos. Con la democratización de la enseñanza, en el gobierno de Carlos A. López, bien pudiera ser que el consabido lema «Soy paraguayo porque sé leer», evocará aún en el subconsciente colectivo seculares fórmulas de transculturación, no destituidas por la Proclama de Independencia.

Sin entrar a enjuiciar sus objetivos, la educación era, pues, un proceso de civilización: pasar pautas urbanas al nativo y al mestizo del contexto rural. Solo que, mientras españoles y portugueses «trataron de trasmitir esta cultura a los indígenas, en mayor o menor medida, el empeño no pudo cumplirse de modo asistemático, como lo había cumplido Roma en sus conquistas europeas […] Grandes núcleos de población nativa quedaron fuera del alcance de la nueva cultura».[6] Por lo tanto, todos los planes oficiales en el continente han de vérselas con grandes masas campesinas, marginadas lingüística, cultural y económicamente, para quienes la educación escolar, textualmente, es un elemento desestructurante y alógeno para sus propias culturas.

La educación, en todo caso, fuera de matices metodológicos por los cuales se busca aliviar las dramáticas diferencias, no mira a integrar al hombre rural –colonizado en su propia tierra– a sus grupos de origen y reafirmarlos en sus ideas y creencias, sino a calificarlo para conchabarse en la empresa, extraña al poblado, e incorporarlo a una sociedad de consumo que lo fuerza constantemente a migrar, a desgajarse física y culturalmente de su comunidad.

[4] cf. Censo de Población y Vivienda de 1962 y 1972.
[5] GIL FORTUL, José: *Historia Constitucional de Venezuela*, t.j. ap. JIMÉNEZ GRULLÓN, Juan Isidro (1970): *La Problemática Universitaria Latinoamericana*. Santo Domingo.
[6] ENRÍQUEZ UREÑA, Pedro (1947): *Historia de la Cultura en la América Hispánica*. México. F.C.E.

Por lo tanto, en vez de ser elemento aglutinante y que plasme la identidad de las masas populares, en América la escuela ha sido y, lamentablemente, sigue siendo el instrumento más acabado de desorientación y dependencia humana, al servicio de las minorías europeas, o del dueño de empresa, casi siempre impersonal y lejano.

Muchas veces se ha procedido con la intolerancia maniquea de quienes proponían tajantemente el falso dilema de «civilización o barbarie». Otras, se ha atemperado la fórmula, adhiriendo a los enunciados positivistas del Proceso Social del siglo XIX; o, más actualmente, la consigna parece identificarse con el nuevo concepto de *desarrollo*. Muy pocos han leído entre líneas el riesgo de reiterar bajo nombres nuevos, viejas consignas de dominación y despojo.[7] Lo cierto es que la vuelta de cuatro siglos continuos aún sin autodefinirnos como *paideia* comunitaria y autónoma, seguimos aguardando de fuera los signos de nuestra propia identidad.

Bilingüismo

Hay que andar con cautela en esto de imputar todos los fracasos del sistema escolar al presunto bilingüismo de los paraguayos. Bilingüismo que, en todo caso, no se ha probado estadísticamente.[8] Lo que presenta mayores visos de credibilidad es que entre los reducidos núcleos indígenas que aún perviven –no todos, categóricamente, guaraní parlante–, y lo que en ciertos estudios demográficos aparece bajo la denominación de «Asunción y resto urbano»[9], con una caracterización lingüística hispano-parlante, que admite a su vez una gran escala de variables, se mueve la gran masa de la población campesina, prevaleciendo progresivamente sobre los núcleos urbanos[10] y donde la lengua es –en su nivel de universo psicoverbal– un jerigonza que oscila en el magna de dos lenguas igualmente desestructuradas; no importa que el habla asuma circunstancialmente sesgos de mayor o menor pureza idiomática, optando por el castellano o el guaraní.[11] En el mismo proceso mental que evidencia el discurso, se constata el constante hibridismo, que destituye por igual los primitivos universos del castellano europeo y el guaraní autóctono. Sociológicamente, ésta y no otra, es la lengua de los paraguayos. Y esta tercera lengua[12] arrastra con-

[7] cf. "Populorum Progressio".
[8] cf., Documentos del Congreso «Familia, Infancia, y Juventud» Asunción (1971). *Implicancias Económicas y sociales del Crecimiento Poblacional Paraguayo*, I.D.I.A., Asunción (sin fecha). No se ha precisado en ellos qué parámetros se adoptaron para clasificar a los informantes por uno u otro grupo lingüístico.
[9] cf. Ibídem «Familia, Infancia, y Juventud».
[10] I.D.I.A., op. cit. p. 179.
[11] cf., RUBIN, Joan (1968): «Lenguaje y educación en Paraguay», en: *Suplemento Antropológico de la Revista del Ateneo Paraguayo*, volumen 3, N.º 1 y 2. Asunción.
[12] PLÁ, Josefina y MELIÀ, Bartomeu (1975): *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay*. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

sigo ideas y ángulos peculiares de mirar el mundo, que no son precisamente los del indio silvícola o los del «resto urbano», en más o en menos «occidentalizado». Por lo cual, no es aquí problema de «traducción», ni de enseñanza del español –lo mismo podría decirse del guaraní– como segunda lengua. Porque no se da un índice de permutabilidad semántica indefinido entre sus respectivos universos. Más bien, se trata de un enfoque sociolingüístico que refiere el idioma a los grupos humanos en que se plasma y circula una lengua.[13] Mientras la población campesina vegete en una economía de subsistencia, en poblados rurales con anémicos índices de urbanización, el problema no será simplemente «traducir» la cartilla de alfabetización, sino realizar todo un ejercicio de «trasposición» y adecuación al contexto y a la mentalidad del alumno rural. Si no, éste seguirá viendo a la escuela como un elemento alógeno a su cultura, lo que en cifras estadísticas significa deserción y repitencia escolar.[14]

Comunicación sin retorno

De acuerdo a las modernas teorías de la comunicación, una comunidad es un grupo humano en el que todos aprenden y están enseñando, a su vez. Es decir, se opera en ella un constante proceso de comunicación a doble vía: se trasmite experiencia y se recoge experiencia. Y es aquí donde cabe ubicar toda auténtica educación; en caso contrario, si en la comunidad algunos asumen permanentemente el oficio de enseñar y otros el de aceptar un contenido de enseñanza al que son ajenos, se tendrá indoctrinación, colonización cultural, propaganda ideológica, pero nunca educación. Precisamente, el común interés entre los miembros de un grupo humano es el que canaliza espontáneamente la comunicación y vuelve activo y permanente el aprendizaje.

Cuando, por otro lado, nuestro país concibe la educación como un macrosistema en el cual contenido y métodos son taxativamente determinados *a priori* de toda praxis educativa, está convalidando inadvertidamente atávicas inclinaciones de conquista y manipulación que han sido, en el caso nuestro, política inveterada en los siglos de la colonia. Cierto que ahora no tenemos al godo, imponiéndonos por la cruz y la espada sus propias

[13] cf. Ley General de Educación del Perú… "que interpreta la Educación Bilingüe no como un mero sistema educativo para enseñar el castellano aprovechando las lenguas vernáculas, sino que define explícitamente que se trata de concebir la tarea como educación bilingüe y bicultural" (el subrayado es nuestro); ap. ESCOBAR, Alberto; MATOS MAR, José y ALBERTI, Gregorio (1975): *¿Perú, país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

[14] cf., "Una de las causas para la repitencia escolar es la poca preocupación por parte de los padres en lo que concierne a la asistencia y continuidad escolar de sus hijos" en Congreso Nacional "Familia, Infancia, y Juventud" (documento final) Asunción (1971). Sin entrar a problematizar sobre la veracidad de este aserto, el caso no está en constatar un hecho, sino en indagar el porqué de su frecuencia. Tal vez, habría que sondear el impacto de la educación oficial en la psicología popular; lo mismo que los índices de funcionalidad en el medio rural de los contenidos de la enseñanza.

creencias; pero, en cada individuo con *ethos* urbanos e hispanoparlante, sigue latente una intransigente aparición del campesino, como objeto de conquista, incapaz de por sí mismo autoorientarse y con escaso poder de comunicarnos cosa alguna de valor.

Por tanto, el que educa asume inconscientemente el rol de conquistador, y una ley inflexible de educación parece empeñarse con el mismo celo que el Consejo de Indias, en la tutela de primitivos infieles que no han alcanzado aún uso de razón.

Por ahí, las falsas apreciaciones en cuanto a evolución y rendimiento escolar, que sustituyen la comunicación a doble vía por la cuantificación del contenido del mensaje «devuelto» por el alumno. Antes que apreciar el índice real de crecimiento personal –en dimensiones de madurez y creatividad–, se cae en un repertorio de fórmulas herméticas y contenidos canónicos que no admiten sustitución. Se ha de enseñar al campesino que Miguel de Cervantes operó la síntesis de la picaresca y la novela de caballerías en su *Quijote*, no importa que del siglo de oro español él no retenga sino algunos símbolos borrosos como las naves de Cristóbal Colón. Se lo ha de forzar a declinar los nombres latinos, cuyo significado castellano sigue siendo un logogrifo indescifrable para él mismo. Se ha de insistir en la trascendencia del Tratado de Viena y la Santa Alianza para el equilibrio hegemónico de la Europa moderna, mientras él persiste en una cosmovisión guaranítica que lo ubica en el ombligo del Universo. Se le adiestrará en hábitos de higiene en flamantes escuelas con baños de grifería relucientes con más menajes que espacio en el solero de su casa de estaqueo y paja, donde no hay más distribución interna que el *ogaguy-kotypy*, aunque a la vuelta de la escuela retorne a desaprender la lección, en el precario hábitat en que se abriga el numeroso y heterogéneo grupo familiar, cuya higiene personal se resuelve por el arroyo más cercano o el popular *je ho ñaname*. Más que medir en cuanto el mensaje de retorno, tal vez ayude más a una efectiva educación rural, cualificar el contenido de las respuestas en la evaluación, no tanto en los enunciados verbales, como en hábitos y actitudes. Particularmente, esto vale para las asignaturas humanísticas; pero, otro tanto, puede afirmarse en áreas de ciencias e, incluso, respecto a las variables en el adiestramiento del alumno.

Contenido

Presupuesto ineludible para realizarse la comunicación: el contenido del mensaje ha de corresponder por igual al contexto del comunicador (fuente) y del receptor. En caso contrario, la comunicación es imposible.[15] Lo que precisamente, a lo largo de todo el discurso, venimos problematizando, en el caso de la educación rural en Paraguay.

[15] CARPENTER, Edmund y McLUHAN, Marshall (1968): *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.

La comunicación no solo está bloqueada, en tal respecto, por permanecer obstinadamente orientada a una sola vía (descarta el mensaje de retorno), sino que procesa un contenido (mensaje) inabarcable en el universo del receptor-alumno. Interpretando la educación como un esquema formal, en que no cuesta tanto la cristalización de la comunicación-aprendizaje como que cada uno de los pasos dialécticos sea observado estrictamente, se dosifica y determina el contenido curricular en los consabidos programas que, a su vez, provocan la oficialización del texto «canónico». Se proponen índices de evaluación y experiencias tipo que han de ser aplicados a toda la República. Creemos haber insistido lo suficiente para reiterar que no se trata aquí de «ablandar» el contenido de la comunicación para el contexto rural, sino mejor, literalmente, de sustituirlo; siendo una ardua tarea profetizar sobre el índice de porosidad de tal o cual grupo humano al mensaje estandarizado desde la Capital. Un enfoque más realístico podría discernir entre currículos que dan acceso a la educación superior y aquellos que sólo califican para el ingreso a carreras intermedias, con particular énfasis en la formación técnica, como respuesta a los condicionamientos del contexto rural. Nuevamente aquí es conveniente prevenir la presión que se constata en todos los confines del país por acceder a la formación universitaria y superior. Sin desconocer el derecho que tienen todos los habitantes de optar por la educación que juzguen conveniente a sus propios intereses y vocación, también está de parte del Estado de derecho –y el deber– de discernir las cualificaciones objetivas que condicionan la promoción en determinados cuadros profesionales. Si es peligroso propugnar una política de discriminación que condene a los jóvenes del interior a vegetar en un proletariado agrario, no es menos estimular una falsa emulación, que los lleve a todos a la universidad. También en esto parece operar un supuesto falso –que no es sino secuela de viejas alineaciones–, identificando la promoción social con las carreras superiores. Esta proletarización de la enseñanza universitaria redunda en menoscabo del mismo nivel profesional y genera a la larga mayores frustraciones, con alto grado de repitencia y desgranamiento a nivel superior.

Otro tanto para las determinaciones del año escolar, el calendario académico se elabora en base a los cálculos del tiempo hábil en los grupos urbanos. Siendo un país de economía agraria, habría que atender a los ciclos estacionales de las faenas agrícolas y, en todo caso, proponer más flexibilidad al curso lectivo. Caso contrario, se están añadiendo nuevos factores de disuasión a la población escolar, que deserta las aulas cada vez que las labores culturales o de cosecha y acarreo tienen plenamente ocupados a todos los miembros del grupo familiar.[16]

[16] cf., «Rendimiento escolar en grupos rural y urbano»: memoria conjunta de licenciatura, mimeogr. (1972). Villarrica: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Ambigüedad de roles en el docente

Ya habíamos aludido a la peculiar situación del docente, ubicado en tal sistema con duplicidad de roles; pues, a más de pasar contenidos codificados, ha de constituirse en pacificador y conquistador de indios, representando a la «civilización», a la que ha de incorporar a los últimos exponentes de la «barbarie» precolonial. No importa, en tal respecto, que asuma el papel consciente o inconsciente. Para un estudio crítico de la educación rural, el condicionamiento es el mismo. Pero, con el transcurso de los siglos, el esquema conquistador-conquistado se ha complicado todavía más, pues a la fecha el docente rural, ni por pureza de sangre ni por determinantes culturolingüísticos, pertenece en puridad al grupo étnico hispano. Muy al revés, su extracción es raigalmente popular y mestiza, insistiendo en aquello de que en Paraguay el proceso de urbanización y castellanización no ha logrado afirmarse como en otras regiones de Hispanoamérica; por donde nuestro maestro de campaña ha de asumir en cierto modo el papel de «aprendiz de brujo», comunicando mensajes y pautas que él mismo está lejos de haber asimilado cabalmente.

Con ello se desfigura aún más, si cabe, el proceso de la comunicación-aprendizaje, ya que al maestro, privado de toda creatividad –sus experiencias personales no cuentan–, se lo instrumenta para procesar maquinalmente contenidos cuya función y significado le sobrepasan. Metido también él en un engranaje que lo digiere y lo cosifica, renuncia de antemano a cualquier intento de comprender y autodeterminarse, dejándose manipular por el sistema, que «piensa-por-él» y determina los objetivos de su pedagogía.

Este proceso formal que gira sobre su propio eje –ajeno al supuesto de que la comunicación es al fin de cuentas proceso interpersonal–, maestro y alumno son destituidos de cualquier nivel de decisión y arrojados a un juego de relaciones también formales, en donde enseñar es «exponer un capítulo de texto»; aprender, es conocer las mañas de cómo «rendir un examen». Se estudia «buscando el título»; y se «cubre la hora» en la docencia como suplir una pieza muerta en la maquinaria. No se evalúa el índice real –y por tanto, personal– de crecimiento, sino en cuanto el mensaje es memorizado por el alumno. No se califica a la persona del alumno en niveles de conocimiento reflexivo, aptitudes y destrezas, sino se califica el examen. No se atiende al mecanismo psicodinámico del lenguaje, sino se tildan las infracciones a una gramática intemporal y abstracta. En última instancia, no se trata de aprender o enseñar, sino de «pasar contenidos» y de «salvar» el curso, o de «repetir».[17]

[17] «El plan de estudios oculto es siempre el mismo, independientemente de la escuela del lugar [...] No importa si el plan de estudios ha sido diseñado para enseñar los principios del fascismo, liberalismo, catolicismo o el socialismo [...] No importa si el maestro es autoritario o tolerante, si impone su propio credo o enseña a sus estudiantes a pensar por sí mismos. Lo que es importante es que los estudiantes aprendan que la educación es valiosa cuando es adquirida en la escuela o a través de un proceso de consumo graduado; que el grado de éxito que el individuo disfrutará en la sociedad depende de la cantidad de aprendizaje que el consume; y que el conocimiento acerca del mundo es más valioso que el conocimiento del mundo». ILLICH, Iván (1974): *En América latina, ¿para qué sirve la escuela?* México: Ed. Búsqueda.

Muy otra sería la actitud del maestro de campo si se le inculcara en él un sentimiento de confianza en sus propias aptitudes, estimulándolo a buscar, en una comunicación activa y a doble vía con sus alumnos –con quienes tiene tantos lazos de experiencias y creencias comunes– los instrumentos más apropiados y multiplicadores para su propia y auténtica educación.

Bibliografía

CARPENTER, Edmund y McLUHAN, Marshall (1968): *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.

ENRÍQUEZ UREÑA, Pedro(1947): *Historia de la Cultura en la América Hispánica*. México: F.C.E.

ESCOBAR, Alberto, MATOS MAR, José y ALBERTI, Gregorio (1975): *¿Perú, país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

JIMÉNEZ GRULLÓN, Juan Isidro (1970): *La Problemática Universitaria Latinoamericana*. Santo Domingo.

ILLICH, Iván (1974): *En América latina, ¿para qué sirve la escuela?* México: Ed. Búsqueda.

PARAGUAY. DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS (1962): *Censo de Población y Vivienda de 1962.* Asunción.

PARAGUAY. DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS (1972): *Censo de Población y Vivienda de 1972.* Asunción.

PLÁ, Josefina y MELIÀ, Bartomeu (1975): *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay*. Asunción: Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".

RUBIN, Joan (1968): "Lenguaje y educación en Paraguay", en: *Suplemento Antropológico de la Revista del Ateneo Paraguayo*, volumen 3, N.º 1 y 2. Asunción.

SUSNIK, Branislava (1975): *El indio colonial del Paraguay*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.

SUSNIK, Branislava (1963): *Apuntes de Etnografía Paraguaya*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero (mimeografía).