



DOCTORADO EN CIENCIAS
MENCIÓN: EDUCACIÓN

TESIS:

EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE
CAJAMARCA

Por:

M. Cs. Horlando Rafael Chávez García

Asesor:

Dr. Julio Sarmiento Gutiérrez

Cajamarca, Perú - 2016

COPYRIGHT © 2016 by

HORLANDO RAFAEL CHÁVEZ GARCÍA

Todos los derechos reservados



DOCTORADO EN CIENCIAS
MENCIÓN: EDUCACIÓN

TESIS APROBADA:

EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE
CAJAMARCA

Por: Horlando Rafael Chávez García

Comité Científico:

Dra. Carmen Castillo Díaz
Presidenta del Comité

Dr. Luzmán Salas Salas
Primer Miembro Titular

Dr. Oscar Silva Rodríguez
Segundo Miembro Titular

Dr. Julio Sarmiento Gutiérrez
Asesor

21 de julio de 2016



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de Post Grado

CAJAMARCA - PERU

PROGRAMA DE DOCTORADO

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

DOCTORADO EN CIENCIAS

MENCION: EDUCACION

Siendo las diez de la mañana del día jueves veintiuno de julio del año dos mil dieciséis, reunidos en el auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Comité Científico Evaluador presidido por la Dra. Carmen Castillo Díaz; Dr. Luzman Salas Salas, Dr. Oscar Silva Rodríguez, como integrantes del jurado titular; y en calidad de Asesor, el Dr. Julio Sarmiento Gutiérrez. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Postgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA**; presentada por el M.Cs. HORLANDO RAFAEL CHÁVEZ GARCÍA con la finalidad de optar el Grado Académico de DOCTOR EN CIENCIAS, Mención EDUCACIÓN.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Comité Científico Evaluador y luego de la deliberación, se acordó *APROBAR* con la calificación de *P. (O.P.E.S.U.A.) MAGNA CUM LAUDE* la mencionada Tesis; en tal virtud, el M.Cs. HORLANDO RAFAEL CHÁVEZ GARCÍA está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como DOCTOR EN CIENCIAS, Mención EDUCACIÓN.

Siendo las *11.50* horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....
Dr. Luzman Salas Salas
Comité Científico Evaluador

.....
Dr. Oscar Silva Rodríguez
Comité Científico Evaluador

.....
~~Dra. Carmen Castillo Díaz~~
Presidente Comité Científico Evaluador

A:

Teresa Biky, mi esposa y compañera por siempre, porque gracias a su apoyo material y espiritual ha hecho posible la culminación del presente trabajo de investigación. A ella le corresponde por su paciencia y comprensión gran parte de este pequeño pero significativo aporte académico e intelectual.

A mis hijas Margaret, Carmen y Amy, por constituirse en la razón de mi existencia y en fuente motivadora de mi propia realización personal y profesional.

“Que la Universidad se pinte de negro, que se pinte de mulato, no solo entre los alumnos, sino también entre los profesores, que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo.”

Ernesto Guevara de la Serna

“El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio de los frijoles, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales.”

Bertolt Brecht

CONTENIDO

Ítem	Página
AGRADECIMIENTOS.....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Formulación del problema.....	8
1.3. Justificación de la investigación.....	9
1.4. Alcances y limitaciones.....	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Antecedentes teóricos de la investigación.....	11
2.2. Marco teórico o bases teóricas	14
Parte 1. Europa, América y el Movimiento Pedagógico	
“Escuela Nueva”: Alcances y repercusiones en la formación pedagógica de José Antonio Encinas.....	15
1.1. Conceptos preliminares	15
1.1.1. Fundamentos teóricos de la Escuela Nueva.....	16
1.1.2. Principios de la nueva educación.....	17
1.2. Figuras más representativas del movimiento	
Escuela Nueva	18
1.2.1. John Dewey (1859-1952)	18
1.2.2. María Montessori (1870-1952).....	19
1.2.3. Ovide Decroly (1871-1932).....	20
1.2.4. Andrés Manjón (1846-1923)	21
1.2.5. Georg Kerschensteiner (1854-1932).....	22
1.2.6. Adolphe Ferrière (1879-1960).....	23
Parte 2. El maestro, el estudiante, la escuela y la comunidad	
en la concepción de José Antonio Encinas.....	25
2.1. El maestro.....	25
La relación educativa maestro - alumnos.....	27
El papel de la política y la responsabilidad del maestro	30

Función social del maestro.....	33
Encinas implementa nueva metodología de enseñanza	35
Organización de los maestros.....	43
La autoridad y la disciplina en la escuela.....	48
2.2. La escuela	52
Función esencial de la escuela	55
Las libretas de control y los exámenes en la escuela	56
La abolición de los exámenes y de las lecciones	59
Los textos escolares y la biblioteca.....	60
La escuela y la política.....	63
Postulados de la escuela activa	66
La escuela nueva y el plan Dalton.....	71
Encinas reestructura el plan de estudios	74
La escuela y la religión	76
La escuela y la moral.....	78
Excursiones y paseos.....	80
La disciplina y la obediencia en la escuela nueva.....	83
2.3. El estudiante	84
La educación memorista. Textos. Castigos.....	87
Encinas y la coeducación	91
La escuela no respeta en el alumno el equilibrio entre su estructura física y mental.....	94
La escuela dedicada a impartir ciencia a los estudiantes	97
2.4. El estado, la comunidad, el indio y la educación	99
La educación y el problema indígena	102
La escuela y la política educativa.....	103
La organización de la escuela	106
Encinas y el comportamiento de los políticos frente a la masa indígena.....	108
2.5. Definición de términos básicos	110
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	125
3.1. Hipótesis de investigación.....	125
3.2. Objetivos de investigación	125
3.3. Diseño de contrastación de la hipótesis.....	127
3.3.1. Definición operacional de la variable.....	130
3.3.2. Unidad de análisis, universo y muestra	130

3.3.3. Tipo y descripción del diseño de contrastación de la hipótesis	131
3.3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos	132
3.4. Aspectos éticos de la investigación.....	134
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	135
4.1. Resultados. Cuestionario aplicado a los docentes	136
4.2. Resultados. Ficha de Observación Aplicada a los Docentes	147
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	161
5.1. Conclusiones.....	161
5.2. Recomendaciones	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS.....	176

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes, docentes y personal directivo de las instituciones educativas de Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho y Otuzco Alto, quienes de manera desinteresada colaboraron en la realización del presente trabajo de investigación. Sin su apoyo y participación no hubiera sido posible la concreción del presente trabajo. A ellos mi eterna gratitud.

A los integrantes del Comité Científico: Dr. Julio Sarmiento Gutiérrez (Asesor), Dr. Oscar Silva Rodríguez, Dr. Luzmán Salas Salas, Dr. Simón Rodríguez Tejada y Dra. Carmen Castillo Díaz; pues, en todo momento, demostraron amabilidad y desprendimiento personal y profesional para encaminar técnica y científicamente el proceso y culminación del presente trabajo de investigación.

A los docentes, doctores, Jorge Tejada Campos y Elfer Miranda Valdivia, por su apoyo personal e incondicional en la validación de los instrumentos de recojo de información. A ellos mi profundo agradecimiento.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se ha efectuado sobre la base del pensamiento de José Antonio Encinas. Tiene como propósito conocer en qué medida los docentes de las instituciones educativas de Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho y Otuzco Alto de la zona rural del distrito de Cajamarca conocen lo suficiente el pensamiento del gran maestro puneño, cómo aplican durante sus sesiones de aprendizaje los principios y postulados pedagógicos desde el punto de vista teórico-práctico en sus respectivas aulas, cómo los analizan y rescatan del currículo -de su nivel educativo-, cuánta vigencia tiene su pensamiento y si reconocen la importancia que reviste este trascendental aporte educativo para la realidad peruana y cajamarquina, a efectos de lograr el mejoramiento de la educación, a través del perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las respectivas zonas de influencia.

Para el logro de tales propósitos hemos utilizado los métodos descriptivo, interpretativo, comparativo y estadístico, y como técnicas e instrumentos de recojo de información, el fichaje, la entrevista, el cuestionario, la observación, la ficha de observación y el análisis del currículo actual correspondiente al nivel educativo de los docentes.

Ejecutado el trabajo y conocidos los resultados obtenidos, se concluye que los docentes objetos de estudio del presente trabajo conocen relativamente poco el pensamiento de José Antonio Encinas, y, si es que aplican sus principios y postulados pedagógicos durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, lo hacen de manera empírica.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, didáctica, evaluación del aprendizaje, currículo, escuela tradicional, escuela nueva, escuela social, educación rural, educación indígena, educación religiosa, educación política, ética social, ética educativa, constructivismo pedagógico, paradigma educativo.

ABSTRACT

This research work has been carried out based on the thought of Jose Antonio Encinas. The purpose is to know to what extent teachers from the schools of Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho and Otuzco Alto, the rural district of Cajamarca, know enough about the thought of the great teacher from Puno, how do they apply the principles and pedagogical postulates during their learning sessions from a practical and theoretical point in their respective classrooms, how to analyze and rescue it from the curriculum – from their educative level – how much effect his thinking has and if they recognize the importance of this important educational contribution to the Peruvian and Cajamarca reality, in order to achieve the improvement of education through the improvement of teaching and learning processes in the respective zones of influence.

To achieve these purposes, it has been used the descriptive, interpretative, comparative and statistical methods and as techniques and instruments of information gathering, the draftee, interview, questionnaire, observation, the record of observation, as well as, the analysis of the current curriculum corresponding to the teachers educational level.

After the research, and after knowing the obtained results, it is concluded that teachers of the study object of this research know relatively little about the thought of Jose Antonio Encinas, and, if they apply his principles and pedagogical principles during the development of their learning sessions, they do it in an empirical way.

KEYWORDS

Pedagogy, didactic, learning evaluation, curriculum, traditional school, new school, social school, rural education, indigenous education, religious education, policy education, social ethics, educational ethics, pedagogical constructivism, educative paradigm.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realiza con el propósito de conocer en qué medida los docentes de la zona rural del distrito de Cajamarca tienen información acerca del pensamiento educativo y pedagógico de José Antonio Encinas. Para ello, nos proponemos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿tienen los docentes, objeto del trabajo de investigación, el conocimiento suficiente sobre los aportes educativo y pedagógico que dio el maestro Encinas?, ¿han logrado encontrar que se mantengan dentro del currículo propio de su nivel educativo algunas ideas de su pensamiento?, ¿planifican y desarrollan los docentes sus sesiones de aprendizaje tomando en cuenta los principios y postulados educativo y pedagógico de José Antonio Encinas?, ¿han logrado determinar, a partir de su propia experiencia pedagógica, si el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene o no vigencia para la realidad peruana en general y cajamarquina en particular?

El trabajo de investigación se realizó en cuatro instituciones educativas de los centros poblados de Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho y Otuzco Alto, con una población de 45 docentes y una muestra de 15 de ellos. Sin embargo, ha habido algunas limitaciones, como, por ejemplo, la escasa bibliografía y los poquísimos trabajos de investigación publicados en el país sobre el pensamiento de Encinas; así como la escasa información sobre el tema existente en las bibliotecas de nuestra localidad. Consecuentemente, se debe tener presente que los resultados de la investigación solamente asumen plena validez para el ámbito de aplicación del trabajo de investigación. Las técnicas e instrumentos de recojo de información empleados fueron: un cuestionario para conocer cuánta información tienen los docentes en relación con el pensamiento de José Antonio Encinas, una ficha de observación para conocer si dentro del aula y en su

trabajo práctico aplican o no los principios y postulados pedagógicos del maestro Encinas, lo mismo que el análisis del currículo propio de su nivel educativo, para conocer si este recoge o no las propuestas o planteamientos teórico-prácticos del pensamiento de Encinas.

El tratamiento de los datos se lo ha realizado tomando en cuenta la estadística básica descriptiva (Medidas de Tendencia Central y Representaciones Gráficas); al mismo tiempo, el programa estadístico MS Excel v 2007, para la elaboración de los cuadros y gráficos respectivos, y proceder a redactar las correspondientes interpretaciones.

El trabajo de investigación se encuentra dividido en cuatro capítulos: El primero se refiere al Planteamiento de la Investigación; el Segundo tiene que ver con el Marco Teórico; el Tercero está relacionado con la Metodología de la Investigación, y el Cuarto y último capítulo está referido a los Resultados y Discusión, consecuencia de la aplicación práctica del mismo trabajo de investigación realizado en las instituciones educativas indicadas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A lo largo de nuestra historia, la educación peruana, como consecuencia de las diferentes formas de dependencia por las cuales hemos pasado, ha venido sufriendo cambios estructurales y superestructurales, expresados, fundamentalmente, en las diferentes políticas económicas y educativas que se implementaron durante la colonia, el virreinato y la propia república.

Tratando de ser objetivos con nuestra propia historia, tenemos que indicar que la educación en el Perú hasta la actualidad se ha caracterizado por su divergencia o separación respecto de las demás esferas de la sociedad, especialmente de la esfera productiva. Es cierto, sin embargo, que mantiene una convergencia, pero que de ninguna manera contribuye a las necesidades de transformación revolucionaria de la sociedad, ni a la construcción de la nación peruana y del socialismo peruano. En ambos casos la educación sirve aquí como uno de los mecanismos de reproducción del sistema de dominación social y de su estructura de clases.

Sobre esta característica de la educación en el Perú que, por otro lado, es común a toda educación en una sociedad dividida en clases y, como consecuencia, en última instancia, de la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual, se superpone en la realidad específica nuestro hecho de la neocolonialidad. La

educación en el Perú y, fundamentalmente, la escuela son de naturaleza neocolonial. Esto significa que la educación en el Perú no solamente contribuye a la reproducción del sistema capitalista y de su estructura de clases, sino que esta educación se expresa como una doble dominación: en primer lugar, como una educación importada, impuesta desde fuera, que no es producto de un movimiento interno del país, y, en segundo lugar, como dominación interna avasalladora de las culturas nacionales, fundamentalmente, de la andina. Esta especificidad de la educación en el Perú hace que esta haya tenido y tenga aún, como consecuencia, funciones diferentes que las que cumplió en las sociedades europeas. Allí fue un producto orgánico del desarrollo interno de cada país europeo para construir el mercado interno y el estado – nación y su desarrollo fue conducido por una clase social emergente: la burguesía, proceso en el que la educación constituye una de las expresiones ideológicas de su hegemonía. En cambio en el Perú, la educación fue, por el contrario, desde la invasión española, una educación antinacional; solo ha servido para dividir más a los peruanos; ha sido un mecanismo que ha impedido la formación de la nación peruana.

El hecho de que sirve como medio de reproducción de la explotación y como instrumento de neocolonialidad lleva consigo procesos estructurales que atañen a la naturaleza misma del ejercicio de la educación, procesos que están íntimamente ligados entre sí. Dentro de ellos podemos mencionar los siguientes: el intelectualismo, el teoricismo y el memorismo en educación, lo que no es sino una manera de expresar la separación de la educación respecto del trabajo productivo. De igual modo, el verticalismo o autoritarismo en educación

(principalmente a través de los métodos educativos); lo que no es sino otra manera de expresar la tendencia a la despolitización que la educación burguesa persigue en el seno de pueblo, así como también la tendencia a impedir una verdadera posibilidad de ejercer la democracia en las relaciones sociales de educación. Todo ello está, evidentemente, en relación con los intereses de las clases dominantes. Por otro lado, el desfase entre educación y empleo, lo que igualmente es otra forma de expresar la separación o no correspondencia entre la educación y la producción global de la sociedad, y, el avasallamiento y la destrucción de las culturas nacionales, de la andina en particular. Este proceso de reproducción ideológica va acompañado de la justificación de la dominación y de la explotación de las clases sociales.

A partir de los señalamientos hechos, pensamos que la educación tiene que constituirse en uno de los elementos más importantes para el proceso de constitución de una fuerza social que cumpla con las tareas de la formación de la nación peruana y del socialismo. Y esto tendrá que darse, indudablemente, recuperando los principios y postulados pedagógicos propuestos por el maestro José Antonio Encinas, los cuales mantienen vigencia y actualidad para nuestra realidad peruana y cajamarquina en particular. Dentro de estos principios tenemos, por ejemplo: la actividad, la libertad, la criticidad, la creatividad, la individualidad, la vitalidad, la autonomía, la naturalidad, el autocontrol, los centros de interés, el juego, el trabajo en equipo, la democracia, la cooperación, la educación para la vida, el principio de disciplina y de autoridad, la unidad teoría-práctica, etc., y, dentro de aquellos postulados considero que el maestro

debe ser político por natural derecho desde el punto de vista de su actitud, donde sin hipotecar su conciencia participe en la transformación de la sociedad y de la educación. A Encinas, precisamente, le interesaba más que enseñarles las materias de un curso a los niños, formarlos como personas. Conoció la naturaleza infantil para educar en razón de su realidad biosico-social; para esto promovió los principios de libertad, organizó una escuela funcional orientada al trabajo, de contacto directo con las ciencias naturales y sociales y con la historia actual.

Encinas fue un hombre crítico de los programas formulados por el Ministerio de Educación, por ser obsoletos en su tiempo y porque no estaban de acuerdo con las nuevas corrientes pedagógicas; propuso contenidos educativos inéditos que debían posibilitar una adecuada formación del alumno como ser funcional para su sociedad. Una de sus mayores preocupaciones que tuvo fue que el educando se constituya en el eje central y protagonista principal de la educación.

Manifestaba, al mismo tiempo, que el niño no debe ser un receptáculo memorístico que agonice sobre los libros, debatiéndose para memorizar, sino aquel que aproveche de la naturaleza de su entorno para expresarla y vivirla.

En cuanto a la formación del maestro, decía que debía ser capacitado para que se encuentre apto para enseñar. Sostenía, además, que la formación del maestro es un problema que no había sido todavía abordado y resuelto. Por otro lado, su crítica al Estado fue insistente en defensa de la educación del niño y particularmente de aquel niño indio o campesino. Sostenía que el Estado no solo debe proveer al niño una educación formalmente pedagógica, sino que les debe

proporcionar alimentación, vestido y vivienda. Propuso “la Escuela del Trabajo”, con el propósito de que los alumnos adquirieran conocimientos teóricos y prácticos. Además afirmaba que la escuela debe ir hacia el pueblo para confundirse con sus necesidades y aspiraciones. Manifestó que la Reforma Educativa se puede hacer con la calidad de los maestros del Perú, sin necesidad de traer ideas ajenas, que no se adecuan a nuestra realidad.

Por estas y otras consideraciones es necesario retomar el pensamiento pedagógico de Encinas, y mejor en estos tiempos cuando los modelos educativos, la concepción, o la filosofía de la educación que ha alumbrado el despliegue educativo de nuestro país siempre han sido foráneos.

Finalmente, habría que decir y hacer lo que hizo Encinas: asimilar para forjar un pensamiento educativo genuino para el Perú del presente y del mañana. Estas son las enseñanzas que nos dejó Encinas, y pensamos que si logramos aplicar su pensamiento educativo, pedagógico y político, mejoraremos la educación y la enseñanza–aprendizaje en nuestro país, en nuestra región y, fundamentalmente, en el distrito de Cajamarca.

1.2. Formulación del problema

Sobre la base de lo planteado anteriormente y conociendo la problemática estructural y superestructural por la cual atraviesa la educación peruana y de manera particular la escuela y el magisterio nacional y cajamarquino, nos formulamos la siguiente pregunta central:

¿Cuál es el conocimiento que tienen los docentes acerca del pensamiento de José Antonio Encinas y cómo lo aplican en sus respectivas instituciones educativas?

Y como preguntas derivadas las siguientes:

¿Conocen los docentes del distrito de Cajamarca de las escuelas seleccionadas como objetos de estudio lo necesario sobre los aportes pedagógicos y políticos que dio el maestro José Antonio Encinas para la educación nacional?

¿Han logrado encontrar los docentes involucrados en el trabajo de investigación en el currículo correspondiente a su nivel educativo algunos principios o postulados del pensamiento de José Antonio Encinas?

¿Han conseguido establecer los docentes, objeto del presente trabajo de investigación, en sus sesiones de aprendizaje los principios y postulados teórico–metodológicos del pensamiento de José Antonio Encinas?

¿Han logrado reconocer los docentes, a partir de su propia experiencia, si el pensamiento de José Antonio Encinas asume o no vigencia actualmente para nuestra realidad cajamarquina?

1.3. Justificación de la investigación

La realización del presente trabajo de investigación se justifica por cuanto no existe fuera ni dentro de nuestro país la información suficiente en relación con el estudio académico y científico del pensamiento educativo y pedagógico del maestro José Antonio Encinas. Por estas consideraciones pensamos que es importante que se rescate, difunda y profundice los estudios acerca de tan insigne

pensador peruano, con mayor razón si comprendemos que su pensamiento educativo continúa asumiendo plena vigencia para todos aquellos países que buscan y quieren construir una educación democrática, científica, libertaria y patriótica; particularmente, para el nuestro en pleno Siglo XXI, considerando la crisis educativa por la cual venimos atravesando y el impostergable propósito de construir una educación nueva y diferente, una educación que busque y tienda a resolver los problemas estructurales y superestructurales de nuestra sociedad.

1.4. Alcances y limitaciones

El presente trabajo de investigación tiende a enfrentar las siguientes limitaciones:

- Escasa bibliografía y trabajos de investigación publicados en el país y en el extranjero sobre el pensamiento de José Antonio Encinas.
- Escasa información existente en las bibliotecas de nuestra localidad.
- Los resultados del presente trabajo de investigación solamente asumen validez para el área de influencia objeto de aplicación del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes teóricos de la investigación

Es importante indicar que pocos son los escritos encontrados en el ámbito internacional e inclusive nacional sobre el pensamiento de José Antonio Encinas; particularmente, en el distrito de Cajamarca; sobre la base de las propias indagaciones hechas en las diferentes bibliotecas de nuestra localidad, podemos afirmar categóricamente que no existe ningún trabajo de investigación al respecto; y ello, a pesar de que se trata de uno de los más grandes educadores y pedagogos que hemos tenido a lo largo de nuestra historia republicana. Sin embargo, es necesario precisar que, en su defecto, existen un conjunto de artículos y algunos trabajos de investigación a modo de ensayos escritos sobre el pensamiento del maestro Encinas, tal como sucede, por ejemplo, con el trabajo de Danilo Sánchez Lihón, titulado *Encinas Maestro del Perú Profundo* (1999); en el epílogo de la obra se puede apreciar el siguiente mensaje: "... Encinas tiene en su haber virtudes singulares que lo acercan más a ser el maestro paradigma del Perú, por las siguientes razones fundamentales:

1. Dedicó y ahondó, en su pensamiento y su acción educativa, reflexiones, preocupaciones y decisiones sobre el nivel básico, el de la Educación Primaria. Y fue él un hombre profundamente signado para reconocer e imbuido del rol para actuar, dándole el valor y el poder a la escuela.

2. Probó su ideario y su doctrina dirigiendo una escuela, en la cual formó y modeló a toda una generación brillante de hombres que descollaron en todos los planos de la vida social.
3. Sus concepciones fueron visionarias, y tienen una modernidad y vigencia plena en la política educativa, no solo del Perú, sino del mundo. Y muchas de ellas se presentan ahora en el marco de la corriente pedagógica reconocida como el constructivismo.
4. Tuvo como uno de sus ejes de pensamiento y acción resolver el problema del “indio”, como él lo denomina, pero que, en el fondo, es el asunto irresuelto de la identidad nacional, valor primordial de lo que es ser peruanos.
5. Encinas es un orientador, un conductor y un líder social, enfrentado siempre al poder con una voz y una actitud limpia e indómita, asumiendo la defensa de los más desfavorecidos y desheredados, y dando valor a ese mundo, desconocido y vilipendiado, que él sintetiza con el vocablo de “la raza”.
6. Encinas, pese a que sufrió exilios hasta por tres veces y en largos períodos, que duraron en algunos casos 10 años, sobresalió en universidades de extraordinario renombre, como Cambridge, La Sorbona y Padua.
7. No fue, pues, un brillante ensayista de gabinete, un hombre de ideas superiores en el papel. Él ha sido un maestro en la realidad y en la vida. En la relación diaria, apasionadamente libre y humanista, con el niño.

Por otro lado, es necesario mencionar también el trabajo de María Aurora Encinas de Zegarra, titulado *El Maestro José Antonio Encinas. Testimonio de su*

itinerario como hermano, maestro, escritor, político y humanista. (1999), el cual, dentro de los anexos, nos manifiesta lo siguiente:

1. Han sido los estudiosos peruanos y extranjeros de la realidad nacional quienes, en sus textos y experiencias pedagógicas, lo han señalado como ejemplo de maestro precursor de la escuela social americana.
2. En 1968 se fundó en Lima el Instituto “José Antonio Encinas”, con el objeto de honrar su memoria, pero sobre todo para difundir su pensamiento pedagógico.
3. En 1969 el Instituto “José Antonio Encinas” consiguió la oficialización de que se declarara el día 30 de mayo como el “Día del Maestro José Antonio Encinas”, con el fin de que en esa fecha se honre su memoria y recuerde su obra en todos los planteles de educación del Perú.
4. El General E.P. Edgardo Mercado Jarrín, cuando a la sazón era Ministro de Estado, firmó una resolución, en la cual se manifestaba: “Disponer que en todas las escuelas y colegios de la República, se realicen actuaciones que honren su memoria y recuerden su obra, sin interferir las labores escolares.”
5. La Universidad Particular Ricardo Palma, con sede en Lima, a través del doctor Iván Rodríguez Chávez, en su condición de Rector de dicha Casa Superior de Estudios, oficializó la creación del Instituto de Estudios Sociales “José Antonio Encinas”.
6. Muchas instituciones educativas de los diferentes niveles educativos del ámbito nacional llevan su nombre, rememorando, de esta manera, sus aportes de quien fuera “Maestro de los maestros”.

7. La Derrama Magisterial del Perú ha instituido los foros y congresos nacionales e internacionales “José Antonio Encinas” como una forma de rescatar y valorar sus aportes en los campos educativo, pedagógico y político. Estos son algunos de los trabajos que nos permiten graficar rápidamente los aportes que nos dejó el maestro José Antonio Encinas. Sin embargo, el desarrollo de su propio pensamiento lo hemos realizado en el marco teórico mismo.

2.2. Marco teórico o bases teóricas

Las teorías que sustentan el trabajo de investigación están referidas al pensamiento de los principales teóricos que han aportado en los campos de la educación y de la pedagogía, especialmente de aquellos que participaron de manera activa dentro del Movimiento Pedagógico “Escuela Nueva”, tanto en Europa como en América, y, de modo particular, a través de los que han investigado y/o se han referido directa e indirectamente al pensamiento del maestro José Antonio Encinas; sin dejar de lado, indudablemente, sus propios planteamientos y propuestas pedagógicas, políticas y científicas que las iremos mencionando y desarrollando secuencialmente.

Empezaremos mencionando algunos aportes que nos dejó la “Escuela Nueva” y sus principales representantes, para luego de ello y de manera creativa conocer cómo Encinas recogió los principios y postulados de este movimiento y los puso en práctica en nuestro país. Todo ello reflejado en su propia concepción, corroborado con los aportes de otros grandes educadores, acerca del maestro, el estudiante, la escuela, y la comunidad.

PARTE 1

EUROPA, AMÉRICA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO “ESCUELA NUEVA”: ALCANCES Y REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS

1.1. Conceptos preliminares

La “Escuela Nueva”, la “Escuela Activa” o la “Escuela del Trabajo”, tal como se las conoce indistintamente, fue un movimiento pedagógico que surgió a fines del S. XIX, aportando de manera significativa en los campos de la educación y de la pedagogía. Este movimiento, aun habiendo transcurrido el tiempo, continúa asumiendo vigencia y actualidad hasta el momento presente. Esto se expresa en lo que se conoce actualmente como constructivismo y la metodología activa, y que se continúa utilizando en el lenguaje pedagógico dentro de la escuela, a pesar de las críticas que se le viene dando últimamente a este enfoque y corriente pedagógicos.

El maestro Encinas, para nuestro caso en particular, tuvo conocimiento de aquel movimiento pedagógico, del cual bebió sus enseñanzas y asimiló los principios y postulados de la Escuela Nueva; lo cual le sirvió de mucho para que de manera constructiva y creativa lo aplique y desarrolle en nuestro país. Esta experiencia la llevó a efecto en el Centro Escolar 881 de la ciudad de Puno; a cuya institución educativa tuvo la dicha de dirigirla de manera brillante como director durante el período de 1907 a 1911.

A continuación algunas referencias teóricas sobre los alcances del Movimiento Pedagógico “Escuela Nueva”, extraídos de la obra titulada *Para Comprender las Ciencias de la Educación*, de M. Casanova, Elsa (1991). Presentamos aquí algunos planteamientos teóricos extraídos del indicado documento:

1.1.1. Fundamentos teóricos de la Escuela Nueva

- Vitalización de la obra educativa.
- Problema de la relación entre los conceptos escuela y vida:
 - La preparación para la vida es considerada como la finalidad de la escuela;
 - Se trata de introducir en la escuela esa misma vida social y humana, con sus problemas y preocupaciones (idea sostenida por la pedagogía pragmática de Dewey);
 - Así como cristalizar la actividad cotidiana en la realidad escolar;
 - La idea de la vitalidad y de la actividad y la idea de libertad se unen formando el idealismo de la Escuela Nueva.
- *Idea de la sustantividad de la infancia.* Proviene esta idea del pensamiento rousseuniano ("dejar de buscar siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que este es antes de ser hombre"). Y, por último,
- *Idea de comunidad,* introducida y enfatizada por Kerschensteiner, que señala que la escuela es ante todo una comunidad de trabajo, en donde los alumnos se perfeccionan, se ayudan y se apoyan recíprocamente. También apoyada por Dewey, que describe la escuela como una

comunidad embrionaria.

1.1.2. Principios de la nueva educación

- La educación nueva trata del crecimiento total: moral, estético, social, físico e intelectual del ser humano, sin privilegios ante ninguna clase social.
- Nuestros conceptos morales y generales son considerados como el resultado de la acumulación de experiencias, teniendo en cuenta que la gente desea y necesita un sistema de valores en orden a gobernar su vida.
- Es necesaria la existencia de una filosofía educativa que otorgue primordial importancia al crecimiento discriminatorio de las habilidades y del poder "hacer", siendo necesario para ello el uso de una imaginación disciplinada.
- Necesidad de ayudar al ser humano en su formación física, mental y social.
- El currículum educativo debe estimular el crecimiento del aprendiz, a la vez que debe capacitarlo para vivir, crear, dirigir y controlar los cambios vitales.
- La función del currículum es fomentar el crecimiento.

A partir de lo propuesto, podemos asegurar que si el currículum sirve para incentivar el crecimiento integral del aprendiz, la función de la escuela habrá de consistir entonces en enseñar, supervisar, administrar y

legislar; en definitiva, la escuela habrá de prever las máximas oportunidades para el crecimiento personal.

- La sociedad determina el clima de la educación, sus riquezas y limitaciones.
- La educación tiende a lograr el desarrollo personal al máximo. De ahí que el sistema sea perfecto cuando el maestro use su poder con el aprendiz, no contra él.

1.2. Figuras más representativas del movimiento Escuela Nueva

1.2.1. John Dewey (1859-1952)

Principios del pensamiento pedagógico de Dewey

- Corrección de la exclusiva orientación humanista de la educación.
- Integración de las experiencias en el trabajo escolar.
- Educación: desarrollo de la personalidad según sus propias capacidades respecto de la libertad.
- preparar a los educandos para participar en una vida social democrática.
- El niño y sus necesidades, tomado como centro de la escuela.
- En la escuela deweyana no se obliga a ningún niño a hacer ningún trabajo que no despierte su interés.
- La escuela es concebida como comunidad productiva y de cooperación social.

- Dewey señala como función del método pedagógico el acto de desarrollar el pensamiento, transformando cada circunstancia en una situación problemática.
- El contenido del proceso educativo es la experiencia misma.
- La actividad está siempre suscitada por una necesidad.

1.2.2. María Montessori (1870-1952)

Principios fundamentales del método pedagógico infantil de María Montessori

- Se le otorga a la pedagogía una orientación científica.
- Se define la escuela como la casa de los niños, un lugar de vida.
- El material adquiere una gran importancia al brindarle al niño una enseñanza individual e interna.
- Importancia de la educación de los sentidos, desarrollo racional a través del conocimiento de lo natural.
- La educación es concebida como proceso de autocreación.
- Resalta la necesidad de contar con un material didáctico adecuado y obligatorio.
- La actividad es reconocida como método esencial educativo y la libertad como medio para desarrollar plenamente esa actividad.
- Se subraya la necesidad de respeto a la infancia y a una educación liberadora de las capacidades de desarrollo infantil.

1.2.3. Ovide Decroly (1871-1932)

Aspectos básicos del pensamiento decroliano

- Ovide Decroly opone observación a dogmatismo.
- La escuela tiene necesidad de adaptarse al niño, estar en continuo proceso de evolución.
- El método Decroly está basado en la actividad espontánea del niño, sugerida por las necesidades esenciales de su vida.
- La escuela, según nuestro autor, se dedica a la formación, desarrollo y perfeccionamiento de las tendencias sociales latentes en el niño.
- Necesidad de un ambiente escolar natural, a través del cual se proporcione un mejor desarrollo infantil.
- Los programas educativos tienen que ser adecuados al conocimiento de los niños.
- El proceso perceptivo va de lo general y lo complejo a lo particular y simple.
- Existencia de dos grandes principios metodológicos: el programa de ideas asociadas y los centros de interés, seguidos por la lectura ideovisual, el ambiente educador y los juegos educativos.
- La percepción es inicialmente global (sincrética).
- Nuestro primer conocimiento es de percepción: globalización.
- El fenómeno de globalización se realiza dentro de la actividad mental, a través de la percepción, el recuerdo, el pensamiento y la memoria.

1.2.4. Andrés Manjón (1846-1923)

Bases teóricas de la pedagogía de Andrés Manjón

- El hombre debe ser educado en todo aquello que lo hace hombre.
- El educando debe ser el primer maestro de sí mismo, y el educador solo debe colaborar activamente con él.
- Necesidad de una escuela alegre, humana, psicológica y cristiana.
- Unificación de la enseñanza con el canto y el juego.
- Escuela del niño y para el niño.
- Escuela del «niño cuerpo-alma».
- La lección como centro de toda educación e instrucción.
- Educar al aire libre, en la naturaleza.
- No a las escuelas museos, cerradas, para embellecer la ciudad.
- No a las lecciones expositivas, de poco trabajo mental y según un manual.
- Unidad entre educación e instrucción, en un ambiente natural del niño y para él.
- Niño: centro y principio de la educación.
- Hombre: ser teleológico; importancia de la dimensión religiosa de la educación.
- Niño: fuerza e impulso vital originario, conjunto de instintos, tendencias, capacidades y necesidades que suscitan unos intereses determinados que difieren según la edad.

- Ley biogenética, correspondencia entre desarrollo de la especie y desarrollo del individuo.

1.2.5. Georg Kerschensteiner (1854-1932)

Puntos básicos de la doctrina pedagógica de Kerschensteiner

- La transformación de la escuela en un laboratorio de ejercicios humanos y prácticos, donde se adquiera el uso del propio saber y el sentido del deber social.
- Cuidado de la individualidad basándose en la actividad, la autocorrección, el autocontrol y el desarrollo del espíritu social.
- La escuela educa la inteligencia y estructura el carácter.
- La escuela ha de ser antiintelectualista, antilibresca, trabajadora y social.
- Junto con Montessori, Kerschensteiner subordina las exigencias psicológicas a los objetivos de la materia.
- Consideración de las disposiciones individuales y naturales de los alumnos, consecución del desarrollo de estas mediante una actividad constante (cuidado y cultivo de la individualidad sobre las bases de las necesidades activas de los alumnos).
- Desarrollo, perfección, ayuda y apoyo recíproco entre los alumnos (desarrollo del espíritu social por medio de las comunidades escolares del trabajo).

- Kerschensteiner define su «Escuela del trabajo» como la escuela de aprender por experiencia mediante el propio trabajo, ya sea manual, reflexivo, intelectual o mecánico.
- El sentido de la Escuela del trabajo es desarrollar con un mínimo de material instructivo un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo.
- En definitiva, se trata de una escuela que proporciona una educación humana general e integral.

1.2.6. Adolphe Ferrière (1879-1960)

El pensamiento pedagógico de Ferrière

Basándose, en una primera instancia, sobre concepciones biológicas que después fueron transformadas en una filosofía espiritual, Ferrière señala la necesidad de implantar, de forma activa y teniendo en cuenta la psicología del infante, un método didáctico basado en el trabajo y en la vida natural del mismo.

Así es como surge —según este autor— una escuela activa que individualiza la enseñanza, a la vez que permanece abierta a los dos sexos y a cualquier clase social. En este tipo de escuela —continúa explicando Ferrière— no existen programas fijos ni exámenes categorizantes y evaluativos. Por el contrario, los programas se adaptan a los centros de interés educativos, y los alumnos aprenden de forma libre y responsable.

Las escuelas activas de Ferrière, como todas las del Movimiento Pedagógico, se caracterizan por las siguientes notas: se centran en el estudio y evolución del niño; están al servicio de las particularidades del individuo basándose en sus tendencias e intereses particulares, y hacen referencia al proceso de socialización personal y general de la colectividad educativa.

Como señala Ferrière, las escuelas activas abren al niño hacia el mundo, utilizando para ello trabajos manuales constructivos, realizando objetivos educativos en grupos y organizando la tarea escolar de forma autónoma y reflexiva.

Para Ferrière, el ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva.

En definitiva, Ferrière señala la necesidad de vencer la autoridad que se impone desde fuera, haciendo para ello uso de la «libertad reflexiva» que evite la sumisión del yo y tienda hacia la realización plena del hombre, a través del proceso educativo”. (M. Casanova, 1991)

PARTE 2

EL MAESTRO, EL ESTUDIANTE, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

EN LA CONCEPCIÓN DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS

2.1. EL MAESTRO

Manuel José Antonio Encinas Franco le asignó suma importancia a la labor que debería cumplir el maestro. Consideraba que su función no solamente abarca lo educativo o lo estrictamente pedagógico, sino que va más allá y copa los ámbitos social, político, filosófico y moral. En lo político, por ejemplo, consideró que “el maestro debe ser político por natural derecho desde el punto de vista de su actitud, donde sin hipotecar su conciencia participe en beneficio de la educación.” Por otro lado, decía textualmente, refiriéndose al maestro: “El más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela”; así lo precisa muy bien en su obra más importante que publicó denominada: *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*.

Manifestó que la Reforma educativa se puede hacer con la calidad de los maestros del Perú, sin necesidad de traer ideas ajenas que no se adecuan a nuestra realidad. Por otro lado, Encinas afirmaba que el maestro estaba llamado a tener una posición política, una visión irrenunciable del mundo. Precisaba al respecto que el Maestro debe ser político por excelencia, pero no debe confundir su actividad política de izquierda, asumida dentro de la sociedad, con aquella que tiene que hacerlo dentro de la escuela, para no convertirse, de este modo, en un acólito de

determinado partido político. Encinas se perturbaba cuando encontraba maestros sin visión de porvenir y con los ojos puestos hacia el pasado. Decía: “El maestro debe ser un líder social visionario”. Por otro lado, Encinas abogaba y exigía que el maestro debiera ser capacitado, y que se pudiera encontrar en las mejores condiciones para poder enseñar. La formación del maestro es un problema que no había sido abordado. Además sostuvo que el maestro debía sembrar en la sociedad y trabajar por sus resultados durante todos los días. Debía ser un mentor de conciencias, un conductor de multitudes, un arquitecto de gran envergadura. Si no cumple esta misión el maestro es “simplemente un conductor de rebaños o un albañil de aldeas”.

Encinas pone énfasis en que los maestros deben conocer la naturaleza de los niños. Por ello, en su libro *Higiene Mental* señala que los docentes de kindergarten deben estar altamente preparados. No se debe poner al azar el futuro educativo de los niños. El acto educativo debe ser un acto rigurosamente sistemático. Dio a la función magisterial el nivel e importancia que debe tener en la sociedad, reconociendo la labor abnegada, sacrificada y pocas veces reconocida que asume el maestro dentro del contexto social. En el campo pedagógico manifiesta que no basta con enseñar a leer y escribir, sino que es importante conocer la realidad social, conocer al niño en sus diferentes manifestaciones y, sobre la base de ese conocimiento y la correspondiente formación profesional que asume el maestro, favorecer el desarrollo personal y social del estudiante.

(hablamaestro.blogspot.pe/2006/06/postulados-pedagogicos-del-maestro-jose.html).

Frente a lo expuesto anteriormente, y tomando en cuenta la concepción que asumió Encinas acerca del Maestro, trataremos de desarrollar un conjunto de aspectos a partir de las citas más importantes que se desprenden de su pensamiento, corroborados, al mismo tiempo, con los aportes de otros grandes educadores que hemos tenido en nuestro país. Empezaremos mencionando lo siguiente:

LA RELACIÓN EDUCATIVA MAESTRO - ALUMNOS

El maestro Encinas, durante todo su quehacer pedagógico, le asigna suma importancia a la relación educativa que debe existir entre el maestro, los alumnos y el propio director, por constituirse esta en uno de los pilares fundamentales de todo el proceso educativo y de toda buena comunicación interpersonal en los campos físico, psicológico, social y emocional, cual pilares infaltables de toda buena relación educativa y pedagógica dentro de la escuela y de la propia aula de clases.

El Director y los docentes, cumpliendo siempre su responsabilidad y la función de hermanos mayores, como unos compañeros con más conocimiento, experiencia y sabiduría trataban de educar y cuidar a sus compañeros menores, tal y como lo hace un padre con sus respectivos hijos.

De todo ello logra dar fe, Gamaliel Churata, quien fuera uno de los mejores alumnos que tuvo el maestro Encinas. A continuación citamos un pasaje extraído del prólogo que preparó Churata para uno de los más importantes libros que publicara Encinas titulado *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*.

“En suma, el ambiente del Centro alentaba una ancha fraternidad entre el director y los alumnos. Hay que confesar que los profesores no eran sino alumnos crecidos...” (Encinas, 1959, 14).

Refiriéndose al papel que cumplió la escuela que el propio maestro Encinas logró crear, él mismo manifiesta que esta fue una obra colectiva, por cuanto participaron todos los integrantes de la institución, de manera especial los alumnos, como el estamento más importante y razón de ser en toda institución educativa, particularmente por las propias características que presentan cada uno de los estudiantes. Dejó sentado que la escuela debe cumplir, fundamentalmente, una función social; es decir, mantenerse ligada a la vida de la comunidad, tratando de identificarse con sus propias necesidades, intereses y problemas; para luego de ello buscar las mejores alternativas de solución frente a la problemática existente. A este respecto, el maestro Encinas expresa:

“Tal obra no fue exclusiva de los maestros; fue, en gran parte, de los estudiantes, de esos chiquillos de siete a trece años de edad que supieron dar al Centro un matiz propio, una especial tonalidad, que hizo de este Instituto el primero y el más serio ensayo de una escuela social” (Encinas, 1959, 39 - 40).

Es necesario mencionar cómo Encinas resalta la importancia que asume tener maestros comprometidos con su realidad y manteniendo una buena relación educativa y comunicativa con sus alumnos. Tan igual es de crítico el maestro Arguedas, cuando frente a la ausencia de este tipo de relación entre maestros y alumnos, describe de manera vivencial sobre el comportamiento que asumieron

muchos de los profesores que tuvo y que logró conocer cuando fue alumno en la Escuela. Leamos lo que él mismo nos dice a este respecto:

“... Una mitad de los profesores que tuve llegaban a la clase con veinte minutos de retraso; diez minutos empleaban en pasar lista, y el resto bostezaban o dictaban algún curso antiguo que los alumnos teníamos que copiar durante el año. La otra mitad de los profesores explicaba todas las cuestiones de sus cursos que el Plan Oficial indicaba, se ceñían al plan con fidelidad militar. Y el colegio era siempre un local grande, donde profesores y alumnos nos encerrábamos para estudiar tantos cursos: Química, Física, Matemáticas, Geografía, Historia, Anatomía, Botánica.

De lo que pasaba y de lo que había fuera de este local, nunca hablábamos. Del Perú solo sabíamos una narración –escueta– de los sucesos pasados y una lista de sus ríos, lagos, montañas, provincias y mesetas.

En los cinco años de Instrucción Secundaria que hice, nunca leímos un libro en clase, nunca cruzamos una palabra de amistad con los profesores. Ellos eran un grupo de gentes, y nosotros otro, completamente aparte. A la hora del recreo, nosotros jugábamos en los patios, ellos hablaban lejos, en la Sala de Profesores, entre ellos, indiferentes o molestos por la bulla que hacíamos. Y sin embargo, algunos de estos hombres eran muy queridos por nosotros; cuando ellos entraban a la clase, la sala era como una iglesia, por la solemnidad y el silencio. Pero a estos hombres los queríamos. Debió ser por la diferencia que había entre estos fieles cumplidores del programa, y los otros, que se aprovechan de nuestro respeto para

bostezar o revisar sus cartas familiares en su mesa, mientras nosotros guardábamos silencio” (Arguedas, 1986, 81).

EL PAPEL DE LA POLÍTICA Y LA RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO

La política y la educación como formas de conciencia social, ubicadas en el nivel de la superestructura, se constituyen en los dos pilares más importantes del desarrollo de una sociedad; por ello, es necesario que todo docente comprenda la importancia que encierran estos dos conceptos, a fin de que durante la realización de su trabajo, dentro y fuera del aula, logre rescatar y valorar la importancia que reviste la política como ciencia social.

Consecuentemente, el docente debe tratar de desarrollar una auténtica política de la educación, tendente a despertar conciencias y responsabilidades en todos los integrantes de la comunidad educativa, con el propósito de volcar esfuerzos en la solución de los problemas coyunturales y estructurales que aquejan a la sociedad. En este sentido, siempre debe tener presente que mientras no se logre cambiar las estructuras económico-sociales de la sociedad, como las formas de propiedad de la tierra y de la economía, etc., la educación no podrá experimentar ningún efecto o cambio sustantivo. Por ello, es que Gamaliel Churata, exalumno del maestro Encinas, propone en el prólogo de *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, que lo primero que tiene que cambiar es la economía y que la escuela debe mantenerse en un permanente estado de revolución, dejando que el maestro, por la misma función social que cumple, asuma esta gran responsabilidad. Leamos lo que nos manifiesta Churata sobre el particular:

“... el deber imperioso de las generaciones militantes del Perú es convertir la politiquería endémica y crapulosa, politiquería burocrática y zafia, en política de educación; porque la educación es el único camino de hacer hombres grandes en pueblos venturosos. Pero que, antes, la realización de este ideal precisa una previa conquista: la conquista económica que implica un sacudimiento sustantivo de la propiedad y la revalorización del ayllu. Por eso, afirma en frase lapidaria que la escuela debe mantenerse en un estado latente de revolución.

¡Triste destino el de los profesores que comprendiendo este deber ejercen su ministerio con holgura paquidérmica con que los curas de aldea hacen el suyo! Si hay una responsabilidad ante la naturaleza y la civilización, esa responsabilidad es la del maestro” (Encinas, 1959, 19).

Encinas, por otro lado, también critica el trato económico, social, político, profesional, etc., totalmente injusto y discriminatorio que recibe el maestro en nuestro país: vive con sueldos de hambre, con el mísero presupuesto que asignan el Estado y los gobiernos de turno al sector educación; se menosprecia de igual modo sus capacidades y potencialidades que tiene como un actor activo en la vida política del país, y lo convierte, por el contrario, en un sujeto pasivo y no en un mentor de cambio social, de conciencias de multitudes humanas, tal y como siempre lo fue históricamente. Sobre el particular esto es lo que nos manifiesta el maestro Encinas:

“... el maestro pagado con los desperdicios del presupuesto nacional, impedido para intervenir en la política del país, es sencillamente un paria que vegeta dentro de la rutina como sistema, teniendo el favor como recompensa. Así, el maestro no

es un mentor de conciencias, un conductor de multitudes, un arquitecto de gran envergadura. Es, simplemente, un conductor de rebaños o un albañil de aldea” (Encinas, 1959, 84).

Al mismo tiempo, Encinas, con la más firme convicción de lo que siente, piensa y hace, sale al frente y defiende los derechos del niño, del maestro y de la educación, frente a los agravios e insultos imputados por los grupos de poder, las clases dominantes o todo tipo de reaccionarios o enemigos del pueblo, asumiendo con coraje, valentía y agrado el calificativo de ser llamado comunista. Leamos esto es lo que nos dice al respecto:

“... Si defender los derechos del niño, del maestro y de la educación, constituye ser comunista, entonces ¡Yo soy más comunista que nadie!” (Encinas, 1986, 159).

De otra parte, el maestro Caro Ríos corrobora las ideas del maestro cuando da a conocer la dependencia que mantiene el maestro como uno más de los trabajadores asalariados del Estado, como un explotado u oprimido dentro de esta sociedad clasista en la cual estamos viviendo. Al mismo tiempo nos pone en alerta para que no descuidemos la lucha de clases que debe mantenerse dentro del magisterio, para ir construyendo, dentro de este proceso, un magisterio con una línea sindical clasista, defensor de los intereses gremiales y populares, con la perspectiva de ir forjando una sociedad más justa y humana que beneficie por igual a todos los sectores de la sociedad civil. Esto es lo que manifiesta el maestro Caro Ríos:

“... El maestro como trabajador asalariado guarda una situación de dependencia patronal frente al Estado; forma un sector más de los explotados del mundo...

existe una sutil maniobra patronal para apartar al magisterio de la lucha de clases, colocándolo en un plano ideal de la estructura social: el de los mansos apóstoles. Seres predestinados para redimir, sufrir y morir incomprendidos y crucificados” (Caro Ríos, 1991, 193).

FUNCIÓN SOCIAL DEL MAESTRO

J.A. Encinas concibe que la escuela debe cumplir una función esencialmente social y el maestro debe convertirse en un auténtico líder de su comunidad. Al mismo tiempo, trata de valorar el rol que este cumple dentro de la sociedad, En este sentido, considera a la docencia como una de las más importantes y dignas profesiones que existe en toda sociedad democrática; al mismo tiempo, comprende que los problemas educativo en general y del maestro en particular deben ser abordados siempre considerando los factores sociales, políticos, económicos y culturales dentro de los cuales desarrolla el maestro su propia actividad. Sobre el particular manifiesta lo siguiente:

“El más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela. Cuando la sociedad actual se sacuda del egoísmo y de los prejuicios que anquilosan sus más vitales funciones y cuando el maestro, de su parte, deje la rutina y se transforme en un líder social, entonces el magisterio habrá sobrepasado en importancia a cualquiera otra actividad humana.

Aquilatar el valor profesional de un médico, de un abogado, de un ingeniero, es una cuestión muy sencilla, puesto que el resultado obtenido por ellos es de orden individual y de comprobación inmediata; mientras que juzgar la labor de un maestro y apreciar el efecto producido por una determinada doctrina educativa,

exige, en primer término, el transcurso de, por lo menos, un par de decenas de años, y, después, el análisis de los factores sociales, políticos y económicos dentro de los cuales movió su actividad” (Encinas, 1959, 21).

Mariátegui, por otro lado, considera que el mérito, la responsabilidad, la honradez y la veracidad son virtudes y valores de carácter ideológico, político y social que no pueden faltar en la vida de todo docente. Hace un llamado para defender de cualesquier cacique, la dignidad de los que aprenden y de los que enseñan en la escuela. Nos invita a asumir ideales y compromisos de carácter social y político con aquellos hombres que se encuentran dispuestos a luchar y a tratar de cambiar democrática y revolucionariamente la sociedad. Veamos lo que nos dice textualmente el amauta:

“... De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. La servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan. Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugerencias. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano” (Mariátegui, 1986, 62 – 63).

ENCINAS IMPLEMENTA NUEVA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Encinas, conocedor de la importancia que asume el trato de camaradas que debe existir entre maestros y alumnos, al mismo tiempo que el de saber utilizar convenientemente una buena metodología en la enseñanza con los alumnos, critica duramente a aquella metodología tradicional, basado en el aprendizaje memorístico y repetitivo de los hechos o sucesos acontecidos en un determinado tiempo y espacio de nuestra historia, enseñanza totalmente árida e infecunda, pues no lograba desarrollar en los estudiantes procesos lógicos y mentales básicos, encaminados al logro de un aprendizaje real, efectivo y duradero. Frente a tal hecho, el maestro Encinas, imbuido de un pensamiento científico y revolucionario adopta una concepción marxista, pues, basándose en el materialismo histórico y dialéctico, asume el mejor criterio, al concebir que la mejor forma cómo estudiar los procesos histórico-sociales es tratar de hacerlos a través de los diferentes modos de producción. Esto es lo que aplicó el maestro Encinas, como una nueva metodología en el trabajo que realizó con los niños, dentro de la escuela que tan acertada y brillantemente dirigió. Para él, antes que el alumno memorice y repita las cosas sin entenderlas, lo más importante es que aprenda a interpretar los hechos, tomando en cuenta los factores económicos, sociales, políticos, religiosos, etc. En realidad, lo que hizo Encinas como un gran pensador y científico social, fue tomar en cuenta las características que asume la Base Económica y la superestructura en toda sociedad. Es decir, lo mejor que trató de hacer es enseñar la Historia, la Geografía y otras disciplinas escolares a través de la utilización de los modos de producción. Veamos lo que él mismo nos dice sobre el particular:

“... Dejamos de lado todo aquel catálogo de nombres y de fechas con que se les martirizaba. Para nosotros lo esencial era escoger una cuestión social, política o económica, y desenvolverla en el proceso histórico. Por eso, la clásica división de la Historia del Perú no tuvo importancia alguna. Para el espíritu de los niños, el gobierno del Perú comenzaba en las simples agrupaciones de familias, al mando de determinados jefes y terminaba en el régimen de la República, pasando sucesivamente por el gobierno de los incas y la dominación de los españoles. Se enseñaba el proceso religioso desde la leyenda cosmogónica hasta la brutal imposición del catolicismo.

El nexo histórico adquiría así toda su consistencia y determinaba en los niños una mejor disposición para comprender la relación existente entre un hecho y otro. Estábamos sencillamente analizando la historia, quizás experimentándola, puesto que cada hecho sucedido en el pasado tenía su resultante en la época actual, pudiendo, entonces estudiarlo objetivamente.

La historia así enseñada tuvo enorme interés para los niños. Se les ahorró tiempo y energías. Conforme al sistema antiguo, los niños debían estudiar determinada época de la Historia en un año, y las otras en años sucesivos. Semejante forma de concebir dicha enseñanza subsiste en el plan y programas que rigen tanto la escuela como el colegio. Esta tendencia hacía una división artificial de cada una de las materias de enseñanza, y se mantiene a pesar de no conocerse ningún valor pedagógico de esas divisiones; porque se ha juzgado el problema educativo desde un punto de vista lógico, y no psicológico. Hay resistencia, por ejemplo, para enseñar a leer sin conocer previamente el alfabeto, o enseñar a multiplicar sin

saber sumar, o estudiar sintaxis sin el conocimiento previo de la analogía, o, en fin, analizar la época del Virreinato antes de la denominada Incaica, no obstante de transformarse en este período gran parte de las instituciones aborígenes. La enseñanza de la Historia debe romper el artificialismo lógico. Lo urgente es enseñar la evolución de cada hecho histórico, de cada institución, ya sea política, social, religiosa o económica.

La Geografía era otra materia tradicionalmente sometida a una enseñanza rutinaria y libresca.

Como en los demás casos, el texto comienza definiendo: tierra, latitud, longitud, antípoda, río o lago; luego enumera los límites de cada país, el número de habitantes, las ciudades principales, los ríos que cruzan el territorio, la religión que profesan sus habitantes, etc., todo redactado esquemáticamente, con datos erróneos y superficiales, sin que el texto posea un solo grabado, ni un solo diagrama, ni un solo croquis. Los mapas son grandes carteles de lectura, hechos para aumentar el porcentaje de la miopía escolar. Los globos terrestres y armilares son otros instrumentos de tortura en la vieja escuela inquisitorial. Los niños debían aprender de memoria el texto y fatigar los ojos buscando en el mapa el origen de un río perdido quizás en algún oscuro rincón de la China o de Rusia. Debía conocer de corrido los nombres de las capitales y de las ciudades más importantes de cada país, así como la relación de los puertos, bahías y caletas. Tan absurdo sistema era intolerable. El Centro reaccionó y buscó en la Historia, en las relaciones sociales, políticas y económicas de los hombres, la razón de ser de los conocimientos geográficos. Realizar un viaje, seguir una ruta determinada,

conocer el movimiento de los puertos o de las estaciones de FF.CC., saber el cambio de una moneda, estar al tanto de las exigencias de una aduana, conocer el plano de una ciudad, darse cuenta de su actividad, entrar en relación con las autoridades y adaptarse a sus costumbres, todo ello valía mucho más que la escueta y aburrida relación de ríos y puertos. Buscar un hecho histórico, por ejemplo el de la extensión territorial de los quechuas, o las expediciones de Francisco Pizarro, y mostrar la ruta seguida, explicar las dificultades que debieron vencer, estudiando la situación, las costumbres, la vida económica y social de los pueblos vencidos o conquistados, eso, tiene mayor interés para el niño que una escuálida descripción del territorio peruano.

Así la Geografía adquiere todo su valor educativo y satisface urgentes necesidades del niño. En el Centro Escolar los alumnos eran diestros para trazar croquis, levantar pequeños planos, dibujar y leer mapas. Las excursiones facilitaron el aprendizaje de los accidentes físicos de la tierra y el conocimiento de gran parte de la región que ocupa la ciudad de Puno. Pocas escuelas, seguramente, han logrado que sus alumnos se connaturalicen con el medio geográfico donde está ubicada la escuela. Los alumnos llegaron a conocer personalmente los alrededores de Puno, los distritos de Chucuito, Paucarcolla, Juliaca, Maravillas. Debe perdurar en el espíritu de los antiguos alumnos del Centro Escolar el recuerdo de la excursión a la fundición de Maravillas. Después de la visita, al regreso en la mitad del camino de Maravillas a Juliaca, el convoy se detuvo por desperfecto de la locomotora, teniendo los muchachos que pasar la noche en la frígida pampa de Juliaca. La pasaron muy bien cantando y riendo, sin el menor asomo de fatiga o de temor.

Nuestras excursiones por el camino a Bolivia, por la cumbre de los cerros que rodean la ciudad son también memorables por la fortaleza física de los muchachos y por la camaradería que guardaban maestros y estudiantes” (Encinas, 1959, 148 - 150).

Por otro lado, sigue manifestando lo siguiente:

“... En este orden de cosas, no tuvimos otro camino a seguir que el de la observación, manteniendo sobre los niños un permanente cuidado, a fin de no perder elemento alguno que sirviera para dosificar la enseñanza, dándole mayor o menor intensidad según los casos y las circunstancias. Comenzamos por disminuir la cantidad de trabajo mental, improductivo, a la que estaba sometido el estudiante. Nuestro propósito fue enseñar lo menos posible, pero en forma eficiente. Excluido el texto y las lecciones de memoria, el niño respiró un ambiente de libertad intelectual. Los mismos temas escritos que han sido materia de tantos acalorados debates en las escuelas extranjeras, no fueron para nosotros puntos capitales de nuestro sistema, ni para los niños una fatigosa tarea.

Siguiendo esta norma de conducta, no fue difícil para los niños acomodarse lentamente a las exigencias de la nueva escuela. Proceder en otra forma hubiera sido trabajar en un terreno inexplorado, donde a cada instante hubiésemos tenido que rectificar el rumbo. Aun en el caso de poseer toda la técnica para clasificar a los estudiantes y agruparlos en la forma ya expuesta, hubiésemos tropezado con la más seria dificultad, ¿cuál era?, el plan de estudios y la organización escolar impuesta mediante reglamentos minuciosamente elaborados. Con todo, nuestra diaria observación nos llevó a conocer a los niños en sus rasgos generales,

dándonos la oportunidad de recomendar a nuestros colaboradores una preferente atención hacia aquellos que presentaban anomalías en su conducta, o tropezaban con dificultades en su tarea de aprender. Puedo asegurar que ningún niño fue abandonado a su suerte. Muchos de los considerados en otras escuelas como “casos perdidos”, encontraron en el Centro el ambiente propicio para mejorar su conducta y ejercitar con mayor éxito su mentalidad. Los que acusaban deficiencias sensoriales, especialmente del oído o de la vista, eran colocados más cerca del profesor; los distraídos, los que poseían una atención difusa, eran objeto de una mayor estimulación, provocando en ellos reacciones continuas, a pequeñas dosis; los que mostraban debilidad en la memoria, eran preferentemente adiestrados con ejercicios de mnemotecnia, utilizando para ello el cálculo mental y las narraciones orales. Así, en esta forma, cada vez que encontrábamos un tipo de estudiante débil en alguna función mental, íbamos en su ayuda... igualmente concluimos con todos esos tipos de estudiantes engreídos y sabihondos que, en posesión de una buena memoria, de una ductilidad de carácter, y de una enfermiza adhesión al maestro, conseguían fácilmente tener un marcado ascendiente sobre sus compañeros. Cada alumno tenía un valor relativo. Alzas y bajas matizaban su vida de estudiante, puesto que para triunfar en forma absoluta, hubiera sido necesario poseer una máxima eficiencia mental, lo cual es sencillamente imposible. Habiendo quedado excluida la enseñanza libresca, la memoria era un factor secundario. El estudiante debía aportar un mayor número de elementos psíquicos, que por su naturaleza gozan de una gran complejidad. Tenía que pensar, razonar, juzgar, ejecutar, elaborar. Tal conjunto de funciones excluía en una clase la preponderancia de un

alumno, dando lugar, en cambio, a una variedad de estudiantes con personalidad propia” (Encinas, 1959, 52 - 54).

Corroborando con Encinas, el maestro J.M. Arguedas también incide en que lo más importante para poder enseñar es que el maestro se encuentre lo mejor preparado posible, con el conocimiento suficiente sobre las materias que pretende enseñar, de tal modo que la enseñanza y el aprendizaje resulten lo más beneficioso y aprovechable para el estudiante. Otro de los aspectos que Arguedas considera importante es tomar en cuenta con qué tipo de alumnos vamos a trabajar; es decir, qué tipo de cultura tienen, cómo se han desarrollado sus procesos de socialización dentro de la sociedad y al interior mismo de la familia, qué educación e instrucción han recibido con anterioridad, cómo se encuentra su espíritu como consecuencia de la vida que vienen llevando; es decir, es sumamente necesario e importante conocerlo al niño con el cual vamos a trabajar dentro del aula, a través de sus diferentes aspectos, tales como el biológico, psicológico, social y emocional, de tal modo que logremos formarnos una idea, la más amplia o completa posible, sobre el tipo de estudiantes que estamos recibiendo dentro del aula y a los cuales los vamos a hacer crecer como personas. De tal modo que para Arguedas con la sabiduría y el conocimiento científico que asume para entender temas de carácter cultural, social, antropológico, psicológico, educativo y pedagógico es que considera que, en primer lugar, para poder enseñar el maestro debe tomar consciencia si se encuentra o no preparado para realizar dicha tarea; en segundo lugar, que conozca la cultura y el contexto social en el cual se desarrollan y viven los alumnos con los cuales va a trabajar, y en tercer y último lugar, que

tenga conocimiento sobre cómo va enseñar a los alumnos. Conozcamos lo que él mismo nos dice sobre el particular:

“... Yo he sido profesor durante muchos años en la sierra y en la costa. Debo confesarles que, hacia 1939, cuando me nombraron como profesor de Gramática o de Castellano, fui a pedir en primer lugar un programa del curso que debería dictar y me encontré con la sorpresa de que no conocía casi nada del programa.

Me había olvidado por completo de la Gramática; sin embargo, yo tenía ya algún prestigio como escritor, y el hecho de que no conociera la gramática castellana y, sin embargo, fuera un escritor de cierto prestigio, me estaba demostrando, por un lado, que el conocimiento exclusivo de la gramática no es lo más importante para aprender a escribir y expresarse.

Si el conocimiento mismo de la materia que uno va a enseñar es muy importante, en segundo lugar es importantísimo conocer el modo de ser de las personas a quienes les vamos a enseñar, y en tercer lugar cómo hay que enseñar.

Desgraciadamente ustedes me perdonarán esta frase, porque quizás entre ustedes hay muchos normalistas; en los centros de formación de maestros se da una importancia excesiva a los métodos y mucha menos importancia a esos dos factores que son de los más importantes: el conocimiento de las materias que se deben enseñar y sobre todo de qué modo puede uno acercarse al espíritu de los niños para ganar su confianza y su amistad, su cariño; precisamente, sin este no es posible ninguna forma de instrucción y, mucho menos, de educación” (Arguedas, 1986, 73 – 74).

ORGANIZACIÓN DE LOS MAESTROS

El maestro Encinas, consciente de su responsabilidad social, pedagógica y política, llega a comprender la importancia del significado de que los maestros mantengan una comunicación laboral permanente y una vida activa en lo pedagógico, científico y organizativo; de tal modo que les permita compartir conocimientos, experiencias, vivencias, preocupaciones y proyectos relacionados con el trabajo que vienen realizando, pensando siempre en su crecimiento personal, social y profesional. Esto lo entendió muy bien el maestro Encinas; por eso encontramos en él una preocupación permanente por que los docentes mantengan en todo momento lazos de comunicación y organización. Esta preocupación e interés quedaron plasmados cuando corroboró a impulsar y organizar, conjuntamente con el Inspector Mac Knight, el primer Instituto de Maestros que se registra en la historia de nuestro país, con el ánimo de que compartan entre docentes los mejores aprendizajes que tienen, y logren de manera conjunta crecer personal, social y profesionalmente. Pero Encinas no solamente hizo esto en el departamento de Puno, sino que, asumiendo una visión más amplia y de compromiso con los docentes, trató de organizarlos impulsando el Primer Congreso de Normalistas del Sur, e invitó a los maestros de otras regiones del país para que hicieran lo propio. Todas estas experiencias se fueron acumulando y concretando en el Perú, de manera paulatina y a través de los años. De esta manera, estas lecciones y aportes quedaron implementados por el maestro Encinas como un ejemplo para que sigan todos los docentes de nuestro país, tanto en sus formas de organización pedagógica como sindical. Por todas estas

consideraciones expuestas, Encinas se constituye, sin lugar a dudas, en el auténtico impulsor de la formación pedagógica y fundador del sindicato de maestros en el Perú; es decir, en impulsor y organizador de lo que actualmente se conoce como los congresos pedagógicos y sindicales. Conozcamos lo que él mismo nos manifiesta sobre el particular:

“... Una labor, por deficiente que fuera, requiere cierta uniformidad en la acción. No podíamos alcanzar pleno éxito sin agrupar a los maestros y hacerlos solidarios de un propósito único. Entonces, fue necesario organizar el primer Instituto de Maestros que el Perú registra en la Historia de su Escuela. Tampoco en esta oportunidad alcanzamos apoyo alguno de las esferas oficiales. El proyecto se mantuvo en reserva a fin de evitar dificultades antes de que pudiera ser ejecutado. El más serio obstáculo fue la difícil condición económica de los maestros; estos no podían trasladarse a la capital del departamento sin efectuar un gasto extraordinario, para el cual no estaban preparados. La solicitud de un sueldo complementario era, sencillamente, dar término al proyecto. En esta vez se puso a prueba la influencia de Mac Knight y su ascendiente moral sobre los maestros. Les hizo ver la necesidad de agruparse, de ponerse en contacto con los camaradas, de renovar ideas, de perfeccionar conocimientos. Los maestros escucharon y fueron al Instituto. Esa primera reunión de maestros sirvió de modelo para análogos certámenes. Lima, la Capital de la República, la sede de la Dirección General, imitó la conducta de los maestros de Puno, catorce años después. Este hecho dará la medida del espíritu conservador y retrógrado que poseen los funcionarios de la Dirección General.

En Puno, el Instituto fue dirigido por el Prof. Mac Knight. Todos los directores de centros escolares y de escuelas ofrecieron conferencias, dictaron lecciones prácticas, y pusieron de relieve experiencias y conocimientos personales. Mac Knight, desarrolló con perfecta maestría su técnica de enseñar a leer. Al término del Instituto no hubo banquetes, ni medallas, ni saraos. Los maestros puneños fueron a cumplir un deber para consigo mismos y para con el país.

Los efectos de este Instituto fueron inmediatos. Los maestros volvieron a sus escuelas con un nuevo contingente de ideas, con el verdadero concepto de la misión de educar, con una mayor cohesión profesional. Muchos fueron los que por primera vez escuchaban una lección de Pedagogía o de Psicología, o asistían a una lección práctica, mostrándoles, intuitivamente, la difícil y delicada tarea de enseñar. Ya hemos referido, cómo, un año después, tuvimos la oportunidad de comprobar el progreso realizado por los maestros y el nuevo aspecto que la Escuela había tomado.

Tanta es, en resumen, la labor del Inspector Mac Knight, labor que está ligada íntimamente a los dos últimos años en que el Centro estuvo bajo nuestra dirección. Mac Knight fue trasladado a Arequipa, y poco tiempo después, a la Escuela Normal de Lima. Todo elogio para Mac Knight resulta pequeño ante el estudio desapasionado de su obra en Puno. Nosotros, que colaboramos con él, conocimos de cerca el valor de su mentalidad, su sólida cultura y, sobre todo, su espíritu de trabajo y de honradez. Al rendirle homenaje en estas páginas, debemos dolernos una vez más de que Pardo, escuchando chismes de sacristía, hubiese retirado a tan distinguido maestro, a quien, aquí en Puno se le debe un breve pero brillante

período de renovación pedagógica, no igualada hasta hoy por ningún otro departamento... Luis H. Bouroncle siguió a Mac Knight: fue uno de los normalistas de la primera promoción enviados por el Gobierno a perfeccionar sus estudios en Estados Unidos. Su labor en Puno fue corta y se limitó a seguir la ruta trazada por Mac Knight. Donde es preciso estudiar la actuación de Bouroncle es en Arequipa, adonde fue trasladado a poco de asumir la Inspección de Puno. Siete años transcurridos desde la fundación de la Escuela Normal y cinco durante los cuales los normalistas habían trabajado, era, pues, posible reunirlos y conocer las dificultades encontradas, las experiencias llevadas a cabo, los proyectos estudiados y los puntos de vista observados acerca de los múltiples aspectos de la enseñanza. Entonces tuvimos la idea de organizar el Primer Congreso de Normalistas del Sur. Par ello se invitó a nuestros colegas del Centro y del Norte para que procedieran en igual forma. Comunicamos nuestro proyecto a Bouroncle y, junto con él, firmamos la circular de invitación. En esta forma sale de Puno otra iniciativa que alcanza marcado éxito... Ese congreso discutió: el problema de la educación de los indios, la reforma del magisterio, el escalafón de maestros, las escuelas normales, cuyas conclusiones —después de quince años— sirve para crear internados de indios, y convertir la Escuela Normal en Instituto Superior de Pedagogía. Si la Dirección de Enseñanza conociera sus deberes, los acuerdos de aquel congreso tendrían hoy aplicación inmediata. Allí quedaron los acuerdos del Congreso de Arequipa, como quedaron los de Trujillo. En Lima no pudo llevarse a cabo el congreso, porque los promotores se vieron hostilizados por la Dirección General. Este hecho contrasta con la facilidad con que Puno ejecutó sus

iniciativas. Ante esta realidad la única explicación posible es suponer: o que el medio social y político de Lima es hostil a toda clase de reformas, o que esa hostilidad viene de la Dirección de Enseñanza. No de otro modo se explica que Lima tuviera un Instituto de maestros catorce años después del de Puno, y que hasta ahora la Capital de la República no haya logrado reunir un solo Congreso de Educación” (Encinas, 1959, 36 - 39).

Compartiendo con Encinas las mismas formas de pensar, el maestro Caro Ríos también nos dice y nos hace recordar que la única forma de terminar con la opresión y explotación, producto de esta sociedad dividida en clases sociales, es luchando de manera consciente y organizada contra este sistema social injusto, por cuanto la solución no responde a medidas de tipo demagógico o legal, sino, por el contrario, a una lucha frontal contra este sistema social injusto, inhumano y explotador dentro del cual estamos viviendo. Caro Ríos, comprendiendo de manera objetiva, científica y dialéctica en dónde radica la solución, es que le asigna suma importancia a la organización sindical y política de los trabajadores, tanto del campo como de la ciudad, como una de las mejores garantías para poder lograr, de manera conjunta, la conquista de sus derechos y su definitiva liberación como estrato o clase social. Esto es lo que nos dice Caro Ríos sobre el particular:

“... Las dificultades y los accidentes son cosas inherentes a todo trabajo, pero la opresión económica, social y política es una situación inherente solo a la sociedad dividida en clases explotadas y clases explotadoras... no se resuelve con medidas demagógicas ni normas legales, ilusorias, sino luchando hasta su erradicación definitiva.

Y es esta situación la que une a todos los maestros, la que los obliga a organizarse para defender sus intereses vitales, comunes y no solo entre maestros, sino solidariamente con todos los obreros y campesinos que padecen opresión patronal. Todo maestro consciente es un sindicalista que sigue la línea clasista, no cualquier sindicalismo conciliador y patronal” (Caro Ríos, 1991, 193).

LA AUTORIDAD Y LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA

El maestro Encinas, imbuido de un pensamiento científico y conocedor de los aportes y avances obtenidos por el desarrollo de las ciencias de la pedagogía, la biología y la psicología evolutiva y del aprendizaje, logra comprender en su debida dimensión, los conceptos de autoridad y disciplina. Para él la disciplina es una consecuencia del principio de autoridad; si este principio se resquebraja, la disciplina tiene definitivamente que alterarse, entrando en un conflicto y destruyendo la organización y buena convivencia que debe existir entre los integrantes de una colectividad. Encinas entendió muy bien ello y lo practicó en el interior de la Institución Educativa 881, a la que tuvo el orgullo y la dicha de conducirla magistralmente. Esto quedó demostrado a través de la relación y convivencia que mantuvo con los alumnos, a los cuales les supo escuchar y atender en sus propias reclamaciones, anteponiendo, por encima de los intereses de los profesores los intereses de los estudiantes. La escuela que promovió Encinas fue aquella que se basó en el amor, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la libertad; por ello es que durante todo el tiempo que el maestro Encinas dirigió el Centro Escolar, nunca hubo castigos, represalias o expulsiones a ningún tipo de estudiante; por el contrario, se les dejó crecer y desarrollarse de manera natural y

respetando, en todo momento, los parámetros de libertad, condición necesaria para que pudiera cultivarse la autoridad y la disciplina dentro de la escuela.

Conozcamos, textualmente, lo que él mismo nos dice al respecto:

“... Una vez los estudiantes tuvieron que protestar contra un profesor que había llegado a hacerse odioso. Morales no quiso que la protesta fuese la acostumbrada queja ante el Director. Ideó la forma de ponerlo en ridículo, de restarle toda autoridad y, así, abrirle las puertas de la Escuela sin violencia alguna. Organizó una parodia, aprovechando la circunstancia de que el referido maestro había sido en otra ocasión un “ordenando” del Seminario. La parodia consistió en una procesión. Los chicos improvisaron andas y paramentos, usando los muebles de la Escuela y los útiles de enseñanza. El sujeto central era el profesor aludido, caracterizado por Morales con una admirable exactitud. Morales ha sido un maestro de la mímica. No recuerdo si esta parodia se realizó un día domingo o en horas en que cesaron las labores de la Escuela. El hecho es que los estudiantes gozaron con el espectáculo, y el propósito de descalificar al profesor alcanzó éxito. Cuando supimos esta nueva forma de protesta de los estudiantes, no tuvimos otro camino que llamar al maestro y poner en su conocimiento el significado de aquella parodia que no solo envolvía una broma de los estudiantes, sino una protesta poco acostumbrada en las escuelas. Como es natural, el maestro no admitió esa conducta y exigió que los alumnos fuesen castigados, “expulsando a sus promotores”. Rechazamos semejante exigencia y afirmamos una vez más nuestro concepto de autoridad y de disciplina. La autoridad es la consecuencia de un convenio tácito entre los encargados de salvaguardar los intereses del grupo y

los que le han confiado la guarda. Cuando ese convenio se viola por el abuso que se hace del poder, entonces la autoridad pierde su carácter y la rebeldía es una necesidad. La disciplina es una consecuencia del principio de autoridad; si este principio se deflagra, la disciplina tiene necesariamente que alterarse, entrando en un conflicto que interrumpe el proceso normal de toda colectividad. Tal es el fenómeno de la Escuela. Por eso, cuando un maestro ha perdido su autoridad, no tiene otro camino que retirarse del aula. Proceder en forma contraria, es decir, volverse contra los estudiantes, es un absurdo porque se sacrifica los intereses de una generación por guardar los de una persona. Se argumenta que esta forma de apreciar las cosas llevaría a la escuela a una perfecta anarquía, donde el maestro tendría que perder toda su importancia y su “autoridad”. Quizá lo último, pero no lo primero. Es preciso convenir que la Escuela no es un lugar de expiación, ni es un centro destinado a formar masas obedientes. La escuela, repetimos, es un laboratorio donde se estudia el espíritu de los escolares para determinar su orientación. Si esto es así, la “autoridad” —considerada en el sentido de una fuerza que presiona la conciencia del estudiante y que impide su libre desarrollo— no tiene razón de ser. Estas consideraciones nos movieron para no escuchar las exigencias del profesor y rogarle presente su renuncia.

En otra ocasión Morales encabeza y dirige una huelga, seguramente la primera en una escuela primaria. No puedo precisar los motivos que lo llevaron a tomar esta actitud, pero es indudable que se trataba de otra protesta contra algún auxiliar... Aprovechamos de esta situación para decirle que tendríamos gran placer en escuchar las quejas mediante una comisión. Nuestro afán no era tanto contender

con los niños, sino conocerlos, saber cómo discernían y juzgaban. Vino la comisión; la entrevista fue una de nuestras mejores observaciones de psicología práctica. Gozábamos con escuchar los argumentos de los muchachos, el juicio que les merecía a sus maestros y las disposiciones reglamentarias de la escuela. Esta “conferencia” puso término a la huelga, porque el impulso inicial no encontró resistencia. Esa es la verdadera conducta del niño. Hay que dejar que se diluya toda rebeldía en lugar de matarla por la violencia. Si nosotros en aquella ocasión, como sucede con frecuencia en colegios y universidades, nos hubiéramos resistido a escuchar sus quejas, menospreciado su actitud, dictando órdenes autoritarias e imponiendo castigos a granel, la protesta habría continuado. Seguramente hubiéramos dominado la huelga a cambio de la expulsión de estudiantes, que son hoy el orgullo de una generación. Jamás podrá borrarse de mi memoria el recuerdo de algunas expulsiones públicas que siendo aún niño presencié en el colegio. Es el acto más odioso que puede haber en un Instituto de Enseñanza. Yo hubiera renunciado mil veces la dirección del Centro Escolar, antes que firmar la expulsión de un estudiante, cualquiera que hubiera sido la falta cometida” (Encinas, 1959, 85 - 87).

Mariátegui corrobora y complementa lo dicho por Encinas al decirnos que cuando un maestro respeta y valora a sus alumnos por lo que estos significan y merecen para él, no solamente como estudiantes, sino como personas y seres humanos, y, al mismo tiempo, demuestra capacidad, eficiencia y eficacia en el conocimiento y dominio del área o asignatura que enseña, la disciplina, el respeto y la autoridad caen por su propio peso. Leamos lo que nos dice el amauta sobre el particular:

“... El verdadero maestro no se preocupa casi de la disciplina. Los estudiantes lo respetan y lo escuchan, sin que su autoridad necesite jamás acogerse al reglamento ni ejercerse desde lo alto de un estrado.

En la biblioteca, en el claustro, en el patio rodeado familiarmente de sus alumnos es siempre el maestro” (Mariátegui, 1986, 115).

2.2. LA ESCUELA

En relación con la concepción que asumió el maestro Encinas acerca de la escuela, podemos mencionar que “refiriéndose al plan de estudios, por ejemplo, afirmaba que las materias no deben ser reunidas para responder a una artificial división administrativa de la escuela, sino han de girar en torno de problemas relacionados con la vida social. Propuso, al mismo tiempo, una escuela laboratorio donde se analice “la conciencia humana”, con libertad política y académica. Basándose en los aportes de la Escuela Nueva, buscó que se implementara en el Perú la “Escuela del trabajo”, la misma que fuera consecuencia de un conocimiento profundo de las necesidades del país y que respondiera a la solución de los problemas concretos, tanto de la comunidad como la de los propios estudiantes. Afirmaba que la escuela debe ir hacia el pueblo y confundirse con sus necesidades y aspiraciones, es decir, tratar de cumplir su verdadera función social para la cual fue creada.

Consideró que el currículo era bueno si reflejaba las manifestaciones de la cultura social en el espacio y en el tiempo en que se vive y permitía transferirlos al niño sin perturbar su capacidad de aprendizaje. Encinas le da un sentido realista al

currículo y plantea que debe surgir de las necesidades individuales, sociales y contribuir a mejorar la sociedad. Afirmaba que las materias no deben ser reunidas para responder a una artificial división administrativa de la escuela: han de girar en torno de problemas relacionados con la vida social.

Al analizar la moral y la educación cívica que se enseñaba teóricamente en los centros educativos, decía que ellas debieran aprenderse por la experiencia. Son actitudes de carácter práctico. La organización social debe desarrollarse dentro de la práctica moral y las virtudes cívicas.

Encinas propugna un nuevo tipo de escuela para el país, un nuevo rol en la formación de las generaciones y nuevos contenidos educativos que sean, no solamente de naturaleza teórica, sino fundamentalmente de carácter teórico-práctico. En cuanto a los medios educativos y materiales que se debieran utilizar, proponía lo siguiente: 1) el aula, que debe ser un amplio anfiteatro donde el maestro analiza y estudia el espíritu del niño y dosifica la cantidad de conocimientos, en proporción a los valores mentales; 2) las bibliotecas, que deben estar equipadas convenientemente tanto para los alumnos como para los maestros; en este sentido, las personas a cargo de las bibliotecas debieran conocer idiomas para traducir las obras que se editan en idioma extranjero; 3) el museo, el taller y el laboratorio donde el niño experimenta deben convertirse en los medios más eficaces para su formación. El maestro sostenía que estos recursos debieran permitir investigar al niño, hacer ciencia, satisfacer su curiosidad innata.

Por otro lado, el maestro Encinas fue también un promotor de las competencias deportivas que propiciaban la solidaridad y mantenían vivo el espíritu deportivo. Sostenía, al mismo tiempo, que la escuela es un centro de democracia donde deben educarse patrones, sirvientes, obreros y burgueses. No debe haber entre maestros y alumnos un odioso prejuicio jerárquico, puesto que ambos, dentro de sus respectivas funciones y responsabilidades, cumplen un rol fundamental en la vida de la sociedad y de la propia escuela. Por ello, Encinas considera que las relaciones entre docentes y estudiantes deberían ser relaciones de amistad, fraternidad, solidaridad, respeto y camaradería entre ambos. Sobre los textos escolares, sostuvo que debían ser guías que despierten interés y por ende generen conocimientos reflexivos y críticos. Deben enseñarles a los niños a pensar y a enjuiciar, es decir, a dar su opinión.

Sobre los exámenes sostenía que técnicamente eran un absurdo en la escuela primaria, un error en la secundaria e inútil en la universidad. Decía que los niños, que resultan pasivamente obedientes, se aniquilan estudiando noche y día, desgastan inútilmente sus más apreciadas energías infantiles, para mejorar y luego recitar de memoria lo aprendido. Sostuvo el maestro Encinas que había que reemplazar el sistema del examen por el diagnóstico. Manifiesta que la didáctica opera primero a través del diagnóstico, luego el tratamiento médico. Al respecto, sostiene que cuando el maestro entra al aula y empieza a trabajar con un método general está cometiendo una aberración, ya que es como si suministrara una misma droga a todos los pacientes sin conocer sus particularidades.

En cuanto a la disciplina, el maestro Encinas decía que era un absurdo exigir mansedumbre como quieren los seminaristas y los gobernantes, y que resulta un error la disciplina que parte del mundo exterior ya que ella debe ser el resultado de un proceso de interiorización y de reflexión libre y personal de los educandos”.

(hablamaestro.blogspot.pe/2006/06/postulados-pedaggicos-del-maestro-jose.html).

Frente a lo expuesto anteriormente, y tomando en cuenta la concepción que asumió Encinas acerca de la escuela, trataremos de desarrollar un conjunto de aspectos, a partir de las citas más importantes que se desprenden de su pensamiento, este que ha sido corroborado, al mismo tiempo, por los aportes de otros grandes educadores que hemos tenido en nuestro país. Empezaremos mencionando lo siguiente:

FUNCIÓN ESENCIAL DE LA ESCUELA

Gamaliel Churata, en el prólogo a *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, critica lo que fue la educación tradicional y describe las características que asumió la escuela, que tan sabiamente dirigió el maestro Encinas, y nos hace recordar cuando nos dice que el mayor interés que tuvo Encinas, siempre fue la defensa de los derechos económicos, sociales y educativos que le pertenecían al indio como parte integrante de la sociedad. Este se constituía indudablemente en el motor y alma de la escuela. La institución educativa no tenía sentido sin la presencia del indio. Habiendo terminado con la escuela chauvinista, de cultivar un falso amor a la patria, como consecuencia de la educación que se impartió producto de la guerra con Chile, no quedaba otra cosa que asumir la defensa de la escuela social;

es decir, formar alumnos conscientes, críticos, responsables y libres, capaces de leer su realidad y de defender los derechos que les asistía a la masa indígena como miembros de la sociedad. Veamos lo que nos dice al respecto:

“... Es que en el Centro se tendía a propugnar un concepto tradicional de la educación, había un *organum* interno que lo sustentaba: lo indígena. “Sepultada la Escuela chauvinista —escribe— no quedaba otro frente que la Escuela Social, aquella que debía iniciar la campaña de reivindicación de los derechos del indio” (Encinas, 1959, 15).

LAS LIBRETAS DE CONTROL Y LOS EXÁMENES EN LA ESCUELA

El maestro Encinas, consciente de la función que cumple la escuela en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, critica el sistema evaluativo que se aplica en los diferentes niveles de la educación pública, al considerar que los exámenes de tipo cuantitativo, que siempre se utilizaron dentro de nuestro sistema educativo, no nos ayudan a conocer de manera objetiva cuánto logró aprender el alumno en los diferentes campos del saber, el haber logrado desarrollar sus diferentes procesos mentales y, fundamentalmente, en el aspecto formativo que tiene que ver directamente con el desarrollo de su misma personalidad. Encinas comprende perfectamente que mientras se mantenga este sistema evaluativo, la educación y el aprendizaje no van a cambiar. En consecuencia, los exámenes tal y como se aplican dentro de la escuela y en los diferentes niveles educativos no tienen razón de ser, por cuanto no ayudan al crecimiento personal y social del alumno. Cuando este tipo de exámenes desaparezca, el docente y los que dirijan la educación en

nuestro país ya no se estarán preocupando por la nota, sino por cuánto estén aprendiendo los alumnos dentro de la escuela. Esto es lo que nos dice el maestro Encinas en este aspecto:

“... La misión técnica no puede concretarse a reglamentar los exámenes de promoción o de aplazados, puesto que técnicamente el examen es un absurdo en la escuela primaria, un error en la secundaria e inútil en las universidades. Naturalmente, mientras la enseñanza esté organizada desde un punto de vista esencialmente cuantitativo y artificial, es imposible sacudirse de la necesidad del examen; pero, cuando la enseñanza ha ingresado en un período donde la cantidad de conocimientos está subordinada a la calidad, entonces el examen deja de ser necesario. La apreciación cualitativa en la escuela primaria es la más difícil de llevarse a cabo, por lo mismo que el espíritu del niño está en una etapa de inestabilidad. Semejante estudio requiere un cambio radical de orientación en la organización escolar. Exige antes de todo que el personal de la Dirección de Enseñanza esté formado por técnicos capaces de darse cuenta de la magnitud de la obra” (Encinas, 1959, 70 - 71).

Complementando a lo dicho, en relación con la concepción que asumió sobre las evaluaciones y el uso de las libretas de control, nos sigue manifestando lo siguiente: “... Semejante sistema transformó por entero la disciplina de la Escuela. Juzgado el niño dentro de un criterio relativo, lo cual no supone un proceso homogéneo, quedó excluido de hecho el premio y el castigo. Solo para cumplir una disposición reglamentaria seguimos usando las libretas semanales donde se daba cuenta a los padres de familia acerca de la “conducta” y “aprovechamiento”

de sus hijos. Nunca dimos importancia a esta absurda forma de apreciar la vida de un niño en la Escuela. Los funcionarios de la Dirección de Enseñanza no pueden decirnos lo que entienden por “aprovechamiento” y por “conducta”. Son dos términos de una manifiesta vaguedad. “El ‘aprovechamiento’ es acaso la cantidad o la calidad de los conocimientos que el niño adquiere en la escuela, ¿o es la utilidad que les reporte, o la forma cómo los asimila? La ‘conducta’, la ‘buena conducta’ ¿es quizás la pasividad del estudiante, la entera sumisión y obediencia al maestro? En ambos casos, ¿cómo es posible valorar el aprovechamiento o la conducta mediante los vocablos ‘sobresaliente’, ‘bueno’, ‘regular’ y ‘malo’? ¿A qué medida debe atenerse el maestro para otorgar estos calificativos? A estas y otras cuestiones que sugiere tan original sistema de apreciación de los estudiantes, no podría la Dirección General de Enseñanza responder con éxito. Lo único que debe hacerse en esta materia es llevar la historia clínica integral del estudiante. No basta la papeleta antropométrica, ni la exclusivamente médica, es necesario conocer su proceso psíquico en sus grandes y pequeñas desviaciones... Las papeletas semanales no son otra cosa que tiras de papeles destinados a halagar la vanidad de los muchachos y de los padres, o a servir como instrumento para matar en los niños la confianza en sí mismos... Apreciamos al estudiante globalmente; no podíamos establecer diferencia alguna entre ‘la conducta’ y ‘el aprovechamiento’, puesto que ambos factores se integran. Para nosotros no era ‘mala conducta’ la rebeldía de un niño, su falta de obediencia; mucho menos, sus dificultades para aprender. Habiendo variado el sistema de enseñar el calificativo

de aprovechamiento ‘malo’ no tenía significado alguno, desde que estábamos seguros de la eficiencia de nuestros métodos...” (Encinas, 1959, 70 - 71).

LA ABOLICIÓN DE LOS EXÁMENES Y DE LAS LECCIONES

La educación tradicional, de carácter libresco, memorista, intelectualista, dogmático, trajo serios problemas a los estudiantes, lo cual se expresó a través del tiempo en pasividad, adormecimiento mental, carencias de libertades, formación de alumnos acríticos, irreflexivos, adoctrinados y robotizados, lo cual perjudicó severamente en su formación física, espiritual, social, moral, emocional; es decir, en la formación integral de su personalidad. Esto se agravó mucho más a través de la aplicación del tipo de exámenes de carácter eminentemente memorista y de las propias lecciones, que buscaban única y exclusivamente la repetición mecánica y dogmática de las lecturas leídas, sin ningún tipo de análisis y de razonamiento. Por ello es que el Movimiento Pedagógico conocido como “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Escuela del Trabajo”, trajo consigo principios pedagógicos fundamentales en la enseñanza, en el aprendizaje y en la formación de la personalidad de los estudiantes, tales como: la actividad, la libertad, la criticidad, la autonomía, la autodeterminación, la individualidad, el trabajo en equipo, etc. Por ello es que Encinas propone y reclama que los maestros en nuestro país deben aplicar estos principios pedagógicos en la enseñanza, en el aprendizaje y en el trabajo formativo con sus alumnos. Leamos para conocer lo que él mismo nos dice:

“... Si se quiere educar a los niños e instruirlos dentro de la máxima serenidad, es urgente abolir exámenes y lecciones; cuidar y dirigir sus trabajos en forma individual, lo cual felizmente ocurre en las escuelas nuevas” (Encinas, 1936, 68).

LOS TEXTOS ESCOLARES Y LA BIBLIOTECA

Encinas con mucha certeza critica el abuso que se comete con los padres de familia, cuando se les exigen que compren un conjunto de textos que usualmente los niños no entienden su contenido, por no haber sido redactados respetando los principios didácticos elementales y por carecer, al mismo tiempo, de una mínima presentación y organización metodológica, científica y lingüística de la información; lo que los convierten en medios obstaculizadores del aprendizaje de los alumnos. Esta realidad descrita por Encinas mantiene plena vigencia, al constatar que actualmente existen docentes que exigen a los padres de familia la compra de textos adicionales a los ya entregados por el Estado, justificando que estos no cumplen con las exigencias técnicas y científicas necesarias. Este hecho trae consigo un atentado contra la escasa economía familiar, debido al costo que significa la compra de estos textos. Aparte ello, al concluir el año escolar, los docentes no han sido capaces y conscientes de haberlo trabajado todo el libro. Así se convierten en simples mercaderes e instrumentalizadores de las políticas editoriales de estas grandes empresas privadas, las cuales logran beneficiarse económicamente con las ingentes ganancias que esto les genera. A este respecto Encinas manifiesta:

“... La plétora de textos que se exigen comprar a los padres de familia ha llegado a tal abuso, que bien valdría la pena de hacer un auto de fe con todos esos libros, que no son otra cosa que rompecabezas y charadas puestas en manos de los niños. Puedo afirmar, sin temor a duda, que no hay en el Perú un solo texto de enseñanza redactado de acuerdo con los principios de la didáctica. Precisamente, este abuso que se hace del texto en las escuelas indica que poco o nada se ha avanzado en ellas desde el año 1907” (Encinas, 1959, 72).

Al mismo tiempo, Encinas, consciente de la importancia que asume la lectura dentro de la escuela y en la preparación intelectual de todo ser humano, aboga en defensa de la biblioteca escolar y en la implementación constante y permanente que debe sufrir esta, con material bibliográfico en los diferentes campos del conocimiento y en los idiomas básicos de uso universal, particularmente el español por ser el idioma oficial de mayor número de hablantes y en cual deberíamos encontrar una bibliografía sumamente implementada y con libros actualizados, que nos pudiera garantizar la mejor preparación intelectual y formativa de los alumnos, de los docentes y del público en general que pudieran hacer uso de ella. Otro de los aspectos importantes que toma en cuenta Encinas y sobre el cual tiene mucha razón está relacionado con la preparación que deben tener todos los que se encuentran a cargo de una biblioteca. Estas personas deben conocer cómo se organizan y funcionan técnica y científicamente las bibliotecas; aparte la atención, que se entiende debe ser con cortesía, amabilidad y con conocimiento del servicio que se brinda, a fin de que se pueda orientar a todo aquel usuario que demande este servicio. De este modo, no nos encontraríamos,

como ahora sucede, con personas que no tienen hábitos y amor por el estudio y la lectura, y que muchas de las veces desconocen completamente la importancia y la función que debe cumplir un bibliotecario. Cuando no comprenden que, en la actualidad, esta función no la puede asumir cualesquier persona, sino, por el contrario, se ha convertido en una carrera de formación universitaria. Por ello, se logra estudiar la especialidad de Bibliotecología. Leamos a continuación para conocer lo que el mismo Encinas nos dice puntualmente:

“... En un régimen de organización escolar donde el maestro ha dejado de ser un simple expositor de materias que muchas veces son mejor conocidas por los niños, la biblioteca escolar es un asunto de capital importancia... La producción pedagógica en idiomas extranjeros alcanza una proporción de 90% sobre la producción en español. Un jefe de bibliotecas escolares que no conozca inglés y alemán está a merced de la escasísima bibliografía en español y, por consiguiente, en la imposibilidad de ofrecer a los maestros un informe sobre el movimiento pedagógico que tiene lugar en los verdaderos laboratorios de pedagogía como son Austria, Alemania, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos y Francia... Según el informe del referido subdirector se registran cinco libros sobre educación ingresados durante los años 1924 y 1925, cuando la producción pedagógica en los países antes citados alcanza la cifra aproximada de 700 volúmenes mensuales, sin contar los documentos o libros editados por los respectivos ministerios de Instrucción” (Encinas, 1959, 72 - 73).

LA ESCUELA Y LA POLÍTICA

El maestro Encinas, dentro de una clara visión educativa, social y política que asume, logra comprender perfectamente el papel que debe cumplir el maestro y la escuela dentro de la sociedad, al tratar de decirnos que ambos (maestro y escuela) deben estar muy ligados a la vida social y política del país o de la propia comunidad. La escuela no tiene razón de ser, y su presencia carece de sentido dentro de la sociedad, si es que deja de preocuparse por los problemas que le acontecen a esta, es decir, si tanto la escuela como el propio maestro caminan de espaldas a la realidad. Ambos tienen que asumir un compromiso social y político con el pueblo y con la sociedad en general, tratando de auscultar su problemática, proponer las mejores alternativas de solución que demande esta y defender en todo momento los intereses colectivos y mayoritarios que con justa y verdadera razón, le asistan a la población. Pero, para que ello suceda, tenemos que tener una escuela que goce plenamente de la máxima libertad, tanto política como académica, y, no se encuentre sujeta a ningún tipo de interés subalterno de cualesquier gobierno de turno, oligarca o cacique del pueblo o lugar en la que funcione la escuela. Uno de los aspectos fundamentales, a través del cual se logra garantizar lo anteriormente propuesto, es que la escuela y el maestro están en la obligación de tener que educar políticamente a los alumnos, es decir, enseñar a conocer sus deberes y defender sus derechos, volcar esfuerzos por construir una democracia auténtica, tomar conciencia del papel histórico que les corresponde asumir dentro de este mundo, en otras palabras, enseñarles a leer su realidad para conocerla, interpretarla y transformarla democrática, revolucionaria y científicamente. La

escuela, por otro lado, ha fracasado en su propia función social porque le ha faltado ideal político; puesto que este componente siempre fue asfixiado por los intereses económicos, políticos, educativos e ideológicos de los diferentes gobiernos de turno y de los grupos de poder que siempre controlaron la economía y la educación en nuestro país. De esta manera, la escuela ha quedado simple y llanamente convertida en una institución que va a cumplir una función cuasi meramente administrativa, o en el mejor de los casos solamente a enseñar a leer y escribir pobre y mediocrementemente. Leamos lo que dice textualmente el maestro Encinas:

“... Una Escuela no puede vivir bajo un régimen de caciquismo político, donde las pocas actividades de un pueblo se reducen a una permanente loa al Poder. La Escuela deflagra sus propósitos y se convierte en una institución colocada a merced de los caprichos del político ignorante y servil. Si la Escuela es un laboratorio donde se analiza la conciencia humana; si lleva una fuerza ideológica, si es un jalón en el camino del progreso espiritual del hombre, necesita de la máxima libertad tanto política como académica. La Escuela así considerada es un factor político de indiscutible importancia, cuya fuerza descansa en los ideales que persigue y en el maestro que los alienta. Pretender que la Escuela viva al margen de la política y prohibir que el maestro sea un político, es quitar a la Escuela el impulso ideológico y todo valor social. La Escuela, en virtud de un acto esencialmente político, debe ir hacia el pueblo, confundirse con sus necesidades y con sus aspiraciones. Si la Escuela se dedica simplemente a enseñar a leer o escribir, desempeña una función meramente administrativa; pero si la Escuela

interviene como elemento de primer orden en la vida social de un pueblo, dejando escuchar su voz, modificando la vida en determinando sentido, teniendo derecho a intervenir en ciertas actividades que beneficien y garanticen el bien común, entonces la Escuela es un centro de agitación social y por consiguiente un elemento político. Negar a la Escuela o al maestro esta función ciudadana, es circunscribir el acto político a la muy limitada tarea de censurar a un gobierno o a la de sumarse a las mayorías. El hecho grave está en que permaneciendo la Escuela ajena a estas agitaciones partidaristas, se la cree culpable de intervenir en política, cuando pretende dar una nueva orientación ideológica, arrancando a las nuevas generaciones de una serie de prejuicios de orden religioso, económico, político y social. En este caso la Escuela sufre una verdadera presión inquisitorial, y no tiene otro camino que abandonar su acción social para sumarse a la serie de instituciones burocráticas que han momificado el espíritu de un pueblo.

La Escuela en el Perú no tuvo ideal político alguno porque los grupos políticos que fueron al poder carecieron de fuerza ideológica. Como la Escuela no ha tenido un impulso determinado su misión más simple, la de enseñar a leer y a escribir, ha sido deficiente” (Encinas, 1959, 89 - 90).

Por su parte, el maestro Caro Ríos considera que la política entendida en su más amplia dimensión se convierte en un instrumento o recurso que favorece al conocimiento, la comprensión y la solución de los problemas de la sociedad y, de manera particular, a los existentes en el campo de la educación. La política, asumida como una ciencia y no como una mera politiquería, transparenta y ennoblece la vida social y moral de las persona y de los pueblos, por cuanto

enrumba políticas de Estado y de gobierno y se preocupa porque el uso del poder esté bien encaminado hacia la solución de los problemas de la sociedad. Si esto se practicara en el ámbito de la escuela, seguramente la política en general y la política educativa en particular ayudaría mucho a que los estudiantes tomaran conciencia de su realidad y se volcaran a la solución de los problemas sociales, económicos, políticos, educativos, culturales, científicos, tecnológicos, etc., y se convertirían en sujetos de cambio y de transformación revolucionaria de la sociedad. He aquí lo que nos dice el maestro Caro Ríos sobre el particular:

“... La política es vista como una especie de demonio que donde mete la cola todo malea; pero si tal cosa sucede, es porque la política que sigue la escuela no es la que conviene al pueblo.

Frente a la situación opresora existente, hacer conocer a nuestro pueblo y a los educandos esta dolorosa situación y combatirla es nacionalismo verdadero y revolución verdadera. Y esto, claro está, es un hecho político. No hacerlo es un acto de traición a los destinos de nuestra patria” (Caro Ríos, 1991, 228 - 229).

POSTULADOS DE LA ESCUELA ACTIVA

El maestro Encinas reconoce los cambios teóricos y metodológicos que se han venido suscitando en la educación y la pedagogía a lo largo de la historia, particularmente, en Europa a fines del siglo XIX, que es cuando surge el Movimiento Pedagógico Escuela Nueva o Escuela Activa. A partir de este fenómeno se desarrolló una nueva visión y concepción de la educación, tanto a nivel teórico como práctico. Se dejó de lado el trabajo memorista, teórico,

intelectualista, abstracto, etc., durante cuya época se formó un tipo de alumno pasivo, conformista, acrítico, dogmático, sin capacidad de cuestionamiento y resignado a aceptar sumisamente órdenes de cualquier tipo y naturaleza. Con el Movimiento Pedagógico “Escuela Nueva” todo cambió, puesto que se postuló un conjunto de principios pedagógicos basados en la actividad, la libertad, la individualidad, la criticidad, la autonomía, la autodeterminación, el trabajo en equipo, etc. Estos principios pedagógicos revolucionaron la concepción misma de educación y trajeron, por consiguiente, nuevas formas de trabajar dentro del aula y de la propia escuela. Durante este proceso primó fundamentalmente el trabajo teórico-práctico, basado en la experiencia, la observación, la experimentación empírica, el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en el reconocimiento de las capacidades y potencialidades naturales del ser humano. La Escuela se convirtió, como muy bien lo dice el maestro Encinas, en una Escuela del Trabajo, en la cual, el aula se constituyó en un auténtico laboratorio, museo o taller, donde los alumnos compartían experiencias, conocimientos e iban aprendiendo a través de la observación y el trabajo práctico de las cosas. Este trabajo cooperativo, basado en la camaradería y la hermandad entre alumnos y profesores, trajo como consecuencia que desapareciera la disciplina y la obediencia, producto de la democracia y el respeto que se guardaban entre ellos. Se cambiaron, inclusive, los exámenes memoristas, repetitivos, torturadores, etc., por los de la ejecución de proyectos de trabajo basados en la libertad, la actividad, la autonomía y el respeto a las capacidades y potencialidades naturales de cada uno de los estudiantes. Leamos para conocer lo que sabiamente nos dice el maestro Encinas:

“... El mundo en el orden pedagógico sigue esta ruta, y la cristaliza en numerosas escuelas donde efectivamente el niño gobierna. Tal sistema de administrar una escuela repercute en el orden didáctico. Semejante disciplina no puede coexistir con un plan de enseñanza formalista, donde las materias de enseñanza se agrupan, sin base ni fundamento alguno, menos con una didáctica destinada a convertir al niño en un mero receptáculo de conocimientos, que no han pasado por el tamiz de la observación, de la experiencia y de la crítica personales. Las materias de enseñanza no deben ser reunidas para responder a una artificial división administrativa de la Escuela; han de girar en torno de problemas relacionados con la vida social. Se trata pues de tomar lo que nosotros llamábamos hace veinte años *puntos de referencia*, y que hoy los rusos denominan *complexos* para ofrecer un conjunto de conocimientos utilizables de inmediato en el medio ambiente donde el niño se mueve; es decir la *Escuela Activa* o la *Escuela del Trabajo*, dos modelos que tratan de fundirse, no enseñan lectura, escritura, cálculo, historia, geografía o ciencias naturales con el propósito de cumplir un ciclo del plan de estudios y luego permitir que el estudiante pase de un año a otro, sino que ofrece esos conocimientos para utilizarlos en la diaria labor social de la Escuela. El niño aprende a leer y a escribir cuando conoce que es requisito indispensable para dar su voto por los miembros de la Asamblea Escolar; aprende a calcular y perfecciona sus conocimientos cuando tiene necesidad de manejar su libreta de ahorros o cuando va a intervenir en la economía de la Escuela o en el trabajo estadístico de ella; las ciencias naturales serán mejor entendidas y utilizadas cuando giren alrededor de la higiene pública y privada; el trabajo manual y el

dibujo no pueden aprenderse, sino cuando el niño ve que el objeto salido de sus manos tiene un valor real y útil, para la colectividad. Conforme a estos principios el niño no está al servicio de la Escuela; es lo contrario, la Escuela y todos sus elementos están a disposición de él para utilizarlos con la mayor libertad posible.

Así entendido, un régimen de enseñanza elimina de raíz el concepto de disciplina a base de la obediencia. Considerada la Escuela como un cuerpo colegiado donde estudiantes y maestros colaboran en una perfecta comunión de ideas y de propósitos, toda fricción desaparece. El maestro es el camarada de mayor experiencia que aconseja, guía y sugiere, pero no impone ni manda. La clase es un laboratorio, un museo o un taller donde se experimenta, se observa y se trabaja; ya no es la sala destartalada donde pontifica el maestro. Desaparece la tortura de las lecciones y de los exámenes, puesto que no hay enseñanza clasificada, sino enseñanza utilizada. La mejor lección es un proyecto de trabajo, y el mejor examen su ejecución” (Encinas, 1959, 116 - 117).

Mariátegui continua complementando y reforzando su concepción educativa acerca de la Escuela del Trabajo, al decirnos que esta es compatible con el desarrollo de la sociedad capitalista, en tanto que este sistema social requiere de un tipo de educación que se encuentre ligada a la producción de cosas materiales, que es lo que requiere esta sociedad. Ha sido en Rusia, como consecuencia de la revolución socialista, en donde más se ha tomado en cuenta la enseñanza ligada al trabajo, por cuanto y aun siendo sistemas diferentes (capitalismo y socialismo), el socialismo postula y defiende el trabajo como uno de los principios y valores sociales y éticos fundamentales, porque para el socialismo el hombre se hace y se

construye dentro del trabajo; es decir, todo lo que el hombre ha llegado a conseguir hasta ahora, como es transformar la naturaleza, la sociedad, el pensamiento humano, y todas sus manifestaciones materiales y espirituales producto de ello (a nivel de Base Económica y de Superestructura), todo es producto del trabajo y gracias al trabajo. Por ello, es que el sistema socialista que se construyó en Rusia le asignó una importancia decisiva, de primer orden, a toda su política educativa, sobre la base de Estado y de gobierno, en todo lo referente a la Escuela del Trabajo, llegando a equipararla y colocándola a la misma altura y dimensión, tanto el trabajo intelectual como el trabajo manual. Leamos lo que nos dice el amauta sobre el particular:

“... La Escuela del Trabajo representa un sentido de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuarlo plenamente. Se ha limitado a incorporar en la enseñanza primaria —enseñanza de clase— el “trabajo manual educativo”. Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional... un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual... la Escuela del Trabajo es producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo” (Mariátegui, 1987, 158).

LA ESCUELA NUEVA Y EL PLAN DALTON

El Movimiento Pedagógico “Escuela Nueva”, surgido en Europa y América a finales del Siglo XIX (a partir de 1889 a 1900) creó y puso en práctica un conjunto de principios o ideas, que hasta ahora continúan cumpliendo un papel fundamental en el desarrollo de la educación y de la pedagogía. Estas ideas son, por ejemplo: la idea de actividad, de vitalidad, de libertad, de individualidad y de colectividad. Asimismo, pusieron también en práctica un conjunto de métodos que coadyuvaron a un mejor desarrollo de la Didáctica y de la Pedagogía, y, consecuentemente, del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Sin embargo, uno de los métodos, a los cuales hace referencia el maestro Encinas, tiene que ver con el Plan Dalton, que es uno de los trabajos de tipo individual; por ello se dice que una de las técnicas y/o métodos más desarrollados de trabajo individual es quizá la representada por el Plan Dalton, creado por Helen Parkhurst. Dentro de las ideas básicas en las cuales se apoya como método tenemos: la individualidad, la iniciativa, la libertad, la responsabilidad, la escuela–laboratorio, la marcha individual, el trabajo escolar.

Esto es lo que nos manifiesta Encinas a este respecto:

“... Para cuidar la salud mental del niño y evitar que vaya a la pereza, vale la pena dejarlo que escoja las materias de su preferencia. Tal es, por lo menos, el curso que sigue la escuela nueva, especialmente en el denominado Plan Dalton” (Encinas, 1936, 177).

Una de las mayores observaciones y críticas que hace Encinas, tiene que ver con la metodología y la organización escolar, las cuales siempre respondieron a la concepción de educación memorista, dogmática e intelectualista que se tuvo, es decir, al puro estilo de la escuela y de la educación tradicionales. Encinas cuestiona la clasificación de los alumnos que hizo este tipo de escuela, arrastrando hasta ahora, inclusive, serios problemas de carácter didáctico, pedagógico, psicológico y epistemológico; estos que han repercutido negativamente, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de los alumnos. Según Encinas, el mayor error en el cual ha incurrido la escuela tradicional es haber agrupado o clasificado a los alumnos dentro del salón de clase, tomando en cuenta la edad cronológica, los años o grados de estudios, o en todo caso a través de los resultados obtenidos en un examen formal y de carácter cuantitativo. Para Encinas y recogiendo los aportes metodológicos y científicos propuestos por la “Escuela Nueva”, la clasificación de los alumnos debería hacerse tomando en consideración la edad mental, la edad psicológica, el nivel de evolución de su pensamiento, conociendo el desarrollo de sus habilidades, capacidades e inteligencias a las cuales ha llegado cada uno de ellos. Tenemos que indicar, lamentablemente, que hasta ahora continuamos utilizando la clasificación tradicional de los alumnos, a pesar de los aportes y avances logrados por la Biología, Psicología, Antropología, Sociología, Pedagogía y Epistemología. Esto nos hace pensar que, a pesar del tiempo transcurrido, estamos caminando al margen de los avances del desarrollo científico, producto, quizás, del desinterés, descuido o pereza mental que venimos demostrando los docentes para leer y poder apropiarnos del conocimiento. Y la

pregunta infaltable que nos tenemos que hacer es la siguiente: ¿Qué es lo que nos está pasando a los maestros como sujetos directos del proceso educativo y como agentes del cambio social? Apreciemos nuevamente lo que dice el maestro Encinas:

“... Pocas son las escuelas que clasifican a sus alumnos según su edad mental, y según sus habilidades. Siguiendo una rutina incomprensible distribuyen a los niños en años o grados, valiéndose para ello del rigorismo formal de un examen cuantitativo. Ese procedimiento agrupa en una sala de clase a niños de diferente mentalidad, habilidad e inteligencia. A todos se les proporciona la misma enseñanza, se les exige igual trabajo y se les somete al mismo examen.

La más elemental observación indica tres grupos de alumnos en un determinado año o grado de estudios: a) alumnos sobresalientes, que es muy reducido; b) alumnos de tipo mediano, el más numeroso, y c) alumnos retrasados, los menos.

Esta simple diferencia de los alumnos, muy sencilla de establecer, no es tomada en cuenta en el régimen escolar. De allí resulta que una vez colocado el niño en el plano de cultura que no le corresponde, dispersa su energía y la inutiliza... Si los niños fuesen clasificados desde el primer momento en grupos por razón de habilidades, y se les diera un trabajo que estuviera en relación con su capacidad e intereses, puede estarse seguro de que no podría hablarse jamás de pereza” (Encinas, 1936, 180 - 181).

ENCINAS REESTRUCTURA EL PLAN DE ESTUDIOS

El maestro Encinas, gran educador y pedagogo, se opuso rotundamente a la educación libresca, memorista, dogmática y escolástica que existió en aquellos momentos. En cambio, postuló un nuevo tipo de educación; para ello se propuso bosquejar un nuevo plan de estudios que estuviera encaminado a facilitar que el alumno logre aprender de manera óptima y placentera el conocimiento impartido dentro de la escuela. Para ello buscó el dejar de lado las asignaturas y el conocimiento suelto, fraccionado y desconectado de la realidad, por uno en el cual las materias y el conocimiento mismo estén integrados, conformando una unidad y totalidad. Ello se constituyó, como el mismo Encinas lo dice, en un cuerpo homogéneo y persiguiendo una finalidad común, ¿cuál es?, que el aprendizaje sea más eficaz, placentero, duradero, vivencial y práctico para los estudiantes; es decir, una formación integral en los aspectos intelectual, manual, moral, cívico, etc., y siempre tomando en cuenta los factores sociales, económicos y culturales propios de este país diverso y heterogéneo en el cual estamos viviendo. Conozcamos literalmente lo que manifiesta el mismo maestro:

“... En la Escuela Normal no tuvimos la oportunidad de hacer un estudio crítico de este Plan ni de conocer lo que sobre la materia existía en otros países. Sin embargo, pudimos darnos cuenta de la necesidad de seguir un rumbo distinto al señalado por el referido Plan. Para ello fue necesario reunir las materias entorno de determinados problemas, que pudieran interesar a los niños, favoreciendo el aprendizaje y aminorando los efectos de una distribución caprichosa.

Las materias quedaron agrupadas de la siguiente manera:

- a) Lecciones sobre la Naturaleza, Higiene, Ciencias Físicas y Naturales, todas ellas al servicio del hombre y de sus necesidades.
- b) Lectura, Escritura y Gramática, en relación inmediata con la lengua materna.
- c) Aritmética, Geometría y Dibujo, con referencia a los trabajos manuales.
- d) Geografía, Historia y Educación Cívica, en conexión con los problemas sociales y económicos.

Reunidas así, las materias perdían su valor individual, y aparecían como un cuerpo homogéneo persiguiendo una finalidad común. En el régimen interno de la escuela, todos los cursos estaban subordinados a los puntos de referencia previamente establecidos. Tratándose, por ejemplo, de estudiar el fenómeno de la respiración, se daba indicaciones precisas acerca del oxígeno, y del ácido carbónico, relacionando esta enseñanza con un estudio comparativo de la respiración entre los vegetales y las diferentes especies de animales. En una lección de lectura o de elocución, o de redacción, las reglas de gramática procedían como una necesidad para explicar las dificultades en los temas escritos o hablados. La Gramática no era, pues, un curso aislado, desconectado de la realidad viviente de un ejercicio de redacción. En igual forma, el curso de Aritmética estaba en relación inmediata con un sinnúmero de problemas de la vida diaria, real, no ficticia, como generalmente sucede, proponiendo problemas que son verdaderas charadas. El curso de Trabajo Manual orientó en gran parte el estudio del Dibujo y de la Geometría. Por último, la Geografía y la Historia no podían permanecer desvinculadas. A propósito de una lección de Historia, se

enseñaba los diferentes lugares donde había ocurrido el hecho histórico, formulando juicios en la generalidad de los casos sobre esos hechos y sobre el valor cívico y moral de los hombres que intervinieron.

Como se ve, toda la enseñanza estaba motivada, girando alrededor de determinados puntos de referencia, que son los extremos de mayor interés y utilidad para los niños.

Esta organización tuvo los caracteres de un ensayo; su mérito está en haberse anticipado a otras que en la hora presente han adquirido entera primacía” (Encinas, 1959, 132 - 133).

LA ESCUELA Y LA RELIGIÓN

A diferencia de la escuela tradicional, de tipo memorista, dogmático, escolástico que existía, la escuela de nuevo tipo que dirigió Encinas estuvo basada en lo más avanzado que se tuvo a nivel teórico y práctico. Por ello, se desarrollaron las capacidades de análisis, de crítica, de reflexión, de discusión, etc. La libertad de pensamiento estuvo presente en todo momento, de modo tal que no se trataron de imponer las ideas, de coartar la libertad de los estudiantes, ni se logró adoctrinar a los alumnos para que estos pensarán bajo un solo molde, un solo esquema, o bajo un mismo paradigma preestablecido. Durante todo el tiempo que Encinas dirigió el Centro Escolar, imperó la democracia interna, el respeto por las ideas opuestas, todo como consecuencia de aquella libertad de pensamiento y de expresión que siempre existió. Es necesario hacer mención y resaltar la importancia que se le asignó al desarrollo de la ciencia, particularmente de las Ciencias Físicas y Naturales. Por esta razón, los estudiantes asumieron una concepción racional,

objetiva, naturalista y en muchos de los casos hasta materialista con relación al mundo y a la vida. Este tipo de pensamiento científico que abrazaron en la escuela y la misma concepción laica que asumieron frente a la sociedad explica por qué durante todo el tiempo que Encinas dirigió la escuela, al interior de esta, como el mismo lo precisa, los estudiantes “no se iniciaron en práctica religiosa alguna, no rezaron ni oraron en la escuela, no fueron en corporación a la iglesia, no se confesaron ni comulgaron bajo la autoridad del Centro... no se necesitó recurrir a la Biblia para explicar en forma mítica el origen del mundo y del hombre; les bastó la leyenda de Wirakocha. El niño, seguramente, encontrará en esta leyenda mayor consistencia, mayor lógica, mayor belleza que en aquella otra que nos cuentan los judíos”. Esta fue la concepción objetiva, racional, materialista, científica y revolucionaria que asumió el maestro Encinas al dirigir el Centro Escolar 881. Veamos textualmente lo que nos dice:

“... Por estas razones los estudiantes del Centro Escolar no fueron iniciados en práctica religiosa alguna. Mientras estuvo dirigido por mi persona no rezaron ni oraron en la Escuela; no fueron en corporación a la iglesia; no se confesaron ni comulgaron bajo la autoridad del Centro. Tal conducta respondió a razones de orden científico, cuyo análisis acabamos de bosquejar. No tuvo propósito sectario, ni fue el reflejo de pasiones o de ideas preconcebidas. Esta libertad de pensar fue favorecida por la enseñanza de las Ciencias Físicas y Naturales. La teoría de Laplace, las doctrinas de Darwin fueron utilizadas en la medida que era posible, tratándose de niños de Escuela Primaria. Este hecho nos recuerda que el Centro Escolar de Puno, hace veintidós años, enseñó la teoría de la evolución, sin que la

sociedad de Puno ni sus autoridades, como sucedió en Tennessee (Estados Unidos), tuvieran la peregrina ocurrencia de procesar a un maestro por el delito de no acomodar la ciencia a una leyenda judía que en su parte cosmogónica y antropogónica, resulta inferior a la peruana de la misma índole. El maestro, en el Perú, no necesita recurrir a la Biblia para explicar en forma mítica, el origen del mundo y del hombre; le basta la leyenda de Wirakocha. El niño, seguramente, encontrará en esta leyenda mayor consistencia, mayor lógica, mayor belleza que en aquella otra que nos cuentan los judíos” (Encinas, 1959, 163 - 164).

LA ESCUELA Y LA MORAL

Encinas, comprendió y fue totalmente consciente de la función que debería cumplir la escuela, la de poder impartir una educación integral en los diferentes campos del saber humano; es decir, en lo cognoscitivo, en lo físico, en lo social y también en lo moral; de tal modo que se tendiera a fortalecer el cuerpo y el alma del estudiante. La formación moral y cívica fue uno de los más grandes pilares en los cuales descansó la escuela y la educación que impartiera el maestro Encinas; logró concebir que la mejor forma de conseguir el establecimiento de la disciplina dentro y fuera de la escuela, era tratando de formar un alumno cívica y moralmente responsable de sus actos, que asuma la defensa de sus derechos y la asunción de sus deberes como parte de las responsabilidades que le corresponde a todo ciudadano. Todo ello, con el fin de que se logre configurar un estudiante con una correcta personalidad, capaz de aportar social y éticamente a construir una mejor sociedad. La enseñanza moral que se impartió no fue teórica, sino eminentemente práctica; es decir, se enseñó moral a través del ejemplo. La vida

total de la escuela, como muy bien lo señala Encinas, fue una permanente lección de moral, de modo tal que al interior de la escuela no se conoció la obediencia ciega y sistemática, el robo, la mentira y otros antivalores que regularmente solemos encontrar que se practica dentro de la escuela y de la sociedad. En otro acápite de su obra el maestro Encinas nos dice:

“... Dentro de las normas de una disciplina de coerción y obediencia, toda experiencia moral es ilusoria. Solo la Escuela donde la autonomía del escolar, el respeto a su personalidad constituyen sus fundamentos, puede originar en el espíritu de los niños la emoción social.

De acuerdo con estos principios, el Centro Escolar tampoco enseñó moral, en el sentido usual de la palabra, es decir, no hubo clase de moral, como no pudo haber clase de religión. La vida total de la Escuela fue una permanente lección de moral. Para que los niños llegaran a ser justos y veraces; caritativos y humanos; obedientes y comprensivos; probos y cautos, no fue necesario enseñarles los deberes morales, apelando a las páginas de un texto; menos, colgando de los muros de la sala de clase, a manera de espantajos, grandes carteles con las máximas de moral, que nadie lee, ni cumple. La moral fue total y enteramente práctica; su contenido y su éxito podrá apreciarse cuando se sepa la forma cómo los estudiantes modelaron su vida en el Centro. El estudio que en otro capítulo vamos a hacer de algunos de ellos, nos dará derecho a afirmar que en la Escuela no se conoció el robo, ni la obediencia sistemática, ni la mentira morbosa, ni la crueldad refinada, ni la indiferencia suicida. Claro es que la ética de los

estudiantes siguió una línea más o menos sinuosa, pero la tendencia a permanecer sobre la línea descendente, fue desconocida” (Encinas, 1959, 165).

EXCURSIONES Y PASEOS

Encinas, en el Centro Escolar 881 que logró dirigir, se preocupó indudablemente por impartir una educación integral, constituyendo uno de sus pilares fundamentales la formación o preparación física. Las excursiones y paseos se convirtieron indirectamente en medios a través de los cuales se logró desarrollar esta preparación física, al mismo tiempo que sirvieron como medios educativos, didácticos y culturales, por cuanto los alumnos lograron entretenerse, divertirse, conocer la vida y costumbres de muchos lugares o pueblos y ampliar indirectamente sus conocimientos en los campos social, económico, histórico, geográfico, cultural y ambiental. Estas excursiones y paseos se lograron organizar y desarrollar permanentemente sobre la base del Centro Escolar, convirtiéndose, al margen de las críticas y de la objeción que asumieron algunos padres de familia, en un verdadero atractivo para la gente y los pueblos de la localidad, tratándose de convertir la escuela, como muy bien lo señala el maestro Encinas, en un verdadero servicio para la salud mental y física de los estudiantes. Veamos lo que nos dice, una vez más, el maestro:

“En otras ocasiones a propósito de los paseos campestres, y siempre desde un punto de vista utilitario, los niños aprendían a vencer obstáculos, a acortar distancias, a trepar muros y árboles, a pasar barrancos, a bajar pendientes, a escalar cumbres, a apreciar distancias, a conocer las sinuosidades de un terreno, a amortiguar la fatiga, a descansar. Estos paseos no eran esporádicos, ni fueron

concedidos como gracia especial. Formaban parte de una labor efectiva del Centro. No fue muy del agrado de algunos padres de familia estas salidas al campo, de donde regresaban los muchachos con el vestido y los zapatos estropeados. Las frecuentes quejas y los argumentos de orden económico abundaban. La salud de los niños envuelve un problema económico; a mejor salud, menos enfermedades, más larga y provechosa vida, aunque para alcanzar este beneficio sea preciso gastar en este caso algunos centavos más en adquirir zapatos. Felizmente, el espíritu del pueblo de Puno es uno de los más comprensivos y liberales. Sucedió con estos paseos lo que con los textos. A poco se convencieron de que la Escuela había cambiado totalmente de rumbo poniéndose al servicio de la salud mental y física de sus hijos. Al amparo de esta cooperación social las excursiones y paseos tomaron mayores proporciones. Los estudiantes del Centro recorrieron a pie los alrededores de la ciudad, realizaron viajes de resistencia a los distritos vecinos; muchas veces ausentándose todo un día, regresaban a la ciudad en horas avanzadas de la noche, cantando himnos escolares, y dando pruebas de una magnífica resistencia física. Las gentes se agolpaban a las puertas y a las ventanas para ver desfilar esa falange de chiquillos que regresaban de dar el mejor tributo a su salud y alegrar viejas e históricas ciudades como Paucarcolla y Chucuito” (Encinas, 1959, 171 - 172).

Y luego continúa manifestándonos:

“... En estas excursiones y en estos paseos, los niños gozaban de la mayor libertad. Nunca salieron de la Escuela formados en hileras, alineados por orden de talla, guardando el paso y bajo la mirada hosca e inquisitiva del preceptor. Los

niños salían como deben salir, con entera libertad. Buscaban y elegían camaradas; formaban grupos; organizaban partidos; los maestros se confundían con ellos. Grupos de muchachos llenaban la calle en medio de una gran algarabía; los unos a los otros llamábanse a grandes voces; alguien daba una consigna; otro, seguramente el jefe del grupo, una orden; los más tímidos, los más retraídos, los que aún no sentían el impulso hacia la colectividad, venían donde nosotros, prendiéndose de nuestro brazo, caminando, así, en una perfecta camaradería. Es de imaginarse el contraste ofrecido por esta Escuela con aquella otra donde los niños salían a paseo, cohibidos bajo la orden de guardar silencio en las calles, de caminar por la misma acera, de ir acompañado por el camarada impuesto por el maestro. Una vez, un vecino, al sentir el vocerío de los muchachos y ver el desorden —que es el orden infantil— me dijo: ‘¿por qué no los lleva usted formados y en silencio como lo hace el Seminario?’ Yo le contesté: ‘Porque esos chiquillos no son los presos de la cárcel ni estudian para ser monaguillos.’

Esta forma de enfrentar la conducta de los niños les dio cierta personalidad para agruparse en torno del Centro Escolar y de sus intereses. El Centro no era para ellos un lugar de expiación; era el símbolo que representaba sus aspiraciones” (Encinas, 1959, 172 - 173).

LA DISCIPLINA Y LA OBEDIENCIA EN LA ESCUELA NUEVA

Uno de los temas, sumamente controvertibles, dentro o fuera del Hogar y de la Escuela, ha sido sin lugar a dudas el de la disciplina. Este tema siempre se lo relacionó con el de conducta o comportamiento, lográndose concebir que un alumno resultaba ser más disciplinado en la medida como no reclamaba, no protestaba, no participaba en clase por el respeto mismo que se le guardaba al profesor como dueño y señor absoluto de la verdad. Trataba de no moverse de su carpeta, aun cuando no entendía o comprendía lo dicho por el profesor, pero por simular respeto hacia él lo tenía que hacer, e inclusive manteniéndose todo el tiempo dentro del aula, perjudicando sus momentos de alegría, diversión y esparcimiento fuera de ella. Esta concepción es propia de la educación tradicional, a la cual se opone Encinas y la Escuela Nueva, proponiendo conocer al alumno en toda su integridad, respetando su propia naturaleza humana con todas sus limitaciones, fortalezas y potencialidades propias de un niño. Uno de los errores que siempre se tuvo y que se sigue conservando en muchas personas, desgraciadamente hasta ahora, es concebir que “el niño es un adulto en miniatura”, por ello es que se cometen serios errores y no se llega a conocer y comprender cabalmente al niño tal cual es, como una verdadera estructura biológica, psicológica, social y emocional completamente diferente del adulto. Observemos lo que dice el maestro Encinas en este punto:

“... Cuando el régimen disciplinario del hogar y de la escuela varíen en el sentido de inclinarse sin reservas hacia las necesidades del niño, con olvido de las que

convienen al adulto, entonces ya no será posible utilizar el miedo como arma formidable de disciplina mental o espiritual” (Encinas, 1936, 95).

2.3. EL ESTUDIANTE

En relación con la concepción que asumió el maestro Encinas acerca del estudiante, es importante indicar que a él lo que le interesaba de los niños, más que enseñarles los temas de un curso, era la formación actitudinal y valorativa que deberían recibir como personas. La enseñanza, según él, emerge de la percepción que recibe del entorno, donde el profesor juega un rol importante; donde observar es una forma de enseñanza que desarrolla su intelecto ligado a la percepción y la autoestima del alumno con el mundo.

Encinas logra conocer la naturaleza infantil para educar en razón de su realidad biosicosocial; para esto promueve los principios de libertad, organiza una escuela funcional orientada al trabajo, de contacto directo con las ciencias naturales y sociales y con la historia actual.

Su preocupación fue el educando, considerado como el eje central y protagonista principal de la educación. Donde había que conocer al niño desde todas las perspectivas, ya que el niño —como dice él— trae consigo el proceso de la raza, la historia de una familia, la influencia de una sociedad; por eso, el maestro tenía que comprender al niño, para cuyo efecto tiene que conocer su historia.

Manifestaba que solo a través de un estudio integral del niño se puede conocer la conducta. La rebeldía de un niño no es mala conducta, mucho menos sus

dificultades para aprender. Decía también que es necesario promover en los alumnos los principios de libertad, de criticidad y la participación activa de los agentes educativos en la educación, haciéndola cada vez más democrática.

Nos decía de igual modo que el niño trae consigo el proceso de la raza, la historia de una familia, la influencia de una sociedad; por eso, el maestro tenía que comprender al niño, para cuyo efecto tiene que conocer su historia. Problemas como la herencia, la vida sexual, las relaciones entre la biología y la psicología, la vida emotiva y ética de los niños, etc., son, dentro de muchos, algunos que esperan estudio y pronta solución.

Danilo Sánchez Lihón nos dice en su obra *Encinas Maestro del Perú Profundo* (1999, 127), cómo sentía verdadera ternura y genuina fascinación por el niño. Su relación con ellos era franca y mutuamente entusiasta. Los niños, como atraídos por un imán, se le acercaban inmediatamente, y ello resulta sorprendente por la imagen austera que él solía proyectar hacia los adultos. Los niños veían en él a un protector, incluso a un “libertador”, término excelso con el que lo calificaron los niños de la Habana — Cuba, cuando dichos niños le dijeron “nuestro libertador”. Manifestaba Encinas que “El niño ha sido el más incomprendido de todos los tiempos. Cuando alguien escriba su historia podremos comprender el origen de los tremendos males sociales que aquejan a la humanidad.” Su adhesión al niño no era exclusiva ni limitada a él, porque fue igual su adhesión al joven y a todos los estudiantes. Para él, decir niño o joven era lo más puro y sagrado: en ellos sus rebeldías son santas, sus protestas justificadas y dignas son sus impacencias. Decía que buena parte del desastre moral y político en que vivimos se debe al

menosprecio que se tiene por la juventud, al hecho de considerarla siempre como elemento subversivo. Sostenía, además, que el niño poseía una personalidad propia, distinta del adulto, y que, por lo tanto, era preciso conocerla como condición indispensable para orientarlo. La autonomía del estudiante, afirmaba, es el eje sobre el cual debe girar todo el propósito de cualquier reforma educativa. Refiriéndose a la utilización mecánica y estática del método, decía que al niño no se le puede exigir que resuelva un problema utilizando el mismo procedimiento del maestro, que no se acomoda a su propia naturaleza; cada estudiante tiene su propia manera de razonar, su propia gimnasia intelectual, cuyo proceso y dirección escapan a cualquier método de enseñanza. En relación con el examen decía que debería exigir un conjunto de datos acerca de la vida del niño, y disponer de elementos y auxiliares que coadyuven, no tanto para juzgarlo o calificarlo, cuanto para conocerlo mejor, para rectificar los errores cometidos con él, para auspiciar o restringir las normas educativas o los métodos de enseñanza impuestos. Tal debe ser la función del verdadero examen en la escuela primaria. Expresaba, por otro lado, que el niño no debía agonizar sobre los libros y las copias veladas enteras para aprender de memoria aquello que debía haber sido motivo de esfuerzo metódico durante toda su educación en la escuela. Planteó, por otro lado, que la educación y la escuela debían reivindicar los derechos de niño particularmente del niño andino, desterrando todo tipo de marginación.”

(hablamaestro.blogspot.pe/2006/06/postulados-pedaggicos-del-maestro-jose.html)

Frente a lo expuesto anteriormente y, tomando en cuenta la concepción que asumió Encinas acerca del Estudiante, trataremos de desarrollar un conjunto de

aspectos, a partir de las citas más importantes que se desprenden de su pensamiento, corroborado, al mismo tiempo, con los aportes de otros grandes educadores que hemos tenido en nuestro país. Empezaremos mencionando lo siguiente:

LA EDUCACIÓN MEMORISTA, TEXTOS, CASTIGOS

El maestro Encinas trata de describirnos a partir de sus propias experiencias, cómo fue la escuela y el tipo de educación que se impartió durante sus primeros grados de estudios. Nos dice que la educación se desarrolló dentro de salas o ambientes que no reunían ni las condiciones mínimas para que el alumno pueda estudiar. Se impartía la enseñanza de varios grados dentro de un solo ambiente, distribuidos en el pequeño espacio que existía y tratando de soportar todo el día el trabajo aburrido, monótono y esclavizador por parte del profesor. La enseñanza fue estrictamente de carácter memorista, libresca, repetitiva, dogmática, escolástica. El material educativo que existía nunca estuvo al alcance de las manos de los estudiantes, se contentaban tan solo con observarlos de cierta distancia, los textos no reunían las condiciones didácticas necesarias y mínimas que hubieran logrado motivar y despertar el interés para que los alumnos hubieran podido aprender, los castigos y torturas por las lecciones no aprendidas de memoria y repetidas al pie de la letra, eran de todos los días. Estas son *grosso modo* algunas de las características que asumió la escuela en las cuales estudió el maestro Encinas. Dejemos que él mismo nos cuente al respecto:

“... Yo pertenezco a esa generación, y, por lo tanto, me es dable describir las impresiones que recibí en la Escuela donde me enseñaron las primeras letras. La escuela ocupaba el ángulo noroeste del edificio del Colegio; se componía de dos grandes salas de estudio, una habitación destinada para el director. Ignoro cómo se pudo reunir en aquellas salas a alumnos pertenecientes a diferentes años de estudio. Los de años superiores estudiaban paseando en el pequeño patio de la Escuela. Los de los años inferiores, los que aprendían a leer, deletreaban y silabeaban en altavoz en uno de los ángulos de la sala. Allí agrupados preparábamos la lección del mediodía. Venía el auxiliar y nos repasaba la lección frente a un cuadro mural donde el genio didáctico del autor había logrado formar la más caprichosa e intrincada combinación de letras para formar las sílabas. Teníamos a veces en nuestras manos el primer libro de Mantilla o un Mandevil, textos de lectura destinados a forjar la fortuna de Garnier y de Ch. Bouret. En la parte más alta de los muros de la sala de clase veíamos una colección de cuadros de zoología y de botánica; esos cuadros nunca estuvieron al alcance de nuestras manos. En cambio, teníamos como una especie de descanso a la fatigosa tarea de aprender a leer, cuadros murales donde nos enseñaban las diferentes formas geográficas y las principales unidades del sistema métrico. Lo único que hacíamos era repetir lo dicho por el maestro. No tuvimos idea alguna del valor, del significado y de la utilidad de esas figuras. También nos enseñaban mediante cuadros murales, a distinguir los colores y a conocer los principales accidentes físicos de la tierra. Lo más aburrido y monótono de nuestra actividad escolar era aprender las tablas de sumar, restar, multiplicar y dividir. Con un sonsonete

peculiar en las escuelas repetíamos de memoria las cuatro tablas, sin darle aplicación práctica inmediata. El grado de aprovechamiento de los estudiantes de años inferiores se apreciaba por el mayor o menor conocimiento de las tablas y, en grados superiores, por el hecho de saber enteros, quebrados y decimales. Los textos de aritmética comenzaban a definir lo que era el número, la unidad, la cantidad; luego daban las reglas de las cuatro operaciones. Estaban mal impresos, sin ninguna orientación pedagógica y sin poseer las condiciones didácticas más elementales. La Historia y Geografía del Perú eran igualmente materia de manuales que debían ser aprendidos de paporreta. Para enseñar la lengua materna usábase la ortología; en años superiores, el compendio y el epítome de la Lengua Castellana por Primitivo San Martí. Tales eran los elementos de que se valían nuestros maestros para enseñarnos. Podemos afirmar que los textos redactados por Tomás Carpio (Aritmética), Manuel Marcos Salazar (Historia) y Primitivo San Martí destruyeron en nuestro espíritu toda disciplina mental, todo impulso para observar las cosas y toda aptitud para asimilarlas con provecho. Grupos de letras que nada decían a nuestro espíritu, series de números que lo fatigaban, reglas y definiciones incomprensibles, todo ello constituía nuestra tortura diaria.

No recuerdo que se dieran clases especiales, por lo menos los de las secciones inferiores no gozábamos de este beneficio. Los maestros señalaban una o dos páginas de un texto como una lección para ser aprendida en dos o tres horas, al cabo de las cuales tomaba la lección, que debía ser recitada al pie de la letra. La mala o buena lección se contaba por el número de veces que el estudiante había olvidado una palabra, o bien una sílaba del texto aprendido. Las lecciones sin un

punto eran naturalmente las mejores, aquellas que tenían seis o siete puntos eran calificadas como regulares, y las que pasaban de la última cifra, como malas. La consecuencia de esta apreciación *sui generis* de la capacidad de un estudiante, era el premio o el castigo. El castigo era inmediato, y se traducía por la reclusión a la hora de la salida o, más usualmente, mediante la férula que se aplicaba sobre las manos, tantas veces cuantas hubiera sido el número de faltas cometidas al dar las lecciones” (Encinas, 1959, 100 - 101).

Encinas continua comentándonos que como consecuencia de aquella Escuela y educación memorista, repetitiva, dogmática, escolástica, teológica, de carácter inquisitorial que existía, se expresaba también en que se tenía que rezar todos los días, al inicio, durante y después de cada una de las clases, recibiendo severos castigos todos aquellos que no habían logrado aprender de memoria las oraciones y las lecciones, y no estaban en condiciones de repetirlos al pie de la letra o de paporreta. Había frailes que cundían miedo, espanto en los alumnos, por haberse convertido en especialistas en los severos castigos que aplicaban cómo una forma de corregir los errores y pecados cometidos. Nos recuerda el maestro Encinas que se tenía que recibir la hostia, como una forma de purificar el cuerpo y el alma, y lograr de este modo la gracia de Dios y la vida eterna en un posible mundo celestial. A continuación leamos lo que nos cuenta el excelso maestro:

“... Nos sentíamos mortificados con la obligación de rezar a cada momento. Se rezaba al ingresar al Colegio, al comenzar y al terminar cada clase. La verdadera tortura era el rosario a las tres de la tarde. Fatigados por este exceso de mecánica mental, teníamos que aprender las lecciones y decirlas sin cometer errores.

Cualquiera falta en esta materia se castigaba con pena corporal. De rodillas sobre las baldosas de los claustros o sobre los guijarros del patio, permanecían los que no habían podido aprender una lección. Otros eran castigados sin piedad con la férula. Se agolpa a mi cabeza el recuerdo de algunos frailes poseídos de un espíritu de crueldad refinada. Había uno, cuyo solo nombre causaba espanto. Era famoso para manejar la férula y el látigo. A nosotros, a los más pequeños, nos asustaba con el caballete, donde subían los de mala conducta para ser azotados. ¡Y después, torturados espiritual y corporalmente, teníamos que acudir al confesionario, y recibir luego la hostia como un símbolo de haber purificado nuestra conciencia!

Una Escuela de esta índole no es otra cosa que una sala inquisitorial” (Encinas, 1959, 108).

ENCINAS Y LA COEDUCACIÓN

Las concepciones o paradigmas de la educación han ido cambiando a través de la historia; ello, indudablemente, producto del mismo desarrollo económico, social, político, cultural, científico, tecnológico, etc., por las cuales han ido pasando las sociedades, superándose formas de pensar que no han respondido científica y dialécticamente a los avances de la historia social y humana, como por ejemplo, las concepciones místicas, religiosas, teológicas, escolásticas, dogmáticas, etc., trayendo consigo, por el contrario, la asunción de una serie de prejuicios culturales e ideológicos en los diferentes campos del quehacer humano. En el campo educativo, por ejemplo, la separación de las escuelas por cuestiones de género; es decir, escuelas para varones y escuelas para mujeres, no pudiendo convivir ambos sexos dentro de la misma escuela, supuestamente, para evitar por los peligros y

riesgos fundamentalmente de tipo sexual y reproductivo. Crasos errores cometidos por ignorancia o desconocimiento de los conceptos básicos de la ciencia biológica, psicológica, sociológica, antropológica, epistemológica, etc., sin poder entender que la propia convivencia de sexos opuestos trae consigo un mayor conocimiento, empírico y científico, acerca de las características naturales y aprendidas que asumen cada uno de ellos. Esto se logró superar con el surgimiento de ideas laicas y liberales y el nuevo tipo de escuela que se empezó a construir con la llamada coeducación. Veamos lo que expresa el sabio educador:

“... El director y los profesores del Centro fueron a las demás escuelas para enseñar la nueva técnica. Muchas veces iban con los mismos estudiantes a las escuelas de mujeres, iniciándose, la coeducación, cuyo éxito debía cristalizarse en el Colegio. Más tarde una arbitraria disposición ministerial arrojó a las estudiantes de esas aulas, donde por muchos años habían estudiado junto a sus camaradas. La influencia técnica del Centro llegó a los mismos colegios dirigidos por religiosas. El Colegio de la Beneficencia, regentado por Hermanas de San Vicente de Paúl, aprovechó de aquella enseñanza y la demandó sin escrúpulo alguno, aún en la época en que el Centro estaba empeñado en su lucha con Ampuero, quien pertenecía a la orden de los Lazaristas. La razón de semejante tolerancia estuvo en que las directoras de ese Colegio eran religiosas peruanas, contagiadas del espíritu liberal dominante” (Encinas, 1959, 27 - 28).

Y, en torno del mismo tema continúa manifestándonos:

“... No queremos terminar estas páginas sin dejar de referirnos a las alumnas que en el Centro Escolar de Mujeres y en el Colegio de la Beneficencia compartieron

de una buena parte de la enseñanza que el Centro Escolar dio en sus aulas. Recordamos a un conjunto de muchachas que, en talento y laboriosidad, nada tenían que envidiar a sus camaradas del Centro. Muchas veces dictamos nuestras lecciones en clases mixtas, donde podía observarse la irreprochable conducta y el espíritu de solidaridad de ambos sexos. Puno, dio, en esta forma, el primer paso hacia la coeducación. El hecho se hizo más tangible cuando las puertas del Colegio Nacional se abrieron por primera vez en su historia para dar paso a la más brillante de alumnas de aquella generación. Laura Meneses del Carpio. Desde entonces, el Colegio, siguió admitiendo en sus claustros al elemento femenino, sin que a nadie se le ocurriera impedir esa costumbre. Por desgracia, el año 1926, el Ministro Oliveira ordenó que se cancelase la matrícula a las alumnas que estudiaban, tanto en la sección de Instrucción Media, como en la sección Normal, entonces recientemente creada. Nosotros, desde nuestro destierro, protestamos contra semejante conducta, que no tuvo otra explicación que el escrúpulo pueril con que se trata esta importante cuestión. En el caso de Puno era inaceptable el argumento, puesto que desde el año 1910 se había establecido en el Colegio el sistema de la coeducación, sin que durante el espacio de tiempo transcurrido hasta la fecha de aquel decreto, se hubiera registrado incidente alguno, que diera motivo a tan inesperada actitud. El daño que se ocasionó a las estudiantes fue irreparable. Se ha tratado de salvar tan enojosa situación, fundando un Colegio Nacional para Mujeres cuya dirección ha sido encomendada a religiosas españolas, quienes no harán otra cosa que una propaganda sectaria, descuidando los verdaderos intereses de la Mujer en el Perú. Tenemos, sin embargo, gran confianza en el elemento

femenino de Puno, que resistirá toda influencia para mancillar el espíritu liberal de la mujer del altiplano” (Encinas, 1959, 114 - 115).

LA ESCUELA NO RESPETA EN EL ALUMNO EL EQUILIBRIO ENTRE SU ESTRUCTURA FÍSICA Y MENTAL

Una de las preocupaciones de la escuela considerada como tradicional se encuentra en relación con el tipo de enseñanza memorista e intelectualista que impartió, por cuanto el mayor interés que tuvo fue que el alumno acumulara la mayor cantidad de conocimientos, fundamentalmente, en las primeras etapas de su vida. Supuestamente pensaba que de esta manera podría estar mejor preparado para las siguientes etapas de su vida, y, consecuentemente, su rendimiento escolar fuera cada vez más óptimo en cada uno de los niveles educativos correspondientes a la escuela, el colegio y la universidad. No comprendían, por el contrario, el agotamiento de sus propias capacidades y potencialidades físico-mentales que significaba, y se negaban, al mismo tiempo, los aportes de las ciencias biológicas, psicológicas, antropológicas, etc., que sostienen que el desarrollo integral de una persona supone el equilibrio que debe existir entre el aspecto físico y el mental, entre el cuerpo y el alma. La escuela que dirigió Encinas realizó todo lo contrario a lo hecho por la educación tradicional. Siempre trató de respetar los principios y las leyes que tienen que ver con el conocimiento científico del desarrollo natural por el cual pasamos cada una de las personas. Por ello, cada niño fue valorado, respetado y aceptado con sus propias características, logrando aprender todo cuanto sus capacidades le permitían y siempre dentro de una escuela en la cual se

practicaron los verdaderos principios de democracia y libertad. A este respecto, el maestro Encinas nos dice:

“... Suponen que la primera y segunda infancia son etapas de la vida en las que es posible llenar la cabeza de los niños con una cantidad ilimitada de conocimientos, sin pensar que tal sistema agota energías; utilizables con provecho durante la juventud y la madurez. Si se pudiera seguir el proceso mental de estos niños “prodigio”, se vería rápido descenso y pronto aniquilamiento. Pocos son los estudiantes que habiendo sido en las aulas “virtuosos de la memoria” hubieran logrado realizar una verdadera labor intelectual. Los estudiantes de las escuelas y de los colegios llegan a las universidades física y mentalmente cansados. El régimen de enseñanza universitaria aumenta la fatiga, aleja al estudiante de toda labor de investigación y determina, así, la escasa producción científica.

Si de algo pueden los estudiantes del Centro Escolar estar agradecidos a los que guiaron los primeros pasos de su niñez, es el de no haber dilapidado su energía mental. Ese tesoro fue cuidadosamente empleado y distribuido. Por eso triunfaron en los colegios y en las universidades donde llevaron la gran reserva acumulada y ahorrada mediante una enseñanza y una disciplina escolar que demandaba de ellos una colaboración metódica.

Dentro de los casos que acabamos de exponer, están comprendidos numerosos niños a quienes el Centro prodigó un extremado cuidado, salvándolos del abismo en que errores y prejuicios los habían colocado. El Centro no abandonó a los niños que por una u otra razón no podían incorporarse a la vida normal de la escuela. Los profesores tenían especial interés en dirigir su atención sobre aquellos que

estuvieran lejos de considerarse como capacitados para contender con sus colegas. Afortunadamente la vida que los estudiantes llevaron ayudó esta tarea” (Encinas, 1959, 80 - 81).

Por su parte, el maestro Germán Caro Ríos comparte el pensamiento pedagógico de Encinas, cuando manifiesta que la educación que deben recibir los alumnos dentro de la escuela tiene que ser armónica, equilibrada, integral como la única forma y garantía de poder desarrollar una sólida y autentica personalidad. En opinión de Caro Ríos, esta formación integral que deben recibir los educandos debería estar basada en los aspectos intelectual, politécnico, físico, artístico, sentimental y moral. Veamos lo que nos dice el maestro Caro Ríos:

“... Todo sistema de educación moderna acepta como función de la enseñanza, atender la educación integral de los educandos, que comprende la educación intelectual, politécnica, física, artística y moral.

Suele suceder, sin embargo, que tan hermosa tesis de educación nueva se entiende como atender diversos aspectos de la educación, como asuntos separados e independientes, como si el desarrollo síquico, físico y moral se cumpliera aisladamente.

La educación integral significa, por un lado, que se atienda al desarrollo armónico del niño como individuo, que se haga corresponder su desarrollo síquico con el somático: a cada edad cronológica corresponde una edad mental específica; por otro lado, significa que se cuide de la formación intelectual, politécnica, moral, sentimental y física que lo capacite para incorporarse como un miembro útil de la sociedad y que sea capaz de no sentirse frustrado en ningún caso, que se halle con

posibilidades de emprender cualquier camino de trabajo o de estudio” (Caro Ríos, 1991, 61- 62).

LA ESCUELA DEDICADA A IMPARTIR CIENCIA A LOS ESTUDIANTES

Encinas nos habla del tipo de ciudadanos que logró formar la escuela durante el tiempo que le tocó dirigir el Centro Escolar 881. Nos dice que al interior de esta institución, de esta *alma máter*, se lograron educar y formar grandes artesanos, industriales, comerciantes, profesionales en los diferentes campos del conocimiento, escritores, militares, políticos, etc., todos ellos, hombres competentes, honrados, justos y útiles a la sociedad puneña, peruana y mundial. Esto se logró conseguir como consecuencia del pensamiento pedagógico liberal, revolucionario y científico que asumió el maestro Encinas en el campo de la educación. Los alumnos abrazaron un pensamiento evolucionista, naturalista, científico. De esta manera, la escuela cumplió con su respectiva función y su propio deber ético y social: la de impartir ciencia. Esto es lo que se hizo al interior del Centro Escolar, en respuesta al pensamiento idealista, metafísico, religioso, dogmático, teológico y escolástico de la educación que se impartía en aquel entonces. He aquí las ideas vertidas por el maestro Encinas:

“... De ese brillante conjunto de chicos han salido laboriosos artesanos, honrados industriales y comerciantes, maestros de vocación, militares pundonorosos, escritores y periodistas de talento, abogados y médicos de prestigio. Ellos no han sentido la emoción social con la misma intensidad que sus colegas de la izquierda, pero están prontos a secundarlos. Dentro de esta homogeneidad, los estudiantes

pertenecientes a este medio tienen ciertos matices que los distinguen aproximándolos o alejándolos de las tendencias extremistas.

José Sierra, Luis Rivarola y Aurelio Martínez se dan la mano con la extrema izquierda del Centro. Los tres son escritores; el último un audaz y valiente panfletista, cuyo temperamento se esboza desde el aula. Él y Rivarola son los jefes técnicos de la imprenta del Centro; allí hicieron sus primeros ensayos como escritores, junto a los Peralta, a los Encinas, a los Rodríguez. Sierra y Rivarola son tipos que poseen grandes disposiciones para organizar, pero carecen de aptitud para dominar. Organizan científicamente un grupo, pero no lo pueden liderar; la colectividad no les obedece. Morales y Bello son los conductores. Sierra y Rivarola siguen una línea de conducta irreprochable y abrazan la carrera del magisterio.

Siguen en intensidad José Torres Luna, Víctor Villar, Enrique Villar y Ricardo Deza. Los dos primeros son periodistas; en el Centro se distinguieron por un temperamento uniforme, están más cerca de Juan Gonzáles que de Carlos Ávila. Enrique Villar, en cambio, sigue a Enrique Encinas; sus disposiciones intelectuales eran las mismas, por eso fue a la Escuela de Medicina, donde murió prematuramente, siendo alumno de segundo año. Este muchacho nos recuerda un incidente de bastante interés para apreciar la forma cómo los niños elaboraban ideas y la fuerza que estas adquieren en el espíritu infantil. Este niño escuchó una lección sobre la teoría de Laplace y de allí dedujo que faltaba lógica en las ideas sobre la Creación del Mundo inculcados en el hogar. No tardó en exponer lo aprendido en la Escuela; sus familiares se alarmaron ante esta “precoz herejía”.

Una de las tías nos visitó quejándose de lo ocurrido. Nosotros, como de costumbre, ante situaciones de esta naturaleza, no tuvimos otra cosa que escudarnos con la Ciencia, la única que podía ser enseñada en una Escuela” (Encinas, 1959, 105 - 107).

2.4. EL ESTADO, LA COMUNIDAD, EL INDIO Y LA EDUCACIÓN

En relación con la concepción que asumió el maestro Encinas acerca del Estado, la comunidad, el indio y la propia educación, manifestó, por ejemplo, que la presencia de los padres de familia en la escuela comúnmente se limita al acto formal de la matrícula o en los casos de irregularidad de conducta de los niños, muchas veces para agravar la situación del niño, porque en esos casos fortuitos los padres se limitan a pedir castigo. Reclamaba que las relaciones del hogar y la escuela debían darse en forma sistemática de acuerdo con un plan trazado entre el maestro y el padre de familia en la hora de la matrícula. Así, las relaciones de los padres de un niño con el profesor deben convertirse en un cambio de informaciones que permitan hacer más eficaz la acción educativa.

Por otro lado, decía también que el Estado, el hogar, la escuela y la sociedad deben participar en el proceso educativo de los niños. Por lo tanto, el maestro tiene la responsabilidad de conocer el contexto del niño que educa. Su crítica al Estado fue insistente en defensa de la educación del niño. Sostenía que el Estado no solo debe proveer al niño una educación formalmente pedagógica, sino que le debe proporcionar alimentación, vestido y vivienda. Sostenía, además, que había que

adaptar a los discípulos a su mundo natal, señalando las riquezas que tiene y la manera cómo él puede transformarlas. Manifestaba, por otro lado, que el Estado, el hogar, la escuela y la sociedad deben coadyuvar en el proceso educativo de los niños. Decía que el Perú era un país multicultural y plurilingüe y además de extrema pobreza. Por lo tanto, el maestro tiene la grave responsabilidad de ser un científico creativo, conocedor del contexto del niño al que educa.

Su crítica al Estado fue insistente en defensa de la educación del niño. Decía que mientras el Estado no tome en sus manos la vida integral de los niños, ofreciéndoles pan y abrigo, no solo habitación sino hogar, es decir, espiritualidad; asimismo, manifestaba que mientras no adquiriera y ejecute el derecho de substraerlos de su ambiente nocivo, mientras no impere la distribución equitativa del capital, mientras la sociedad y la familia sucumban bajo el peso de los prejuicios de todo orden, mientras reine el egoísmo y la maldad entre los hombres, el niño será víctima propicia y sacrificada. Por ello, planteó la necesidad de hacer uso de los recursos de la comunidad como medio educativo, al sostener que algunos parques públicos y extensiones de terreno de la comunidad debían ser destinados para las distracciones y juegos de los niños. El parque, deberá estar dotado de los elementos de higiene indispensables: aire puro, ausencia de insectos, ambulancia; además, debería tener vestuario, gabinetes reservados, puestos de venta de juguetes, de dulces, de fruta, sitios dedicados a los juegos rítmicos y a las danzas. Utilizó como recurso didáctico los viajes a los distritos o localidades vecinas, para que los niños gocen de mayor libertad, experimenten formas distintas de organización al desplazarse fuera del aula y conozcan otros lugares.

De esta manera, trazó los lineamientos básicos de una educación basada en el respeto a la idiosincrasia del poblador y a las características peculiares del niño peruano. Planteó que la educación y la escuela deberían reivindicar los derechos de niño, particularmente, del niño andino, desterrando todo tipo de marginación y discriminación hacia este estrato o clase social.

Para el maestro Encinas, la educación era un proceso social orientado a la formación integral del educando en el cual interviene la familia, la escuela y la comunidad. La educación debe buscar la incorporación efectiva del hombre en la vida social y debe tener trascendencia productiva a favor del desarrollo del país, realizándose bajo principios de una educación nacional, popular y científico. Debe estar atenta a las necesidades y aspiraciones del pueblo y orientar sus esfuerzos hacia la formación de un educando preparado para intervenir en las decisiones de su colectividad y en la formación del alma nacional”.

(hablamaestro.blogspot.pe/2006/06/postulados-pedagogicos-del-maestro-jose.html)

Frente a lo expuesto, y tomando en cuenta la concepción que asumió Encinas acerca del Estado, la comunidad, el indio y la educación, trataremos de desarrollar un conjunto de ideas, a partir de las citas más importantes que se desprenden de su pensamiento. Empezaremos por lo siguiente:

LA EDUCACIÓN Y EL PROBLEMA INDÍGENA

Es importante continuar mencionando que la masa indígena se constituyó, históricamente, en el sector social mayoritario en nuestro país. Aun ahora ocurre lo mismo, el campesinado sigue constituyendo un sector numeroso e importante de la población peruana; pero, desgraciadamente, aún conserva las herencias coloniales de tipo económico, social, político, cultural, educativo e ideológico, estas características que impiden avanzar por el sendero del cambio de la sociedad. Esto se refleja económicamente, por ejemplo, en las formas de propiedad de la tierra, la que continua en manos de determinados caciques o de grupos de poder oligárquico, y no en manos del campesinado, que es quién la trabaja; socialmente, se mantienen las clases sociales y la explotación del hombre por el hombre, en este caso en particular, la dependencia y opresión de los oligarcas en contra de los campesinos; políticamente, la sumisión y el recorte de derechos y libertades de una clase social sobre otra, en este caso de los propios campesinos; culturalmente, la dependencia y la alienación de culturas llamadas “superiores” frente a las culturas consideradas “inferiores”; educativamente, seguimos teniendo una educación clasista, racista, elitista, libresca, memorista, intelectualista, dogmática, teológica, escolástica, idealista, etc., en la cual muchos docentes y la escuela tienden en adoctrinar a los alumnos, buscando impartir una enseñanza y un aprendizaje de tipo conductista, mecánico, robotizado y repetitivo. Esta situación busca y quiere mantener este sistema social injusto, al cual aplaude muy alegremente. En consecuencia, la educación que propone Encinas es otra, que no será formativa si es no se toma en cuenta y de manera preferente la atención que

debe recibir la masa indígena o lo que actualmente diríamos el campesinado, el sector más excluido y explotado de la sociedad peruana. Veamos lo que nos dice, personalmente, Gamaliel Churata, en el prólogo de *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*:

“... Repito que la educación en el Perú toma en nula importancia al factor indígena, guiándose solamente por los resultados de la experiencia europea o yanqui, que, seguramente, es un respetable bloque de sabiduría, pero no soluciona dentro de la realidad psicológica del país su problema educacional” (Encinas, 1959, 16).

Por su parte, Encinas continúa manifestando:

“... En la parte relativa a la Escuela tendrán que analizarse las tendencias que se le pretendió dar, estudiando las razones por las que ninguna de estas pudo alcanzar éxito siquiera relativo. Habrá que insistir que toda reforma que se haga no puede olvidar al elemento aborígen, al Indio, cuya incorporación a la vida nacional prima sobre cualquiera otra exigencia” (Encinas, 1959, 24).

LA ESCUELA Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

El maestro Encinas es sumamente enfático, al decirnos que las diferencias de todo tipo no desaparecerán en nuestro país, mientras exista la desigualdad económica, y si nos referimos al campesinado, esto se manifiesta en la propiedad de la tierra, porque el problema histórico del indio, o ahora llámese campesino, ha sido, es y seguirá siendo la tierra. Por ello, mientras no se resuelva este problema, que es eminentemente económico, no habremos hecho nada por conseguir justicia para este sector social, el más olvidado, postergado y explotado de la sociedad peruana,

quien, a pesar de todo esto produce y crea la riqueza para que todos podamos cubrir o satisfacer nuestras necesidades económicas y alimenticias. Por ello, la escuela rural tiene que resolver este problema, educar y exigir que la tierra sea entregada a sus auténticos dueños, a quienes verdaderamente la trabajan, es decir, a los campesinos. Esta es la tarea o función social que tiene que cumplir la escuela rural, velar por defender los intereses de los hombres del campo. Veamos mejor lo que el mismo maestro Encinas nos dice:

“... El indio es el elemento más distanciado, el que mayores diferencias acusa. Pues, bien, el problema está en borrar esas diferencias y aproximarlos hacia la línea común. Tal proceso es esencialmente económico, puesto que la más notable diferencia entre el indio y los demás componentes de la masa social está en que aquel es sistemáticamente excluido de la posesión de las tierras en beneficio de los últimos. La Escuela tiene que colocarse sobre este plano. Cualquiera que sea el tipo de ella, debe contemplar forzosamente esta parte esencial del problema. La Escuela Rural, la más aconsejada, resultaría un fracaso si funcionara dentro de un feudo, o al servicio de otro feudo; estaría destinada a preparar siervos. La Escuela Rural significa tierra propia, puesto que no va a preparar peones, sino campesinos, quienes más tarde se transformarán en agricultores. *Antes la Tierra que la Escuela*, tal es el lema de toda política educativa en favor del indio. Así entendido el problema, la Escuela adquiere su verdadero valor. Situada en el centro de una comunidad de indios se convierte en el propio hogar del indio, donde van a acudir sin distinción de edad ni de sexo, no solo en busca de silabario, sino en demanda de un consejo, de un apoyo, de una protección contra el abuso. La Escuela no

comenzará la enseñanza de la lectura o de la escritura ni esta será su finalidad; estos son elementos que se adquieren sin violencia y a medida que el indio vaya comprendiendo su utilidad. Se ha procedido en forma contraria y el resultado ha sido el absentismo. Arrancar al indio del medio en que vive, apartarlo de sus diarias ocupaciones, limitar su actividad cerrándolo dentro de los cuatro muros de una sala destartalada, poniéndole ante los ojos las 24 letras de un alfabeto que nada significan para él, es a todas luces un absurdo. La Escuela debe comenzar infundiendo la más grande confianza y demostrando previamente su utilidad social” (Encinas, 1959, 92).

Sobre este contenido nos sigue manifestando lo siguiente:

“... La estrecha mentalidad del burgués ha otorgado al indio la máxima concesión de arrinconarlo y reducirlo, poniendo en sus manos el abecedario y el catecismo, llegando la misericordia de algunos a permitirles algunas nociones de agricultura, pero nada más. Para semejante criterio la Escuela que acabamos de bosquejar significará una institución revolucionaria, desde luego peligrosa para el orden social. Nosotros aceptamos de antemano el epíteto y declaramos que la política educacional del indio, no puede tener otro carácter que la de una real y evidente revolución. Lógico es suponer que la actividad integral del indio no se detendrá en una Escuela Rural o en la dirección de una aldea. La línea de cultura se extenderá sin más límite que la capacidad mental del individuo. Así, el indio tendrá las mismas oportunidades, pero mayores privilegios —en razón de su condición económica— para seguir sus estudios. La Escuela Rural, como una institución de carácter social, mantendrá sus puertas abiertas indefinidamente. Nada de años de

estudio, ni períodos de enseñanza para pasar de un ciclo a otro. El maestro tendrá entera libertad de acción, dirigirá la mentalidad de sus discípulos sin someterlos a las torturas de un examen ni clasificarlos dentro de los cánones de un sistema administrativo” (Encinas, 1959, 94).

LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

El maestro Encinas, con una visión sociológica, política y pedagógica impresionante, propia de todo revolucionario y científico social, considera que la escuela retendrá a los alumnos, evitando todo tipo de ausentismo escolar, en la medida que en la escuela se enseñen cosas útiles y productivas y esto responda a los intereses y expectativas de los estudiantes. Por ello, Encinas nos manifiesta que la escuela, antes que organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programas, horarios, etc., debe de organizarse socialmente, considerando la problemática y necesidades que tiene la comunidad, para luego de ello enseñar oficios, manualidades, cuestiones prácticas que resuelvan las necesidades urgentes que tiene la masa campesina y la población en general, y ello, en los diferentes campos de la vida o del propio quehacer social y humano. La enseñanza de la historia debe servir para que el indio o campesino conozca de manera objetiva, dialéctica y científica el proceso evolutivo-social por el cual ha pasado nuestro país a lo largo de su vida; al mismo tiempo que llegue a comprenderla, interpretarla, analizarla y esté en condiciones de proponer las mejores alternativas de solución a la problemática existente para transformarlo al país, pensando en todo momento que los mayores beneficiarios deben ser los trabajadores, los pobres, el pueblo. Por eso, Encinas nos dice, como un buen científico social, que

la historia del Perú puesta en manos de los indios constituye un verdadero programa político, de modo que se debe tratar de evitar impartir una enseñanza mecánica, dogmática, acrítica, y, más bien, se la debe convertir en una enseñanza basada estrictamente en lo que es una historia económica, social, política, religiosa, cultural, etc. Todo ello sustentado científicamente en lo que es el materialismo histórico y el materialismo dialéctico. Ahora, aprehendamos bien el mensaje del maestro Encinas a este respecto:

“... Cuando el adulto considere la Escuela como una institución no hostil a su manera de vivir y que, al contrario, coopera en ella, el absentismo escolar desaparecerá. La Escuela se presenta así desde los primeros instantes como un elemento de utilidad manifiesta para el indio, abandonado a sus propias fuerzas. La Escuela, antes de organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programa, honorarios, etc., debe organizarse socialmente, creando en la aldea diferentes grupos para mejorar la agricultura, la crianza de animales domésticos, la arquitectura, la higiene pública y privada, el deporte, la danza, la música, las sociedades cooperativas de producción y de consumo, las de auxilio mutuo, las de la protección a la infancia, a la vejez y al enfermo. Ni uno solo de estos elementos debe dejar la Escuela sin acción. A medida que funcione cada una de estas actividades, y con ocasión de ellas, es que el indio insensiblemente, sin gran esfuerzo, logrará aprender a leer, escribir y contar, como la más sencilla de las tareas. El indio no puede resistir a un trabajo social de aquella naturaleza, porque está en armonía con sus tradiciones históricas y con las costumbres hasta hoy imperantes. Pocas serán seguramente entre las historias de los diferentes

países del mundo las que, como la del Perú, puedan servir de base para sostener los ideales de una revolución agraria. La historia del Perú puesta en manos de los indios constituye un verdadero programa político. Por eso, la Escuela Rural no puede descuidar este aspecto esencial de su misión. Claro es que no se trata de una enseñanza libresca donde se cuente la historia mutilada de los antepasados; a de ser la historia económica, aplicada sobre la tierra común, distribuyendo las parcelas entre los de la comunidad, dividiendo el trabajo, repartiendo la cosecha; la historia social, organizando la aldea, donde el individuo pertenezca a la colectividad, ejecutando un esfuerzo común; la historia religiosa, rindiendo tributo a los antepasados, a las heroicidades de la raza, y a las leyendas que narran su origen; la historia de su vía crucis a través del Coloniaje y de la República; las condiciones económicas y sociales actuales y los elementos de que dispone para cobrar su libertad integral perdida” (Encinas, 1959, 93 - 94).

ENCINAS Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS POLÍTICOS FRENTE A LA MASA INDÍGENA

Es importante mencionar que, históricamente, en nuestro país siempre tuvimos políticos que, valiéndose del puesto o cargo que ocuparon, ya sea como parlamentarios o cualesquier otro que asumieron dentro de la administración pública, no hicieron nada por la población ni por la propia Escuela; por el contrario, lo utilizaron para beneficiarse, satisfacer sus propios intereses y enriquecerse a costa del trabajo del pueblo, particularmente de aquel sector social más pobre y olvidado como es el campesinado. Políticos, carentes de toda sensibilidad social y que hicieron de la política, no una ciencia al servicio del

pueblo, sino un oficio, y que vivieron a costa de este y se enriquecieron utilizando el engaño y el voto de la población. Estos políticos que, por defender sus intereses, no aceptan ningún tipo de críticas de parte de las personas u organizaciones de la sociedad civil; contrariamente, son acusados de antisistemas, terroristas, subversivos, violentistas, desestabilizadores del orden social, de no respetar el Estado de Derecho, de comunistas, etc. etc. Observemos lo que el maestro Encinas piensa al respecto:

“... Puedo asegurar, sin temor a equívoco, que no hay una sola provincia, ni un solo departamento donde un diputado o un senador hubiese dejado siquiera un lápiz a una Escuela o a un Colegio, después de haber usufructuado de la política, muchas veces, por más de un lustro. El egoísmo es más censurable cuando al amparo de la política han acumulado riquezas, han mantenido el latifundio, explotando el trabajo del indio. No conozco un solo caso en que un terrateniente hubiera legado una millonésima parte de su fortuna a favor del indio, con cuya sangre y con cuyo sudor se enriqueció. Estos políticos a quienes les falta la más elemental noción de civismo, son los que acusan a los maestros de ateos, de anarquistas, de comunistas y de “enseñar doctrinas contrarias a la Constitución del Estado” (Encinas, 1959, 22).

2.5. Definición de términos básicos

Actividad. El término actividad presenta varias referencias. Depende del contexto en el cual se lo emplee. Como parte de la Psicología Educativa, la actividad resulta ser aquella situación que mediatiza la vinculación que el sujeto (alumno) tiene con el mundo que lo rodea. Poniéndolo en términos un poco más formales, la actividad es el conjunto de fenómenos que presenta la vida activa, como ser los instintos, los hábitos, la voluntad y las tendencias, entre otros, y que son, junto con la sensibilidad y la inteligencia, las partes fundamentales de la psicología clásica.

Aprendizaje. En términos generales, cualquier tipo de cambio en la conducta, originado o producido por la experiencia. En términos restringidos y en el ámbito humano, proceso de adquisición de habilidades, competencias o conocimientos a través de la práctica concreta. Jean–Francois Leny lo concibe como la adquisición, en el curso de toda la vida de un individuo, de nuevas actividades psíquicas y conductuales bajo la influencia de las condiciones de un determinado medio sociocultural.

Centros de interés. Es un método que facilita al docente y a sus alumnos el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan según el tema central, elegidos en función de las necesidades e intereses de los alumnos. Proviene del movimiento de la Escuela Nueva. Traslada el eje de la actividad pedagógica al niño. Se asemeja a la unidad didáctica, pero su fuente es lo que el docente supone que le interesa a los niños. Está ligado a las supuestas necesidades evolutivas de los niños y a las características del grupo. Los centros de interés se ubican en los

distintos ciclos de la etapa educativa, siguiendo una secuencia definida de esta forma se garantiza la adecuada progresión y coherencia entre los aprendizajes.

Comunidad. Del latín *communitas*, grupo de seres humanos que tienen ciertos elementos en común, tales como el idioma, costumbres, valores, tareas, visión del mundo, edad, ubicación geográfica, estatus social o roles. Por lo general, en una comunidad se crea una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida, elaborada y socializada entre sus integrantes.

Comunidad educativa. Se refiere al conjunto de personas que influyen y son afectadas por un determinado entorno educativo. Si se trata de una escuela, esta se forma por alumnos, exalumnos, docentes, directivos, aseadores(as), personal administrativo, padres, benefactores de la escuela, e incluso vecinos de los establecimientos. En líneas generales, la comunidad educativa se encarga de promover actividades que lleven al mejoramiento de la calidad de la educación y del bienestar psicosocial de los estudiantes. Busca no solamente impartir instrucción o mejorar la calidad de la misma, sino llegar a lo que podría llamarse educación integral,

Constructivismo pedagógico. El constructivismo es una corriente pedagógica creada por Ernst von Glasersfeld, basándose en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para

resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El constructivismo educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a efecto como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el "sujeto cognoscente"). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

Creatividad. Es el potencial humano integrado por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos de gran utilidad para generar ideas y comunicarlas trascendiendo en determinados momentos del contexto histórico social en el que se vive y dando como resultado un producto útil y con un impacto social de gran valor. Es la posibilidad de transformar la realidad, presenta un carácter original, requiere de habilidades cognitivas y de actitudes o disposiciones favorables por parte del individuo o grupo, implica un proceso que culmina en la comunicación de la idea, hallazgo o producto a otros individuos.

Criticidad. Es la capacidad que tiene la persona de analizarse a sí misma y de analizar a los demás, en las cosas, las circunstancias, las situaciones, viendo lo que tienen de bueno o de malo, hacia donde van y qué se busca con ello. Ser crítico incluye cuestionarse a sí mismo en la forma cómo actúa ante la familia, sus compromisos y la sociedad. La criticidad le da al ser humano la posibilidad de

analizar el medio social, la realidad externa, para emitir juicios sobre ellos y poder contribuir a su transformación y mejoramiento.

Democracia. La democracia en la escuela es un valor social que hay que promover decididamente con todas sus consecuencias. Los centros deben desarrollar una cultura democrática global que implique a todos sus miembros (estudiantes, docentes, madres, padres y personal no docente) y abarque todos sus ámbitos (pedagógico, organizativo, de gestión, etc.). La democracia se aprende. Por ello la escuela debe promover actividades que estimulen la participación de los diferentes colectivos en la toma de decisiones, el debate constructivo, el ejercicio de libertades, el cumplimiento de normas, etc. El papel de los equipos directivos es determinante.

Disciplina escolar. Se entiende por disciplina escolar la obligación que tienen los maestros y los alumnos de seguir un código de conducta conocido por lo general como reglamento escolar. Este reglamento, por ejemplo, define exactamente lo que se espera que sea el modelo de comportamiento, el uniforme, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior del centro de estudios. Dicho reglamento contempla además una normatividad respecto del tipo de sanción que se debe seguir en el caso en que el estudiante incurra en la violación de la norma.

Educación. Proceso activo a través del cual se produce la apropiación (incorporación o adquisición) del patrimonio cognoscitivo y técnico creado, asimilado y enriquecido históricamente por la humanidad en el curso de su acción,

comprensión y transformación de la realidad socio-natural, y que permite al individuo su integración a la sociedad (a través de la familia, el grupo y la clase social) y su especificación como persona singular.

Educación indígena. Se define a la educación indígena como una forma de enseñanza mediante el uso de las vivencias de una comunidad indígena tomando en cuenta sus formas de organización tanto económica como social y religiosa, y de hacer uso de la lengua como objeto de estudio, tanto como medio de comunicación; a efectos de un mejor aprendizaje de nuestros niños y niñas indígenas.

Educación Política. La educación política prepara a los ciudadanos para participar en la reproducción consciente de su sociedad, y esta reproducción social no es solo un ideal que tiene la educación democrática, sino también la política democrática. La importancia moral que tiene la educación política es que habla claramente en favor de la utilización de métodos más participativos de enseñanza y no de métodos disciplinarios. Nuestro objetivo será proporcionar a todos los niños una educación adecuada que les permita participar en los procesos políticos a través de los cuales se estructuran socialmente las posibilidades de elegir vidas que son buenas.

Educación Religiosa. Debe entenderse el influjo intencional sobre la persona, dirigido a formar en ella la disposición que permite plantearse y resolver rectamente, en toda circunstancia, el problema del sentido y fin último de su existencia, reconociendo, amando y sirviendo a Dios.

La educación religiosa escolar consiste en promover el desarrollo y crecimiento integral del niño, sus actitudes, valores y su visión de la vida en relación con los demás y con Dios. La educación religiosa escolar trabaja con el hombre en su formación humana, descubriendo el sentido de la vida y la visión del mundo. De ahí que su objetivo sea estimular desde un conocimiento de la fe una relación y un diálogo del hombre consigo mismo, con el mundo, con los otros y con Dios.

Enseñanza. En sentido amplio, conjunto de actividades y procedimientos que de manera intencional, sistemática y metódica efectiviza el educador sobre el educando para impulsar y favorecer el desarrollo de sus cualidades físicas, psíquicas y morales en un contexto sociocultural histórico y concreto. En sentido estricto, acción intencional y coordinada que tiene por finalidad lograr que el alumno adquiera nuevos conocimientos, capacidades, habilidades, técnicas y procedimientos, formas de sensibilidad, etc. En este último sentido, constituye entonces la orientación, guía, indicación o señalamiento que se proporcionan para la realización de una determinada actividad.

Escuela Activa. Una escuela activa se caracteriza por que los maestros son acompañantes de los niños en su proceso de aprendizaje, respetando su ritmo e intereses. Por tanto, una educación activa propicia en cada niño el desarrollo de sus capacidades personales al máximo, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla. La escuela activa es la escuela de la acción, del trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Precisamente, ellos son quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Escuela tradicional. Su fundamento fue la escolástica, significa método y orden. El profesor es modelo y guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas de los alumnos. Se piensa que el castigo, ya sea en forma de amenazas, censuras, humillaciones públicas o físico, estimula constantemente el progreso del alumno. El método de enseñanza es el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro dijo tiene un papel fundamental en ese tipo de escuela y sus métodos.

Ética política. La ética política puede definirse etimológicamente como la ética propia del estado o la organización social. En este sentido estaría constituida por las normas de acción que efectivamente permiten la convivencia y la cooperación social y coordinan las acciones individuales para fomentar el bienestar general. Por otro lado, desde un punto de vista moderno podemos definir la ética política como la parte de la ética que se ocupa de los principios o normas de acción que deben regir el comportamiento del político en su calidad de gobernante o legislador, responsable, en última instancia, del bienestar y seguridad de todos los miembros del estado. La ética política es ética aplicada y, desde la perspectiva de su aplicación, la ética debería ser entendida como el impulso del buen hacer y el rechazo de lo que está mal hecho.

Gamonalismo. Es una forma de caciquismo cuyo poder e influencia se fundan en la propiedad de la tierra. El gamonal es el hacendado adinerado, patrón de muchos peones, que ejerce una influencia política y económica abusiva en su comarca. El

gamonal o torga protección a sus incondicionales, concede cargos y canonjías a los que le sirven y trata de arruinar a quienes discuten su autoridad o contradicen sus designios. El gamonalismo suele ser un caciquismo rural y primitivo, que se mantiene por la influencia del dinero y por el miedo o la amenaza. Trata de controlar el destino político de su comunidad y para eso se pone al servicio de los gobernantes, cualquiera que sea la ideología de ellos, y obtiene una cuota de poder local.

Indígena. En principio, el término indio hace alusión al poblador original y nativo de América; esta denominación se impuso primeramente como consecuencia de la confusión en la que incurrió Cristóbal Colón cuando descubrió el continente americano en el siglo XV. Él creía haber llegado a la India; por tanto, a los pobladores nativos de América se los denominó de esta manera. Más tarde, con la confusión ya convertida en anécdota, se empezaron a promover diferentes denominaciones, entre ellas: pueblos indígenas, pueblos originarios o aborígenes de América, aunque la considerada correcta es la de indígena americano. Lamentablemente, en algunos lugares de América se sigue empleando la palabra indio en un sentido peyorativo, con cierta intención de discriminación racial.

Individualidad. Es la cualidad particular de alguien o algo, por la cual se da a conocer o se señala singularmente. Es señalar las potencialidades del individuo para el autodesarrollo desde su implicación dinámica, desvelando el carácter activo del sujeto. Supone revelar el autoconocimiento, la autovaloración, la autonomía, la autoestima, la iniciativa, la capacidad creativa y la capacidad de

afrontamiento positivo, como posibles indicadores de la individualidad y su nivel de desarrollo.

Instrucción. Este concepto es considerado como sinónimo de enseñanza, conjunto de acciones orientadas a conseguir que un estudiante adquiriera conocimientos, habilidades, técnicas y procedimientos. En esta acepción y hasta mediados del siglo XX, el término ha sido corrientemente utilizado para hacer referencia al proporcionamiento cognoscitivo del alumno, particularmente en aspectos básicos (lectoescritura, cálculo, etc.); pero en la actualidad se prefiere utilizar el concepto formación; pues, posee un contenido mucho más amplio. En psicología cognitiva, determinados autores designan con el término instrucción los procesos implicados en las situaciones de aprendizaje.

Inteligencia. Nivel específico de inserción adecuada en el medio (hábitat), desarrollo concreto y particular grado de autonomía relativa que va alcanzando el ser vivo en el curso de la evolución a través de sucesivos ascensos en la escala filogénica, y que en el ser humano (gracias al ambiente y la vida sociales, la comunicación, el trabajo colectivo consiente y orientado por fines, y la fundamental participación del lenguaje y el pensamiento) adquieren características y propiedades cualitativamente nuevas y superiores que permiten la dinámica apertura hacia la realidad, el conocimiento sensorio-racional como adquisición exclusivamente humana y la activa transformación del mundo, la invención de la cultura, y la personalización del psiquismo y la conducta mediante la apropiación de los logros de aquella con la correspondiente formación de las capacidades propias del hombre.

Inteligencias múltiples. Es un modelo propuesto por Howard Gardner en el cual la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, contrario a esto es vista como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. La inteligencia es definida como la capacidad cerebral por la que conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas, el juicio y razonamiento son actos esenciales e indicadores de la inteligencia.

Haciendo un contraste a esta definición, Howard Gardner empezó definiendo la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales. Dos décadas después ofrece una definición más refinada y define las inteligencias múltiples como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para crear problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Este cambio en las definiciones es importante, ya que nos indica que las inteligencias no son algo tangible ni concreto, una cultura y todas sus actividades son factores determinantes para desarrollar y mostrar unas capacidades potenciales en un individuo. Gardner reconoce que la brillantez académica no lo es todo. Establece que para desenvolverse óptimamente en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay personas de gran capacidad intelectual pero incapaces de, por ejemplo, elegir correctamente a sus amigos; por el contrario, hay personas menos brillantes en el colegio que triunfan en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios o en los deportes requiere ser inteligente; pero, en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. No

requiere poseer una inteligencia ni mejor o peor, ni mayor o menor, pero sí distinta. No existe una persona más inteligente que otro; simplemente, sus inteligencias pertenecen a campos diferentes. Antes existía la percepción de que se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto así era que, en épocas muy cercanas, a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil. Ahora, sin embargo, considerando la importancia de la psicología de las inteligencias múltiples, ha de ser más racional tener un objeto para todo lo que hacemos, y no solo por medio de estas inteligencias. Puesto que deja de lado la objetividad, que es el orden para captar el mundo. Gardner hace la analogía de que al igual que hay muchos problemas también existen varias inteligencias. Junto al equipo de Harvard han establecido ocho tipos de inteligencias: 1) lingüística, 2) lógico-matemática, 3) espacial, 4) musical, 5) corporal-cinética, 6) intrapersonal, 7) interpersonal y 8) naturalista.

Juego educativo. Es el juego que tiene un objetivo educativo implícito o explícito para que los niños aprendan algo específico. En la enseñanza formal, en la escuela, es un método de enseñanza, una forma estructurada para instruir o enseñar los contenidos escolares. El juego simbólico es uno de los que espontáneamente realizan los niños sin un objetivo educativo; pero podemos transformarlo en educativo en el momento que lo diseñamos para que ejerciten o aprendan contenidos educativos y académicos. El juego educativo está pensado y diseñado para que los niños aprendan algo concreto, por lo tanto, con un objetivo externo, con un objetivo de aprendizaje. En el momento que existe un objetivo educativo,

un objetivo de aprendizaje, deja de ser juego y pasa a ser trabajo o tarea escolar, o aprendizaje.

Libertad. La educación es correcta si es una educación de la libertad o de la libertad para. Con la expresión “libertad de” se habla de la liberación de prejuicios, estereotipos, esquemas mentales de los adultos, que es preciso operar, como terapia, en la mente del educando y del educador. Un docente no liberado es incapaz de educar en libertad a sus alumnos. Solo el profesor “libre de” puede producir un tipo de educación semejante a la que él ha recibido o se ha autoimpuesto. Al estar “libres de”, tanto el educando como el educador, están preparados para autorrealizarse como libres para juzgar a los demás y entregarse sin prejuicios, dominar la naturaleza, ejercer el liderazgo y otras funciones necesarias en la vida personal y social de los individuos.

Metodología de la enseñanza. La metodología es una parte de la lógica, cuya finalidad es señalar el procedimiento para alcanzar el saber de un orden determinado de objetos. El conjunto de procedimientos adecuados para lograr esos fines se llama método, que es el camino para llegar a un fin determinado, o sea, una manera razonada de conducir el pensamiento para alcanzar un fin establecido. Un método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia determinados objetivos.

Pedagogía. Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego *paidós*, que significa ‘niño’ y *ágoō*, que significa ‘conducir, guiar,’. A pesar de que se piensa

que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la formación del hombre.

Pedagogía política. Entendemos por pedagogía política el estudio de las relaciones de la educación con la vida pública en general y el Estado en particular. Concebida la política como lo hiciera Platón o Aristóteles, como la teoría o la ciencia del Estado, distinguiendo la pedagogía política de la política pedagógica, la primera estudia el problema de las relaciones de la educación con el Estado de un modo científico, y la segunda considera la educación en su aspecto dinámico y depende de las circunstancias de la vida pública y de un tiempo determinado. La primera, con carácter de ciencia cultural, se pregunta ¿cómo es la educación? La segunda, con aspecto práctico, se pregunta ¿cómo debe ser?

Pedagogía social. La pedagogía social tiene por objeto el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana. Si tomamos en cuenta que la educación no solo es elemento pasivo, sino también un factor dinámico que reforma la sociedad. Siendo una parte de la pedagogía general tiene dos aspectos esenciales: a) uno descriptivo y explicativo, que estudia los hechos, actividades e instituciones de la educación, tal como se presentan en la realidad social, sin tratar de modificarlos, llamado también “pedagogía

sociológica”, y b) otro axiológico y normativo, el cual expone los valores e ideas de la educación, tal como deberían ser en la realidad, denominado “pedagogía social”. La pedagogía social estudia el modo de facilitar el acceso a la educación a los miembros de todas las clases sociales, sea cual fuere su situación en la sociedad.

Política educativa. La política educativa es el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan, asimismo, los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos. Un licenciado en Ciencias de la Educación es indispensable que conozca las políticas educativas del país y de la institución misma donde labora, puesto que deberá conocer las directrices establecidas para la producción y distribución de los conocimientos y de la apropiación de los mismos por parte de los aprendientes. Desde el sentido del Estado, las políticas educativas tratan de las acciones del mismo en relación con las prácticas educativas que atraviesa la realidad social del país.

Terrateniente. Es un término formado por dos vocablos latinos: *terra* , “tierra” y *tenens*, “que tiene”. El concepto, por lo tanto, se refiere a la persona que posee tierras. Su uso suele estar vinculado a quien cuenta con grandes extensiones agrícolas.

Trabajo en equipo. Es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno de un conjunto de fines, de metas y de resultados que se desean alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre

los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos, otros métodos de trabajo solo dan prioridad al logro de manera individual, y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes. El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor que el aporte de cada miembro. Todo ello redundará, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Los docentes de las instituciones educativas de la zona rural del distrito de Cajamarca conocen y aplican de manera empírica, durante su práctica educativa, los principios y postulados del pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas, lo que demuestra que dicho pensamiento continua vigente.

3.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.2.1. Objetivo general

Describir e interpretar en forma sistemática el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas y su aplicación en los docentes de las instituciones educativas de la zona rural del distrito de Cajamarca.

3.2.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de conocimiento que los docentes tienen acerca del pensamiento de José Antonio Encinas.
- Determinar si el currículo con el que vienen laborando los docentes recoge los principios y postulados educativos y pedagógicos de José Antonio Encinas.

- Determinar si los docentes de los centros educativos aplican, durante sus sesiones de aprendizaje, los principios y postulados del maestro José Antonio Encinas.
- Establecer si el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene o no vigencia en la educación rural del distrito de Cajamarca.

3.3. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Operacionalización de las Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>Variable Independiente</p> <p>- Conocimiento de los principios y postulados pedagógicos de José Antonio Encinas.</p> <p>- Aplicación de los principios y postulados pedagógicos de José Antonio</p>	<p>PENSAMIENTO</p> <p>➤ Pedagógico</p> <p>➤ Político</p> <p>VIGENCIA</p> <p>➤ Contenido</p> <p>➤ Metodología</p> <p>➤ Rol del Profesor</p>	<p>- Describe el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas</p> <p>- Describe el pensamiento político de José Antonio Encinas</p> <p>- Contrasta el pensamiento de Encinas con la propia realidad</p>	<p>1. ¿Durante sus años de formación profesional, los profesores que tuvo le brindaron alguna información sobre el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas?</p> <p>SÍ () NO ()</p> <p>En qué áreas curriculares: -----</p> <p>-----</p> <p>2. ¿Durante los años como estudiante, se informó por su propia cuenta, sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas en el campo de la educación?</p> <p>SÍ () NO ()</p> <p>Por qué: -----</p> <p>-----</p> <p>3. ¿Durante su ejercicio profesional tomó contacto con algunas fuentes de información para conocer y/o ampliar sus</p>	<p>- El Fichaje</p> <p>- La Entrevista Dirigida</p> <p>❖ El Cuestionario.</p> <p>- La Observación Sistemática</p> <p>❖ Ficha de Observación.</p> <p>- Currículo actual propio del nivel educativo.</p>

<p>Encinas.</p> <p>Variable Dependiente</p> <p>Vigencia en las instituciones educativas de la zona rural del distrito de Cajamarca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rol del Alumno ➤ Clima en el Aula ➤ Relaciones Interpersonales (Alumno – Alumno) ➤ Organización y Estructuración de la Clase ➤ Relaciones Interpersonales (Docente – Alumnos) ➤ Evaluación 	<p>educativa actual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica la vigencia del pensamiento de Encinas en el currículo educativo actual. - Aplica en sus sesiones de aprendizaje los principios y postulados teórico – metodológicos de J.A. Encinas - Confirma si el pensamiento de Encinas mantiene o no vigencia en la realidad educativa 	<p>conocimientos sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?</p> <p>SI () NO ()</p> <p>Mencione estas fuentes: ----- -----</p> <p>4. ¿Recuerda el título de alguna(s) de las obras que escribió el maestro José Antonio Encinas?</p> <p>SI () NO ()</p> <p>Cuál(es): ----- -----</p> <p>5. ¿Podría mencionar algunas ideas en relación con los aportes que dio José Antonio Encinas en los campos?</p> <p>PEDAGÓGICO: ----- -----</p> <p>POLÍTICO: ----- -----</p> <p>6. ¿En el currículo propio de su nivel educativo, ha logrado encontrar que se mantengan dentro de este algunas ideas o aportes con relación al pensamiento del maestro José Antonio Encinas?</p>	
--	---	---	---	--

	<p>➤ Objetivos</p> <p>➤ Utilización de Medios de Enseñanza</p> <p>➤ Actividades de Aprendizaje</p> <p>➤ Actitudes y Valores (del Alumno)</p>	<p>actual cajamarquina.</p>	<p>SÍ () NO ()</p> <p>Cuáles: -----</p> <p>7. ¿En la elaboración y desarrollo de sus sesiones de aprendizaje toma en cuenta los principios y postulados teórico-prácticos del pensamiento de José Antonio Encinas?</p> <p>SÍ () NO ()</p> <p>Cuáles: -----</p> <p>-----</p> <p>8. ¿A partir de su propia experiencia pedagógica considera que el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene o no vigencia actualmente y particularmente para la realidad cajamarquina?</p> <p>SÍ () NO ()</p> <p>Por qué: -----</p> <p>-----</p>	
--	--	-----------------------------	--	--

3.3.1. Definición operacional de las variables

3.3.1.1. Variables

Variable independiente

- Conocimiento de los principios y postulados pedagógicos de José Antonio Encinas.
- Aplicación de los principios y postulados pedagógicos de José Antonio Encinas.

Variable dependiente

Vigencia en las instituciones educativas de la zona rural del distrito de Cajamarca.

3.3.2. Unidad de análisis, universo y muestra

3.3.2.1. Unidad de análisis

Está conformado por los docentes de las instituciones educativas seleccionadas para la realización del presente trabajo de investigación.

3.3.2.2. Universo

Está constituido por 45 docentes de las cuatro instituciones educativas seleccionadas.

3.3.2.3. Muestra

Está conformada por 15 docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas de Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho y Otuzco Alto.

Es necesario indicar cómo las características económicas, sociales, geográficas, culturales y educativas son similares entre todos los centros poblados en los cuales laboran los docentes. La muestra fue tomada al azar y considerando como único criterio que practiquen la coeducación al interior de sus respectivas instituciones educativas.

3.3.3. Tipo y descripción del diseño de contrastación de la hipótesis

Por el carácter del tema de estudio, el presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo–interpretativo. El cual queda plasmado bajo el siguiente diseño de investigación:

M..... O..... MO1, MO2, MO3, ... MO15.

Donde: M es la muestra que se estudia y O designa la observación de la muestra, mientras que MO1, MO2, MO3,... MO15 la cantidad de observaciones hechas a la totalidad de la muestra

3.3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.3.4.1. Métodos de investigación

Los métodos utilizados por la propia naturaleza del trabajo de investigación son los siguientes:

- El método descriptivo.
- El método interpretativo.
- El método comparativo.
- El método estadístico.

3.3.4.2. Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

- El Fichaje
 - ✓ Bibliografía de José Antonio Encinas
 - ✓ Literatura pedagógica
- La entrevista dirigida
 - ✓ El cuestionario:

Para determinar el conocimiento que tienen los docentes en relación al pensamiento de José Antonio Encinas.

- La observación sistemática
 - ✓ Ficha de observación

Para determinar criterios y/o indicadores referentes a objetivos, contenidos, organización y estructuración de la clase, metodología, utilización de medios de enseñanza, actividades de aprendizaje, clima en el aula, rol del profesor, rol del alumno, relaciones interpersonales (alumno – alumno), relaciones interpersonales (docente – alumnos), actitudes y valores y evaluación. Todo ello con relación al desarrollo del proceso educativo y pedagógico dentro del aula de clase.

- Currículo actual propio del nivel educativo.

Para determinar si el currículo de educación primaria recoge los principios y postulados educativos y pedagógicos del maestro José Antonio Encinas.

3.3.4.3. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

Nos apoyamos en la utilización de una estadística básica descriptiva (Medidas de Tendencia Central y Representaciones Gráficas), al mismo tiempo que hicimos uso del programa estadístico MS EXCEL v 2007, el cual nos sirvió para conseguir un mejor almacenamiento y procesamiento de la información, después de lo cual nos permitió construir los cuadros y gráficos respectivos, y, finalmente, pudimos redactar y/o elaborar las correspondientes interpretaciones.

3.4. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por la propia naturaleza del trabajo de investigación, considerando que esta radica en el estudio de los sujetos humanos conformantes de las instituciones educativas seleccionadas, se respetaron en todo momento los valores lógicos y éticos propios de la ciencia y de toda filosofía científica, los cuales quedan expresados en la búsqueda de los fundamentos propios del conocimiento científico; tratando de expresarnos en todo momento con sentido y claridad, formulando enunciados que, por poseer significado, sean susceptibles de ser convalidados o al menos justificados pragmáticamente. Tratamos de justificar lo que afirmamos, tanto investigador como investigados, presentando los medios probatorios que nos hayan permitido recoger de la realidad, sin atarnos a dogma alguno, por cuanto aleja y distorsiona la comprensión científica de la realidad, renovando permanentemente nuestro conocimiento a la luz de los avances de la ciencia y de la filosofía científica y aferrándonos, en todo momento, a la honestidad y a la verdad, propias de la ciencia y del trabajo científico de todo investigador social.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU APLICACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LOS CENTROS POBLADOS DE YANAMANGO, HUAMBOCANCHA ALTA, AGOCUCHO Y OTUZCO ALTO

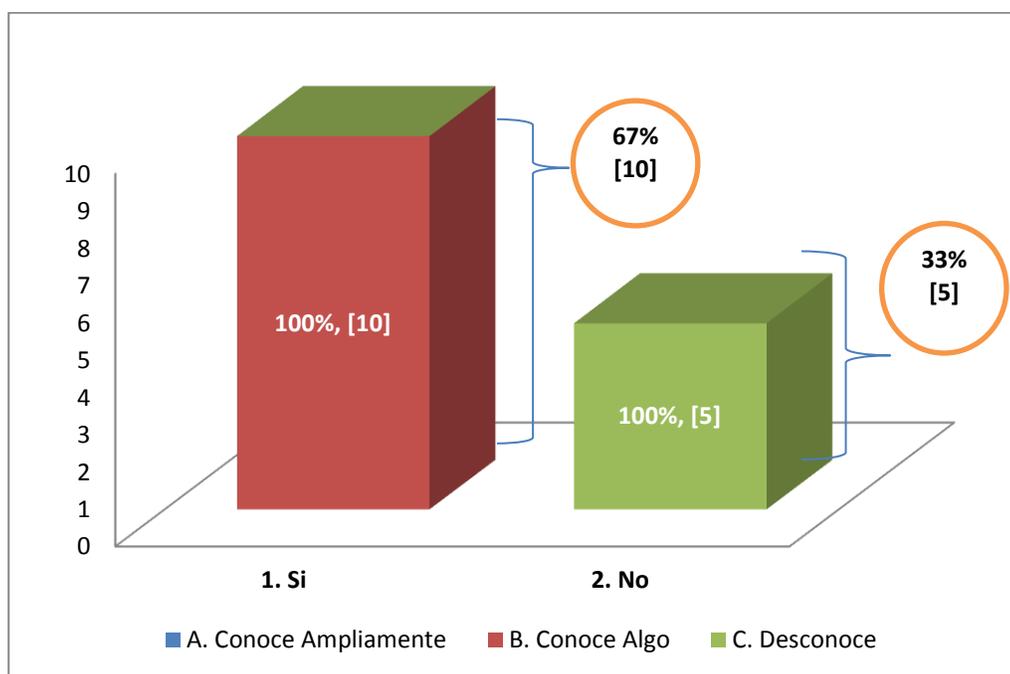
Después de conocer los principios y postulados teórico-prácticos acerca de la educación y la pedagogía de José Antonio Encinas, y, después de haber aplicado los instrumentos de recojo de información, se logra determinar a través de los gráficos correspondientes lo siguiente:

RESULTADOS CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES

1. **¿Durante sus años de formación profesional, los profesores que tuvo le brindaron alguna información sobre el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas?**

Gráfico N° 01

¿Durante sus años de formación profesional, los profesores que tuvo le brindaron alguna información sobre el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas?



A partir de los resultados obtenidos se logra determinar que los profesores durante su formación profesional, lograron recibir cierta información sobre el pensamiento de José Antonio Encinas, esto como consecuencia de haberse desarrollado dentro de su currículo cursos o áreas referidas a Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación o Teoría de la Educación. Por ello, del total de profesores encuestados, la mayoría, en un 67%,

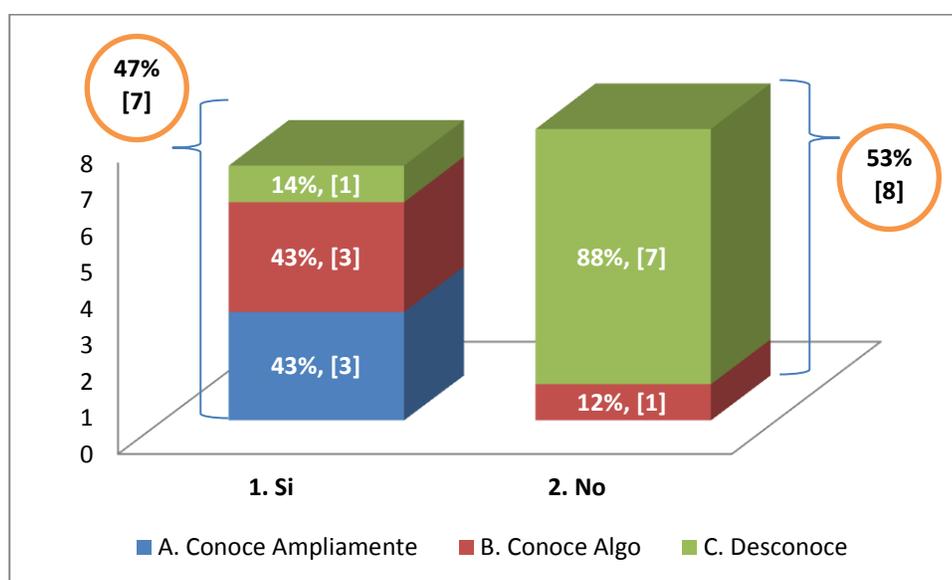
manifestó que los profesores que tuvieron SÍ les brindaron alguna información sobre el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas, y un 33% manifestó que NO.

De los que manifestaron que SÍ, se validó que realmente el 100% de ellos “Conoce algo” a partir de las diversas Áreas curriculares que llevaron.

2. ¿Durante los años de estudiante, se informó por su propia cuenta sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?

Gráfico N° 02

¿Durante los años de estudiante, se informó por su propia cuenta sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?



Como consecuencia de los resultados obtenidos, notamos que los docentes durante su vida estudiantil no se informaron suficientemente sobre los aportes pedagógicos que dio J.A. Encinas, esto se explica por cuanto, desde antaño y con mayor razón en los últimos tiempos, notamos que existe cierta apatía o indiferencia de los estudiantes hacia la lectura voluntaria o autodirigida. Sin embargo, del total de profesores encuestados la

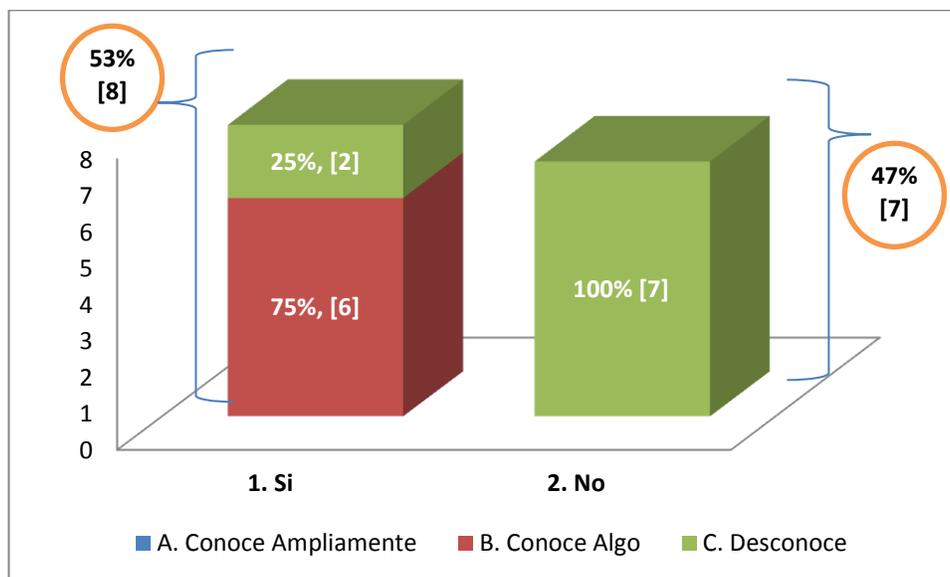
mayoría, el 53%, manifestó que como estudiantes NO se informaron por su propia cuenta sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas, y el 47% manifestó que SÍ.

De los que manifestaron que SÍ, se validó realmente que en su mayoría “Conoce ampliamente” y “Conoce algo” (con 43% cada uno) al preguntarles el porqué, frente a un 14% que “Desconoce”.

3. ¿Durante su ejercicio profesional tomó contacto con algunas fuentes de información para conocer y/o ampliar sus conocimientos sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?

Gráfico N° 03

¿Durante su ejercicio profesional tomó contacto con algunas fuentes de información para conocer y/o ampliar sus conocimientos sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?



De los resultados obtenidos, notamos que los docentes, a pesar de que actualmente existen muchas fuentes de información (libros, enciclopedias, diccionarios, internet, etc.) para conocer sobre los aportes que nos han dejado grandes educadores en nuestro

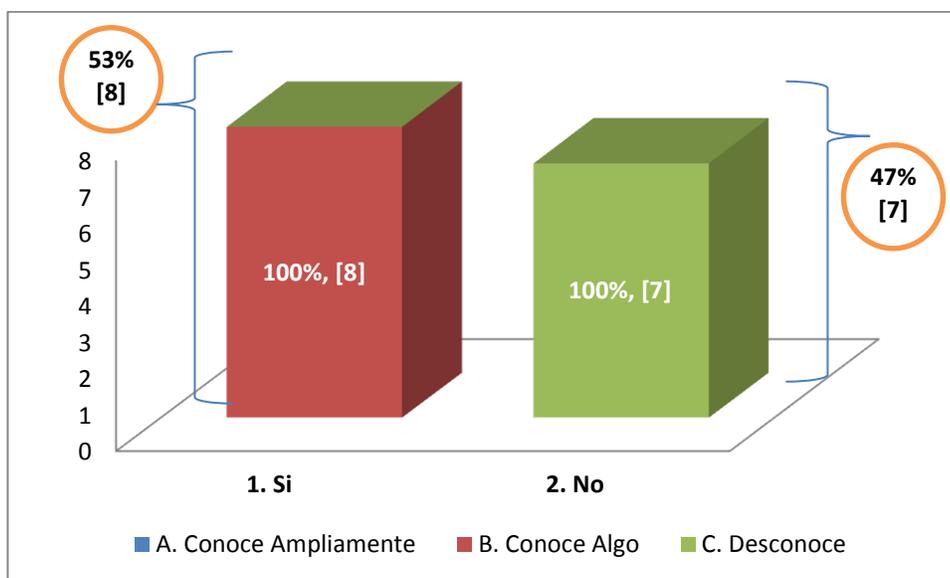
país, particularmente el maestro José Antonio Encinas, seguimos notando que existe en los docentes cierta indiferencia para leer o para informarse, por su propia cuenta, sobre los aportes que nos han dejado estas grandes personalidades. A pesar de ello, del total de profesores encuestados, la mayoría, el 53%, manifestó que durante su ejercicio profesional SÍ tomaron contacto con algunas fuentes de información para conocer y/ampliar sus conocimientos sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas y el 47% manifestó que NO.

De los que manifestaron que SÍ, se validó realmente que en su mayoría (75%) al menos “Conoce algo” sobre algunas fuentes de información frente a un 25% que “Desconoce”.

4. ¿Recuerda el título de alguna(s) de las obras que escribió el maestro José Antonio Encinas?

Gráfico N° 04

¿Recuerda el título de alguna(s) de las obras que escribió el maestro José Antonio Encinas?

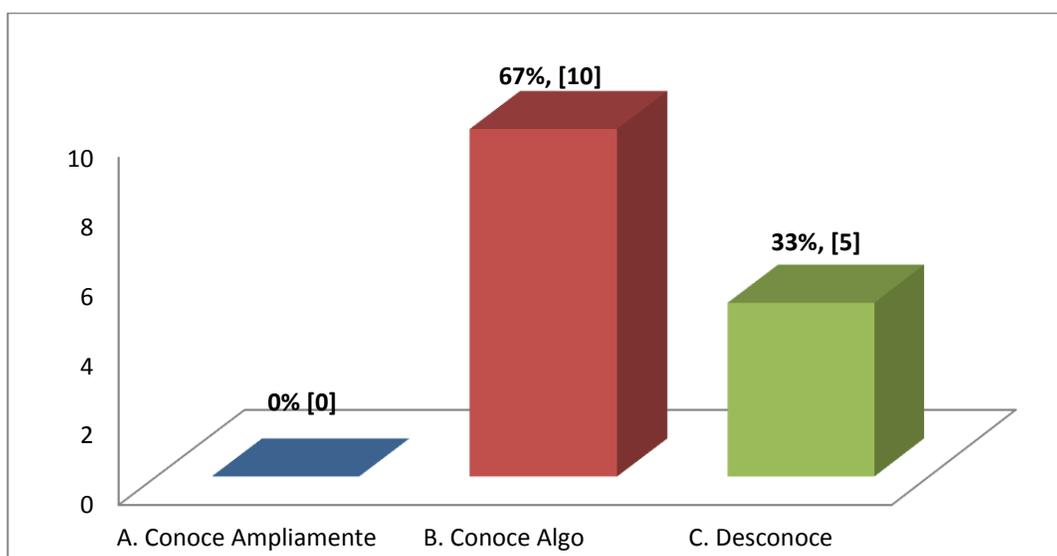


Como consecuencia de los resultados obtenidos, encontramos que existe en los docentes cierta despreocupación por conocer la producción intelectual que nos ha dejado el maestro José Antonio Encinas; esto se explica por cuanto aún en los actuales momentos existen docentes que carecen de interés y hábitos por la lectura; de allí su desconocimiento sobre el pensamiento de grandes pedagogos y educadores de los ámbitos nacional e internacional. A pesar de ello, diremos que del total de profesores encuestados la mayoría (53%) manifestó que SÍ recordaba el título de algunas de las obras que escribió el maestro José Antonio Encinas, y el 47% manifestó que NO. De los que manifestaron que SÍ, se validó realmente que en su totalidad (100%) “Conoce algo” al preguntarles cuáles obras.

5. ¿Podría mencionar algunas ideas en relación con los aportes que dio José Antonio Encinas en los campos?:

Gráfico N° 05

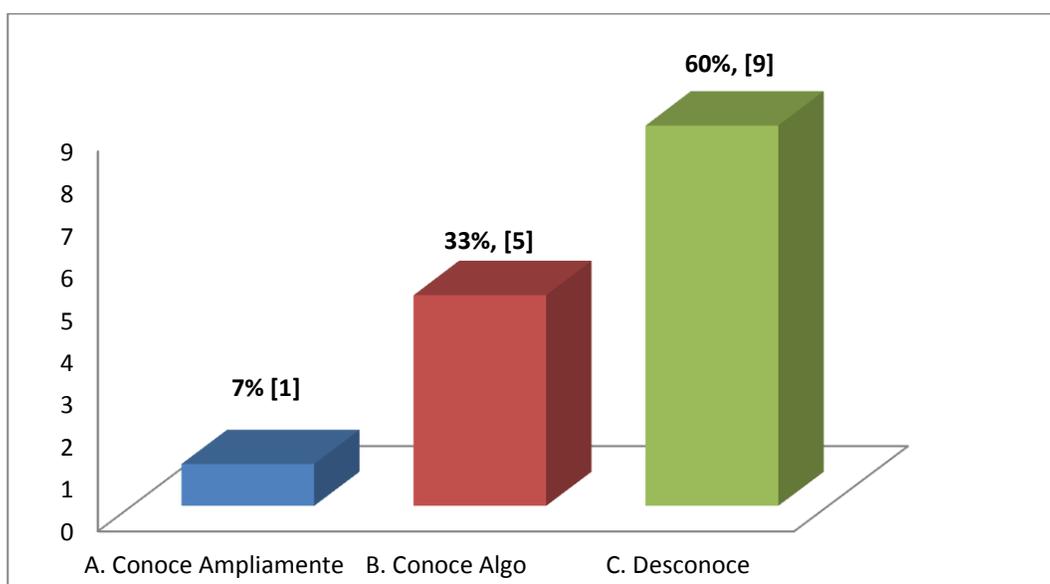
¿Conoce ideas en relación con los aportes que dio José Antonio Encinas en el campo PEDAGÓGICO?



PEDAGÓGICO

Como consecuencia de los resultados obtenidos, manifestamos que los docentes, como consecuencia de la participación en las capacitaciones organizadas por el Sindicato de Docentes (SUTEP) y de los congresos nacionales e internacionales denominados “ENCINAS”, conocen en cierta medida los principios y postulados pedagógicos que nos ha dejado José Antonio Encinas. Por ello, del total de profesores encuestados, validando la respuesta de la pregunta, se identificó que en su mayoría, el 67% “Conoce algo” sobre las ideas en relación a los aportes que dio José Antonio Encinas en el campo PEDAGÓGICO, y un 33% de ellos “Desconoce”.

Gráfico N° 06
¿Conoce ideas en relación con los aportes que dio José Antonio Encinas en el campo POLÍTICO?



POLÍTICO

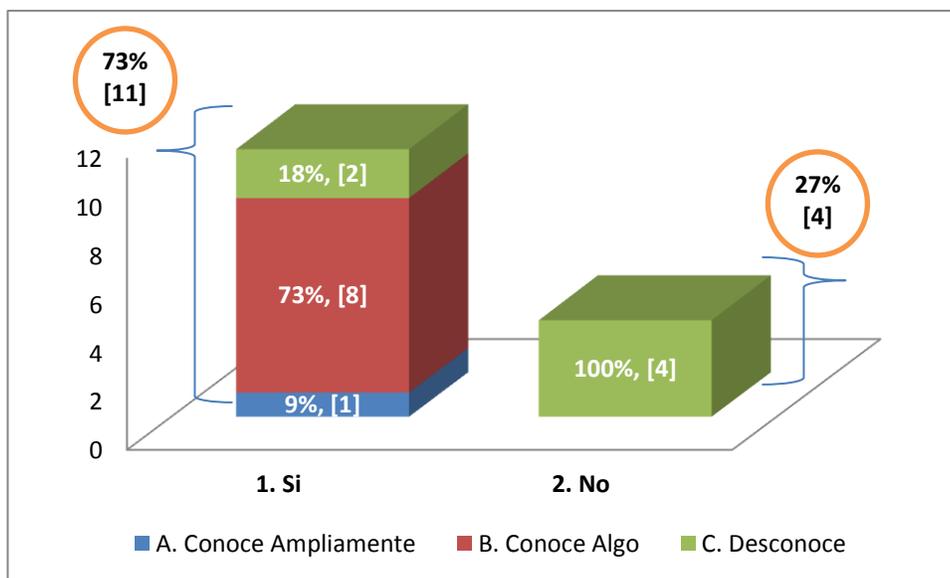
En relación con los aportes políticos que dio José Antonio Encinas tenemos que manifestar que los docentes conocen muy poco acerca del tema; ello, por cuanto mantienen cierta indiferencia acerca de temas políticos, por un lado, y, por otro, no han

tenido a sus alcance alguna(s) obra(s), que de manera orgánica, describan sobre los aportes y su trayectoria política que nos ha dejado para el país. Sin embargo, tenemos que decir que del total de profesores encuestados, validando la respuesta a la pregunta, se identificó que la mayoría, el 60%, “Desconoce” las ideas relacionadas con los aportes que dio José Antonio Encinas en el campo POLÍTICO, el 33% de ellos “Conoce algo” y solo el 7% “Conoce ampliamente” estas ideas.

6. **¿En el currículo propio de su nivel educativo, ha logrado encontrar que se mantengan dentro de este algunas ideas o aportes con relación al pensamiento del maestro José Antonio Encinas?**

Gráfico N° 07

¿Ha logrado encontrar que se mantengan dentro del currículo propio de su nivel educativo algunas ideas o aportes relacionados con el pensamiento del maestro José Antonio Encinas?



De los resultados obtenidos, se logra determinar que la mayoría de docentes reconoce que el currículo de educación primaria con el cual laboran recoge los principios y postulados pedagógicos y educativos de José Antonio Encinas. Esto se explica por

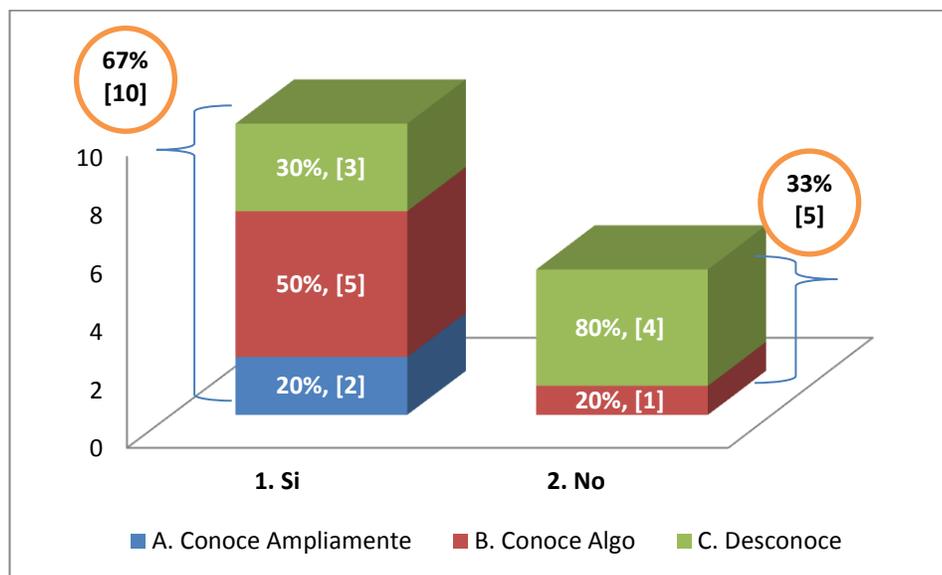
cuanto, en estos últimos tiempos, están familiarizados con el lenguaje teórico y metodológico de la Escuela Nueva y del Constructivismo. A pesar de ello, del total de profesores encuestados la gran mayoría (73%), manifestó que en el currículo, propio de su nivel educativo, SÍ han logrado encontrar que se mantengan dentro de este algunas ideas o aportes con relación al pensamiento del maestro José Antonio Encinas y un 27% manifestó que NO.

De los que manifestaron que SÍ, validando su respuesta a la pregunta, la mayoría (73%) “Conoce ampliamente”, el 9% “Conoce algo” sobre el tema y solo el 18% se validó que “Desconoce”.

7. ¿En la elaboración y desarrollo de sus sesiones de aprendizaje toma en cuenta los principios y postulados teórico-prácticos del pensamiento del maestro José Antonio Encinas?

Gráfico N° 08

¿En la elaboración y desarrollo de sus sesiones de aprendizaje toma en cuenta los principios y postulados teórico-prácticos del pensamiento de José Antonio Encinas?



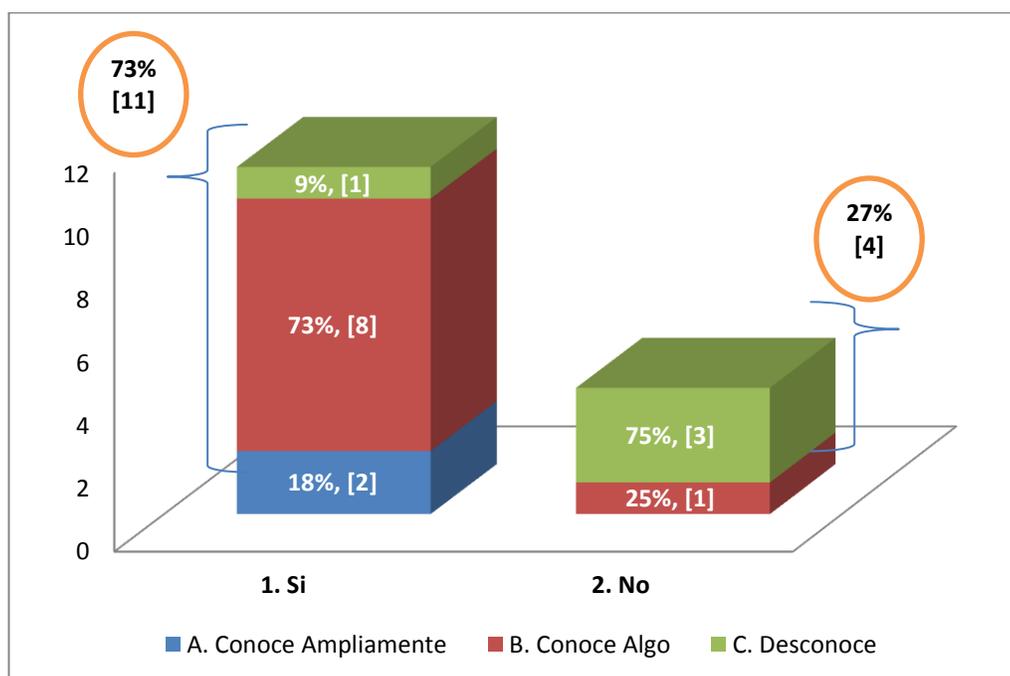
Como consecuencia de los resultados obtenidos, se logra evidenciar que los profesores, en su gran mayoría, elaboran y desarrollan sus sesiones de aprendizaje tomando en cuenta el pensamiento de Encinas, esto se explica por cuanto los docentes durante su formación y ejercicio profesional, han recibido capacitación sobre los principios y postulados de la Escuela Nueva, principios que recogió, asimiló y practicó Encinas durante su vida académica y profesional. Por ello, diremos que del total de profesores encuestados la gran mayoría (67%), manifestó que en la elaboración y desarrollo de sus sesiones de aprendizaje SÍ toma en cuenta los principios y postulados teórico-prácticos del pensamiento del maestro José Antonio Encinas y el 33% manifestó que NO.

De los que manifestaron que SÍ, validando su respuesta a la pregunta, la mitad de ellos (50%) “Conoce algo”, 20% “Conoce ampliamente” y el 30% “Desconoce” el tema.

8. ¿A partir de su propia experiencia pedagógica considera que el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene o no vigencia actualmente y particularmente para la realidad cajamarquina?

Gráfico N° 09

¿A partir de su propia experiencia pedagógica considera que el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene o no vigencia, particularmente, para la realidad cajamarquina?



De los resultados obtenidos, logramos entender que los docentes consideran que el pensamiento de Encinas, y a partir de su propia experiencia, logra mantener vigencia para la realidad cajamarquina, esto se explica, por un lado, por cuanto los docentes han leído y han sido capacitados bajo el Nuevo Enfoque Pedagógico llamado Constructivismo y del uso de la metodología activa, y, por otro lado, por los resultados que han logrado los estudiantes en el campo del aprendizaje. Por ello, del total de

profesores encuestados, la gran mayoría (73%) manifestó que a partir de su propia experiencia pedagógica el pensamiento de José Antonio Encinas SÍ mantiene vigencia actualmente y particularmente para la realidad cajamarquina. Y un 27% manifestó que NO.

De los que manifestaron que SÍ, validando su respuesta a la pregunta Por qué, más de la mitad de ellos (73%) “Conoce algo”, el 18% “Conoce ampliamente” y solo el 9% se validó que “Desconoce” sobre el tema.

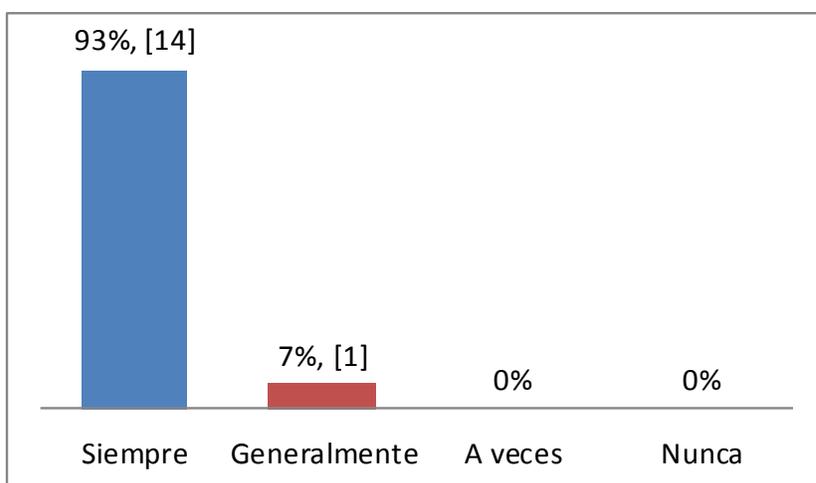
RESULTADOS DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN

APLICADA A LOS DOCENTES

A. CONTENIDOS

Gráfico N° 10

Sobre los contenidos desarrollados en las sesiones de aprendizaje



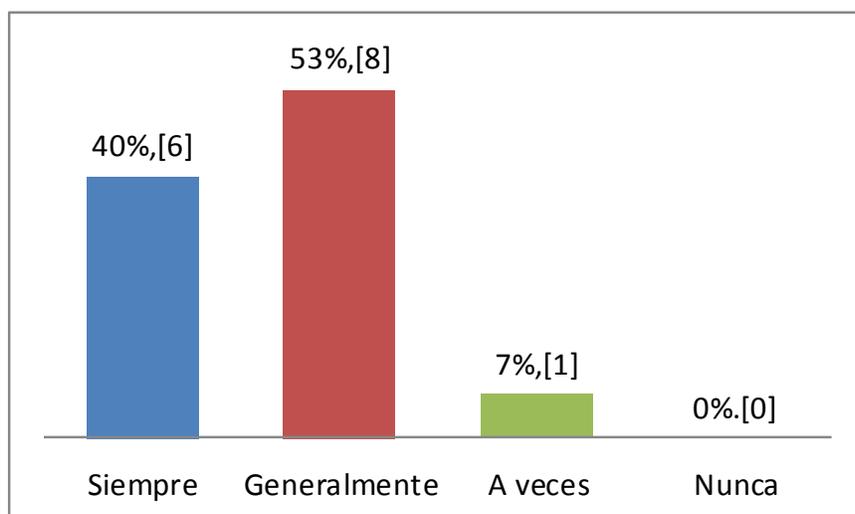
A partir de los resultados obtenidos, logramos determinar que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje buscan desarrollar los contenidos de acuerdo con la capacidad de los estudiantes, que durante el proceso enseñanza–aprendizaje se pase de la información al conocimiento, que los contenidos tengan aplicación práctica; es decir, que interactúen con los problemas propios de la realidad, relacionar los nuevos contenidos con las experiencias vividas en los estudiantes y que el desarrollo de estos mantengan secuencialidad entre los diferentes grados de la enseñanza. Frente a tales resultados, logramos evidenciar que la mayoría de docentes (93%) Siempre aplica los

principios y postulados pedagógicos del maestro José Antonio Encinas y solo el 7% de ellos Generalmente lo hace.

B. METODOLOGÍA

Gráfico N° 11

Sobre la metodología utilizada en las sesiones de aprendizaje



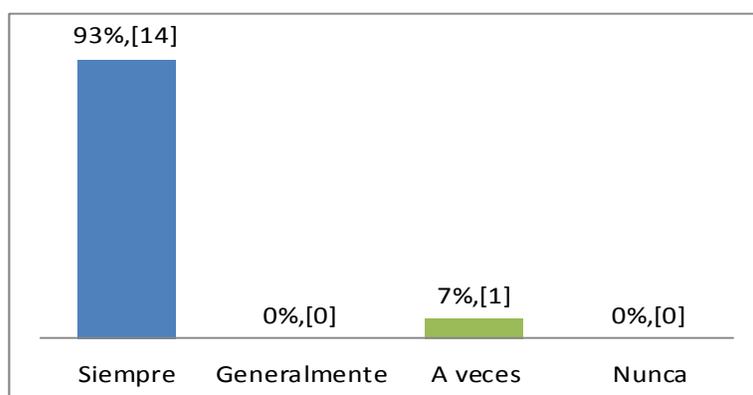
A partir de los resultados obtenidos, consideramos que los docentes durante sus sesiones de aprendizaje utilizan estrategias de trabajo cooperativo o de trabajo en equipo, aplican estrategias de motivación permanente durante todo el período de duración de la clase, utilizan el diálogo y construyen el conocimiento con la participación de los alumnos, al mismo tiempo que aplican técnicas diversas de organización de la información y del conocimiento. Frente a lo cual y conociendo los resultados, diremos que la mayoría de docentes (53%) Generalmente se basa en los principios y postulados pedagógicos de José Antonio Encinas; mientras que el 40% de

estos Siempre aplica dichos principios y postulados. Y tan solo el 7% de ellos los utiliza A veces.

C. ROL DEL PROFESOR

Gráfico N° 12

Rol que asume el docente durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje



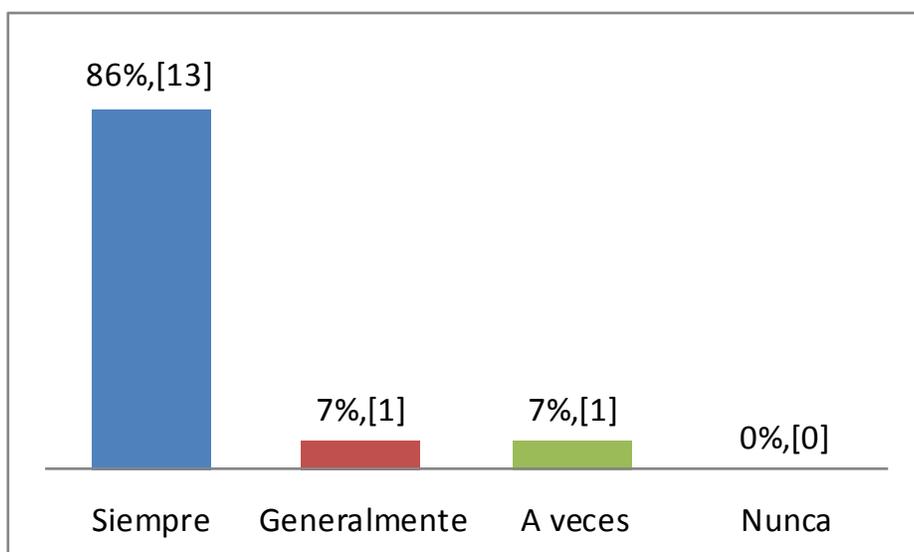
Conociendo los resultados obtenidos, logramos determinar que los docentes durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje buscan promover el aprendizaje participativo y colaborativo en los alumnos, asumen una actitud que favorece una buena comunicación entre estos, fomentan el diálogo y la reflexión del contenido de la clase, ayudan a los alumnos a autoevaluarse y establecer retos para superar sus deficiencias y limitaciones, se preocupa porque los contenidos respondan a los intereses y expectativas de los estudiantes, reconoce al niño como el centro de la acción educativa, fomenta en los alumnos el desarrollo de la creatividad, la afectividad y la autoestima, promueve en el alumno el ideal de equidad y justicia social, respeta la naturalidad del alumno, considerando a cada uno de estos como únicos y diferentes, al mismo tiempo que

promueve entre los estudiantes las bases de una autodisciplina. Frente a los datos obtenidos, diremos que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, casi en su totalidad (93%) Siempre asume los principios y postulados pedagógicos de José Antonio Encinas y tan solo el 7% de ellos lo asume A veces.

D. ROL DEL ALUMNO

Gráfico N° 13

Rol que asume el alumno durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje



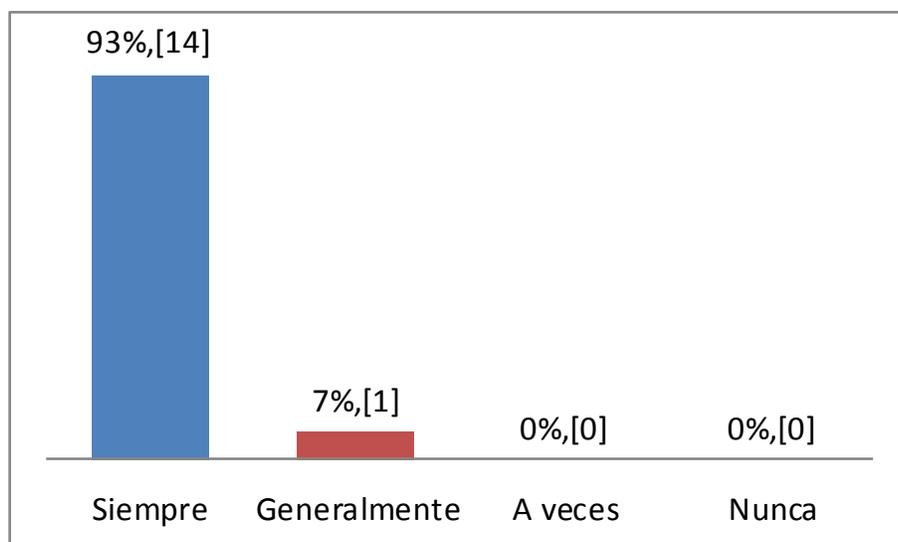
A partir de los resultados obtenidos, manifestamos que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje buscan que los alumnos manifiesten interés por la clase, atendiendo, participando, haciendo preguntas; que el alumno asuma un papel activo en la construcción del aprendizaje y que cuando cometa alguna indisciplina busque que, a partir del diálogo que mantiene con el docente, logre autocorregirse.

Frente a lo dicho, logramos evidenciar que los docentes, sobre el rol asumido por los alumnos durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, igualmente, casi en su totalidad (86%) de ellos Siempre se comporta de acuerdo con los principios y postulados pedagógicos propuestos por el maestro Encinas, mientras que el 7% de ellos los asume Generalmente y en igual porcentaje A veces.

E. CLIMA EN EL AULA

Gráfico N° 14

Clima en el aula durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje



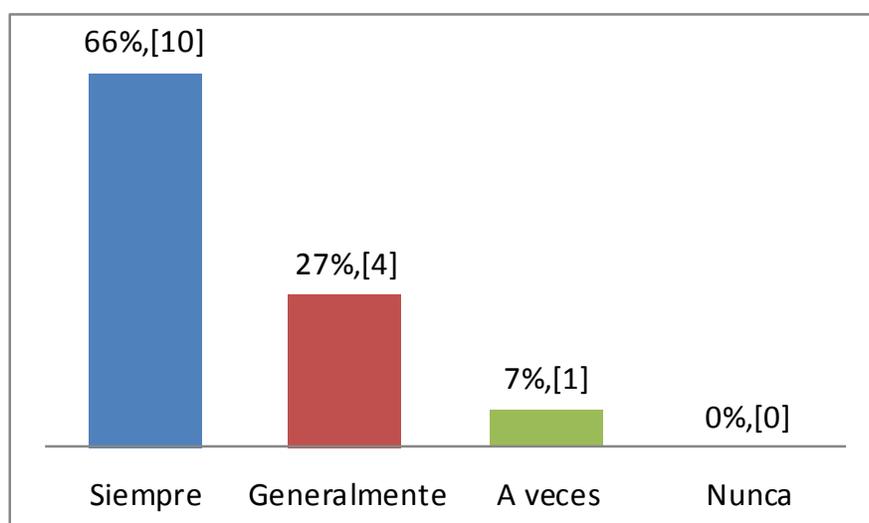
Frente a los resultados obtenidos, logramos comprender que los docentes aplican durante sus sesiones de aprendizaje relaciones correctas y fluidas con los alumnos en un clima de trabajo ordenado y respetuoso, fomenta entre los estudiantes el respeto y la colaboración con los demás, el docente fomenta un clima de alegría y camaradería dentro del aula y desarrolla la autoestima en los estudiantes como forma de respetar y

valorar sus propias capacidades y potencialidades. Por ello, a partir de los datos obtenidos, logramos evidenciar que el clima en el aula fomentado por los docentes en base a los principios y postulados pedagógicos de Encinas, casi en su totalidad (93%) Siempre lo practica e igualmente el 7% de ellos Generalmente lo hace.

F. RELACIONES INTERPERSONALES (ALUMNO-ALUMNO)

Gráfico N° 15

Relaciones interpersonales (alumno-alumno) durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje



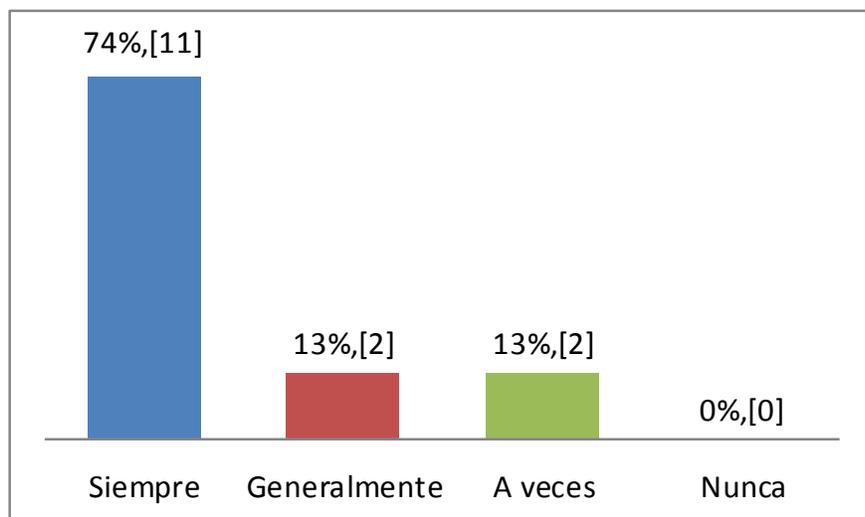
Conociendo los resultados obtenidos, manifestamos que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje buscan que los alumnos se ayuden unos a otros en las diversas tareas encomendadas manifiesten alegría o satisfacción trabajando entre sus pares o en equipo, mantengan buenas relaciones interpersonales, respeten su autoestima y acepten el reconocimiento de su propia individualidad. Por ello, sobre la

base de los datos obtenidos, se observa que las relaciones interpersonales alumno-alumno, Siempre y Generalmente (66% y 27%, respectivamente) están basados en el pensamiento educativo y pedagógico de José Antonio Encinas y solamente un 7% de ellos lo practica A veces.

G. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE

Gráfico N° 16

Organización y estructuración de la clase durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje



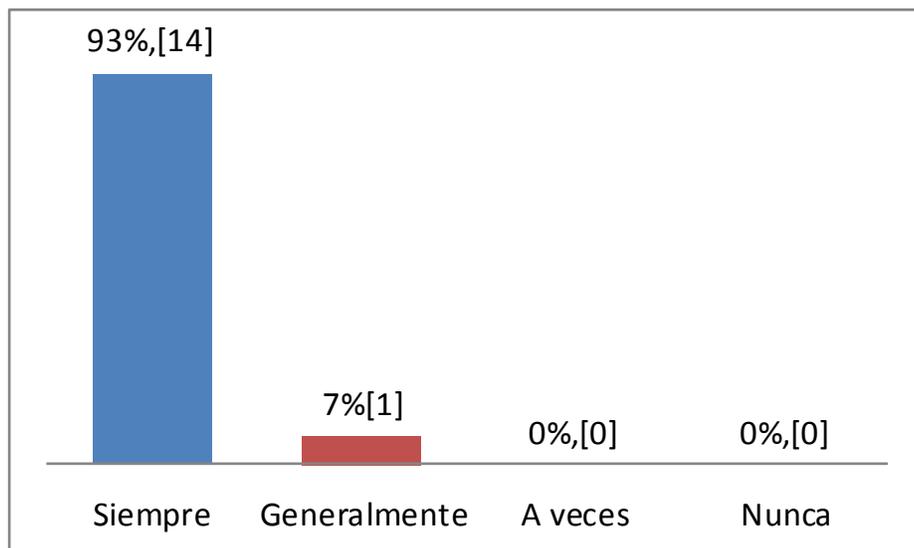
Conociendo los resultados obtenidos, manifestamos que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje buscan que las actividades estén planeadas cuidadosamente en función a los objetivos propuestos, que la distribución de los alumnos dentro de la sala de clase se modifique de acuerdo con la tarea que se va a realizar, lo mismo que el desplazamiento dentro del aula sea el más pertinente por parte del docente, para que los alumnos logren los mejores aprendizajes. Por todo ello, se

observa, según los datos, que en relación con la organización y estructuración de la clase, Siempre y Generalmente (74% y 13%, respectivamente) están basados en los principios y postulados pedagógicos de José Antonio Encinas y solamente un 13% lo hace A veces.

H. RELACIONES INTERPERSONALES (DOCENTE-ALUMNOS)

Gráfico N° 17

Relaciones interpersonales (Docente-Alumnos) durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje



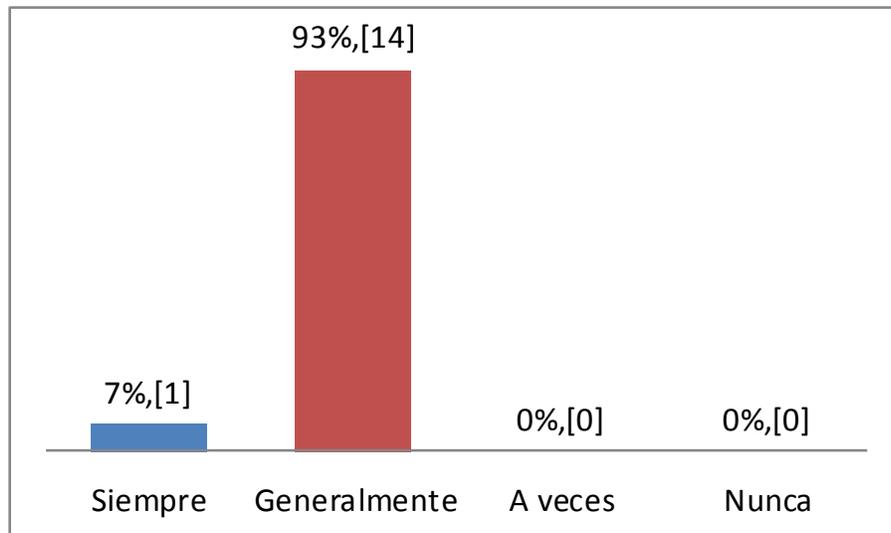
Como consecuencia de los resultados obtenidos, se logra observar que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje utilizan un lenguaje afectivo con sus alumnos manifiestan entusiasmo y buen humor durante la clase, buscan la participación activa, atienden las diferencias individuales, muestran equidad en el trato con sus estudiantes y establecen relaciones de camaradería dentro y fuera del aula de clase. Frente a todo ello y con los datos obtenidos, se determina que las Relaciones

interpersonales (Docente-Alumnos), practicado por los docentes dentro del aula, Siempre y Generalmente (93% y 7%, respectivamente) están basados en los principios y postulados educativos y pedagógicos de José Antonio Encinas.

I. EVALUACIÓN

Gráfico N° 18

La evaluación durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje

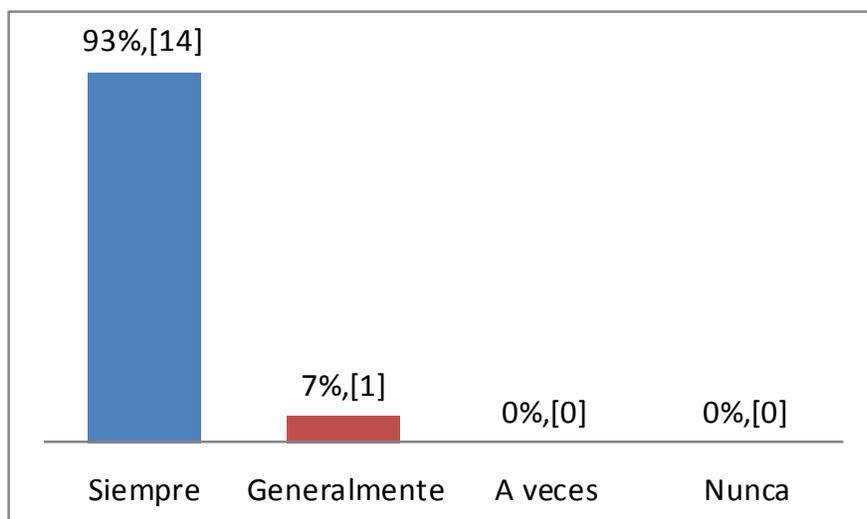


A partir de los resultados obtenidos, se logra evidenciar que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje utilizan distintos instrumentos de evaluación con el propósito de evaluar integralmente al estudiante, priorizan las evaluaciones cualitativas antes que las cuantitativas y comunican oportunamente a los alumnos sus propios resultados para la toma de decisiones posteriores. Frente a los datos obtenidos, se determina que la evaluación practicada por los docentes dentro del aula, Siempre y Generalmente (7% y 93%, respectivamente) están basados en los principios y postulados educativos propuestos por el maestro Encinas.

J. OBJETIVOS

Gráfico N° 19

Objetivos desarrollados durante las sesiones de aprendizaje

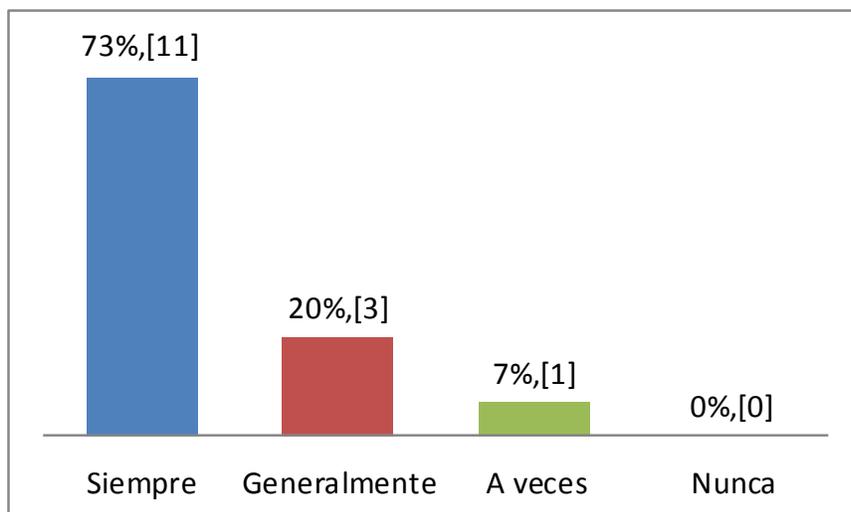


A partir de los resultados obtenidos, se logra evidenciar que los docentes durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje tratan de explicar con claridad los propósitos de la clase, propician que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje, buscan desarrollar en los alumnos la formación integral de su personalidad, tratan de formar identidad y conciencia social e histórica en sus alumnos, lo mismo que brindarles una formación moral y en el campo de los deberes cívicos. Por ello, se observa, según los datos, que casi en su totalidad (el 93% de ellos), Siempre toma en cuenta los principios y postulados pedagógicos de Encinas, e igualmente en un porcentaje menor (7% de ellos) los cumple Generalmente.

K. UTILIZACIÓN DE MEDIOS DE ENSEÑANZA

Gráfico N° 20

Medios de enseñanza utilizados durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje

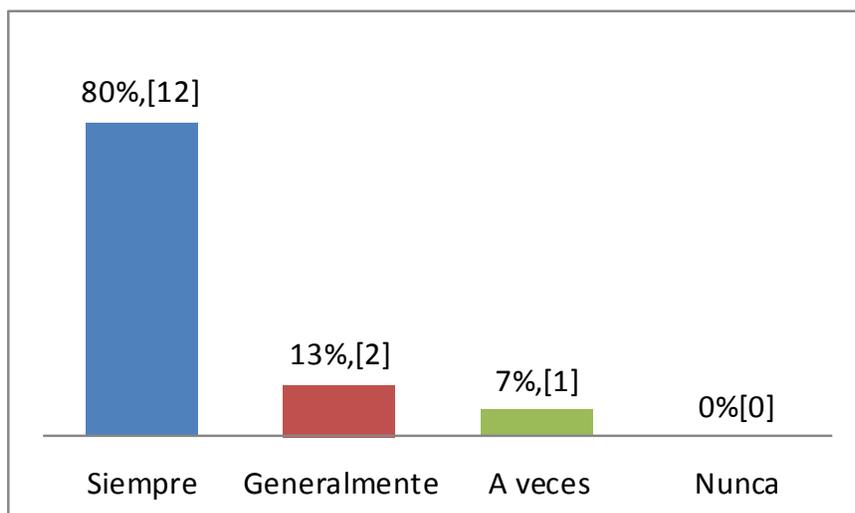


A partir de los resultados obtenidos, se logra evidenciar que los docentes durante las sesiones de aprendizaje utilizan los medios de enseñanza de acuerdo con los objetivos y contenidos de la clase, se encuentran de acuerdo con la capacidad intelectual de los alumnos y responden a sus intereses, los aproximan hacia el estudio científico del contenido propuesto, al mismo tiempo que no se atan al uso exclusivo del texto, sino, por el contrario, aprovechan el uso de otro tipo de recursos didácticos. Por ello y según los datos logrados, se observa que Siempre y Generalmente (73% y 20%, respectivamente), los docentes utilizan estos medios de enseñanza basados en el pensamiento educativo de José Antonio Encinas y tan solo el 7% de ellos los utiliza A veces.

L. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Gráfico N° 21

Actividades de aprendizaje desarrolladas durante las sesiones de aprendizaje

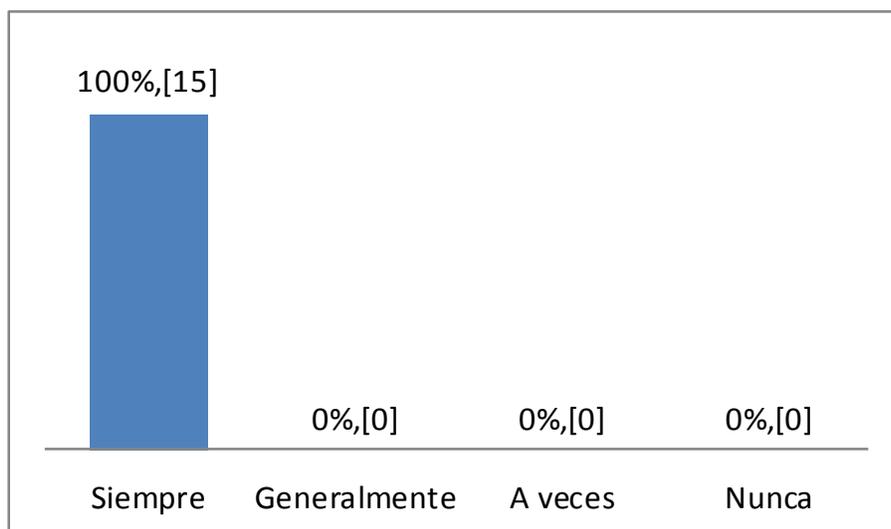


A partir de los resultados obtenidos, se logra determinar que los docentes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje desarrollan actividades de aprendizaje encaminadas a lograr los objetivos de la sesión de clase, seleccionan actividades que promueven el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, eligen actividades que promueven la transferencia de los nuevos conocimientos a situaciones de la vida real, al mismo tiempo que emplean el juego como forma de desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes. Por ello y frente a los datos obtenidos, se observa que la mayoría (80%), Siempre toma en cuenta los principios y postulados pedagógicos de Encinas, mientras que un 13% de ellos lo hace Generalmente y el 7% A veces.

M. ACTITUDES Y VALORES (DEL ALUMNO)

Gráfico N° 22

Actitudes y valores de los alumnos durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje

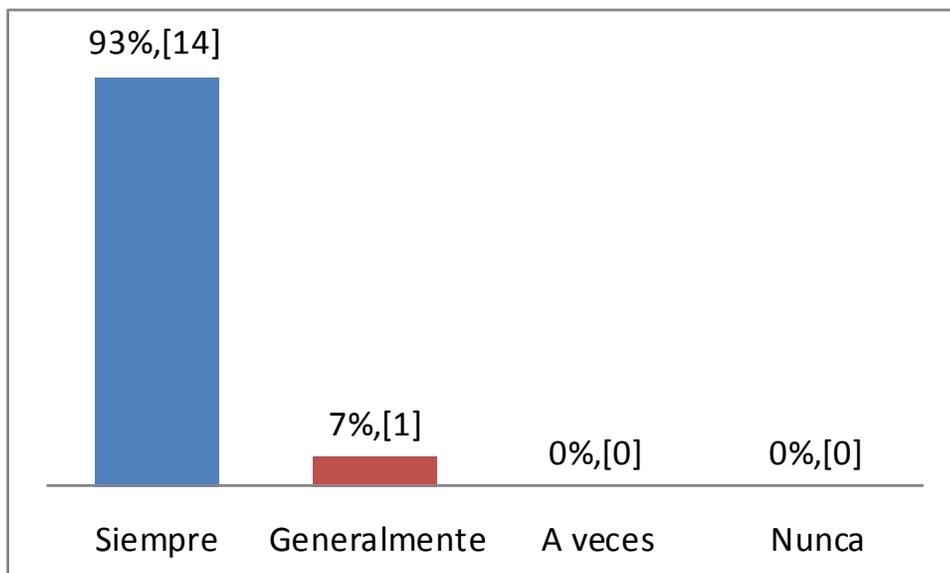


A partir de los resultados obtenidos, se logra evidenciar que los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se mantienen atentos ante las explicaciones del profesor, aceptan las correcciones del profesor e intentan mejorar, cumplen con los deberes asignados en el aula, asumen responsabilidades en el trabajo de equipo, muestran tolerancia frente a las ideas de sus compañeros y respetan a los docentes y compañeros de clase empleando un vocabulario adecuado. Por ello y frente a los datos obtenidos, se observa que en su totalidad (el 100% de ellos) Siempre, sus actitudes y valores, están basados en los principios y postulados pedagógicos propuestos por José Antonio Encinas.

N. EVALUACIÓN GENERAL

Gráfico N° 23

Evaluación general de los docentes en la aplicación de los principios y postulados educativos-pedagógicos de José Antonio Encinas durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje



Realizando una evaluación general, como consecuencia de los resultados obtenidos durante el proceso de observación, se concluye que los docentes de las instituciones educativas de las zonas rurales de Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho y Otuzco Alto (del distrito de Cajamarca), que fueron objeto de estudio del presente trabajo de investigación, casi en su totalidad (93% de ellos), Siempre aplican los principios y postulados educativos-pedagógicos del maestro José Antonio Encinas durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje; mientras que solo el 7% de ellos lo aplica Generalmente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

1. A través de los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de la Entrevista (sobre la base de un cuestionario), se evidenció que los docentes de las instituciones educativas de Yanamango, Huambocancha Alta, Agocucho y Otuzco Alto, en un 67% conocen algo sobre los aportes que dio el maestro Encinas en el campo PEDAGÓGICO, mientras que el 33% contestó que desconoce. De igual modo, preguntados cuánto conocen sobre sus aportes que dio el maestro Encinas en el campo POLÍTICO, el 60% contestó que desconoce, mientras que el 33% dijo que conoce algo.
2. Frente a las otras preguntas formuladas en el cuestionario, los docentes contestaron en un 67% que elaboraban y desarrollaban sus sesiones de aprendizaje tomando en cuenta los principios y postulados del pensamiento de José Antonio Encinas, y, en el 33% dijo que no. Por otro lado, reconocen en un 73%, que el currículo de educación primaria con el cual laboran recoge los aportes pedagógicos de José Antonio Encinas, y, el 27% dijo que no. De igual modo, preguntados si a partir de su propia experiencia, consideran que el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene vigencia para la realidad educativa cajamarquina, el 73% de los docentes contestó que sí, mientras que el 27% dijo que no.

3. A través de la aplicación en el aula de la ficha de observación y después de haber realizado una evaluación general, se logró determinar que los docentes de las instituciones educativas, comprendidos en la ejecución del trabajo de investigación, aplican SIEMPRE en un 93% los principios y postulados de Encinas. Esto expresado en el desarrollo de los contenidos, la metodología, el rol del profesor, el rol del alumno, el clima en el aula, las relaciones interpersonales (alumno-alumno), la organización y estructuración de la clase, las relaciones interpersonales (docente-alumnos), la evaluación, los objetivos, la utilización de medios de enseñanza, las actividades de aprendizaje y las actitudes y valores del alumno; mientras que el 7% contestó que GENERALMENTE lo aplica.

4. A partir del trabajo práctico ejecutado por los docentes dentro del aula, se logró evidenciar que no tienen el conocimiento suficiente sobre el pensamiento de José Antonio Encinas; sin embargo, aplican de manera empírica los principios y postulados pedagógicos de Encinas. Esto se explica, por cuanto son docentes que en la década del 90 y en los años posteriores recibieron formación pedagógica y capacitación docente por parte del Estado, a través del Ministerio de Educación u otras instituciones de la sociedad civil, sobre el “Nuevo Enfoque Pedagógico”, conocido también como Constructivismo, el cual recogió muchos principios y postulados de la Escuela Nueva, de la Escuela Activa o de la Escuela del Trabajo.

5. A través de las conversaciones que se mantuvieron con los docentes, se logra deducir que más que realizar un trabajo técnico y científico, lo que hacen es realizar un trabajo empírico, por cuanto si hablamos de los aportes del Constructivismo como un nuevo

enfoque pedagógico que recoge en cierta medida los principios y postulados de la escuela nueva, aquel tiene sus bases o fundamentos que son de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, filosófico y epistemológico, y esto, a nuestro modo de entender, es lo que les falta conocer científicamente a la mayoría de los docentes.

RECOMENDACIONES

1. Que el Ministerio de Educación de nuestro país, institución responsable de la implementación de las políticas educativas y curriculares, recoja dentro de estas, los aportes de los grandes educadores que hemos tenido a lo largo de nuestra historia, y particularmente de aquellos que han orientado el desarrollo de una educación nacionalista, democrática, patriótica, libertaria y socialista, tal como es el caso del maestro José Antonio Encinas.
2. Que las direcciones regionales de educación y las unidades de gestión educativa local, particularmente la de Cajamarca, haciendo uso de la libertad que se tiene para diversificar el currículo, recomienden a los docentes que incorporen dentro de sus programaciones curriculares, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje contenidos que se refieran a conocer los aportes que nos han dejado los grandes educadores y pedagogos de nuestro país, particularmente, en relación con el pensamiento de José Antonio Encinas Franco.
3. Que los directores recomienden a los docentes de sus respectivas instituciones educativas para que se dignen desarrollar sus sesiones de aprendizaje aplicando los principios y postulados de la Escuela Nueva, particularmente, tomando en cuenta el pensamiento pedagógico y educativo de José Antonio Encinas.
4. Que los docentes, si buscan llevar a efecto una nueva educación, que refleje nuestras propias características geográficas, históricas, económicas, sociales, políticas,

culturales y lingüísticas, y si buscan enseñar de manera eficiente y eficaz a sus alumnos, a fin de que estos logren aprendizajes más duraderos y significativos, deben basar su trabajo teórico y metodológico en los aportes educativos, pedagógicos y políticos que nos dejó el maestro José Antonio Encinas Franco.

5. Las instituciones de la sociedad civil que tienen responsabilidad directa e indirecta con la promoción, difusión y desarrollo de la educación y la cultura, deben coordinar e impulsar acciones conjuntas para que las obras completas del maestro José Antonio Encinas logren reeditarse, de tal modo que lleguen al público a precios módicos, particularmente, al magisterio nacional y cajamarquino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. y A., Visalberghi (1996) *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Abugattas, Juan (2001) *Innovaciones Pedagógicas en la Educación Universitaria Peruana*. Lima. Edit: Foro Educativo.

Alfaro Palacios, Betty, Jorge, Capella Riera y Melissa Córdova Paredes (2009) *Gestión del Conocimiento. Una exigencia de la educación actual*. Perú: Infodem.

Arguedas, José María (1986) *Nosotros los Maestros*. Lima: Edit. Horizonte.

Barrantes Revoredo, Emilio (1976) *Comunidad, Educación y Reforma*. Lima: Ediciones Retablo de Papel.

Buchbinder, Pablo (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Calsín Anco, René (2003) *Escuela de Perfección*. Puno: Talleres René Impresores.

Carbonell Sebarroja, J. (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial Cisspraxis S.A.

Caro Ríos, Germán (1991) *Las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación*. Lima: Edit. Editora Magisterial.

Casanova, Elsa M. (1991) *Para Comprender las Ciencias de la Educación*. España: Editorial Verbo Divino.

Cepes (1989) *La Educación Rural en el Perú. Opinan los maestros*. Primera Edición.

Cifuentes Seves, Luis (1997) *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*. Santiago: Editorial USACH,

Ciria, A. y H., Sanguinetti (1987) *La reforma universitaria*. Buenos Aires: Ceal.

Colección Pensamiento Educativo Peruano (2013) Volumen 10. Lima: Editorial Derrama Magisterial.

Cousinet, R. (1959) *¿Qué es la educación nueva?*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

_____ (1967) *La Escuela Nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.

Chambi Chambilla, David Rosendo (2007) *Génesis de la educación indígena en el altiplano peruano*. Puno: Magenta Tecnología gráfica E.I.R.L.

Debesse, M. (1967) *Roger Cousinet y la evolución de la pedagogía contemporánea*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.

Delors, Jacques (1997) *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.

Deustua, Alejandro O. (1937) *La Cultura Nacional*. Perú: Empresa Editora “El Callao”.

Dewey, John (1946) *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1954) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1956) *El Niño y el Programa Escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Dilthey, Wilhelm (1954) *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Eguiguren, Luis Antonio (1951) *La Universidad de San Marcos en el Siglo XVII*. Lima-Perú.

Encinas De Zagarra, Aurora (1999) *El Maestro José Antonio Encinas*. Lima: Impreso en el Perú por A-4 Impresiones srl.

Encinas Franco, José A. (1913) *La educación. Su función social en el Perú. El problema de la nacionalización*. Lima: Imprenta Peruana.

_____ (1936) *Higiene Mental. Biblioteca Pedagógica*. Santiago de Chile: Ediciones Ercilla.

_____ (1938) *La educación de nuestros hijos. Lecciones de psico-pedagogía*. Santiago de Chile: Ediciones Ercilla.

_____ (1973) *La Reforma Universitaria en el Perú 1930 - 1932*. Perú: Ediciones 881.

_____ (1986) *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima: Cide.

_____ (2013) *Por la Libertad de Pensamiento. Discursos Parlamentarios*. Perú: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Escajadillo, Tomás (1930) *La revolución universitaria de 1930*. Lima: Sanmarti.

Espezúa Salmón, Renán (2006) *Pesquisas de 51 puneños ilustres*. Puno – Perú: Impresores Ñaupas.

Ferriere, A. (1982) *La Escuela Activa*. Barcelona: Editorial Herder.

Filho, L. (1964) *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Foulquié, P. (1968) *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Editorial Ruy Díaz S.A.

Gadotti, M. (2000) *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo veintiuno editores S.A. de C.V.

Gamarra Romero, Juan Manuel (198) *La Reforma Universitaria. El movimiento estudiantil de los años veinte en el Perú*. Lima – Perú: Okura Editores S.A.

Gal, R. (1978) *Significado histórico de la educación nueva*. Barcelona: Editorial Planeta.

Guillén De Rezzan O, Clotilde (1954) *Los Centros de Interés en la Escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Haug, Guy (2005) *Reformas universitarias en Europa en el contexto del Proceso de Bolonia: retos con oportunidades*. México: Ceneval.

Hidalgo Matos, Menigno (1997) *Métodos Activos. Aplicables a Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior*. Lima – Perú: Editorial Inadep.

Imbernón Muñoz, F. (2002) *Célestin Freinet y la cooperación educativa*. Barcelona: GRAÓ.

Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa, el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. México: Paidós.

Leguía, Jorge Guillermo (1941) *Hombres e Ideas en el Perú*. Lima - Perú.

Lora Cam, Jorge y María C. Recéndez Guerrero (2009) *La Universidad en la Era del Neoliberalismo*. Lima–Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Luzuriaga, Lorenzo (1945) *Reforma de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1953) *La Escuela Nueva Pública*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1961) *Antología Pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1964) *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1964) *Ideas Pedagógicas del Siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

_____ (1966) *La Educación de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A.

_____ (1967) *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A.

_____ (1968) *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Machaca Chambi, Pedro (1980) *Encinas: maestro progresista y hombre de izquierda*. Cusco - Perú.

Mamani Apaza, Henry Mark (2010) *Grandes Maestros y sus Experiencias Educativas en Puno (Siglo XX): El Awakening o Despertar de Puno*. Lima – Perú: Edit. Derrama Magisterial.

Mariátegui, José Carlos (1977) *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Perú: Empresa Editora Amauta.

_____ (1978) *Peruanicemos al Perú*. Lima – Perú: Empresa Editora Amauta S.A.

- _____ (1986) *Temas de Educación*. Lima: Biblioteca Amauta.
- _____ (1987) *Ideología y Política*. Perú: Empresa Editora Amauta.
- Meister, Jeanne C. 1999) *Universidades Empresariales*. Bogotá: Edit. MC Graw Hill.
- Mendo, José Virgilio (1986) *Semicolonialidad y Educación en el pensamiento de Mariátegui*. Lima: mimeo.
- Ministerio De Educación (2001) *Pensadores de la Educación en el Siglo XX. Proyecto Reforma de Formación Magisterial*. Materiales N° 10.
- _____ (2003) *Grandes educadores peruanos*. Lima –Perú: Ministerio de Educación y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).
- Montero, Carmen (1990) Compiladora. *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema. Editorial Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina*. Lima- Perú.
- Navarro María Luisa (1954) *El Método del Trabajo por Equipos*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Palacios, J. y otros (1984) *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Peñaloza, Walter (1989) *La Cantuta, una experiencia en educación*. Lima: Concytec.
- Piscoya Hermoza, Luis (2011) *¿A dónde nos llevan nuestras Universidades?* Lima – Perú: Fondo Editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Prieto Figueroa, L. y Padrino, L. (1940) *La escuela nueva en Venezuela*. Caracas S.E.

Portantiero, Juan Carlos (1978) *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de Reforma Universitaria*. México D.F.: Siglo XXI.

Ramos, Gerardo (1999) *La Universidad Peruana en el siglo XXI*. Lima: Edit. Universidad Ricardo Palma.

Ramos Zambrano, Augusto (1997) *Telésforo Catacora en la visión de sus contemporáneos*. Puno – Perú: En: Revista Universitaria. Universidad Nacional del Altiplano. N° 07. Editorial Universitaria.

Rivera Palomino, Juan (2004) *Filosofía y Globalización*. Lima – Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Roel Pineda, Virgilio (1981) *Socialismo y Educación*. Lima.

_____ (1996) *La Revolución Científica y Tecnológica y la Nueva Reforma Universitaria*. Lima – Perú: G. Herrera. Editores.

_____ (1997) *Educación peruana de hoy y del futuro*. Lima: Edit. Derrama Magisterial.

Román Acuña, John F. (2004) *Experiencias Educativas en Puno*. Puno-Perú.

Rosa Pérez, Elías Castilla (2004) *Decadencia de la Universidad Peruana*. Lima - Perú: Editorial San Marcos.

Roma Vitale, Claudio (2002) *El debate actual sobre la Universidad*. Lima: Editorial Foro Educativo.

Sáinz, Fernando (1951) *El Método de Proyectos*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Salazar Bondy, Augusto (1967). *Historia de las ideas en el Perú Contemporáneo*.

Lima – Perú: Ed. Francisco Mocloa.

Sarmiento Gutiérrez, Julio (1992) *La Educación en Cajamarca. Colonia – Siglo XIX*.

Cajamarca – Perú: Edición EDAC – CIED.

_____ (2008) *Una Centuria de Logros y Desafíos. La Educación en Cajamarca: Siglo XX*. Cajamarca – Perú: Editorial Universidad Privada “Antonio Guillermo Urrelo”.

Sánchez Lihón, Danilo (1999) *Encinas Maestro del Perú Profundo*. Perú: Editorial

Derrama Magisterial.

Sánchez, Luis Alberto (1985) *La Universidad no es una Isla*. Lima – Perú: Editorial

Okura.

Stenhouse, Lawrence y colaboradores (1975) *La Disciplina en la Escuela*.

Orientaciones para la convivencia Escolar. Buenos Aires.: Editorial “El Ateneo”.

Textos Pedagógicos (1946) *Antología de Herbart*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Tovar, Teresa (1985) *Reforma de la Educación: Balance y Perspectivas*. Lima: Desco.

Tovar, Teresa y otros (1989) *Ser maestro. Condiciones de trabajo docente en el Perú*.

Lima: DESCO-UNESCO.

Tunnermann Bernheim, Carlos (1998) *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Venezuela: Ediciones Cresalc/Unesco.

Varios Antología (1994) *La Idea de la Universidad en el Perú*. Lima – Perú: Editorial Monterrico S.A. Universidad Ricardo Palma.

Villarán, Manuel Vicente (1945) *Estudios sobre la Educación Nacional*. Lima-Perú.

Zonta, Claudia (2005) *La historia de las universidades europeas: generalidades y antecedentes*. México: Ceneval.

hablamaestro.blogspot.pe/2006/06/postulados-pedaggicos-del-maestro-jose.html

ANEXO 1

BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS



Nació en Puno, Perú, el 30 de mayo de 1886. Sus padres fueron Don Mariano Encinas y doña Matilde Franco. Estudió su primaria en la escuela dirigida por don José María Miranda y su educación secundaria en el Colegio Nacional “San Carlos”, ambos de Puno. Fue formado como educador en la Escuela Normal de Lima, ejerciendo luego como Director del Centro Escolar de Varones N° 881 de Puno de 1907 a 1911. En Lima, ingresó a la Universidad Mayor de San Marcos, en la cual se graduó como doctor en Letras y en Jurisprudencia en 1918. En 1919 ingresa a la vida política y es elegido representante al Parlamento. Fue deportado por el régimen del presidente Leguía, en 1923 a Guatemala. Durante su exilio fue Profesor de la Universidad de Guatemala y Consejero del Ministerio de Educación de ese país. Trasladado a Europa al obtener una beca, estudió en las Universidades de Londres, Cambridge (donde obtuvo el grado de Máster en Ciencias), Bolonia, Padua y la Sorbona. En la Sorbona optó el doctorado en Ciencias de la Educación. Se traslada luego a España y fue Director de “Pedagogium” en Barcelona – España, en 1930.

Después de la caída del Gobierno de Leguía, José Antonio Encinas se reincorpora al Perú a comienzos de 1931 y fue elegido Rector de la Universidad Mayor de San Marcos, gestión que terminó en 1932 al ser clausurada San Marcos por el presidente Luis M. Sánchez Cerro. En 1933 fundó con sus hermanas el Colegio Dalton de Lima.

Entre 1935 y 1937 José Antonio Encinas fue profesor visitante en Universidades de Panamá, Bolivia, Chile y México. En 1935 fue desterrado por segunda vez. En 1936 fue elegido Senador de la República, en ausencia, cargo que no asumió por anulación de las elecciones.

En 1938, por invitación de Carnegie Endowment for International Peace, visitó como conferenciante las Universidades de Nuevo México, Arizona, Texas y Denver de los Estados Unidos. En 1938 fue conferenciante especial del Instituto Hispano Cubano de la Habana, Cuba, país en el cual asumió la jefatura del Departamento de Psico-pedagogía del Liceo Aguayo en la Habana.

De 1939 a 1945, residió en La Habana laborando en la universidad de dicha ciudad y desempeñándose como consultor en asuntos educacionales. En 1945 regresó al Perú y es elegido Senador por el departamento de Puno. En 1947 patrocina la creación del Instituto de Experimentación Educacional de Puno y asesora el Ensayo del Sistema de Organización Escolar por Niveles de Aprendizaje. Fue reelegido Senador de la República en 1950, cargo que ocupó hasta 1956. En 1957 es elegido Director del Instituto Indigenista Peruano y Presidente del Instituto de Lenguas Aborígenes. La Facultad de Letras y Pedagogía de la Universidad de San Marcos le otorga el título honorífico de Doctor Honoris Causa, con motivo de sus bodas de oro magisteriales. Falleció el 30 de julio de 1958.

PRINCIPALES OBRAS PUBLICADAS

- *Educación del Indio* (1908)
- *Problemas de la Educación Nacional* (1909)
- *El Problema del Profesorado Nacional* (1910)
- *La Educación: Su Función Social y el Problema de la Nacionalización* (1913)
- *Contribución a una Legislación Tutelar Indígena* (1918)
- *Causas de la Criminalidad Indígena en el Perú* (1919)
- *Historia de la Fundación de Puno* (1924)
- *A los Maestros Graduados en la Escuela Normal de Lima* (1930)
- *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú* (1932)
- *Mi familia, mi Escuela, mi Casa (Biblioteca Infantil Peruana)* 1934
- *Historia de las Universidades de Bolonia y Padua* (1935)
- *Higiene Mental* (1936)
- *La Educación de Nuestros Hijos* (1938)
- *Enciclopedia Escolar Ercilla* (1938)
- *La Reforma Universitaria en el Perú 1930–1932* (1973)

OBRAS INÉDITAS

- *Bosquejo Histórico del Colegio San Carlos*
- *Historia del Niño*
- *Totemismo*
- *Los Problemas de la Educación Secundaria*

REVISTAS EDITADAS

- “Educación” (Puno)
- “El Amigo de los Niños” (Puno)
- “Juventud” (Lima)
- “Germinal” (Lima)
- “La Educación Nacional” (Lima)

ANEXO 2

ENTREVISTA A LOS DOCENTES COMPRENDIDOS EN EL ÁREA DE INFLUENCIA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, PARA DETERMINAR EL CONOCIMIENTO QUE TIENEN EN RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO DEL MAESTRO JOSÉ ANTONIO ENCINAS

La Entrevista a los docentes se la efectuó en base a un cuestionario de preguntas debidamente planificadas y elaboradas, las cuales están encaminadas a conocer la información que tienen en relación al pensamiento del maestro José Antonio Encinas.

Dichas preguntas están formuladas así como se detallan a continuación:

1. ¿Recibió alguna información sobre el pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas por parte de los profesores que tuvo durante los años de su formación profesional?

SÍ ()

NO ()

En qué áreas curriculares: -----

2. ¿Se informó por su propia cuenta en el campo de la educación, durante los años como estudiante, sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?

SÍ ()

NO ()

Por qué: -----

3. ¿Tomó contacto, durante su ejercicio profesional, con algunas fuentes de información para conocer y/o ampliar sus conocimientos sobre los aportes que dio el maestro José Antonio Encinas?

SÍ ()

NO ()

Mencione estas fuentes: -----

4. ¿Recuerda el título de alguna(s) de las obras que escribió el maestro José Antonio Encinas?

SÍ ()

NO ()

Cuál(es):-----

5. ¿Podría mencionar algunas ideas en relación a los aportes que dio José Antonio Encinas? En los campos:

PEDAGÓGICO: -----

POLÍTICO:-----

6. ¿Ha logrado encontrar que se mantengan, dentro del currículo propio de su nivel educativo, algunas ideas o aportes relacionados con el pensamiento del maestro José Antonio Encinas?

SÍ ()

NO ()

Cuáles: -----

7. ¿Toma en cuenta, durante la elaboración y desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, los principios y postulados teórico–prácticos del pensamiento del maestro José Antonio Encinas?

SÍ ()

NO ()

Cuáles: -----

8. ¿Considera, a partir de su propia experiencia pedagógica, que el pensamiento de José Antonio Encinas mantiene o no vigencia para la realidad peruana y cajamarquina en particular?

SÍ ()

NO ()

Por qué: -----

ANEXO 3

FICHA DE OBSERVACIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:				
DOCENTE OBSERVADO:				
ÁREA :		GRADO DE ESTUDIOS:	SECCIÓN:	
SESIÓN DE APRENDIZAJE:				
FECHA:	AÑO:	MES:	DÍA:	DURACIÓN:
OBSERVADOR:				

CRITERIOS		VALORACIÓN				OBSERVACIONES
		1	2	3	4	
CONTENIDOS						
1	Relaciona los nuevos contenidos con las experiencias vividas en los estudiantes.					
2	Elige y desarrolla los contenidos de acuerdo con la capacidad de los estudiantes.					
3	Evidencia un óptimo dominio de los					

	contenidos programados.					
4	Presenta los contenidos de manera organizada.					
5	Explica adecuadamente las conclusiones sobre el tema tratado.					
6	Toma en cuenta que el desarrollo de los contenidos interactúe con los problemas propios de la realidad.					
7	En el desarrollo de los contenidos antes que dar prioridad a la enseñanza privilegia el aprendizaje de los estudiantes.					
8	El docente se interesa por que durante el proceso enseñanza–aprendizaje el aprendizaje pase de la información al conocimiento.					
9	El docente busca que los contenidos desarrollados tengan aplicación práctica.					
10	Toma en cuenta que el contenido desarrollado mantenga secuencialidad con los contenidos desarrollados en el nivel y/o grados inferiores.					
METODOLOGÍA						

1	Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o trabajo en equipo.					
2	Aplica diferentes estrategias metodológicas para aquellos alumnos que presentan dificultades cognoscitivas y físicas.					
3	Aplica técnicas de organización de la información o del conocimiento.					
4	Utiliza estrategias de motivación durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
5	Utiliza el método expositivo caracterizado por una posición pasiva de los alumnos.					
6	Utiliza el diálogo y construye el conocimiento con la participación de los alumnos.					
7	Promueve dentro del aula el aprendizaje activo como forma de superar la receptividad y pasividad en el alumno.					
8	El docente utiliza durante su quehacer pedagógico variedad de métodos con el fin de desarrollar en los estudiantes sus diferentes procesos mentales.					

ROL DEL PROFESOR					
1	Promueve el aprendizaje participativo y colaborativo en sus alumnos.				
2	La actitud del profesor favorece una buena comunicación con los alumnos.				
3	El profesor fomenta el diálogo y la reflexión del contenido de la clase.				
4	Ayuda a los alumnos a autoevaluarse y establecer retos para superar sus deficiencias y limitaciones.				
5	El docente se preocupa porque los contenidos respondan a los intereses y expectativas de los estudiantes.				
6	Acepta los errores cometidos por los alumnos y los asume como parte de su aprendizaje.				
7	Reconoce al niño como el centro de la acción educativa.				
8	Fomenta en el alumno el desarrollo de la afectividad y la autoestima.				
9	Fomenta en el niño el desarrollo de la creatividad, considerándola como el elemento más importante de la				

	educación.					
10	El docente asume el rol de orientador y líder, convirtiéndose en un ejemplo para el alumno.					
11	Promueve en el alumno el ideal de equidad y justicia social.					
12	Promueve la disciplina respetando la libertad del niño.					
13	El docente respeta la naturalidad del alumno, considerando a cada uno de ellos como únicos y diferentes.					
14	Fomenta dentro de la escuela y del aula el espíritu de cooperación y solidaridad.					
15	Fomenta la asignación de los mismos derechos y oportunidades entre varones y mujeres.					
16	Promueve entre los estudiantes las bases de una autodisciplina.					
17	Respeto la libertad del alumno como forma de promover aprendizajes autónomos.					
18	El docente no se irrita con los alumnos, por el contrario, es respetuoso, amable y					

	cariñoso con ellos.					
ROL DEL ALUMNO						
1	Los alumnos manifiestan interés por la clase, atendiendo, participando y haciendo preguntas.					
2	El alumno asume un papel activo en la construcción del aprendizaje.					
3	Cuando el alumno comete alguna indisciplina busca que a partir del diálogo con el docente logre autocorregirse.					
CLIMA EN EL AULA						
1	Establece relaciones correctas y fluidas con los alumnos en un clima de trabajo ordenado y respetuoso.					
2	Reacciona favorablemente y de forma ecuánime ante situaciones anormales o conflictivas presentadas en el aula.					
3	Favorece el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas democráticamente por todos los estudiantes.					
4	Fomenta entre los estudiantes el respeto					

	y la colaboración con los demás y acepta las respectivas sugerencias.					
5	El docente en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje fomenta un clima de alegría y camaradería dentro del aula.					
6	Fomenta y desarrolla la autoestima en los estudiantes como forma de respetar y valorar sus propias capacidades y potencialidades.					
7	En la clase se percibe un ambiente tranquilo, apacible y amical.					
RELACIONES INTERPERSONALES (ALUMNO – ALUMNO)						
1	Los alumnos se ayudan unos a otros en las diversas tareas encomendadas.					
2	Los alumnos manifiestan alegría o satisfacción cuando trabajan entre sus pares o en equipo.					
3	Se percibe dentro del aula un ambiente solidario y cooperativo.					
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE						
1	Las actividades están planeadas cuidadosamente en función de los					

	objetivos propuestos					
2	La distribución de los alumnos en la sala de clases se modifica de acuerdo con la tarea que se va a realizar					
3	El docente se desplaza por distintos sectores del aula para facilitar la atención de los alumnos.					
RELACIONES INTERPERSONALES (DOCENTE – ALUMNOS)						
1	Utiliza un lenguaje coloquial y afectivo en forma estable y permanente.					
2	Interpela a los alumnos por su nombre buscando conseguir una relación más cordial, fraterna y amistosa.					
3	Estimula y refuerza la participación activa de los alumnos.					
4	Atiende las diferencias individuales de los alumnos					
5	Manifiesta en la relación con los alumnos entusiasmo y buen humor durante toda la clase.					
6	Crea un ambiente que favorece el aprendizaje individual y cooperativo entre los estudiantes.					

7	Evidencia equidad en el trato con los estudiantes.					
8	Se pueden apreciar las relaciones de cooperación y lazos de camaradería entre maestro y estudiantes dentro y fuera del aula.					
EVALUACIÓN						
1	Utiliza distintos instrumentos de evaluación con el propósito de valorar integralmente al estudiante.					
2	A partir de los resultados de las evaluaciones comunica a los alumnos sus respectivos resultados para la mejora en la toma de decisiones.					
3	El docente antes que las evaluaciones cuantitativas da prioridad las evaluaciones cualitativas.					
OBJETIVOS						
1	Manifiestar con claridad los propósitos de la clase.					
2	Propiciar que los alumnos comprendan el valor de los nuevos aprendizajes.					
3	Orientar adecuadamente a los alumnos					

	hacia el logro de los objetivos propuestos.					
4	Promover y desarrollar en el alumno la formación integral de su personalidad: psicomotricidad, memoria, inteligencia y voluntad.					
5	Buscar la formación de la identidad y la conciencia social e histórica en sus alumnos durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje.					
6	Tomar en cuenta la formación moral y de los deberes cívicos en los estudiantes durante el quehacer pedagógico del docente.					
UTILIZACIÓN DE MEDIOS DE ENSEÑANZA						
1	Los medios d enseñanza son adecuados y pertinentes a los objetivos y contenidos de la clase.					
2	Están adaptados a la capacidad intelectual de los alumnos y responden a sus intereses.					
3	Permiten la mayor aproximación posible hacia el estudio científico del contenido					

	propuesto.					
4	Estimula la construcción de los propios aprendizajes en los estudiantes.					
5	Aprovecha las posibilidades didácticas a partir de los recursos propios existentes dentro del aula.					
6	Los alumnos dentro del aula no se atan al uso exclusivo del texto como única fuente de información.					
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE						
1	Prepara adecuadamente las actividades de aprendizaje para lograr los objetivos de la sesión de clase.					
2	Selecciona actividades que promuevan el pensamiento reflexivo y crítico (análisis, síntesis, abstracción, etc.).					
3	Elige actividades que promuevan la transferencia de los nuevos conocimientos a situaciones de la vida real					
4	Utiliza el juego como forma de desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes.					

ACTITUDES Y VALORES (DEL ALUMNO)

1	Son puntuales a la hora de ingresar a clase.					
2	Están atentos a las explicaciones del profesor.					
3	Aceptan las correcciones del profesor e intentan mejorar.					
4	Ayudan a sus compañeros en caso de necesidad.					
5	Cumplen con los deberes asignados en el aula.					
6	Asumen responsabilidades en el trabajo de equipo.					
7	Muestran tolerancia frente a las ideas de sus compañeros.					
8	Cuidan el patrimonio del aula y de la institución educativa.					
9	Piden la palabra levantando la mano y participan respetando su respectivo turno.					
10	Respetan a los docentes del aula y de la institución educativa.					
11	Emplean un vocabulario adecuado en la relación comunicativa que mantiene con					

	los demás.					
12	Respetan el orden y la disciplina dentro y fuera del aula.					
13	Respetan las diferencias físicas, psicológicas, sociales y emocionales existentes dentro del aula y de la propia institución educativa.					
<p>VALORACIÓN</p> <p>Siempre = 4</p> <p>Generalmente = 3</p> <p>A veces = 2</p> <p>Nunca = 1</p> <p>LEYENDA</p> <p>Total de Ítems: 92</p> <p>PUNTUACIÓN</p> <p>Siempre: 277 – 368</p> <p>Generalmente: 185 – 276</p> <p>A veces: 93 – 184</p> <p>Nunca: 00 - 92</p>		<p>VALORACIÓN ALCANZADA</p>			<p>OBSERVACIONES</p>	

ANEXO 4

DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Después de leer y analizar el contenido del Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria, en sus Áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social, Ciencia y Ambiente, Arte, Educación Religiosa y Educación Física, logramos observar que recoge, en términos generales, muchos de los principios y postulados educativos y pedagógicos que logró poner en práctica el maestro José Antonio Encinas, durante el ejercicio de su vida académica y profesional.

Después de haber hecho un estudio detenido de los alcances del DCN, logramos extraer algunos planteamientos teóricos que mejor se aproximan a las ideas y propuestas educativas dadas por el maestro Encinas, las cuales, *grosso modo*, pasamos a mencionarlas:

- Reconocer la singularidad de cada estudiante, tomando en cuenta sus particularidades lingüísticas, sociales, culturales y productivas, así como a las de su propio desarrollo.
- Recoger los saberes previos que tienen los estudiantes para lograr un buen desarrollo de la enseñanza–aprendizaje.
- Lograr el desarrollo de destrezas motoras aplicadas a los deportes, la gimnasia, las expresiones artísticas y los juegos libres.
- Desarrollar actividades como paseos y excursiones para conseguir que los alumnos adquieran un mayor conocimiento acerca de las características propias de cada pueblo o región.
- Lograr el desarrollo de las inteligencias múltiples en los estudiantes como forma de explotar sus propias capacidades y potencialidades.

- Autorregular su autoaprendizaje, tratando de utilizar sus propias estrategias en función de conseguir un mejor aprendizaje y tomando en cuenta, indudablemente, sus propios ritmos y estilos.
- Buscar que los alumnos sean autocríticos y autoevalúen sus propios argumentos.
- Libertad que tienen los estudiantes para opinar y participar en clase.
- El desarrollo de la capacidad de atención y concentración como formas de mejorar sus aprendizajes.
- Desarrollar actividades placenteras, lúdicas, de permanente creación e innovación, con conocimientos significativos contextualizados con su realidad.
- Desarrollar un pensamiento analítico y lógico.
- Lograr el desarrollo socioemocional en los estudiantes como forma de conseguir una personalidad más estable.
- Desarrollar en los niños sentimientos de afecto para con los demás.
- Desarrollar la propia autoestima y respetar la de los demás.
- Actitud comprensiva del docente hacia los alumnos.
- Reconocer los errores de los alumnos y considerarlos como parte de su aprendizaje, tratando de ayudarles a superar.
- Desarrollar sentimientos de solidaridad y cooperación para con los demás, tratando de generar nuevos sentimientos y valores morales en los estudiantes.
- Lograr el respeto mutuo y el sentimiento de justicia respecto de los demás.
- Lograr desarrollar el interés en los niños como mecanismo motivador de sus aprendizajes.
- Cooperar con sus pares y establecer acuerdos mínimos para desarrollar actividades grupales.

- Establecer normas para el juego, sanciones y premios.
- Respetar las normas de convivencia establecidas por ellos mismos y modificarlas con la aceptación mayoritaria del grupo.
- Cooperar asumiendo sus responsabilidades en función de las necesidades y metas que se ha trazado el grupo.
- Ayudar a sus compañeros cuando estos lo necesiten.
- Lograr que el niño exprese sentimientos de respeto y valoración de sí mismo.
- Reconocer sus derechos y respetar los derechos de los demás.
- Reconocer y asumir la verdad como un valor cognitivo y moral fundamental en la formación de todo ser humano.
- Regular sus costumbres por la noción de lo justo y lo injusto.
- Considerar que debe existir una relación entre la violación de la norma y la sanción correspondiente.
- Ser respetuoso de las reglas establecidas y tratar de defenderlas.
- Reconocer que el cuidado de su cuerpo depende de su salud física, psicológica y socio-emocional, al mismo tiempo que de su higiene personal.
- Reconocer su autonomía y respetar la de los demás.
- Respetar las diferencias físicas, psicológicas, sociales y emocionales de los demás.
- Lograr expresar con claridad lo que piensa y siente sobre un determinado tema.
- Mostrar respeto al escuchar a los demás, solicitar la palabra para intervenir respetando su respectivo turno y responder con cortesía las preguntas que se formulen.
- Durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje practicar un diálogo abierto y respetuoso.
- Opinar sobre el tema tratado tomando en cuenta sus experiencias previas.

- Formular y comprobar hipótesis sobre contenidos de textos cortos.
- Escuchar con atención e interés las sugerencias impartidas por los demás.
- Mostrar agrado, interés y autonomía cuando participa y lee.
- Participar con entusiasmo en los proyectos que se plantean a nivel personal o grupal.
- Ser tolerante y perseverante al corregir sus trabajos como una forma de autoaprendizaje.
- Argumentar sus ideas con opiniones sobre las experiencias, intereses e inquietudes que tiene.
- Mostrar una actitud crítica frente a los diversos textos que lee.
- Participar en diálogos con espontaneidad y respeto.
- Demostrar iniciativa, interés y creatividad al desarrollar sus tareas individuales y grupales.
- Participar en conversaciones, diálogos y exposiciones sobre temas de su interés y entorno.
- Demostrar respeto hacia el otro cuando conversa o participa en exposiciones y debates.
- Mostrarse motivado para producir textos referidos a su realidad local, regional y nacional.
- Mostrar interés en la lectura y escritura como formas de mejorar su aprendizaje.
- Mostrar autonomía y seguridad al resolver problemas cotidianos y propios de su entorno.
- Promover la construcción de su identidad personal y social, el fortalecimiento de su autoestima y de la estima hacia los otros, mediante el reconocimiento y valoración de las características propias y la de los demás.

- Lograr desarrollar el potencial humano, convirtiéndolo al estudiante en actor de su propio desarrollo.
- Propiciar el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y social de los estudiantes en permanente interacción e interrelación con el contexto socio-cultural y natural, favoreciendo, de este modo, el conocimiento reflexivo de sí mismo y de la realidad en la que se desenvuelve.
- Implementar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que permitan a los estudiantes: indagar, analizar, interpretar, explicar y establecer comparaciones en el espacio y en el tiempo; formular conclusiones y otros procesos que favorezcan el desarrollo de su pensamiento crítico y su capacidad propositiva que les permita contribuir al mejoramiento y transformación de la realidad en la que se desenvuelven.
- Construir la identidad sociocultural en la cual el estudiante se reconozca como sujeto social y afirme su sentido de pertenencia a un contexto familiar, escolar, local, regional y nacional y se valore como una persona digna, con derechos y responsabilidades en estos contextos.
- Reconocerse el estudiante como protagonista de una historia familiar, escolar, local, regional y nacional, a partir del conocimiento reflexivo de las características sociales, geográficas, políticas y económicas del contexto en el cual se desenvuelven.
- Formar identidades constructivas para que los estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos y responsabilidades y que se sientan partícipes en la construcción del proceso histórico peruano y en la protección de su medio geográfico.
- Permitir que los estudiantes desarrollen su conciencia histórico-cultural y geográfica para lograr un desarrollo humano integral y sostenible.

- Desarrollar las áreas académicas y curriculares y que se logren articular con aquellas que el estudiante va a llevar en la educación secundaria, con el fin de favorecer el desarrollo y la afirmación progresiva de la identidad personal, social y cultural, tendente a asegurar su participación en la transformación y mejora del contexto social y cultural en el que viven.
- Demostrar actitudes solidarias ayudando a sus compañeros de escuela y de su propia aula.
- Expresar su aprecio por los personajes más representativos de la historia local, regional y nacional.
- Demostrar actitudes de solidaridad, generosidad, respeto y responsabilidad dentro y fuera del aula.
- Demostrar actitud de respeto hacia los bienes públicos de la comunidad.
- Valorar las actividades económico-productivas que realizan los miembros de su grupo familiar.
- Apreciar los hechos más significativos de la historia comunal, local, regional y nacional.
- Valorar la diversidad étnica, lingüística, cultural, económica y geográfica del país.
- Demostrar actitudes de cuidado y uso racional de los recursos naturales.
- Valorar el patrimonio cultural y natural del país y participar en su cuidado y conservación.
- Participar con responsabilidad en la organización de brigadas de defensa civil en la escuela y la comunidad.
- Valorar el patrimonio natural y cultural de su localidad.
- Participar en el cuidado y protección del medioambiente.

- Reconocer la importancia de la biodiversidad nativa.
- Cuidar y proteger a los seres vivos del entorno.
- Evitar la contaminación el agua, el aire y el suelo.
- Practicar hábitos de higiene para prevenir enfermedades y riesgos contra su integridad.
- Manifestar preocupación por las alteraciones en el ecosistema.
- Respetar y exigir respeto por la biodiversidad.
- Practicar medidas para evitar la contaminación del agua, aire y suelo.
- Participar en acciones de prevención de riesgos ambientales.
- Valorar la conservación del medio ambiente.
- Participar en la organización escolar para el cuidado y protección del medioambiente.
- Identificarse con manifestaciones artístico–culturales de su localidad, su región y el país y comentar sobre lo que le gusta.
- Interesarse por participar en las manifestaciones artísticas de su localidad.
- Respetar y cuidar su entorno cultural.
- Disfrutar participando en el juego.
- Participar en los juegos respetando a los otros y evitando toda forma de discriminación.
- Valorar el trabajo en equipo colaborando con los otros.
- Respetar a sus compañeros, las normas y los resultados obtenidos en el juego.
- Reconocer que cada niño tiene sus propias características biopsico–sociales y sus respectivos estilos y ritmos de aprendizaje.
- Construir sus conocimientos con su manera particular de pensar y percibir el mundo que les rodea; buscando que la escuela respete las particularidades de cada uno, sin hacer comparaciones.

- Proponer variedad de actividades y experiencias en las que los niños pongan en juego sus aprendizajes previos.
- Buscar que las actividades desarrollen un pensamiento crítico y creativo.
- Implementar la metacognición y la autoevaluación como formas de promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Favorecer el intercambio, interaprendizaje y enriquecimiento mutuo entre miembros de diversas culturas.
- Reconocer y usar los recursos existentes: materiales concretos, materiales de la zona, hechos cotidianos, la presencia de sabios de nuestras comunidades y personas que pueden enseñar y compartir sus conocimientos y saberes.
- Educarlos en la práctica y vivencia de valores como el respeto por los demás, la solidaridad, la justicia, el trabajo en equipo y el liderazgo.
- Demostrar expectativas positivas respecto del desempeño de los niños, animándolos y felicitándolos por sus progresos, sin mellar su autoestima por los errores o equivocaciones que pudieran cometer.

ANEXO 5

FOTOGRAFÍAS TOMADAS A LOS DOCENTES, A LOS ESTUDIANTES E INVESTIGADOR DURANTE EL DESARROLLO DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

OTUZCO ALTO



Fachada de la Institución Educativa N° 82023 – Otuzco Alto



La docente explicando a sus alumnos(as) la metodología de trabajo por realizar



Niños colocando en la pizarra sus trabajos prácticos para luego ser sustentados



Alumnas sustentando ante sus compañeros(as) sus trabajos prácticos



Docente e investigador reunidos con los(as) niños(as)

AGOCUCHO



Fachada del Centro Educativo N° 82029 - Agocucho



Docente de aula explicando a sus alumnos(as) el movimiento de rotación de la tierra



Alumnos(as) levantando la mano para participar durante el desarrollo de la clase



Alumnos(as) elaborando sus trabajos prácticos en el área de matemática



Docente e investigador reunidos con los(as) alumnos(as)

HUAMBOCANCHA ALTA



Fachada de la Institución Educativa N° 82021 – Huambocancha Alta



La docente explicando a los(as) alumnos(as) la metodología del trabajo



La docente colocando cartillas en la pizarra para desarrollar su sesión de aprendizaje



Alumna mostrando un cuento que preparó para el investigador



Alumnos(as) realizando sus tareas

YANAMANGO



Fachada de la Institución Educativa N° 82065 – Yanamango



La docente explicando a los(as) alumnos(as) la metodología del trabajo a realizar



Docente de aula monitoreando el trabajo que realizan los(as) alumnos(as)



Alumnos dispuestos para disfrutar del recreo en el patio de la Institución Educativa



Docente, investigador y alumnos(as) en el aula de clase

ANEXO 6

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO

(CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN)

El que suscribe, Dr. Julio Sarmiento Gutiérrez, asesor de la tesis Doctoral titulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA", dejo constancia que el Doctorando Horlando Rafael Chávez García, durante el desarrollo de su trabajo de investigación, aplicó los instrumentos de recojo de información a una base muestral de 5 docentes, para luego de los resultados obtenidos lograr generalizarlo con todos los docentes de la referida muestra, conformada por 15 profesores, de un total de 45 integrantes de la población.

Firmo el presente, como muestra de conformidad del trabajo realizado.



Dr. Julio Sarmiento Gutiérrez

ASESOR

"Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación",

Cajamarca, Octubre de 2015

Señor:

Dr. Jorge Tejada Campos.

ASUNTO: Validación de instrumentos por juicio de expertos

Por la presente, reciba usted mi saludo cordial y fraterno, como estudiante del Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca; luego para manifestarle, que estoy desarrollando la tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA"; por lo que conocedor de su trayectoria profesional y estrecha vinculación en el campo de la educación y de la investigación, le solicito su colaboración en emitir su JUICIO DE EXPERTO, para la validación de los instrumentos de recojo de datos: "Cuestionario de la encuesta sobre el conocimiento que tienen los docentes en relación al pensamiento de José Antonio Encinas", "Ficha de Observación sobre el desempeño docente dentro del aula de clase" y "Vigencia de los principios y postulados educativos de Encinas dentro del Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria".

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto, me suscribo de usted.

Atentamente,



Horlando Rafael Chávez García

Estudiante de Doctorado

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA
(JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Jorge Tejada Campos, identificado con DNI N° 26709691, docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, con Grado Académico de Doctor, expedido por la Universidad Nacional Federico Villareal.

Hago constar que he leído y revisado los Items (08) del cuestionario de la encuesta, de la tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA", presentada por el Doctorando Horlando Rafael Chávez García.

Luego de la evaluación de cada Item y realizadas las correcciones respectivas, debo manifestar que el referido instrumento sí cumple con los requisitos y las exigencias propias del trabajo de investigación.

CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA		
N° Items revisados	N° Items válidos	% de Items válidos
08	08	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 7 de octubre de 2019

Apellidos y Nombres del evaluador: Jorge Tejada Campos, Jorge


FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN
(JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Jorge Tejada Campos, identificado con DNI N° 26709691, docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, con Grado Académico de Doctor, expedido por la Universidad Nacional Federico Villareal.

Hago constar que he leído y revisado las fichas de observación, de la tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA", presentada por el Doctorando Horlando Rafael Chávez García., el cual consta de 92 Items, distribuidos en los rubros de Contenidos, Metodología, Rol del Profesor, Rol del Alumno, Clima en el Aula, Relaciones Interpersonales (Alumno – Alumno), Organización y Estructuración de la Clase, Relaciones Interpersonales (Docente – Alumnos), Evaluación, Objetivos, Utilización de Medios de Enseñanza, Actividades de Aprendizaje y Actitudes y valores (del Alumno).

Luego de la evaluación de cada Item y realizadas las correcciones respectivas, debo manifestar que los referidos instrumentos sí cumplen con pertinencia las exigencias referidas a: Congruencia de Items, Amplitud de Contenido, Redacción de los Items y Claridad y Precisión de los mismos.

FICHA DE OBSERVACION		
N° Items revisados	N° Items válidos	% de Items válidos
92	92	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 7 de octubre de 2015

Apellidos y Nombres del evaluador: Jorge Tejada Campos Jorge


FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Jorge Tejada Campos, identificado con DNI N° 26709691, docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, con Grado Académico de Doctor, expedido por la Universidad Nacional Federico Villareal.

Hago constar que he leído y revisado el instrumento de recojo de datos, referido al Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria, utilizado por el Doctorando Horlando Rafael Chávez García, durante su tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA".

Frente a lo cual debo manifestar que el referido instrumento, sí cumple con los requisitos y exigencias propios del trabajo de investigación.

Lugar y Fecha: Lima, 7 de octubre de 2012

Apellidos y Nombres del evaluador: Jorge Tejada Campos



FIRMA DEL EVALUADOR

"Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación",

Cajamarca, Octubre de 2015

Señor:

Dr. Elfer Germán Miranda Valdivia.

ASUNTO: Validación de instrumentos por juicio de expertos

Por la presente, reciba usted mi saludo cordial y fraterno, como estudiante del Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca; luego para manifestarle, que estoy desarrollando la tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA"; por lo que conocedor de su trayectoria profesional y estrecha vinculación en el campo de la educación y de la investigación, le solicito su colaboración en emitir su JUICIO DE EXPERTO, para la validación de los instrumentos de recojo de datos: "Cuestionario de encuesta sobre el conocimiento que tienen los docentes en relación al pensamiento de José Antonio Encinas", "Ficha de Observación sobre el desempeño docente dentro del aula de clase" y "Vigencia de los principios y postulados educativos de Encinas dentro del Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria".

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto, me suscribo de usted.

Atentamente,



Horlando Rafael Chávez García

Estudiante de Doctorado

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA

(JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Elfer Germán Miranda Valdivia, identificado con DNI N° 06619261, docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, con Grado Académico de Doctor, expedido por la Universidad Nacional Federico Villareal.

Hago constar que he leído y revisado los Items (08) del cuestionario de la encuesta, de la tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA", presentada por el Doctorando Horlando Rafael Chávez García.

Luego de la evaluación de cada Item y realizadas las correcciones respectivas, debo manifestar que el referido instrumento si cumple con los requisitos y las exigencias propias del trabajo de investigación.

CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA		
N° Items revisados	N° Items válidos	% de Items válidos
08	08	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 05 de octubre de 2015

Apellidos y Nombres del evaluador: Miranda Valdivia, Elfer Germán


FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN
(JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Elfer Germán Miranda Valdivia, identificado con DNI N° 06619261, docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, con Grado Académico de Doctor, expedido por la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Hago constar que he leído y revisado las fichas de observación, de la tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA", presentada por el Doctorando Horlando Rafael Chávez García., el cual consta de 92 Items, distribuidos en los rubros de Contenidos, Metodología, Rol del Profesor, Rol del Alumno, Clima en el Aula, Relaciones Interpersonales (Alumno – Alumno), Organización y Estructuración de la Clase, Relaciones Interpersonales (Docente – Alumnos), Evaluación, Objetivos, Utilización de Medios de Enseñanza, Actividades de Aprendizaje y Actitudes y valores (del Alumno).

Luego de la evaluación de cada Item y realizadas las correcciones respectivas, debo manifestar que los referidos instrumentos sí cumplen con pertinencia las exigencias referidas a: Congruencia de Items, Amplitud de Contenido, Redacción de los Items y Claridad y Precisión de los mismos.

FICHA DE OBSERVACION		
N° Items revisados	N° Items válidos	% de Items válidos
92	92	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 05 de octubre de 2015

Apellidos y Nombres del evaluador: Miranda Valdivia Elfer Germán



FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

(JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Elfer Germán Miranda Valdivia, identificado con DNI N° 06619261, docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, con Grado Académico de Doctor, expedido por la Universidad Nacional Federico Villareal.

Hago constar que he leído y revisado el instrumento de recojo de datos, referido al Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria, utilizado por el Doctorando Horlando Rafael Chávez García, durante su tesis Doctoral Intitulada "EL PENSAMIENTO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS Y SU VIGENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ZONA RURAL DEL DISTRITO DE CAJAMARCA".

Frente a lo cual debo manifestar que el referido instrumento, sí cumple con los requisitos y exigencias propios del trabajo de investigación.

Lugar y Fecha: Cajamarca, 05 de octubre de 2015

Apellidos y Nombres del evaluador: Miranda Valdivia, Elfer Germán


FIRMA DEL EVALUADOR