

# La obra educativa de José Antonio Encinas\*

## The educational work of Jose Antonio Encinas

*Elmer Robles Ortiz<sup>1</sup>*

### RESUMEN

El presente informe analiza la obra de José Antonio Encinas (1888-1958) realizada en Puno, y encuentra que en sus aportes existen elementos aún vigentes. Encinas estuvo al día con las ideas educativas de su tiempo; consideró al alumno como el centro del trabajo docente y cuyas diferencias individuales respetó, se preocupó por formarlo como futuro ciudadano, para la vida y por la vida, en un ambiente de libertad; puso en práctica métodos didácticos dinámicos, de modo que la teoría y la práctica estuviesen enlazadas, y respondieran a los intereses de los estudiantes y a los problemas de su comunidad; las experiencias realizadas por su escuela estuvieron relacionadas con el contexto social. En la organización de los estudios, aplicó los principios de correlación y globalización de contenidos que, de modo general, se siguen usando en los niveles de educación básica regular, y cuyo origen se encuentra en las ideas de la Escuela Nueva. Por otro lado, denunció la exclusión escolar de la población indígena; la carencia de criterios técnicos en la administración educativa; la deficiente formación de profesores y otros numerosos y aún persistentes problemas de nuestras escuelas, que traban su desarrollo desde adentro, y los de carácter económico que las afectan desde afuera.

**Palabras clave:** Educación, escuela nueva, estudiante, maestro, aprendizaje.

### ABSTRACT

The present report analyzes the work of Jose Antonio Encinas (1888-1958) done in Puno, and finds that still exist current useful elements in his contributions. Encinas knew the educational ideas of his time; he considered the student to be the center of the teaching work and he respected his individual differences, he worried about forming him as civil in the future, for the life and about life, in a freedom atmosphere; he put into practice didactic dynamic methods, so that the theory and the practice were connected, and they answered to students interests and to community problems; his school experiences were related to the social context. In the organization of studies, he used the interrelation and globalization of content principles that, in a general way, they keep on using in the basic regular of education levels, and whose origin is in the ideas of the Escuela Nueva. On the other hand, he denounced the school exclusion of the indigenous population; the lack of technical criteria in the educational administration; the teacher's deficient formation and others numerous and still persistent problems of our schools, that block their development from inside, and those of economic character that affect them from outside.

**Key words:** Education, escuela nueva, student, teacher, learning.

---

\* Ponencia sustentada en el VII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Universidad Nueve de Julho, Sao Paulo, Brasil, 23-26 de agosto de 2009.

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la UPAO. Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Trujillo. Miembro activo de SHELA.

## INTRODUCCIÓN

En Europa y Estados Unidos, a fines del siglo XIX, surgió una corriente educativa denominada Escuela Nueva que se propuso revolucionar el trabajo educativo. Su nombre era una contraposición a la llamada escuela tradicional. Si bien la Escuela Nueva fue un amplio movimiento extendido por el mundo occidental, no constituía realmente un fenómeno unitario. Sin embargo, las características comunes de las principales ideas de sus representantes le dieron un sello de identificación y le señalaron rumbo. Se trató de un importante avance en la educación. Todos fueron paidocentristas, tuvieron en cuenta la ubicación del alumno en el centro del quehacer educativo. Igualmente consideraron: la vitalidad y la actividad del niño; las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje y la atención de los intereses de los educandos; la socialización de los estudiantes según su realidad específica; el uso de métodos dinámicos en la clase, la observación y la percepción directa de los fenómenos naturales y sociales así como la experimentación, y exaltaron los valores de libertad y justicia. Por centrarse en el educando, no en el profesor, la Escuela Nueva puso en práctica una verdadera “revolución copernicana” en la educación, iniciada con el *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau en el siglo XVIII.

Las ideas del movimiento de Escuela Nueva se propagaron por América y tuvieron adeptos por todas partes, sobre todo en Colombia, Argentina y Chile.

El Perú no fue ajeno a esta difusión. Sus principales educadores se inscribieron en sus filas, tanto los de formación pedagógica propiamente dicha cuanto los que cumplieron función docente no obstante que su notabilidad se derivó de otras actividades. Unos más que otros se identificaron con los aportes de esta corriente y los aplicaron en sus actividades docentes. Pero no siempre han dejado textos orgánicos de sus apreciaciones o experiencias. Los programas de estudios, sobre todo en el nivel de educación primaria, hasta pasada la mitad del siglo XX, estuvieron, en parte, bajo la influencia de la Escuela Nueva, particularmente de los aportes de Ovidio Decroly en lo tocante a la globalización de contenidos de aprendizaje y los centros de interés del educando. Así lo evidenciaron tanto los currículos como la organización de las unidades didácticas de diferentes asignaturas. El principal representante del movimiento de la Escuela Nueva en el Perú fue el maestro José Antonio Encinas. Por cierto, el presente trabajo está centrado en el aporte del mencionado personaje, ensaya una interpretación de su obra educativa, para cuyo efecto recurre principalmente al análisis de

su libro *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, publicado en 1932. La metodología utilizada permite hacer comparaciones y proyectar el pensamiento educativo de José Antonio Encinas hacia la realidad actual.

## JOSÉ ANTONIO ENCINAS

Este pedagogo nació en Puno el año de 1888. Sus primeros estudios los hizo en su ciudad natal y su formación profesional en Lima. Becado por el gobierno, viajó a la capital de la república para estudiar en la Escuela Normal de Varones en el mismo año en que ésta fue fundada, 1905. Los estudios tenían una duración de tan solo dos años, de modo que al finalizar el año de 1906, egresó la primera promoción, uno de cuyos integrantes fue José Antonio Encinas.

En materia de formación docente, 1905 marca un hito histórico. Ciertamente, las escuelas normales hasta entonces habían sido solo intentos que se frustraron una y otra vez, desde 1822. Su creación y funcionamiento fueron tan solamente letra hecha en el papel, esperando otros tiempos. La carrera magisterial ingresa a una nueva etapa en 1905. La experiencia que comienza ese año es nueva.

Fue nombrado director de la flamante escuela el educador belga, residente en el Perú, Isidoro Poiry que, según Encinas, “elabora un magnífico plan de estudios superior a los de Europa, quizá único”. Su principal preocupación fue la de formar al educador más que al tradicional preceptor o enseñante de la escuela primaria. “Comprende que el Perú necesita de un verdadero Estado Mayor que dirija la más difícil de las campañas que el país tiene por delante. Piensa que el maestro puede mejorar la técnica escolar, perfeccionar el método, pero juzga que el país requiere algo más que un preceptor.”<sup>1</sup> Sabe que la simple y aislada acción del profesor no puede contribuir a destruir el anquilosamiento del país derivado de diversos prejuicios. En tal perspectiva, su propósito es formar líderes educacionales, esa es la cuestión esencial para él, de modo que entiende a la Escuela Normal como un centro de cultura pedagógica superior. Establece como requisitos básicos para admitir alumnos el haber cursado instrucción secundaria completa y acreditar dos tercios de calificativos sobresalientes. En la formación tienen predominio las materias de índole pedagógica sobre los contenidos propios de la educación primaria. Por primera vez en el Perú se incluyeron los cursos de Paidología, Psicología Infantil, Historia de la Educación y Sociología en la formación de profesores, junto a los de Pedagogía, Higiene Escolar, Trabajo Manual Educativo, Nociones de Agricultura, Zootecnia, Arquitectura Escolar, Elocución,

Educación Cívica, Legislación Escolar, Teneduría de Libros, Francés, Inglés, Formas Geométricas, Música, y Educación Física y Militar. En la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje se programaban y ejecutaban excursiones, conferencias, informes escritos y ejercicios prácticos.

Por su vocación y preparación, numerosos egresados destacaron como profesores de aula y directores escolares, desde cuyas funciones dejaron huella en la educación del país; algunos prosiguieron sus estudios en la Universidad de San Marcos, en la cual optaron sus títulos y grados académicos.

En esa Escuela, se formaron brillantes normalistas, como lo fueron los integrantes de la primera promoción egresada cuando la dirigía Poiry. Entre ellos, José Antonio Encinas, uno de los grandes educadores del Perú en el siglo XX. La mayoría de sus compañeros, recién titulados, salieron a trabajar en los cargos de inspectores, creados por el gobierno. Pero él decidió regresar a Puno en calidad de director del Centro Escolar N° 881, donde ejerció el cargo durante cuatro años (1907-1911) y experimentó diversas innovaciones a la luz de los principios del movimiento de la Escuela Nueva, hecho del que da testimonio en uno de sus principales libros.

Mac Knight, sucesor de Poiry, llamó a Encinas para que fuese tesorero-secretario y profesor de una asignatura. Pero además de ese trabajo, Encinas tuvo experiencia docente en colegios secundarios y se matriculó en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, donde obtuvo el título de abogado y el grado de doctor en jurisprudencia. Años más tarde, sin ser catedrático, fue elegido rector, y no obstante el corto periodo de su gestión (1931-1932), realizó una notable labor con la participación de profesores y estudiantes, a la luz de los alcances del movimiento de Reforma Universitaria iniciada en el Perú el año de 1919. Sacudida de su rutina, la Universidad ingresó a una época de cambios, sus actividades académicas fueron intensas. Sin embargo, los celos e intereses creados de los grupos retardatarios lograron que la dictadura militar dispusiera el receso.

Efectivamente, durante su rectorado, el pensamiento reformista impregnó la Universidad de San Marcos, cuyas puertas abrieron a diferentes inquietudes. No hubo temor en la propuesta de nuevos rumbos para la creciente sed de aprender de los alumnos. Estos hicieron uso de su derecho de representación ante los órganos directivos con responsabilidad e inteligencia. La Universidad funcionó como una comunidad de profesores y estudiantes.

La Universidad creó la Sección Preparatoria entendida como puente entre la educación secundaria y univer-

sitaria. Las Facultades de Letras y Ciencias se fusionaron para constituir el Colegio Universitario, centro de cultura general y de intensa actividad académica. Se trató de eliminar el método expositivo, por lo menos relegarlo a segundo plano, para sustituirlo por seminarios, búsqueda y selección de datos. La Escuela de Altos Estudios, a la cual se integraron los institutos, estuvo dedicada a la investigación científica; practicó la interdisciplinariedad. Bibliotecas y museos mejoraron su funcionamiento. La actividad académica fue muy intensa.

“El problema universitario no es asunto de Estatutos redactados para satisfacer ambiciones personales ni cobrar agravios. La Reforma Universitaria es de orden espiritual, donde el factor hombre es lo sustantivo”, afirmó el antes citado rector de San Marcos.<sup>2</sup>

En 1932, la nueva tiranía eliminó las conquistas de la Reforma y clausuró esa Universidad hasta 1935.

Por su participación en política, Encinas sufrió destierros que lo obligaron a recorrer varios países. Y es así como realizó labor educativa fuera del Perú (Guatemala, Panamá, Costa Rica, Cuba y España). Además cursó estudios en la Universidad de Cambridge donde optó el grado de Master in Science; también en las Universidades de Bolonia, Padua y París. Años más tarde, en su calidad de senador de la república tuvo destacada participación, junto con distinguidos parlamentarios procedentes del campo académico, en la elaboración del Estatuto Universitario, del año 1946, aprobado mediante la Ley N° 10555, una norma que recogió los principales aportes sobre Reforma Universitaria.

Encinas publicó diversos libros sobre temas educativos, entre ellos: *Educación del indio* (1908); *Problemas de la educación nacional* (1909); *El problema del profesorado nacional* (1910); *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1932), considerada su obra más importante; *Historia de las Universidades de Bolonia y Padua* (1935); *Higiene mental* (1936) y *La educación de nuestros hijos* (1938). En 1909 había elaborado una propuesta para convertir a la Escuela Normal en Facultad de Educación. Editó las revistas: *Educación* (Puno, 1908), *El Amigo de los Niños* (Puno, 1910), *Juventud* (Lima, 1912) y *La Educación Nacional* (Lima, 1918).

El maestro José Antonio Encinas falleció en Lima en 1958.

## “UN ENSAYO DE ESCUELA NUEVA EN EL PERÚ”

Tal el título de su principal libro, una suerte de cuaderno de bitácora, en el cual registra su experiencia educativa en Puno, en forma intercalada con sus observacio-

nes de la realidad peruana, su crítica a la escuela y sus propuestas de reforma educativa. Dammert dice al respecto: “Es la crónica de una batalla contra la feudalidad, el oscurantismo, el aletargamiento, la falta de creatividad, la abulia, la opresión burocrática, la falta de humanidad en una escuela y su sociedad”.<sup>3</sup> No se trata de una obra ple-tórica de abstracciones, sino de la sistematización de hechos, de ideas para el cambio educativo. Con una consistente base teórica, impregnada de los aportes de la Escuela Nueva, Encinas realizó una experiencia concreta en su centro educativo, en procura de soluciones peruanas para problemas peruanos. Por eso Chanamé anota que se trata de una “Propuesta experimental de un nuevo diseño de educación, pues, si la educación es democracia, que el niño aprenda a ejercerla, que se eduque en la igualdad, ese es el primer principio de toda pedagogía liberadora”.<sup>4</sup> Fue escrito en Europa y cuya edición príncipe salió en Lima el año de 1932. Allí considera que toda política educativa debe contemplar tres factores, no divorciados sino enlazados: el maestro, la escuela y el estudiante. A diferencia de Manuel Vicente Villarán y Alejandro Deustua, cuyas ideas opuestas originaron, desde principios del siglo XX, largo debate sobre el rumbo de nuestra educación relacionada con el trabajo, la industrialización y la democracia, la concepción y la práctica de Encinas estuvieron orientadas a la transformación del sistema educativo para formar al hombre nuevo, el peruano del futuro.

## 1. EL MAESTRO

Inspirado en Domingo Faustino Sarmiento —quien consideró que el más alto título no era el de presidente de la república después de haberlo sido, sino el de “maestro de escuela”— José Antonio Encinas, escribió al comenzar esta obra: “El más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela”. Y valorando esta profesión añade: “Cuando la sociedad actual se sacuda del egoísmo y de los prejuicios que anquilosan sus más vitales valores y cuando el maestro dé su parte, deje la rutina y se transforme en un líder social, entonces el magisterio habrá sobrepasado en importancia a cualquier otra actividad humana”.<sup>5</sup> Sostiene que cuando se aquilata el valor profesional de un médico, abogado o ingeniero, estamos ante una cuestión muy sencilla por cuanto el resultado logrado por dichos profesionales pertenece al orden individual y es de comprobación inmediata; cosa que no sucede con el profesor, pues, para juzgar su trabajo y el efecto producido por una determinada teoría educativa, se tendrá que esperar un plazo largo, por lo menos veinte años, y analizar los factores

sociales, políticos y económicos dentro de los cuales transcurrió la actividad docente.

Afirma que:

“El propósito que un maestro debe perseguir no es enseñar sino edificar, construir con los materiales que el estudiante aporte. Solo cuando este material es deficiente o inservible, el maestro proporciona el suyo. Tal concepto de enseñar está de acuerdo con el dinamismo que caracteriza al estudiante. Una pura y exclusiva trasmisión de conocimientos, sometiendo al niño a una quietud mental, es tanto o más dañosa que el *magister dixit* o el uso de textos”. “Para el normalista lo que vale no es la cantidad ni aun la calidad de conocimientos que el discípulo adquiere, sino la manera cómo los asimila y los utiliza, en virtud de fuerzas propias, con un *minimum* de influencia de parte del maestro.”<sup>6</sup>

Como se ve, tales conceptos constituyen una aproximación a la corriente actualmente en boga conocida con el nombre de constructivismo pedagógico. Considera una verdadera paradoja suponer que un maestro de escuela primaria requiere condiciones de cultura inferiores a los exigidos para ser maestro de secundaria, porque si algún cuidado es necesario tener en la profesión del magisterio, ello debe dirigirse a los de primera enseñanza o educación primaria. A ellos les incumbe la tarea más difícil. Los educadores de este nivel tienen en sus manos alumnos que no están aún en condiciones de dirigir sus propios actos, y frente a ellos, no son meros repetidores de textos. Los alumnos de primaria, según Encinas, son los menos conocidos, los más inestables, los que requieren un conocimiento profundo de su desarrollo. Anota: “Pretender que un maestro de enseñanza primaria sea simplemente un preceptor encargado de enseñar a leer y escribir, es desvirtuar el concepto científico de la escuela y desconocer el importante papel que le toca desempeñar en el proceso social”.<sup>7</sup> Y asevera que el profesor primario requiere de un mayor volumen de conocimientos técnicos que los de secundaria y de la universidad. Según su opinión, para que un profesor maneje con eficiencia la técnica de enseñar requiere una sólida preparación en psicología y ciencias conexas. Por esta razón propugnó la formación esmerada del magisterio. Son nítidos y vigentes estos conceptos suyos: “Poco o nada vale aplicar reglas de didáctica, si previamente, el maestro no sabe la manera como esos procedimientos operan en la vida integral del niño”. Y los siguientes también: “Serviría muy poco conocer todo el contingente de conocimientos y experiencias que ofrece la metodología general o especial de las asig-

naturas de enseñanza sino se estudia las condiciones de salud física y mental del alumno así como la situación de sus relaciones sociales y psíquicas con el ambiente escolar y familiar en que se desenvuelve su existencia”.<sup>8</sup> En esta misma dirección de su pensamiento, sostiene que los maestros en cuya formación aprendieron a ejercitar sus actividades y a poner en juego sus propias iniciativas, convertirán el aula, tenida como sala de tortura de los niños, en un amplio anfiteatro donde analicen el espíritu infantil, dosifiquen los conocimientos en proporción a las características mentales, salven de la indiferencia y del olvido a los niños que el empirismo clasifica entre los inadaptados a una enseñanza formalista y estática.

Los estudiantes que se van a formar como profesores, dice, deben conocer no solo los métodos de enseñanza, sino los métodos de investigación a fin de aportar a la ciencia de la educación una vasta y valiosa colaboración. Los numerosos problemas educativos del Perú exigen un personal docente técnicamente preparado. Dicha preparación no puede efectuarse mecanizando la enseñanza y dejando al futuro profesor fuera de la complejidad que encierra cada problema educativo.

Asevera que si no existe un espíritu de solidaridad y de unidad de miras entre las esferas oficiales y el maestro, toda labor educativa está condena al fracaso. El maestro, considerado como un elemento pasivo, al servicio de una escuela que no tiene ideales ni propósitos definidos, se convierte por la fuerza de las circunstancias en un funcionario ubicado en el último peldaño de la escala administrativa del país. Sin que se le permita opinar sobre asuntos técnicos de su profesión, sin ningún ambiente intelectual propicio para su labor, sin ningún respaldo en las posiciones adquiridas, sin ningún estímulo para actualizarse, sin ninguna oportunidad legal para ascender, deficientemente pagado, sin derecho a intervenir en política, “es sencillamente un paria que vegeta dentro de la rutina como sistema, teniendo el favor como recompensa”. Si esto es así, el maestro, lejos de ser “un mentor de conciencias, un conductor de multitudes, un arquitecto de gran envergadura”, es simplemente un “conductor de rebaños o un albañil de aldea”.<sup>9</sup>

Por ser un mentor social, el maestro, según el pensamiento de Encinas, debe tener libertad de opinión. El hecho de servir al Estado no implica para el maestro vender su conciencia ni hipotecar sus ideas. El pago que recibe es por su labor, no para guardar silencio. El maestro no es un esclavo ni lacayo que calla, obedece y trabaja; quienes piensan así se encuentran en un grave error, cometen injusticia e insultan la dignidad de este profesional.

Considera que el maestro debe conocer la historia y los problemas sociales del país, y así colaborar en la solución de diversas cuestiones que agitan la vida nacional. El desconocimiento de esta realidad desvirtúa el papel social que le corresponde desempeñar a la escuela. Centra su atención en la problemática social de la población indígena. Es crítico mordaz de la escuela y del maestro que ven con indiferencia la dolorosa situación del indio, marginado de la vida nacional. El Perú, con un pasado histórico lleno de enseñanzas en el campo social, no puede permitir que el niño, por obra de la escuela, trate al indio como un paria, como un ser excluido de la vida nacional. Ni que sus maestros carezcan de preparación en el conocimiento de los problemas sociales e ignoren las necesidades y demandas de la población aborígen oprimida. Esto es, para que el profesor cumpla bien su función debe, ineludiblemente, conocer la realidad donde funciona su escuela, el modo de vida de la comunidad, respetar las diferencias culturales.

Resaltando el papel de los educadores frente al problema social apunta: “El magisterio es antes que todo un apostolado que exige una permanente agitación espiritual. El maestro que ha convertido su misión en una rutina, ha perdido el dinamismo necesario para transformarse en un líder social”.<sup>10</sup> Piensa que en la solución del problema del indio, el Perú debe promover una intensa acción social, en la cual el maestro sea uno de los protagonistas más valiosos. Esto supone que la preparación del magisterio no se considere un asunto baladí, sin más importancia que la de llenar un simple expediente de carácter administrativo. Por el contrario, esta preparación impone al maestro peruano la obligación de conocer la historia en cuanto a la evolución política y económica del indio, el régimen administrativo antes y después de la conquista, el proceso religioso, sus industrias y su capacidad productiva, así como los factores que detienen su progreso y los medios empleados por otras países para tratar al aborígen en la etapa colonial.

Compara la función del maestro con la de otros profesionales. En efecto, encuentra que el médico y el abogado esperan al cliente que busca la salud o la justicia, respectivamente. Mientras que el maestro espera al discípulo que necesita la orientación para su vida. El niño es portador de la influencia de su raza, familia y sociedad. De esta forma, el maestro asume una enorme responsabilidad, y es grave en sumo grado sino es capaz de ofrecer un diagnóstico seguro de su alumno. Así resulta lógica la necesaria preparación del magisterio de alta calidad.



José Antonio  
Encinas

## 2. LA ESCUELA

Encinas propugna una escuela con espíritu de igualdad social y de solidaridad, lo cual implica conceder a los estudiantes la mayor libertad posible en el desarrollo de su acción y su pensamiento. Libertad de acción porque se debe cambiar el régimen disciplinario. Libertad de pensamiento porque la enseñanza exige una nueva orientación. No se puede hablar que existe libertad en la escuela donde los profesores y alumnos están separados por un odioso prejuicio jerárquico, con la consecuente intolerante tiranía implantada por los primeros. Fustiga a los profesores que, al actuar como hoscos y celosos custodios de los niños, establecen una inaceptable tiranía, en vez de crear formas afectivas de trato con sus alumnos. "Así la escuela es para el niño una prisión donde está mecánicamente sometido a las exigencias de los maestros o a las disposiciones de leyes y reglamentos, donde se le impone una serie de obligaciones, sin reconocerle derechos".<sup>11</sup>

La escuela que postula debe ir hacia el pueblo, confundirse con sus necesidades y aspiraciones, comprender su cultura. No acepta que la escuela se dedique simplemente a enseñar a leer y escribir, desempeñando una función meramente administrativa. Propugna en cambio una escuela que participe como elemento de primer orden en la vida social, que diga su voz, que transforme la vida pasiva del pueblo en permanente actividad, que tenga derecho a intervenir en obras de beneficio colectivo. Esta idea democrática es consonante con su defensa de la autonomía municipal, vista como la primera lección de educación ciudadana que el profesor puede ofrecer a sus alumnos. Pero si aquella autonomía no existe o es desvirtuada, nadie tiene derecho de exigir la enseñanza de la

educación cívica. Asevera que la municipalidad con autonomía es la más genuina representación del pueblo.

Concibió a la escuela primaria como un verdadero laboratorio destinado al análisis del espíritu del niño, a conocer su temperamento, sus tendencias, su carácter, sus inclinaciones, sus aptitudes mentales. Es decir, le señaló como objetivo inmediato conocer la naturaleza infantil y, por lo tanto, dosificar la cantidad y calidad de conocimientos destinados para cada estudiante. Vio en cada niño un tipo psicológico con características propias, con síntomas inconfundibles dentro del proceso de su mente. Por esta razón considera absurdo englobarlo dentro de una organización escolar basada en la apreciación empírica de la cantidad de conocimientos, denominada años o secciones de estudio. Precisamente, este sistema clasificatorio es consecuencia de la escuela cuyo propósito exclusivo es enseñar, y no de la escuela cuya misión es conocer el espíritu del estudiante.

El caso de la escuela destinada exclusivamente a enseñar es un formalismo dañino tanto en el orden individual como en el colectivo; predomina en él un criterio puramente administrativo. El Estado al asumir la dirección de la enseñanza, ha dividido y subdividido las materias, agrupándolas en determinados ciclos; asimismo ha considerado que la evolución mental del estudiante debe seguir obligatoriamente las normas impuestas por los planes y programas de estudio. Es por eso que todas las reformas escolares, desconociendo la misión científica de la escuela, han consistido en cambiar un plan de estudios por otro, acomodando las materias de enseñanza a intereses particulares de grupo. Encinas sostiene que estos criterios no son científicos porque es tan absurdo querer reglamentar la evolución psíquica del estudiante así como lo sería pretender reglamentar el proceso de una enfermedad. Dentro de este tipo de escuela, el examen es una nueva inquisición, esto es, un sistema de torturas mentales. La escuela dirige todos sus esfuerzos a que el estudiante triunfe en certámenes que tienen de ridículo, de empírico y de injusto. Tal el balance de la escuela centrada en transmitir conocimientos a cambio de cualquier esfuerzo, por punible y dañoso que sea para el alumno.

En cambio en el caso de una escuela que busca conocer la naturaleza del niño, se comienza por la preparación de los profesores para esa difícil tarea antes que preocuparse por enseñar al estudiante conocimientos que debe memorizar. Proceder de modo contrario es absurdo.

Una escuela como esta posibilita la solución de los problemas de aprendizaje. Nuestro autor dice que en cualquier sala de clase, existen tres grupos de alumnos: los muy adelantados, los medianos y los que tienen dificulta-

des para aprender. Pero el trabajo docente se realiza como si se tratara de un grupo homogéneo, de modo que el profesor aplica el programa de estudios, sin taxativas. Este hecho, obviamente, perjudica al alumno. La solución propuesta por Encinas consiste en organizar un aula para tratar las dificultades de aprendizaje, especialmente en cuanto a la lectura y aritmética. A dicha aula concurrirán los niños que tengan manifiestas deficiencias en esa temática, durante algunos minutos cada día, para ofrecerles enseñanza individual, y después volverán a sus aulas de origen de la cual no será necesario separarlos definitivamente, como tampoco declararlos incapaces, menos cambiarlos de grado de estudios.

Sus ideas abarcan tanto la administración de la escuela cuanto el aspecto didáctico. No acepta el agrupamiento de las asignaturas sin fundamento alguno ni una didáctica orientada a convertir al niño en mero receptor de conocimientos, que no han pasado por el tamiz de la observación, de la experiencia y de la crítica. Piensa que las materias de enseñanza no deben ser agrupadas en función de una artificial división administrativa de la escuela, sino han de girar alrededor de los problemas de la vida social; ofrecer conocimientos utilizables de inmediato en la realidad en que vive el alumno.

Es por eso que está de acuerdo con la Escuela Activa y con la Escuela del Trabajo, dos modelos compatibles entre sí, y según los cuales no se enseña lectura, escritura, cálculo, historia, geografía o ciencias naturales con el propósito de cumplir un ciclo del plan de estudios y posibilitar la promoción del alumno al año inmediato, sino con miras al uso de los conocimientos en la diaria labor de la escuela y de la vida del alumno.

Según tales planteamientos, el niño aprenderá a leer y escribir cuando sabe que es requisito para elegir a sus representantes ante la asamblea escolar; aprenderá a calcular y perfeccionar sus conocimientos cuando necesita manejar su cuenta de ahorros o para poder intervenir en la economía de la escuela; las ciencias naturales serán mejor entendidas y utilizadas cuando giren alrededor de la higiene; el trabajo manual y el dibujo se aprenderán cuando el niño vea que el objeto que produce tiene utilidad.

Al tenor de estas ideas, la escuela está al servicio de los estudiantes, y no éstos al servicio de la primera. En un sistema de enseñanza con estas características desaparece el concepto de disciplina basado en la obediencia. Entendida la escuela como una institución en la que todos sus miembros colaboran en perfecta comunión de ideas y de propósitos desaparecen las fricciones. Así, el maestro es el consejero y guía, no el que impone y manda.

"La clase es un laboratorio, un museo o un taller donde se experimenta, se observa y se trabaja; ya no es la sala desatada 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".<sup>12</sup> Pero su enfoque no es economicista o de un simple y frío utilitarismo. En efecto, el arte y la ambientación general de la escuela no fueron omitidas en sus preocupaciones. Pensaba que una escuela sin música y sin flores, donde solo se escucha la voz autoritaria del profesor, tiene mucho de similitud con una cárcel.

### ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS

En su condición de director del centro escolar de Puno, Encinas introdujo innovaciones en consonancia con sus planteamientos teóricos. Siguiendo los aportes del movimiento de la Escuela Nueva, adaptados a la realidad, para facilitar el aprendizaje, reunió las materias alrededor de determinados problemas de interés de los niños. Las materias las agrupó como sigue:

- a. Lecciones sobre 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.

De esta modo, las materias fueron correlacionadas y hasta globalizadas, porque su valor individual abrió paso a un cuerpo homogéneo, con una finalidad común, contenida en los puntos de referencia prefijados. Toda la enseñanza giró en torno a estos puntos, de interés y utilidad para los niños. Con diversas denominaciones, el sistema educativo peruano, impregnado de los aportes de la Escuela Nueva, ha mantenido, durante largo tiempo, asignaturas en las que estaban presentes las ideas de este movimiento (globalización y centros de interés), tales son los casos de "El Niño y la Salud", en el nivel primario, inspirada en Decroly y que tuviera extensa vigencia, cuya correspondencia con el cuadro precedente elaborado por Encinas se la encuentra con el primer grupo, lo mismo que las asignaturas nombradas hasta hace poco tiempo como "Ciencias Naturales", sustituidas ahora por "Ciencia, Tecnología y Ambiente". Así también ocurre con las de "Comunicación" y "Ciencias Sociales", cuyo equivalente en el aporte del maestro puneño equivale al segun-

do y último grupo, respectivamente. Pero allí no termina la comparación. En el currículo de educación básica regular para el año 2009, la última materia citada es consonante con el área "Personal-Social" en los niveles inicial y primario, en tanto que en el secundario lo es con: "Formación Ciudadana y Cívica", "Historia, Geografía y Economía", "Persona, Familia y Relaciones Humanas". Y en parte, el tercer grupo de Encinas, se encuentra desde hace muchos años bajo el nombre genérico de "Matemática". Se advierte en nuestro sistema educativo una tendencia hacia el agrupamiento de disciplinas en forma de correlación y globalización de contenidos.

Ejemplificando la estructura mencionada, afirma que cuando se trataba de estudiar el fenómeno de la respiración, se daba indicaciones precisas acerca del oxígeno y del ácido carbónico y se la comparaba con la de vegetales y animales. En caso de una clase de lectura, de elocución o de redacción, las reglas gramaticales surgían como una necesidad para explicar las dificultades en los temas escritos o hablados. Es decir, la gramática no era un curso aislado, divorciado de la realidad de un ejercicio de redacción, sino conectado con éste. Por su parte, el curso de aritmética se relacionaba con un sinnúmero de problemas de la vida diaria. El trabajo manual orientó en gran parte el estudio del dibujo y la geometría.

Y en lo concerniente a la historia y geografía, las lecciones tenían el propósito de vincular ambos campos, enseñando los diferentes lugares donde había ocurrido el hecho histórico, además se formulaban juicios sobre los hechos así como el valor cívico y moral de los protagonistas. Las clases de estas materias estaban encaminadas a despertar y fortificar el sentido crítico, principalmente desde el punto de vista social. La historia dejó de ser un catálogo de nombres y fechas con que se martirizaba al niño. Los hechos históricos eran analizaos y se presentaba su nexo con los hechos presentes. La geografía dejó de ser enseñada de modo rutinario y libresco. Acabó la absurda relación de fenómenos físicos. A partir de un hecho histórico, el profesor explicaba los fenómenos geográficos, relacionados, con lo cual se buscaba satisfacer los intereses y necesidades del alumno.

La metodología seguida en la enseñanza de los cuerpos de materias por él establecidos, la presenta resumida en los siguientes términos:

“En general, las lecciones comenzaban por una pequeña explicación para darse cuenta de la cantidad y calidad de conocimientos que el alumno poseía sobre el punto materia de la lección. Después, el profesor, mediante una hábil interrogación, lograba obtener de los estudiantes el material necesario para

poner la base de lo que iba a enseñar, y, por último, cuando aquel material estaba agotado o era deficiente, el maestro lo suplía. Una lección era, pues, un verdadero proceso psíquico, donde se ponía en acción la experiencia personal del alumno como consecuencia directa de lo aprendido espontáneamente, o de lo adquirido para completar o perfeccionar el edificio levantado por los mismos alumnos”.<sup>13</sup>

La agrupación de asignaturas implicó una nueva distribución de profesores y posibilitó su especialización. Encinas considera que la tarea de enseñar supone un minucioso cuidado para seleccionar los temas, preparar las clases, reunir el material didáctico, dirigir el trabajo de los alumnos, corregir y ordenar los ejercicios. Tales actividades exigen el dominio de las materias que no se puede lograr si el profesor dispersa su atención en diferentes direcciones o disciplinas. Si los profesores permanecen seis o siete horas junto a los niños no tendrán tiempo para prepararse. Con el sistema implantado quedaba abierto el camino para dedicarse a una sola materia. Por otro lado, permitió liberar a los niños de la tortura que sufrían al permanecer muchas horas frente a una misma clase, al mismo tiempo se evitaba el surgimiento de prejuicios, simpatías o antipatías. Con esta organización, el profesor, juzgaba mejor a sus alumnos, tenía un espíritu mayor de tolerancia y justicia. En cuanto a los niños, fue ventajoso porque desapareció el sometimiento a la exclusiva voluntad de un solo profesor; dejaron de estar varias horas del día junto a él, ya no quedaron frente a la monotonía diaria de la clase, al mismo tono de voz, a la misma actitud, a los mismos defectos.

## CRITERIOS TÉCNICOS Y EXÁMENES

Critica con dureza al sistema educativo cuando el aspecto técnico enfatiza en reglamentar los exámenes de promoción y de aplazados, que los ve como una nueva inquisición, tanto para alumnos y profesores. Piensa que mientras la enseñanza esté organizada desde el punto de vista cuantitativo y artificial, no se puede omitir los exámenes; pero si la cantidad de conocimientos estuviese subordinada a la calidad, ya no serían necesarios. De modo tajante afirma "que técnicamente el examen es un absurdo en la escuela primaria, un error en la secundaria e inútil en las universidades".<sup>14</sup> No niega la dificultad en la apreciación cualitativa en la escuela primaria porque el niño vive una etapa de inestabilidad. Pero toda esta problemática debe contemplarse dentro de una nueva orientación de la organización escolar. En tal sentido, precisa como tarea se suma importancia del personal técnico res-

ponsable de conducir la educación, la clasificación de los niños basada en las experiencias aconsejadas por la psicología. Descarta, por erróneo, reunir a los niños en un solo grupo por ser un criterio empírico que origina los "años" de estudio, como pretende efectuar la escuela cuantitativa. Por su naturaleza, la escuela es un centro de actividades múltiples, heterogéneas, un laboratorio cuyos elementos escapan, muchas veces, a los análisis más estrictos. Partiendo de esta premisa, es absurdo crear artificialmente cierto número de años por ciclo y pretender que todos los alumnos deben aprender la misma cantidad de conocimientos, conforme a una misma técnica, sin cuidar de lo que es realmente capaz de aprender un estudiante.

Este sistema le parece irrisorio porque es como si un médico recetara a todos los enfermos de una sala de hospital una misma dosis de un mismo remedio, sin importarle las características de los pacientes ni las enfermedades que padecen. Tal concepto anacrónico de la escuela ha dispersado y debilitado las energías del niño. La carencia de una temprana selección de estudiantes ha ocasionado graves perjuicios tanto individuales como colectivos. Así, la escuela lleva el peso de una enorme masa de alumnos atrasados mental y pedagógicamente. No se ha ofrecido orientación al estudiante en sus propias actividades, hecho que los ha afectado en su aprendizaje. Los exámenes aparecen así como el artificio con el que se pretende salvar esta deficiencia, producto exclusivo del empirismo del sistema.

Su análisis desemboca en la propuesta de agrupar a los niños conforme principios psicológicos, y no según reglamentos administrativos. Esto permitirá que exista correlación psicológica entre las aptitudes del estudiante, con lo cual la selección dentro del grupo será un proceso natural, sin la participación de un jurado que, como un tribunal inquisitorial, siente placer en torturar el espíritu de los examinados.

Encinas no solo fue un teórico respecto a la organización de la escuela y a los exámenes. En su Centro Escolar de Puno, dirigido por él, se apreció al estudiante globalmente. Allí no se establecieron diferencias, para efectos de evaluación, entre la conducta y el aprovechamiento, puesto que ambos factores se integran. Entendieron al examen promocional como una simple formalidad administrativa y una práctica aceptada por la costumbre. A los niños y a sus padres se les explicó que el examen carecía de importancia y no deberían considerarlo como el objetivo de la educación de sus hijos. Sin embargo, hubo cierta sorpresa y resistencia en el jurado, conformado en su mayor parte por profanos en materia de enseñanza, para

aceptar la idea de la evaluación integral del estudiante. Encinas dice que para ellos —el personal docente— lo esencial radicaba en el trabajo metódico realizado durante todo el año escolar, esto es, en la actividad integral del alumno dentro y fuera del aula.

## ESCUELA DEL TRABAJO

Considera al trabajo manual en las escuelas desde dos puntos de vista: el educativo y el utilitario, con propósitos complementarios antes que excluyentes y que han generado una organización conocida con el nombre de *Escuela del Trabajo*. Se trata de una escuela donde toda enseñanza libresca, memorista e improductiva desaparece abriendo el paso a otra en la que dos tercios del horario escolar se dediquen a una serie de trabajos manuales debidamente graduados y organizados, que tengan base educativa y una tendencia utilitaria. Con el producto de su trabajo, el estudiante contribuye a sostener e incrementar los talleres de la escuela, salvando en parte, el problema económico de la misma. En este enfoque, la cultura general se subordina al trabajo; es decir, los contenidos de los diferentes cursos se enseñan a propósito de las necesidades que el trabajo demanda. Así, lejos de enseñar, por ejemplo, las medidas de longitud en forma abstracta y desconectada de la realidad, el estudiante aprende dichas medidas utilizándolas en un trabajo determinado. El desarrollo de lecciones en el sentido clásico no tiene razón de ser; el examen pierde toda importancia, por resultar una formalidad inexplicable en este tipo de escuelas. Las materias quedan al servicio de una determinada actividad del niño, y no lo mantienen esclavizado dentro de las páginas de los libros.

Durante su permanencia en Europa, Encinas recogió los aportes de la Escuela del Trabajo, de modo que acepta y hace suyos principios y fines de esta concepción, tales como:

1. La escuela debe ofrecer a los alumnos una instrucción general social y técnica para permitirles una orientación práctica en la vida.
2. Las actividades escolares tienen un carácter fundamentalmente práctico, a fin de facilitar al alumno la transición entre la escuela y la realidad integral de la existencia, de tal manera que comprendiendo su medio se haga maestro de sí mismo.
3. La escuela debe habituar al niño a que analice y explique científicamente su trabajo, que sea capaz de entender los problemas prácticos y teóricos y remontarse a las etapas superiores, buscando soluciones a nuevos problemas.

Sostiene que en las Escuelas del Trabajo es posible utilizar tres sistemas alternativos:

- a. Cuando la escuela tiene talleres propios, lo cual significa una Escuela de Artes y Oficios, requiriéndose para el trabajo solo la materia prima. Según su opinión, este sistema desvirtúa el carácter de una verdadera Escuela del Trabajo cuyo propósito fundamental es orientar antes que formar profesionales, tarea que incumbe, precisamente, a la Escuela de Artes y Oficios.
- b. Cuando la escuela no tiene talleres o cuando son deficientes y no hay materia prima. En este caso, debe recurrirse a los talleres existentes en la comunidad. Un sistema como este implica una intensa acción social para llevar la actividad de la escuela hacia su contexto social. Los alumnos reciben en la escuela la enseñanza formal necesaria para utilizarla en el trabajo escogido. Y según horario alterno son distribuidos en los talleres particulares de acuerdo a su aptitud. La selección de los alumnos se inicia en los primeros años de vida (entre los 7 y 10) mediante trabajos manuales educativos.
- c. Cuando la escuela está ubicada en centros industriales, el estudiante es incorporado a una fábrica en calidad de aprendiz.

Pero al estudiar las posibilidades de la Escuela del Trabajo en el Perú, sostiene que aquí se asfixiaría si antes o simultáneamente no se resuelven los problemas sociales del agro. Dice que pretender lo contrario sería preparar una multitud de agricultores carentes de tierras y de obreros sin fábricas.

No estuvo de acuerdo con las dos categorías de enseñanza primaria que dispuso la reforma de 1903: escuela elemental, con dos años, obligatoria, y centro escolar, con tres años potestativos. Dicha reforma mantuvo la división de escuela por "grados", calificada por Encinas como una absurda y odiosa jerarquización, además discriminatoria porque suponía que a los pobres les bastaba aprender a leer, escribir, contar y rezar en la escuela elemental, en cambio los hijos de mejor posición económica podrían continuar en las escuelas del grado siguiente: centro escolar. Encinas piensa que la función de la escuela es sumar, no dividir socialmente, por ende, debe buscar la unidad, no la pluralidad, tender hacia la homogeneidad, no hacia la heterogeneidad. Por ello es partidario de una organización escolar obligatoria hasta los 18 años de edad. Y tal propuesta la ubica dentro del concepto de Escuela Única, basada en la Escuela del Trabajo.

Se preocupa, pues, por dotar a la escuela de una nueva orientación, que ofrezca un acceso más llevadero, más sencillo, pero también más científico. Lo cual supone un plan de educación elaborado con conocimiento de los problemas económicos y sociales, y considerando los factores regionales y el elemento racial. Pero eso no basta; también es importante tener en cuenta a los funcionarios o conductores de la educación, porque si la misión de la escuela es social y no administrativa, consiguientemente, el técnico es el único a quien se le debe confiar un cargo de tanta importancia.

Los planteamientos y experiencias de Encinas en cuanto a las relaciones de la escuela con el trabajo fueron, igualmente, sostenidas por diversos autores, no siempre pedagogos de formación profesional, y consideradas, bajo el rótulo de "formación laboral" por la reforma dispuesta mediante el decreto-ley N° 19326-Ley General de Educación del año 1972. Ahora, en la vigente Ley General de Educación N° 28044 tienen acogida con la "educación técnico-productiva", una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales con miras al desarrollo sostenible y competitivo; busca motivar y preparar a los estudiantes para aplicar lo aprendido en un campo específico de la producción o los servicios. Los alumnos pueden acceder, previas convalidaciones, a la educación básica y, en consecuencia, a la educación superior.

#### PARA EL INDIIO, "ANTES LA TIERRA QUE LA ESCUELA"

A principios del siglo XX cobró importancia, en los círculos intelectuales, el problema del indio, personaje olvidado, excluido y expoliado a través de nuestra historia. Los intelectuales buscaban motivos europeos para sus trabajos. "Los flamantes doctores —escribe Encinas— se graduaban disertando sobre Dante o sobre Shakespeare. Los que se llamaban poetas cantaban las glorias de Napoleón. El hecho es que no habían pintores, músicos ni poetas; la más bella trinidad humana. Aún no habían nacido quienes debían cantar las excelencias de la raza o las bellezas del Altiplano; o pintar la trágica expresión de la vida del Indio, o resucitar la música colla, a cuyo compás danzaron nuestros abuelos".<sup>15</sup> Encinas se ubica, pues, en el campo de nuestra identidad, y, ante la magnitud del problema por el observado, plantea como obligación de la escuela preparar a los estudiantes para que se sientan unidos al poblador aborigen por la raza, la historia, la tradición, y convivan con sus necesidades y fundan sus intereses con él. Por tanto, anhela que la escuela cambie su orientación, se aleje de la inequidad, dé la cara a la realidad donde se asienta.

Estudiando el problema educacional indígena, sostiene que éste, por vivir en un medio social hostil, no puede utilizar lo que lee, es decir, tiene barreras que impiden su desenvolvimiento en la sociedad de acuerdo a lo aprendido en la escuela. Por tal razón, considera que: “Antes o conjuntamente con la escuela, es necesario preparar el medio ambiente, mejorar las condiciones económicas dentro de las cuales debe el indio desarrollar su actividad. El indio es un agricultor; toda su historia ha girado alrededor de la tierra, y el tema que envuelve la tragedia de su vida no es otra que recobrar el suelo usurpado por la violencia y el abuso”. Pero no se queda allí, ampliando sus críticas al injusto trato al indio, relacionado con su educación añade:

“Todo esto acusa en el orden pedagógico la falta de dirección determinada para engendrar un ideal nacionalista. El asunto es más grave, si se piensa que los mentores de este ideal han olvidado que la verdadera nacionalidad residen en el indio. Históricamente, es el dueño del territorio del Perú, él lo ha trabajado y lo ha defendido. Sin gozar de derecho alguno está obligado a prestar sus servicios en el ejército, a construir caminos, a enfeudarse en una hacienda, a someterse a la explotación de compañías mineras, a pagar contribuciones indirectas por tóxicos que lo envenenan y lo matan. Toda la actividad económica e industrial del Perú está en manos de los indios”. “La redención del indio no es una cuestión de caridad cristiana ni un justísimo reparo que la historia le deber, es un asunto de orden económico. El indio no estará satisfecho mientras no entre en posesión de lo suyo”. “Antes la Tierra que la Escuela, tal el lema de toda política educativa a favor del indio”.<sup>16</sup>

Como la posesión de la tierra es el móvil de la existencia del indio, todo lo demás, escuela, religión, progreso material, le es indiferente y superfluo. Resulta lógico, para nuestro autor, concluir que una política educativa frente a tales condiciones no puede hacer otra cosa que adecuarse a las reales necesidades del indio. No solo se cometería un error sino sería injusto tratar de oponerse a esta exigencia de carácter económico. Así, el maestro está llamado a cumplir importante misión; no debe ignorar ni ser indiferente ante esta problemática, de lo contrario corre el riesgo de sumarse, dice, a esa trinidad conformada por el cura, el juez y el subprefecto, prototipo de la más refinada odiosidad adversa al indio.

Según su observación: “El indio es un tipo dinámico por excelencia. Toda su vida constituye una permanente acción. Es absurdo suponerlo viviendo en medio de una pasividad mental. Es lo contrario; está en continua agita-

ción, así lo demuestran las múltiples ocupaciones a que se dedica. Por eso, un sistema de enseñanza activa debía, necesariamente, adaptarse a su naturaleza”.<sup>17</sup> Consecuentemente, el tipo de escuela, la metodología y el trato del profesor deben estar acordes con esas características cuando se trata de niños indígenas. La más notable diferencia entre el indígena y los demás grupos sociales radica, según la observación de Encinas, en que aquél ha sido sistemáticamente excluido de la posesión de la tierra en beneficio de otros. Borrar esas diferencias entraña un proceso esencialmente económico. La escuela tiene aquí importante rol que cumplir. El tipo más aconsejable de institución educativa es la Escuela Rural porque ésta significa tierra propia, no para preparar peones, sino campesinos que se convertirán en agricultores. Este es, para Encinas, el verdadero valor de la escuela que, situada en el centro de una comunidad, se convierte en el propio hogar del indio. A este hogar habrán de acudir, sin distinción de edad ni género, los indios no solo en busca del silabario, sino también a solicitar consejo, apoyo y protección contra el abuso.

La Escuela Rural no debe tener como finalidad la enseñanza de la lectura y escritura, ésta comenzará a medida en que el indio vaya comprendiendo su utilidad, sin imponerla con violencia. “Arrancar al indio del medio en que vive, apartarlo de sus diarias ocupaciones, limitar su actividad cerrándolo dentro de los cuatros muros de una sala destartada, 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”.<sup>18</sup> Infundir confianza y demostrar utilidad social implica que la escuela debe ejercitar su acción cerca del adulto, interesándose en las actividades cotidianas, ya sea del trabajo, de la alimentación, de las distracciones, las relaciones sociales, dándoles aliento, encausándolas y, quizás, transformándolas. La escuela se presentará, así, al indio como un elemento que, lejos de ser hostil, le es útil y, por lo tanto, merece su cooperación. De esta manera, el ausentismo escolar desaparecerá.

Sostiene que la escuela, antes de organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programas y demás elementos del caso, debe organizarse socialmente, creando diferentes grupos para mejorar la agricultura, la crianza de animales domésticos, la vivienda, la higiene pública y privada, el deporte, las danzas, la música, las cooperativas, las instituciones de protección a la infancia, a la vejez y al enfermo. Por estar en armonía con su historia y tradición y con sus costumbres, el indio no puede resistirse al trabajo social como el que promoverá la

Escuela Rural. A medida que se desarrollen tales actividades, y a propósito de ellas, el indio sin esforzarse mucho, de modo espontáneo, aprenderá a leer, escribir y contar, como si fuesen tareas de las más sencillas.

La enseñanza de la historia del Perú puede ser el fundamento de una revolución agraria. Con dicha enseñanza, la escuela cumple una misión esencial. Pero no debe ser una enseñanza libresca que relate la historia mutilada de los antepasados, sino ha de ser la historia económica, la historia social, la historia religiosa, la historia del sufrimiento del indio a través de la colonia y la república, así como de la realidad económica y social del presente. Encinas presiente que para la mentalidad de quienes detentan la riqueza, una escuela de este tipo significaría “una institución revolucionaria” y “peligrosa para el orden social”. Pero no teme ese comentario, lo acepta y enfatiza que la política educacional del indio no puede ser diferente a la de una verdadera revolución.<sup>19</sup>

Añadiendo ideas al bosquejo de la Escuela Rural, sostiene que ella mantendrá sus puertas abiertas, indefinidamente. Vale decir, será una institución inclusiva. No se organizará en años de estudio, ni periodos de enseñanza para pasar de un ciclo a otro. El maestro dirigirá a sus discípulos sin someterlos a las torturas de un examen ni los clasificará según los cánones de un sistema administrativo.

Considera que su propuesta no es utópica ni absurda. Está seguro de su aplicabilidad, tan es así que el indio podrá alcanzar en dicha escuela la cultura suficiente para ingresar a la educación secundaria (aunque Encinas no tiene simpatía por este nivel) y aún seguir estudios superiores.

Por la gravedad que revestía el problema de la educación indígena y campesina, excluida de la escuela en vastos espacios del país, sobre todo en las regiones altoandinas, diversos personajes del mundo de la política, de la cultura, y con mayor precisión de la educación, alzaron su voz y alcanzaron sus alternativas de solución. Solo a manera de muestra, citamos a dos de ellos. Luis Alberto Sánchez anota: “Si el problema primordial se plantea en términos de educar a la mayoría, y la mayoría en edad escolar pertenece a la raza indígena y al *status* rural, nada se podría avanzar sin resolver el problema de la educación primaria del niño indígena. Y como este problema se liga íntimamente al de la posesión de la tierra, resulta todo trabajo infructuoso si no se plantea y resuelven, simultáneamente, las cuestiones de la letra y de la tierra”.<sup>20</sup> Y propone la diferenciación efectiva de una escuela rural en relación con la urbana. Por su parte, Luis E. Valcárcel escribe: “La educación sería estéril e inclusive no podría surgir —como no ha surgido hasta hoy— si mantuviéramos al pueblo indio en la más negra miseria. Debe

anteceder una radical reforma agraria que permita la redistribución de las tierras no por individuo, sino por grupos o colectividades. El estado crearía un gran número de granjas y las propias comunidades serían transformadas en granjas colectivas. La educación por el trabajo comprendería también a los adultos, hombres y mujeres, en una movilización general del pueblo indio”.<sup>21</sup>

Como se ve, ideas y coincidencias en relación a la educación del medio rural e indígena las hemos tenido, pero lamentablemente hemos carecido de decisiones políticas para afrontar esta gran cuestión. Así el país dejó correr el tiempo sin atender a los excluidos. Compatriotas nuestros envueltos en la pobreza, hablantes del quechua, aymara y otras lenguas nativas, con sus costumbres ancestrales y su folclore distintivo, quedaron marginados de los alcances del Estado. Y la inequidad en el área educativa llegó hasta el siglo XXI.

Es pertinente anotar que Encinas, al referirse al *indio*, utiliza una connotación primordialmente —y a veces exclusivamente— racial. Sin embargo, la caracterización de un indio, más que por su raza, radica en sus costumbres, su lengua, su vestimenta típica, sus creencias, su organización comunitaria, vale decir, su *cultura*. Son esclarecedoras al respecto las palabras de Arguedas: “Es, en efecto, la diferencia de *cultura* lo que tipifica al indio y no la supuesta uniformidad racial, pues hay *indios* blancos, y hay señores de costumbres europeas que racialmente son mestizos o *indios* y a los que nadie, o casi nadie, considera como tales”.<sup>22</sup> Además, Encinas fija sus preocupaciones en los habitantes altoandinos, no obstante que en las otras regiones también existe población indígena.

Ciertamente, en su visión general del Perú y en sus preocupaciones específicas por la educación, focalizó su atención en el medio rural, en la población indígena, particularmente de la sierra del sur. Este hecho sería explicable por la secular inequidad recaída en esos sectores del país, cuya problemática socioeducativa, por su gravedad, requería urgente solución. Pero le impidió tener una mirada más amplia, y así omitió a las otras regiones del país, a las áreas urbanas y suburbanas, a los obreros y demás trabajadores.

## REFORMA: NUEVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el planteamiento de nuestro personaje, la organización de una escuela entendida como él la presenta, conlleva una vasta obra de reforma de la educación. Dicha reforma, al considerar a la Escuela Rural como el núcleo asentado en nuestra realidad, asume una orientación nacionalista, a su entender.

Y afirma que las reformas escolares han consistido en cambiar un plan de estudios por otro, un simple acomodo de las mismas materias de enseñanza, que satisfacían los intereses de directores de colegios particulares y autores de textos. No tenían criterios científicos. En Lima, nunca se han dado cuenta que Puno y Cusco tienen importancia excepcional para desarrollar un programa educativo de acuerdo a las necesidades de la región, en la que la población indígena es densa. No encuentra mejor laboratorio de psicología, ni centro de observación sociológica y etnológica ni campo de experimentación para la problemática social, económica y educativa, que esa realidad. No obstante lo cual, se pretende legislar desde Lima y reformar la educación con gente que no conoce la sierra ni sabe cuáles son las necesidades peculiares de sus habitantes.

Para Encinas, toda reforma escolar es la consecuencia inmediata del conocimiento profundo de la realidad del país. La cantidad de materias, el calendario y otros menesteres, que absorben la atención de ciertos reformadores, ocupan plano relegado en el pensamiento del maestro puneño. Lo esencial es la orientación que debe darse a la escuela. En su opinión, una reforma debe considerar la escolaridad obligatoria hasta la edad de 18 años, pero no con una enseñanza libresca, estática, improductiva, individualista y pasiva en instituciones que preparan candidatos para las carreras liberales. Dicha escolaridad obligatoria implica esencialmente eliminar la diferencia entre la escuela primaria y la secundaria. No tiene simpatía por el colegio secundario, lo califica de tumor incrustado entre el nivel primario y superior, que impide el desarrollo de una educación integral y dificulta la formación profesional; lo conceptúa como un simple apéndice bifurcado entre los otros dos niveles, un organismo muerto e innecesario, cuyo verdadero rol se ignora. Ve a la enseñanza secundaria en el Perú como una suerte de primaria un tanto modificada y ampliada, sin correlación con el nivel precedente. Anota que observó desorientación entre los estudiantes que llegaban al colegio, a causa de la dispersión del método y de la carencia de oportunidad para adoptar y aplicar los conocimientos adquiridos. De esta manera, en su opinión, la disciplina mental se perturba, el valor de las aptitudes logradas en el nivel primario se viene a menos y se pierde en medio de la maraña de las materias de enseñanza. La situación del estudiante se agrava cuando ingresa a la universidad. Múltiples factores le impiden elaborar con ventaja el caudal de enseñanza que le ofrece dicha institución: prematuro despilfarro de la memoria, falta de *sindéresis*, exceso de conocimientos acumulados en desorden, sin medida y sin interés.

Frente a estas consideraciones propuso la supresión de la enseñanza secundaria, a favor de la primaria, dentro de una organización que significa prácticamente la Escuela Única.

La estructura que presenta para la educación peruana es como sigue:

1. Un periodo obligatorio de ocho años de duración (de 6 a 14 años de edad) en el que se dirija y oriente las aptitudes del estudiante hacia un fin determinado.
2. Otro periodo, también obligatorio, de tres años de duración (de 14 a 17 años de edad) en el cual el estudiante ponga en práctica los conocimientos adquiridos en el ciclo anterior, y es capacitado para ejercer una determinada profesión, que no exija preparación técnica de nivel superior.
3. La universidad, y dentro de ella, las escuelas especializadas que ofrecerán las carreras que exigen un minucioso conocimiento técnico superior.

Con esta organización, Encinas plantea una nueva estructura de todo el sistema educativo, con tres niveles. Aquí estaría el origen, dada cierta semejanza, de la estructura de la frustrada reforma educativa de la década del 70. La educación básica que dispuso esta última tiene su antecedente en el primer ciclo de la propuesta de Encinas; las escuelas superiores de educación profesional (ESEP) creadas por el Decreto-Ley N° 19326 de 1972, guardan parentesco con el segundo ciclo ideado por el maestro puneño. Pero conviene aclarar que mientras las ideas de éste se ubicaban dentro de una concepción democrática, de reivindicación del indígena y de apertura a las grandes mayorías populares, el sistema impulsado por el gobierno de facto, instaurado en 1968, encerraba un criterio elitista porque la universidad prácticamente quedaba reservada para quienes, por su solvencia económica, seguirían estudiando —sin preocuparse por ejercer la profesión técnica lograda en la ESEP— para lograr una carrera de mayor rango, en la universidad, cuyo acceso exigía haber alcanzado antes el título de dicha escuela. Esta reforma se quedó por el camino.

## PROYECCIÓN EDUCATIVA

El Centro Escolar N° 881 de Puno, con la orientación dada por Encinas, vivió una movilización permanente, una renovación constante, desarrolló una variedad cada vez mayor de experiencias. Las actividades educativas no se encerraban dentro de las paredes del local escolar, se proyectaban a la sociedad, se expresaban en evidencias de intereses reales de los alumnos.

Dicha institución se convirtió en un foco de irradia-

ción cultural para su entorno. El director propagó ideas educativas mediante conferencias semanales; fundó la Sociedad de Maestros, organizó la biblioteca escolar, editó la primera revista de pedagogos en Puno: *La Educación*. Él y diversos profesores fueron a las demás escuelas para enseñar la nueva técnica. Su proyección contribuyó a corregir las notorias deficiencias del magisterio. La influencia de este centro primario llegó al nivel secundario.

Otra revista que fundó Encinas fue *El Educador de los Niños*, cuya orientación fue más práctica que la anterior. La nueva publicación llevó a los profesores ideas y consejos útiles.

Además, el Centro organizó el primer Instituto de Maestros que el Perú registra en la historia de las escuelas, en él se agruparon directores y profesores de Puno. Y también organizó conferencias, lecciones prácticas, puso en relieve experiencias y conocimientos personales. Los efectos del Instituto fueron inmediatos. Los profesores llevaron a sus escuelas nuevas ideas, un nuevo concepto de misión de educar, y lograron mayor cohesión profesional. Muchos fueron los que por primera vez escucharon una lección de pedagogía o psicología. En Lima, catorce años después, se realizó un certamen similar. Las inquietudes del Centro tenían apoyo del inspector Mac Knith, que después será director de la Escuela Normal de Varones, de Lima.

Algo más, el Centro organizó el primer Congreso de Normalistas del Sur, realizado en Arequipa, al que asistieron invitados profesores del centro y norte.

Durante cuatro años, este Centro, por obra de Encinas se convirtió en un foco de intensa agitación cultural; apartado del viejo molde de la escuela que mecaniza la vida del niño, orientó su actividad hacia una mayor libertad individual.

### 3. LOS ESTUDIANTES

Los mayores esfuerzos del maestro puneño estuvieron dirigidos al niño y al indio. Sostiene que el niño es el ser más incomprendido de todos los tiempos. Y exige la preparación idónea de los profesores para que conozcan y eduquen al niño científica y técnicamente, comenzando por un diagnóstico. Escribió un libro titulado *Historia del niño* que dejó inédito. Allí y en todas sus obras sobre educación hace elocuente defensa del niño. Según su observación, el niño es visto como un sujeto pasivo, sometido a los gustos del padre y a las absurdas exigencias del reglamento escolar. La escuela no comprende al niño, éste vive dentro de aquélla erróneamente juzgado, empíricamente clasificado, sujeto a arbitrarios y artificiales impulsos, lo cual podría despertar vicios, no virtudes. Fue parti-

dario de crear para el estudiante un ambiente sin cohibiciones, de amplia libertad, en el cual se discipline, limitando por propia voluntad sus impulsos y tendencias. Se opuso a toda vigilancia permanente, a la reglamentación minuciosa que prescribe prohibiciones y obligaciones y que, por lo tanto, mantiene el castigo como la única forma de hacer respetar el orden. Cuando el niño es abrumado por las imposiciones del profesor, las lecciones y los exámenes, se aniquila su espíritu, y cae en una anemia psíquica. Generalmente, los profesores entienden como actos opuestos a su autoridad los realizados libremente por el niño, hasta un pequeño movimiento dentro del aula. Una escuela llena de prohibiciones, no hace otra cosa que crear serios obstáculos al desenvolvimiento de las energías infantiles. Por tal razón, durante el ejercicio directoral de Encinas en Puno, los niños disfrutaban de un ambiente de libertad. Anota como testimonio de sus experiencias al respecto: "En el Centro Escolar no hubo atajos ni vallas artificial e intencionalmente colocados para que los estudiantes martirizaran, estancaran o momificaran su voluntad. Por eso, porque podían dar libre impulso a sus propósitos, porque tenían derecho a usar de su libertad, triunfaron en sus estudios. Nada les inquietaba, ni les atormentaba en orden a satisfacer la más pequeña exigencia de su vida escolar. En posesión, desde niños, de esta autodisciplina, los alumnos del Centro Escolar, en su mayoría han triunfado".<sup>23</sup>

Auspició la participación del alumno en el gobierno de la escuela, experiencia en la cual el profesor se educa así mismo porque aprende a respetar a sus subordinados, a escucharlos, a auscultar su opinión; el alumno, a su vez, comprende que el profesor no es el verdugo ni el canchero con el que frecuentemente se le amenaza, sino el amigo que a pesar de la autoridad, la edad y la experiencia, lo hace copartícipe del trabajo escolar. Observando la conducta del niño, encuentra en un primer momento inestabilidad muscular y visual, luego poder inquisitivo, cuyo progreso se advierte cuando discute con otros estudiantes. Es decir, el niño, por naturaleza, es un sujeto deliberante. Por ello no se le debe negar el derecho a agruparse, a decidir qué es lo que más le interesa, le agrada y puede utilizar.

Sostiene que en el Perú no se ha intentado dirigir la escuela por el camino de la libertad y del diagnóstico de los problemas del alumno. Por ende, el niño es juzgado como un sujeto pasivo, que debe adecuarse a las exigencias normativas, a los gustos del padre y la absurda homogeneidad de la escuela. A esto se suma las divisiones arbitrarias y artificiales de los planes de estudio y la prioridad de los exámenes sobre cualquier otra aprecia-

ción o evaluación. Así, el niño vive torturado en el ambiente escolar.

Condenó el recargo de trabajo a los niños en la escuela que, bajo el pretexto de cumplir el plan de estudios, afecta su desarrollo mental. "Ese afán de enseñar en cantidad y no en calidad –anota– fatiga al discípulo, quien, como acto reflejo de defensa, simula trabajar o deja esta obligación para vivir una vida inquieta, que en el léxico escolar significa "mala conducta", cuando en realidad es una quiebra de la voluntad".<sup>24</sup>

Igualmente consideró erróneo dejar tareas a domicilio, por ser trabajos excesivos después de haber estado el alumno sometido a la fatiga y tiránica disciplina de la escuela. En contraste, postula la formación de hábitos de estudio con orden, precisión y belleza, de acuerdo a la capacidad adquisitiva de los alumnos y sus propios deseos. Cuando el niño trabaja de acuerdo con sus aptitudes lo hace con placer, pero "si se le impone por la violencia y no tiene interés alguno, resultará ímprobo y doloroso todo esfuerzo".<sup>25</sup>

Comenta los prejuicios de los adultos al juzgar a los niños. Se los tilda, dice, de desordenados, atrabiliarios e incomprensibles, cuando en realidad no lo son. "Quienes los llevan al desorden y a la anarquía, son los padres y los maestros, cuya vida en relación con las personas y las cosas no siempre mantiene el equilibrio necesario".<sup>26</sup> De modo enfático, se mostró contrario a la expulsión de alumnos de la escuela como medida disciplinaria, porque dicho acto significa incapacidad para educar. El maestro que expulsa a un alumno ha fracasado –afirma– en su misión educadora o no ha comprendido el inmenso valor que tiene el aula. Este castigo extremo, con el paso de los años, ha sido eliminado porque la expulsión implica, precisamente, renuncia de la escuela a su esencia: educar. La legislación nacional e internacional han abolido tan terrible y drástica sanción. El derecho a la educación es incompatible con la separación del niño de las aulas. Encinas, es indudablemente, un precursor de esta concepción.

Para organizarla e imprimírle nueva orientación, en la escuela que dirigió en Puno, observó cuidadosamente el comportamiento de los niños. Toda la teoría de esta escuela giró alrededor del conocimiento cada vez mayor del niño. Al llevar a la práctica sus ideas, auspició que el niño gozara de libertad y tuviera participación en las decisiones de gobierno institucional.

La educación, para Encinas, no se queda, pues, en el plano pedagógico. También es un problema social. Está íntimamente vinculada con la alimentación, la salud, la vivienda, el vestido del niño. Si tales factores no son satisfechos de modo integral, la formación del alumno

será deficitaria. Por consiguiente, la formación de profesores no puede reducirse a cuestiones técnicas. Es indispensable que conozca al niño y a su contexto social. Al tiempo de buscar que las escuelas estuviesen mejor dotadas de medios y materiales, de infraestructura y de recursos económico, se preocupó porque los profesores superasen la deficiencia en su formación –tanto en contenidos de aprendizaje cuanto en temas pedagógicos– y en el ejercicio de su labor.

De las ideas y realizaciones de Encinas se infiere que la pedagogía y toda la tarea docente, tienen, indudablemente, un límite técnico impuesto por la realidad socioeconómica del estudiante. Los niños y jóvenes mal alimentados, enfermos y aún descalzos, que viven en medio de la miseria y el dolor de sus hogares no podrán ser educados integralmente por más esfuerzos que hagan sus profesores y por muy modernas que sean las escuelas a las que concurren. La labor de los profesores preparados con ideas y métodos modernos se encuentra limitada por la realidad del actual sistema económico, injusto, que ha sumido a millares de hogares peruanos en condiciones de pobreza a veces extrema.

## CONCLUSIONES

1. El movimiento de Escuela Nueva tiene en el Perú a José Antonio Encinas como su prototipo, tanto por su obra escrita cuanto por su ensayo en una realidad socioeducativa concreta.
2. En las ideas y experiencias de Encinas se encuentran aportes vigentes sobre la formación de los alumnos para desenvolverse como ciudadanos, para la vida y por la vida, para afrontar su futura condición de adultos, no para aprobar las asignaturas; el trabajo escolar alrededor de los niños, cuyas necesidades deben ser tenidas en cuenta, según el enfoque paidocéntrico; el proceso formativo según las diferencias individuales de carácter psicológico y social, tratando a los estudiantes como seres de carne y hueso, no en abstracto; la práctica de métodos didácticos dinámicos, de modo que la teoría y la práctica se entrelacen, y el alumno vea que el contenido de aprendizaje responda a sus intereses y a la problemas de su comunidad; el desarrollo de las experiencias de la escuela no como una isla, ni en forma antagónica con su entorno, sino como parte de la vida comunitaria, en forma tal que los procesos de socialización discurran espontáneamente.
3. Los principios de equidad, inclusión e interculturalidad, contemplados en el actual sistema educativo

- están presentes en el ideario y la acción de Encinas, así como el valor de la identidad nacional.
4. La educación técnico-productiva de nuestros días, igualmente, tiene sus antecedentes en el ensayo de Encinas realizado en Puno. En efecto, la corriente educativa seguida por él, en su forma de Escuela de Trabajo, incluye formación general y técnica, principalmente de carácter práctico, a fin de facilitar al alumno la transición entre el aula y la realidad integral de su vida.
  5. De modo específico, en lo atinente a correlación y globalización de contenidos, en el diseño curricular de educación básica regular para el año 2009, se consideran áreas en las cuales se dan dichos principios defendidos y practicados por Encinas en la organización de los estudios (aunque con otras denominaciones) en su ensayo de Puno: comunicación, matemática, ciencia, tecnología y ambiente, personal-social; ésta, en el caso de educación secundaria se ha trifurcado: formación ciudadana y cívica; historia, geografía y economía; persona, familia y relaciones humanas. Existe tendencia hacia la correlación y globalización, no a la dispersión de contenidos de aprendizaje.
  6. En sus obras, Encinas consideró que toda política educativa debe contemplar tres factores interrelacionados: el profesor, la escuela y el estudiante. Consideró al profesor como el amigo y el conductor del proceso formativo, cuya preocupación debe girar más alrededor de la calidad que de la cantidad de conocimientos que asimila y utiliza el alumno en virtud de su propia capacidad y con una mínima influencia suya. Vale decir, en Encinas se encuentra una aproximación al constructivismo pedagógico actualmente en boga.
  7. El profesor de educación primaria no es un simple enseñante de la lectoescritura; quienes así piensan desvirtúan el concepto científico de este nivel e ignoran el rol que le toca desempeñar en el proceso social.
  8. Profesores y niños pusieron a prueba en el Centro Escolar N° 881 de Puno los aspectos teóricos de las lecciones; la experiencia adquirió suma importancia en el proceso formativo, en términos de trabajo manual e intelectual. Así, los alumnos se prepararon para desempeñarse en labores productivas, cultivaron la curiosidad intelectual, la creatividad y la actitud científica, en un ambiente de libertad.
  9. Si no existe espíritu de solidaridad y de unidad de propósitos entre las diferentes instancias o escalones administrativos y el maestro de aula, toda labor educativa está condenada al fracaso.
  10. Dentro de la corriente activa de la educación, la escuela y el aula son un laboratorio, un museo y un taller, un centro de actividades múltiples, donde se observa, experimenta y trabaja, libre de prejuicios; allí los profesores analizan el espíritu infantil, dosifican los conocimientos en proporción a las características mentales y salvan de la indiferencia y del olvido a los niños calificados erróneamente como inadaptados.
  11. La escuela debe ir hacia el pueblo, confundirse con sus necesidades y aspiraciones, participar como elemento de primer orden en la vida social, decir su voz para transformar la vida pasiva de la comunidad en permanente actividad, intervenir en obras de beneficio colectivo.
  12. En la organización de los contenidos de aprendizaje, el director Encinas y los profesores de su escuela tuvieron en cuenta los intereses de los niños y de la comunidad.
  13. Si la educación es integral y se aprecia global y cualitativamente el aprendizaje, los exámenes son actividades inquisitoriales y devienen en innecesarios.
  14. Encinas le dio importancia vital al problema del indio, personaje olvidado, excluido y expoliado a través de nuestra historia, abogó por su educación como proceso inseparable de la posesión de tierra. La síntesis de su ideario al respecto está encerrado en el lema: "*Antes la Tierra que la Escuela*".
  15. La escuela debe interesarse por las actividades cotidianas de su contexto social, presentarse ante el poblador indígena o campesino como un elemento útil y, por lo tanto, merece su cooperación.
  16. Aunque distorsionada, la estructura de sistema educativo ideada por Encinas sirvió de inspiración a la reforma educativa de la década del 70.
  17. El centro de la atención de la labor educativa radica en el estudiante. Por tal razón, en la experiencia de Puno, los alumnos de Encinas vivieron en un ambiente de libertad, sin temores ni amenazas, así desarrollaron sus actividades, y con ello dieron sentido al logro de su individualidad, pero dentro de un espíritu profundamente comunitario.
  18. La organización general de la escuela, la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, las diversas actividades y el trato de parte del profesor, requiere el conocimiento del educando y de su realidad concreta.
  19. Serviría muy poco conocer la didáctica sino se estudia las condiciones de salud del alumno así como sus

características psicológicas y sus relaciones con el ambiente escolar y familiar.

20. Subsisten numerosos problemas educativos de la época en que fueron escritos los libros de Encinas relacionados con: la inequidad; la formación de profesores expresada en el deficiente dominio de contenidos y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje; los medios, materiales e infraestructura; la gestión del sistema; la vinculación con la comunidad.
21. Su atención focalizada en la realidad del indígena, le impidió a Encinas una visión más amplia de la educación que incluyera a todas las regiones y sectores poblacionales del país.
22. El desarrollo del sistema educativo se encuentra con las vallas impuestas por las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve la vida de la mayoría de los educandos. De allí que una educación integral no será posible mientras subsista la injusticia que reduce a la pobreza y miseria a millones de peruanos e impide el mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas y una óptima formación docente. Solamente cuando la familia y la escuela estén rodeadas de ciertas condiciones decorosas para la vida y para el proceso de enseñanza-aprendizaje se podrá conseguir una verdadera educación integral.

## NOTAS

- (1) Encinas, José Antonio. 1932. *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima, Imp. Minerva. p.11. La segunda edición salió, también en Lima, en 1959, en dos tomos a cargo de Librería e Imprenta Minerva.
- (2) Encinas, José Antonio. 1968. "La Reforma Universitaria en la Universidad Peruana", en *La Reforma Universitaria*. Del Mazo, Gabriel. 1968. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, tomo III, p.119.
- (3) Dammert, Juan Luis. 1986. "100 años de Encinas", en *La República*, Lima, 4 de julio de 1986, p. 15.
- (4) Chanamé Oré, Raúl. 1990. "José Antonio Encinas (1888-1958)", en *Dominical*, Suplemento de *El Comercio*, Lima, 6 de mayo de 1990, p.16.
- (5) Encinas, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, op. cit., p. 1.
- (6) *Ibid.*, p. 17.
- (7) *Ibid.*, p. 20.
- (8) Encinas, José Antonio. 1990. A los maestros del departamento de Puno, en Portugal Catacora, José. *Una escuela por niveles de madurez en el Perú*. Lima, Ed. Dugrafis, pp. 200-201.
- (9) Encinas, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, op. cit., p.59.
- (10) *Ibid.*, p.57.

- (11) *Ibid.*, p.88.
- (12) *Ibid.*, p.90.
- (13) *Ibid.*, p.121.
- (14) *Ibid.*, p.46.
- (15) *Ibid.*, p.87.
- (16) *Ibid.*, pp.57, 66 y 67.
- (17) *Ibid.*, p.114.
- (18) *Ibid.*, p.68.
- (19) *Ibid.*, p.69.
- (20) Sánchez, Luis Alberto. 1963. *El Perú: Retrato de un país adolescente*. 2da. ed. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, p. 187.
- (21) Valcárcel, Luis E. 1964. *Ruta cultural del Perú*. Lima, Ediciones Nuevo Mundo, p.138.
- (22) Arguedas, José María. 1986. *Nosotros los maestros*. Lima, Editorial Horizonte, p. 204.
- (23) Encinas, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, op. cit., p.204.
- (24) Encinas, José Antonio. 1952. "Los hábitos y la conducta", fragmento de su libro *Higiene mental*, en *Ensayos educativos*. Órgano de los maestros del Tercer Sector Escolar de Lima. Año III. N° 4, Lima, marzo de 1952, p. 10.
- (25) *Ibid.*, p.10.
- (26) Encinas, José Antonio. 1951. "Los hábitos", fragmento de su libro *Higiene mental*, en *Ensayos educativos*. Órgano de los maestros del Tercer Sector Escolar de Lima. Año II. N° 3, Lima, septiembre de 1951, p.46.

## BIBLIOGRAFÍA

- Basadre Jorge. 1968. *Historia de la República del Perú*. T XV, Lima, Editorial Universitaria.
- Congreso de la República. 2003. *Ley N° 28044-Ley General de Educación*. Lima, *El Peruano*, 29 de julio de 2003.
- Elespuru Cárdenas, Juan Manuel (Comp.). 1997. *Métodos de la Nueva Educación*. Lima, A. F. A.
- Encinas, José Antonio. 1948. "Tratamiento de las dificultades del aprendizaje", en *Nueva Educación*. Tribuna de los Jóvenes Educadores del Perú. Año IV, N° 18, Lima, noviembre-diciembre de 1948, pp. 3-7.
- Gobierno del Perú. 1972. *Decreto-Ley N° 19326-Ley General de Educación*. Lima, *El Peruano*, 22 de marzo de 1972.
- González Carré, Enrique y Virgilio Galdo Gutiérrez. 1981. *Historia de la Educación en el Perú*. En: *Historia del Perú*. T X, Lima, Editorial Juan Mejía Baca.
- Ministerio de Educación. 2009. *Diseño curricular nacional de educación básica regular 2009*. Lima.
- Marrou Roldán, Aurora. 2003. José Antonio Encinas Franco, en *Grandes educadores peruanos*. Ministerio de Educación, Lima, pp.11-28.
- Robles Ortiz, Elmer. 2004. "Las primeras escuelas normales en el Perú", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 6, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Rudecolombia. Shela, 2004, pp. 57-86.
- Tauro del Pino, Alberto. 2001. *Enciclopedia ilustrada del Perú*, 3ª ed., Lima, PEISA.
- Valcárcel, Carlos Daniel. 1975. *Historia de la educación peruana*. Lima, Editorial Educación.