

Guido Villa-Gómez

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

LA PAZ- BOLIVIA

2016



Guido Villa-Gómez

EL PENSAMIENTO

PEGAGÓGICO



LA PAZ – BOLIVIA

1979

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

Primera Edición. La Paz. 1979

Segunda Edición. Ministerio de Educación.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional. 2016

Colección Pedagógica Plurinacional

Serie: Clásicos N° IV

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. Arce N° 2147

Teléfono: (591-2) 2681200

Casilla de correo: 3116

www.minedu.gob.bo

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL**

Av. Arce N° 2529

Edificio Santa Isabel, Bloque C, Planta
baja

Teléfono: 2912842 int. 26

Depósito Legal:

Diseño de tapa: Nico Manuel Verboune

Diseño y diagramación: IIPP

La Paz–Bolivia, 2016

Índice

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional	9
Nota a la presente Edición	13
Semblanza de Guido Villa-Gómez	15
El Pensamiento Pedagógico Guido Villa-Gómez.....	23
La Obra Educativa de las Misiones Jesuitas.....	39
Resumen de algunas Proposiciones de Cambio Educativo	49
Apuntes para una Historia de las Ideas Pedagógicas en Bolivia	65
Perspectivas socio-culturales de la Educación	73
Recomendaciones para una Campaña Nacional de Alfabetización	125
El analfabetismo en Latinoamérica	145
Nuevo enfoque sobre la educación fundamental	151
La situación educacional en Bolivia	179
Una reinterpretación de la Lectura Escolar	201
Hacia una Nueva Teoría del Programa Escolar.....	215
Evaluación del Sistema Escolar.....	223
Questionario– Guía para la Evaluación Técnica del Plan y del Programa de Estudios en la Educación Primaria.....	227
Questionario–Guía para la Evaluación Técnica del Plan y del Programa de Estudios en la Educación Secundaria	239

Normas Técnicas para la Elaboración de Planes y Programas del Ciclo Secundario	257
La Organización de Programas REGIONALES de Maestros Voluntarios	275
Proyecto de Decreto Sobre el Reglamento General del Sistema Escolar.–	313
Planeamiento Integral de la Educación	337

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional

La Colección Pedagógica Plurinacional está destinada a contribuir al desarrollo del pensamiento y la acción educativa bajo un horizonte de cambio y de Revolución educativa en Bolivia. La misma pretende reflejar la pluralidad del pensamiento y hacer pedagógico, presentando reflexiones y estudios que coadyuven a la consolidación del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el actual proceso de implementación del currículo, así como todo el conjunto de políticas educativas que van emergiendo como parte de este proceso de cambio en la educación.

Recoger las diversas experiencias y reflexiones pedagógicas es fundamental para salir de un tiempo donde la crisis civilizatoria del capitalismo ha arrinconado a la educación al plano de competencias técnicas encaminadas y dirigidas a la reproducción de la lógica del capital, lo que termina en un empobrecimiento de la diversidad cultural humana sustituida por una visión de vida monocultural.

Los sistemas educativos nacionales que veían en la modernización su única alternativa de desarrollo erigieron una educación homogénea que pretendió arrasar con las diversas formas educativas que hasta ese momento habían coexistido. En Bolivia, este proceso adquirió un sentido fuertemente colonial, donde la pretensión fue erradicar completamente, vía “modernización”, las formas educativas y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios. Hasta tiempos muy recientes

el proyecto educativo monocultural solapado era “civilizar a los indios”, aunque discursos mistificadores posteriores lo hayan negado.

El Estado Plurinacional de Bolivia inaugura institucionalmente la posibilidad de la coexistencia de los pueblos y naciones que conforman Bolivia y el proyecto de constituir una educación plural, un Sistema Educativo Plurinacional, que permita incorporar a la educación los saberes y conocimientos de todos los pueblos y naciones que conforman Bolivia, así como gestionar la educación a partir de las formas organizativas e institucionales propias de cada lugar.

El Sistema Educativo Plurinacional es el proyecto de acercar la educación a los procesos de vida de los pueblos y de zanjar la separación colonial perversa que se ha producido entre escuela y vida. Esto es lo que significa generar una educación comunitaria que reconecte la educación con la experiencia de nuestras culturas, que no fragmente al ser humano como un ente aislado sino que lo conciba como parte de una totalidad más amplia que tiene la obligación de contribuir a mantener el mundo en equilibrio y complementariedad.

Este acercamiento de la educación a la vida no se da de un modo etéreo sino que tiene una concreción práctica en la educación productiva, como la manera de educar en capacidades y cualidades para coadyuvar a solucionar creativamente las necesidades y problemas que se viven en la comunidad, barrio o localidad. La educación productiva es una respuesta concreta a nuestra realidad, que por la condición colonial y de dependencia económica nos ha mantenido en la precariedad. Los nuevos bachilleres han de ser capaces de dar respuestas concretas, prácticas y creativas para resolver los problemas de la comunidad y para satisfacer sus necesidades. Este sentido práctico-productivo es la apuesta más clara de acercar la educación a la vida, dándole un sentido útil que había perdido en la educación colonial y republicana.

No se trata de caer en una educación puramente técnica sino de darle su lugar e importancia a esas capacidades por mucho tiempo subvaloradas, con una clara dirección política de transformación crítica, de liberación de las condiciones de pobreza y de menosprecio cultural en que se ha mantenido a nuestros pueblos indígenas originarios. Por ello, la educación por la que apostamos es también descolonizadora, transformadora y liberadora de las consecuencias que ha producido el capitalismo y el colonialismo.

Nuestra educación parte de una postura de claro potenciamiento de las formas de vida, valores, instituciones, conocimientos e identidad de los pueblos y naciones que conforman Bolivia. Es decir, una educación con énfasis intracultural pero sin pretender reducir la educación a lo que cada pueblo es, sino permitiendo un aprendizaje mutuo entre los distintos pueblos y naciones, es decir, una educación con exigencia intercultural. Una interculturalidad que no se contente con el mero respeto entre los que son diferentes sino que se encarne en la formación de personas que puedan convivir materialmente creando y participando de una realidad distinta.

La Colección Pedagógica Plurinacional busca coadyuvar a generar una conciencia de este nuevo carácter comunitario, productivo, descolonizador, intracultural e intercultural de la educación, dotando de un fondo bibliográfico básico que refleje el pensamiento pedagógico acumulado y nuevo en su pluralidad. En este sentido, se presentan las importantes reflexiones pedagógicas de los autores clásicos con la misma importancia con que se presentan las prácticas y pensamientos pedagógicos desarrollados por los pueblos y naciones indígenas originarios y otras experiencias educativas concretas desarrolladas a lo largo de nuestra historia. Por otro lado, en el proceso de implementación de la Ley Ave-lino Siñani-Elizardo Pérez, ha surgido la necesidad de contar con reflexiones, propuestas metodológicas e información educativa sobre los puntos centrales que la caracterizan, contando con una amplia y diversa participación de actores.

Se ha priorizado publicar las siguientes series: Serie Clásicos de la educación; Serie Histórica, Serie Revolución Educativa, Serie Debate. La Serie Clásicos de la educación pretende recoger los más importantes aportes del pensamiento pedagógico de la educación boliviana. La Serie Histórica presentará los eventos más significativos, las inflexiones y los hitos de la educación en Bolivia. La Serie Revolución Educativa presentará las reflexiones y aportes teóricos sobre los pilares de la nueva Ley Educativa, como son la educación comunitaria, descolonizadora, productiva, intracultural e intercultural, además de la fundamentación de otros elementos y componentes curriculares y de reflexiones metodológicas. La Serie Debate presentará discusiones de actores diversos acerca del actual proceso de transformación para abrir un foro que escuche las críticas, alternativas y permita generar un amplio debate político-ideológico sobre descolonización de la realidad política y la educación en Bolivia.

Con mucho agrado presentamos la Colección Pedagógica Plurinacional que pretende convertirse en una referencia bibliográfica imprescindible para comprender cómo hemos llegado al presente de nuestra educación y cuáles son las sendas por donde está transitando nuestra Revolución Educativa.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nota a la presente Edición

Después de 37 años, por iniciativa del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, se reedita el libro EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE GUIDO VILLA-GÓMEZ, que en 1979 fuera publicado por el Instituto Boliviano de Cultura e impreso en talleres – Escuela de Artes Gráficas “Don Bosco” sobre la base de múltiples escritos que el Prof. Villa-Gómez generó a lo largo de su vida y que generosamente recopilaron los Profesores José Sandoval Saavedra y María Elba Gutiérrez.

Don Guillermo Francovich hizo la introducción de la primera edición con una semblanza de Guido Villa-Gómez en sus perfiles de maestro, investigador, dirigente sindical y destacó además su amor por la belleza de las palabras expresada en la *“musicalidad de sus versos y en la prosa cuidadosa de sus ensayos”*. Francovich además confirmó que *“Villa-Gómez está entre los maestros que tratan de hacer realidad el anhelo que lustros atrás Franz Tamayo había expresado reclamando la creación de una pedagogía verdaderamente boliviana”*.

Doña María Elba Gutiérrez, en el mismo libro, cuando rememora la temprana desaparición del Prof. Villa-Gómez en mayo de 1968, escribe *“Es que esos momentos a todos nos asistía el convencimiento de que con Villa-Gómez desaparecía el pedagogo más completo que se haya dado en el país desde los tiempos de Simón Rodríguez, maestro del Libertador...”*

En el último capítulo de este libro sobre bases para Reforma de la Educativa Boliviana, el Prof. Villa-Gómez menciona *“La Historia nos enseña que toda re-*

volución para ser auténtica, tiene que cumplirse en dos planos paralelos; en el plano objetivo de la sociedad con medidas de orden político, social y económico; y en el plano íntimo del hombre, con una intensa acción educativa destinada a promover ese nuevo estado de conciencia, esa retemplada voluntad, que darán hondura y permanencia al ideal revolucionario, a través de generaciones, en la mente y en el corazón del pueblo”... “con clara evidencia, esta verdad histórica: revolución y educación, no son más que dos fases conexas de un mismo proceso de transformación social”. Asimismo, más adelante exclama: ¡Porque el alma colectiva no se redime en una escuela sin doctrina y sin pasión...”

Como hijos de Guido Villa-Gómez Loma, hemos otorgado al Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional la autorización de reedición del libro, con el pleno convencimiento de que, a pesar de las décadas transcurridas desde que la preclara mente de nuestro padre generara pensamientos, mensajes y códigos sobre la educación boliviana, los mismos hoy día mantienen vigencia y por lo tanto deben seguir cumpliendo un rol orientador para los educadores de nuevas generaciones en procura de lograr una transformación social basada en la educación y el conocimiento y fortalecida por una pasión colectiva, por ser igualitariamente mejores. Los avances tecnológicos que hoy vivimos suelen alejarnos de los cimientos sobre los que se construye la ciencia, por lo que cada mensaje de este libro puede ser útil en el retorno a las bases filosóficas de la educación y estructura histórica de la misma.

Inspirados en todas las lecciones que aprendimos de nuestro padre, esperamos que su memoria escrita sirva a todo aquel que se detenga en su lectura, justamente cuando el 2017, se cumplen 100 años del nacimiento del Prof. Guido Villa-Gómez Loma.

Noemy Villa-Gómez Roig
Guido Villa-Gómez Roig
José Edmundo Villa-Gómez Roig (+)
Paola Villa-Gómez Roig
La Paz, Noviembre de 2016

Semblanza de Guido Villa-Gómez

Por Guillermo Francovich

Guido Villa-Gómez fue maestro, fue investigador, dirigente sindical del magisterio. Fue también escritor y poeta. Consagró su vida, primordialmente, a la actividad educacional. Pero amó también la belleza de las palabras, con un amor que se manifiesta en la fácil musicalidad de sus versos y en la prosa cuidada de sus ensayos pedagógicos y de sus conferencias sobre temas educacionales.

Dentro del panorama de nuestra cultura, pertenece a la promoción que, en todos los campos, trata de encontrar las expresiones peculiares al ser nacional. En la educación, después del penoso y prolongado esfuerzo que se había hecho para organizar nuestra pedagogía sobre la base de las enseñanzas europeas, surge, como resultado de la experiencia y de la madurez profesional de los maestros, la necesidad de superar los módulos extraños y de encontrar los propios caminos. No más serviles imitaciones. No más moldes importados. En la poesía, abandonando el modernismo y sus exóticos refinamientos, nace un nuevo gusto por lo vernáculo, por los personajes y las cosas del ambiente. Villa-Gómez está entre los maestros que tratan de hacer realidad el anhelo que lustros atrás Franz Tamayo había expresado reclamando la creación de una pedagogía verdaderamente boliviana. Y está entre los poetas que cantan los paisajes y los hombres de la tierra. Como educador y como hombre

de letras es un genuino representante de ese movimiento que aspira a que los bolivianos tengan la total responsabilidad de su propio destino.

Nació en Sucre, en 1917. Nada hubo en su vida de accidentes o de aventuras singulares. Puede decirse que toda ella se encierra en su actividad profesional y en las obras que produjo. Hizo sus estudios primarios y secundarios en el Colegio del Sagrado Corazón, que dirigían los jesuitas, en la ciudad de su nacimiento. Y fue en la Escuela Nacional de Maestros donde encontró su vocación y comenzó a desenvolver las disposiciones latentes en su espíritu. Se graduó como preceptor en 1937. Estuvo en Brasil, realizando estudios, que fueron decisivos en su carrera, sobre técnicas de investigación pedagógica. Cuando regresó al país trabajó en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas que dirigía Alfredo Vargas y del cual llegó más tarde a ser director. Ocupó en el Ministerio de Educación cargos directivos de importancia cada vez mayor. Viajó muchas veces al extranjero en misiones de estudio o representando a Bolivia en reuniones internacionales de carácter educacional. Tuvo, en suma, como funcionario del Estado, todo lo que la verdadera capacidad y el talento pueden proporcionar.

Personalmente, era Guido Villa-Gómez un hombre muy atrayente. De mediana estatura, de finos rasgos quechuas en el rostro pálido, tenía una elegancia natural y una permanente cortesía. Caballeroso, sin pretensiones ni vanidades, ocultaba detrás de la sonrisa con que siempre acogía a las gentes, una especie de timidez, una pudorosa modestia, que constituía el fondo de su temperamento. Era, sin embargo, jovial y lleno de amor a la vida, sentimientos que recibieron el estímulo de Olga Roig, su esposa, que trajo para él el don de su belleza así como los de su alegría y de su grande sociabilidad.

En la característica temperamental que hemos apuntado está la explicación de la tendencia que invariablemente lo llevaba a mantener en una discreta penumbra, no sólo su propia personalidad sino también sus obras. Nunca trató de “figurar”, de singularizarse. Ajeno a todo exhibicionismo, buscaba en sus actos, sobre todo, la eficiencia. Publicó sus

versos en revistas y periódicos sin haberse esforzado jamás por presentarlas en un volumen. Tampoco trató de reunir sus trabajos pedagógicos pese a que eran tan importantes para él. Olga Roig, en la carta en que me hacía el honor de pedirme escribiera el presente prólogo me decía a este respecto: “El nunca pensó en publicarlos”.

Lo conocí en su infancia. Su familia y la mía solían pasar los veranos, como entonces era costumbre en Sucre, en una finca muy solicitada y muy agradable de las cercanías de la ciudad. Yo era un adolescente. El, un niño. Ya entonces me llamó la atención su delicadeza. Era un muchachito dulce, un poco hurraño y profundamente simpático.

La última vez que lo vi fue con ocasión del Primer Congreso de Alto Nivel sobre Educación que, para estudiar las realidades y perspectivas de la educación boliviana, se realizó en la Paz, entre el 16 y 17 de octubre de 1967. Asistí como consultor a esa reunión que me impresionó vivamente por la madurez profesional de los educadores bolivianos que participaban en ella. Guido Villa-Gómez era el representante del Ministerio de Educación en el comité de planeamiento. Las exposiciones que tuvo que hacer en diversas oportunidades para orientar el trabajo de los congresistas y para informar a éstos de los objetivos de la reunión eran de una transparente claridad y de una insuperable precisión.

El estaba, sin duda, entonces, en la plenitud de sus facultades. La experiencia, la riqueza de conocimientos, el dominio de sí mismo que manifestaba, lo mostraban como uno de los dirigentes más capacitados del magisterio nacional. No se podía pensar para él, en esos momentos, sino en un futuro lleno de fecundas realizaciones. Murió pocos meses después.

Una de las más bellas composiciones de Octavio Campero Echazú, que se publicó en periódicos y revistas y que el poeta incluyó en su libro Poemas editado por la Alcaldía Municipal de La Paz, se titula Carta a Tres Amigos. Esa composición del gran poeta tarijeño estaba dirigida a Alfredo Vargas, Alberto Azurduy y a Guido Villa-Gómez. Alfredo Vargas

fue uno de los pedagogos más inteligentes que ha tenido Bolivia. De una exquisita sensibilidad y de un profundo amor a la docencia, fue el orientador de Guido Villa-Gómez en el campo de la investigación educacional. En su Carta, el poeta les hablaba a los tres amigos de la visita que habían prometido hacerle en Tarija y que no la hicieron. Les hablaba de lo que habían perdido en las vegas floridas que se quedaron esperándolos. Les hacía confidencias personales. A Villa-Gómez le decía, entre otras cosas, con profunda melancolía:

Y el mástil del espíritu
apunta a las estrellas,
en un viaje de ensueño
al infinito.
¡Ay, Guido, cuántos viajes
quisimos emprender y no
pudimos!

Villa-Gómez no solamente fue amigo de Campero Echazú sino también su seguidor literario. Las poesías de Villa-Gómez que vivió algún tiempo en Tarija, tenían el lirismo amoroso de las poesías de Campero Echazú, especialmente de aquellas que el poeta publicó en su libro Amancayas, editado por la Universidad de Sucre. Tenían la misma levedad, la misma limpidez verbal

Como hemos dicho ya, Villa-Gómez no reunió en libros sus poesías, que andan dispersas en revistas y en antologías.

Cantaba los personajes y los paisajes del valle del sur de Bolivia, sus alegrías y las fiestas en que flotaba la malicia de los juegos eróticos. Sus versos, diáfanos, breves, trazaban los perfiles de las cosas. Eran cantos en que aparecía ese amor a la vida y a la belleza que, en lo íntimo, caracterizaban a Villa-Gómez.

He aquí por ejemplo, una linda viñeta de su poema Corazón de cuatro dueños:

¡Don Carnaval sopla el “Herque”
sonoro de cuatro vientos!
Sobre la tarde las nubes
bailan en círculo eléctrico.

Con música de tormenta
dobla la “caja” del trueno.

La lluvia canta las coplas
del carnaval de los cielos.

(¡Moza chapaca del valle
dame la mano y bailemos!)

Y en el Romance de Don Remigio,
se diría así al
vigoroso mestizo campesino:

¡Ay, viejo Remigio Valle!
No pudo curvar tu talle
el tiempo que muda todo
y que todo lo deshace.

Tu torso para los años
es potro de largo aguante.

Duro quebracho, “sebil”
que no se curva al quebrarse.

Buen tablón de “quina – quina”
derecho e inalterable.

Por eso la vida brava
se ha rendido a tu coraje

como una moza; y la tierra
se ablanda como una madre
cuando echas riego y simiente
al surco de los eriales.

Versos concisos, ágiles, que pintan con finas pinceladas y que se complacen en el empleo del lenguaje regional. En los versos citados el “herque”, la “caja” son instrumentos musicales campesinos, el “sebil” y la “quina – quina” son árboles de los valles andinos.

No fueron sin embargo los versos la principal ocupación de Guido Villa-Gómez. Los cultivó con deleite pero con morosidad un poco perezosa. Cuando lleguen a reunirse todas las poesías, que escribió nos darán seguramente un tomo muy voluminoso. Su verdadera vocación, su pasión esencial estuvo en el magisterio. Los recursos que tenía como escritor los puso a sus servicios. Villa-Gómez lo repetimos, fue ante todo un educador.

Ni siquiera la política, sirena irresistible entre nosotros, pudo desviarlo de su camino. Se mantuvo siempre alejado de las ambiciones del poder. Y, dentro de las profundas preocupaciones sociales que como todo hombre inteligente tenía, las luchas partidarias resultaban pequeñas para él, frente a los problemas de la política educacional, frente a las exigencias de verdad y de humana dignidad que toda auténtica labor educacional trata de satisfacer.

Ocupando sucesivamente puestos de creciente importancia dentro de la administración educacional del país, no se limitó al desempeño de los mismos. Su espíritu vigilante, su preocupación constructiva, su alto sentido del ideal, confirieron a su labor funcionaria un sentido trascendente. Dio a la investigación la función que le corresponde a la formulación de las bases y fundamentos de la organización educativa. Analizó la situación educacional del país. Buscó los objetivos que debía tener la reestructuración de ésta. Estudió las posibilidades de su planeamiento integral. Y llegó a la formulación de un proyecto en el cual su contribu-

ción personal era tan valiosa que los maestros bolivianos le dieron el nombre de Plan Villa-Gómez.

Esa obra realizada a través de años de tesonera labor estaba dispersa e inédita y consiguientemente, fuera del alcance de quienes deberían aprovecharla. Pues bien, gracias a la buena disposición y al infatigable empeño de Olga Roig, ella aparece por lo menos en parte, en el presente volumen.

Del material disponible que daría para un volumen dos o tres veces mayor que el presente, se ha seleccionado aquello que puede considerarse de palpitante actualidad. Aparece aquí todo lo relacionado con los problemas de la reforma educacional que siguen siendo objeto de las preocupaciones y esfuerzos de los educadores bolivianos y que seguirán siéndolo hasta que se consiga la conciencia cabal de las responsabilidades y el conocimiento preciso de las posibilidades efectivas.

La tarea de información sobre el material seleccionado ha sido encomendada a los profesores María Elba Gutiérrez y José Sandoval (+) quienes como colaboradores de Villa-Gómez, conocen las circunstancias en que fue producido. Los estudios de los dos distinguidos educadores bolivianos que encabezan el volumen darán la exacta ubicación de ese material dentro de la obra total de Villa-Gómez.

De todos modos, la publicación que ahora se hace, pone nuevamente al servicio de las necesidades de la patria el pensamiento de Villa-Gómez, permitiendo al mismo tiempo que ese pensamiento pueda tener la consagración que merece como contribución al proceso educacional boliviano.

Guillermo Francovich.— Nota del Editor: El profesor José Sandoval Saavedra, falleció el 5 de septiembre de 1972. Fue colaborador del Prof. Villa-Gómez, primero en el Instituto de Investigaciones de Sucre, y después en la Dirección de Planeamiento Educativo de la que fue en 1970-1971 Director.

El Pensamiento Pedagógico

De Guido Villa-Gómez

María Elba Gutiérrez

Cuando Guido Villa-Gómez murió -el 23 de mayo de 1968- todos quienes lo conocíamos como amigo y particularmente, quienes de alguna manera habíamos colaborado con él en alguna circunstancia de su quehacer profesional, sentimos su desaparición con el peso de una verdadera tragedia que nos privaba del maestro-amigo que él fuera para quienes lo rodeaban. Tragedia también para el país que se quedaba sin uno de sus más desinteresados servidores. Y fue bajo el signo del más profundo sentimiento de pesar que sus restos fueron sepultados al día siguiente. Es que en esos momentos a todos nos asistía el convencimiento de que con Villa-Gómez desaparecía el pedagogo más brillante y más completo que se haya dado en el país desde los tiempos de don Simón Rodríguez, el maestro del Libertador...

Así lo comprendió sin duda el gobierno de la época, que mediante los respectivos Decretos y Resoluciones Supremas, declaró “duelo nacional con suspensión de actividades escolares el día de su sepelio”, le confirió también la condecoración póstuma del Cóndor de los Andes, y dispuso además que o cargo del Ministerio de Educación y Cultura se recopilara y publicara su obra pedagógica y literaria.

De los tres homenajes, empero -hay que decirlo ahora que viene al caso- sólo el primero tuvo lugar con todo rigor, pues efectivamente, el día en que los restos del Prof. Villa-Gómez eran conducidos al cementerio de La Paz, todas las escuelas y colegios del país cerraron sus puertas sin excepción. Pero como en nuestro país las actividades escolares suelen -o solían- suspenderse por cualquier motivo baladí, esta disposición del gobierno resultó intrascendente y, en todo caso, insuficiente para honrar la memoria de quien había dedicado más de treinta años de su vida a servir a la educación, no acumulando rutina sino produciendo ideas, investigando, buscando soluciones que casi siempre tomaron la forma de discursos o informes de los ministros de Educación con quienes le tocó trabajar, de documentos oficiales del propio Ministerio, o de comisiones de las cuales él formó parte. Muy rara vez publicó algo bajo su propio nombre y cuando lo hizo fue urgido por editores más que exigentes. ¡Con lo bien que escribía!

En cambio, lo que hubiera constituido un homenaje digno del desaparecido profesor -es decir, la recopilación y publicación de su obra- eso, no llegó a materializarse nunca, quizá debido a que las personas que se sucedieron en el Despacho de Educación y en la oficina de Planeamiento de la Educación que él fundara y dirigiera por seis años, no conocían suficientemente su obra y mal podían apreciarla, lo cual empero no parece haber sido un obstáculo para que en determinados momentos se haya pretendido utilizar sus ideas y plagiar sus proyectos, o se los haya utilizado en versión es caricaturescas que habrían hecho sonreír piadosamente a su autor.

El primer intento de ejecución de la Resolución Suprema N° 145724 de 26 de junio de 1968, mediante la que se dispuso la edición de la obra de Villa-Gómez, se lo hizo en 1970 durante la gestión ministerial de Mariano Baptista Gumucio. De entonces es que data la selección contenida en este volumen que sale ahora al público. Sin embargo, el empeño de Baptista no prosperó debido a que, pocas semanas después de haberse iniciado el trabajo de recopilación; él tuvo que dejar el Ministerio como consecuencia de los acontecimientos políticos de octubre de ese mismo año.

Las carpetas conteniendo alrededor de mil páginas quedaron a la espera de mejores días que siempre son los que más tardan en llegar... Tal vez si esta publicación se la hubiera hecho oportunamente, el Ministerio de Educación y el país todo se hubieran evitado la frustración en que resultó la reforma de 1968 y todas las que se intentaron después, incluida la que actualmente se encuentra en curso de estudio.

Fue precisamente por disposición del Ex-Ministro Baptista que me cupo el honor de colaborar con Olga Roig, la esposa de Guido, y con José Sandoval Saavedra, su colaborador y discípulo, en la recopilación de estos papeles. No fue tarea fácil, pues nuestro querido amigo y autor que durante más de veinte años se había prodigado en discursos ministeriales, artículos, informes oficiales, conferencias y proyectos, no tenía sus archivos en orden y –peor que esto aún– no era muy celoso con su propia obra. Es así como muchos de los trabajos contenidos en este libro los hemos obtenido de revistas diversas, de archivos ajenos y hasta de cintas magnetofónicas que lo revelan, además, como un orador de verbo limpio y mente organizada.

Guido Villa-Gómez fue siempre un hombre saludable, vital, con una increíble resistencia a la fatiga y una extraordinaria capacidad para el trabajo. Solía decir en tono risueño que no tenía tiempo para sentirse enfermo. Su esposa no recuerda que en los veintitantos años de matrimonio él hubiera “tomado vacaciones”. Cuando viajaba –y lo hizo muchas veces ya en misiones oficiales o ya como invitado personal– cumplía jornadas intensas de trabajo, después de las cuales llegaba de prisa, cargado de nuevas ideas y nuevos papeles, a incorporarse de inmediato a la oficina. Sus días solían comenzar a las 7 de la mañana y terminar a las 2 ó 3 de la madrugada. Nada pues hacía pensar en su prematura desaparición, tanto que durante los días de cama que precedieron a su muerte hacía proyectos de trabajo para cuando se levantara... Villa-Gómez nunca pensó en la muerte y tal vez por ello nunca se dio prisa para escribir el gran libro sobre la educación boliviana que tenía él, el deber de legarnos y nosotros, el derecho de esperar.

Alguna vez le pregunté por qué no escribía un libro o, al menos, por qué no recopilaba todo lo que había escrito... Su respuesta fue: “Algún día... Tal vez el próximo año... Todavía tengo mucho que aprender...” Típica respuesta de quien no vive de prisa. Él amaba la vida que se enriquece con cada experiencia humana. Y se detenía frente a las gentes, a las cosas, a los hechos, con la misma curiosidad y ansiedad con que el físico se detiene frente a los elementos que van a producir el efecto deseado o uno inesperado. Sin embargo, a la fecha de su muerte, se encontraba escribiendo una historia de la educación boliviana cuyos originales, que estaban en etapa de revisión, desaparecieron junto con sus característicos porta-documentos negro que él llevaba consigo el día que sufrió la indisposición que lo postró en cama, doce días antes de su muerte. Los dos primeros capítulos de ese libro estaban totalmente terminados y revisados y son los que figuran en este volumen bajo los títulos originales de “Perspectiva socio-cultural de la educación” y “la educación en el panorama de la cultura inkaica”. De su lectura se desprende que se trataba de un ensayo de interpretación de la evolución educativa del país, a la luz de las nuevas corrientes pedagógicas y de los nuevos métodos de investigación y análisis.

Lector incansable y metódico, dejó una biblioteca pedagógica, de alrededor de 8.000 volúmenes, incluida una valiosa folletería y documentación, que ha sido adquirido por el Ministerio de Educación con la cooperación de la OEA, con destino al Instituto Superior de Pedagogía, fundado por el propio Villa-Gómez en 1964, pero cuyo funcionamiento, lamentablemente, no ha podido institucionalizarse hasta el presente.

Sin embargo, su gran fuente de conocimientos fue su propia experiencia en ese gran laboratorio que fueron para él la sociedad y la escuela bolivianas. Observador penetrante de estas realidades y de las realidades ajenas, criticó implacable muchas de las prácticas escolares y docentes, y las denunció como caducas a través de documentos y conferencias, sugiriendo siempre alternativas de solución...

Una nueva concepción de la lectura

Hablando ante un auditorio constituido por alumnos de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre, en su calidad de Director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, hizo reflexionar a su auditorio sobre el valor de la lectura como instrumento de cultura y perfeccionamiento personal en estos términos: “Nos limitamos a enseñar a leer, bien o mal, en el primer año primario, y cuando el niño se torna capaz de traducir en palabras los signos impresos, nos sentimos satisfechos y libres de ulteriores deberes...”. Y a continuación la enseñanza del pedagogo que no se limita a criticar sino que además se interesa en las soluciones: “La ciencia pedagógica condena ahora la absurda pretensión de tratar de enseñar el arte de la lectura en un solo año y a una edad temprana. La lectura es un proceso complejo, que se desarrolla en etapas sucesivas, estrechamente ligadas al desarrollo general de la experiencia y del pensamiento de los aprendices. En el plano de cada curso escolar, desde el ciclo primario hasta la universidad, se sitúa hoy progresivas habilidades de lectura que tienen que ser enseñadas por medio de técnicas sistemáticas como las que se usan para enseñar a leer...”. Con lo cual quiso oponer a la práctica rutinaria de nuestras escuelas que consideran la lectura como el quehacer exclusivo del primer curso, una nueva concepción dinámica y progresiva de la enseñanza de la lectura como un proceso que culmina en instrumento de cultura y perfeccionamiento personal. Cuando se lee, no se aprende algo, decía Goethe, se convierte uno en algo... Y el mismo poeta le confiaba a su amigo Eckermann: “las buenas gentes no saben el tiempo y trabajo que cuesta aprender a leer. He trabajado en eso ochenta años y aún no puedo decir que lo haya conseguido...”.

Los maestros encontrarán en las páginas de este libro temas que se relacionan directamente con sus diarias preocupaciones; estudios sobre métodos didácticos, sobre planes y programas, sobre objetivos de la educación. Para quienes se interesan en los problemas de administración, organización y planeamiento, muchos de los trabajos contenidos en este libro serán verdaderas pautas de orientación. Los especialistas

de la educación de adultos, de la orientación escolar y profesional habrán de sorprenderse sobre el caudal de ideas renovadoras que propone el Profesor Villa-Gómez, tan válidas hoy lo fueron en la época de su formulación.

Pionero de la alfabetización funcional

En su trabajo de interpretación de la educación fundamental: “Nuevo enfoque sobre la educación fundamental” preparado por pedido de la Comisión de Estudios de la Reforma de la Educación que funcionó en La Paz entre 1953 y 1954, se adelantó en más de una década a las ideas que posteriormente, bajo la influencia de la UNESCO, se plasmaron en lo que hoy nos parece fórmula mágica y panacea para todos nuestros males; “la alfabetización funcional del adulto”. Ya entonces al describir las características de la educación fundamental decía entre otras cosas que debe ser “funcional y atrayente” y ajustar sus orientaciones y su acción al propósito de satisfacer **NECESIDADES Y LOS INTERESES REALES DE LOS INDIVIDUOS QUE LA RECIBEN Y DE LAS COMUNIDADES DONDE SE APLICA.**

En cuanto a su plan para la campaña de alfabetización preparado para el mismo destinatario, puede ser considerado como el punto de partida de todos los planes que con posterioridad se han formulado con el mismo objeto en el país. Allí, luego de un certero análisis de las causas que originan el analfabetismo, define cuáles deberían ser los objetivos de una campaña de alfabetización llegando incluso a los detalles de su planificación integral.

Al analizar el impacto del analfabetismo en el desarrollo de nuestra sociedad, dice que el “analfabetismo determinado por ese conjunto de factores de diversa índole (económicos, políticos, sociales, culturales) reobra a su vez las causas que la condicionan, y de EFECTO que era pasa a ser CAUSA concomitante del retardo económico, social, político y cultural del país. En verdad, se establece una profunda interacción entre

el fenómeno del analfabetismo y los procesos de economía, y sociabilidad, la política y la cultura nacionales. La promoción de la industria y el suficiente desarrollo de nuestra economía sólo serán posibles cuando la mayoría de la población boliviana estén capacitadas para la lectura y la escritura y para el dominio de las modernas técnicas de trabajo. La comunidad nacional se afirmará con un vínculo real y efectivo sólo cuando la educación popular haya generalizado el uso del castellano como lengua unánime de todos los sectores de la nación. Los derechos civiles serán en verdad ejercibles y la democracia una superior forma de vida privada y pública, puesta al alcance del hombre común, sólo cuando una base esencial de información colectiva despierte la conciencia y ejercite el pensamiento de las masas, habilitándolas para participar conscientemente en todos los planos de la ciudadanía. La alfabetización por sí sola no resuelve ninguno de los fundamentales problemas económicos, sociales o políticos del país, sostenía Villa-Gómez en una época en que la alfabetización aparecía como un fin en sí mismo. Pero tampoco añadía ninguno de esos problemas podrá ser enteramente resuelto sin el concurso de la alfabetización popular de una nación escasamente desarrollada como la nuestra, es factor básico y previo en todo plan de reconstrucción económica y de justicia social. Pero, con todo el interés que tienen sus ensayos sobre el analfabetismo y sobre el proceso escolar, y su enfoque sociológico sobre la educación boliviana, la parte que se refiere a la teoría y práctica de la reforma de la educación es sin duda, la más medular de este libro y la que mayores luces puede aportar en el momento actual a la discusión del por qué y el cómo de la reforma. Resulta difícil decidir cuál de los trabajos aquí contenidos es más importante. Pero, aún a riesgo de cometer una arbitrariedad yo diría que es el que lleva el título “Hacia una nueva estructura de la educación boliviana para el desarrollo nacional”. Lamentablemente no es más que un fragmento del resumen de su intervención ante una sesión plenaria del Congreso de Alto nivel de Educación realizado en la Paz, en octubre de 1967. Contiene la parte del análisis del sistema, pero falta la segunda parte en la que el conferencista abordó el planteamiento de ciertas soluciones y la explicación del esquema mismo de la reforma. El resumen tampoco refleja toda la limpidez y la elegancia de la oratoria y la

prosa del Villa-Gómez, pero demuestra al menos cómo nuestro autor se adelantó a Philip Coombs en la utilización de la técnica del “análisis de sistemas” que el autor americano empleó en su libro “La Crisis Mundial de la Educación” publicado en 1968, al término de la conferencia internacional que sobre el tema tuvo lugar en Williamsburg, Virginia (USA) en octubre de 1967 a iniciativa del Presidente Johnson, Villa-Gómez participó de ella, junto a otros 150 dirigentes de la educación provenientes de 50 países entre los que contaban ministros de educación, rectores de universidad, profesores, investigadores, sociólogos y educadores de diferentes niveles. Y por lo visto, recogió valiosísimas experiencias que enriquecieron su base cultural de pedagogo y sociólogo.

Revolución política y educación popular

Su proyecto de re-estructuración del sistema escolar –más conocido como Plan Villa-Gómez que data de 1961, es tal vez la más nombrada de sus obras, pero también la menos comprendida. Figura en este volumen en su forma original que fue la de un proyecto de decreto supremo sometido a consideración del gabinete durante el segundo período presidencial del Dr. Víctor Paz Estenssoro. Este proyecto en sus orígenes alentado con mucho entusiasmo y convicción por el entonces Ministro de Educación, José Fellman Velarde, fue sin embargo indefinidamente postergado por decisión gubernamental, en vista de la resistencia que encontró en ciertos sectores de la educación privada y en el llamado “Sector demócrata” del magisterio que creían ver en él un instrumento demoníaco del comunismo. Los impugnadores católicos y demócratas, sin embargo, parece que ni siquiera habían hojeado el proyecto, pues de haberlo hecho se habrían dado cuenta de que en los planes de estudio se mantenían las horas destinadas a la educación religiosa, cosa que no habría podido ser en un plan de inspiración comunista.

Básicamente, el Plan Villa-Gómez consistía en la redistribución de los 12 años de escolaridad –dos ciclos de 6 años cada uno: en el esquema tradicional– en tres ciclos de 4 años cada uno: ciclo básico de educa-

ción común y obligatoria el primero; el segundo, ciclo de orientación destinado al descubrimiento de vocaciones y talentos de los pre-adolescentes; y el tercero, un ciclo de bachillerato especializado con una gran variedad de opciones que incluían el bachillerato técnico y el bachillerato agropecuario. Cada uno de estos tres ciclos debía ser terminal en sí mismo, pero a la vez, preparatorio del siguiente, de manera que ese gran contingente de desertores prematuros del sistema escolar se califique a cada nivel para su ulterior incorporación al trabajo productivo.

Villa-Gómez consideraba que toda empresa revolucionaria puede quedar frustrada e incompleta cuando esas dos fuerzas llamadas “revolución política” y “educación popular” no combinan su obra recíproca en servicio de una sola causa. En ocasión de una conferencia dictada en Oruro en 1955, a poco de promulgar el Código de la Educación Boliviana que tanto le debe a su talento, recordó que “la emancipación de nuestra patria, y aún la de nuestra América, se caracteriza por ese proceso de revolución malograda e inconclusa”. Convencido de la acción liberadora que es capaz de ejercer sobre un pueblo una escuela bien orientada, recordó entonces “la escuela que concibió y comenzó a organizar don Simón Rodríguez, inspirado en el alto propósito de colonizar al país con sus propios habitantes, habilitando a cada boliviano para el manejo de las técnicas del trabajo, que les permita la verdadera posesión y el productivo aprovechamiento del suelo patrio...”.

Al cabo de casi tres años de polémica –de 1961 a 1964– el proyecto quedó indefinidamente postergado. Su autor, que estaba cada día más convencido de la necesidad de esa reforma, creyó sin embargo prudente insistir en su aplicación inmediata, pues pensaba que si el gobierno lo adoptaba formalmente sin proveer los medios que le hacían falta, los resultados podrían aún ser más catastróficos que los que estaban dando el sistema tradicional que se pretendía reformar. Durante esos años, empero, no cesó de estudiar el problema y de confrontar sus hipótesis. Las pruebas son los tantos trabajos escritos y conferencias pronunciadas con posterioridad a 1962, en los que continuó su obra de investigación y divulgación, pues con toda razón pensaba que una reforma no debía

ser impuesta ni negada “desde arriba”. En su concepción, era necesario primero crear la conciencia sobre sus ventajas, y, sobre todo, sobre su necesidad. Y luego, formar el personal docente en esa mística.

Fruto de sus preocupaciones de esos años fue también el proyecto de decreto de creación del impuesto del uno por ciento para la formación del fondo de edificaciones escolares, con el que pudiera avalarse un crédito externo para resolver el problema de los locales escolares y de la educación a medio tiempo que se ha generalizado en el país precisamente por la falta de locales escolares. El proyecto de decreto llamado ahora “del impuesto del uno por ciento” lo presentó Villa-Gómez a consideración del Gobierno en 1963. Fue rechazado porque el gobernante de la época dijo que “prefería caerse antes que cargar con un nuevo impuesto a las clases laborales”. El decreto se aprobó tres años más tarde. Pareció impopular al comienzo, fue resistido, pero ningún gobierno se cayó por su causa. En cambio se perdieron tres preciosos años...

Las lides sindicales

Su obra como dirigente sindical podría caber en un libro tan voluminoso como éste. Se encuentra documentada en una nutrida correspondencia, informes, discursos y proyectos que quizá algún día puedan ver la luz pública, pues vale la pena que se conozca su estilo de sindicalista para ejemplo de las generaciones presentes y futuras. Digno de todas las circunstancias de su vida y desposeído de toda vanidad personal jamás cayó en la altanería. Persuadido de que la dignidad debe ser atributo inmanente del maestro, en un mensaje al magisterio paceño que en esos momentos se desangraba por obra de las rencillas, dijo: “En vista de los malos hábitos que están minando el sindicalismo docente, es necesario recordar a los maestros aquella regla de oro de la conducta profesional: que cuando militen en bandos antagónicos no olviden jamás el respeto que todo educador se debe a sí mismo y a los demás, porque la forma y el fondo de sus actitudes debe aproximarse a la norma ejemplar. Si en el medio social predominan, deplorablemente,

el encono fanático, la agresividad instintiva y la fácil propensión a la intriga, el insulto y la calumnia, el maestro está imperativamente obligado a proscribir esos malos usos, para demostrar que el mejor método de confrontar tesis contrarias es la razonada discusión; y el mejor método de definir decisiones colectivas es la democrática consulta a la voluntad de las mayorías”. Estupenda lección de moral que debiera inscribirse en los muros de las sedes sindicales del magisterio.

Sería imposible en un trabajo como éste glosar todas las enseñanzas y las críticas que contienen sus archivos correspondientes a la época en que fue secretario ejecutivo de la Federación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia de la cual fue fundador y a la cual, en 1956, la dotó de su actual declaración de principios y estatuto. Sin embargo, no podemos resistir a la tentación de citar algunas que son verdaderos códigos de conducta y normas de valor permanente.

En oportunidad de su posesión como dirigente de la Federación de 1956, pronunció un discurso cuyo texto se guarda en su archivo, en unas hojitas volanderas que contienen sin embargo grandes enseñanzas: “la base de la unidad docente reside ante todo, en el fiel y recíproco reconocimiento de que cada miembro sindical es una plena persona humana, dueña de profesar la ideología o el credo que libremente elija... Las ideologías políticas y los credos religiosos son dignos y respetables en cuanto tendencias que definen la actitud individual. Pero se tornan condenables cuando pretenden parcializar la acción sindical, cuando pretenden despojar al hombre de su atributo esencial de la persona, que es el pensamiento reflexivo, la posición crítica ante sí mismo, ante la sociedad, ante la conciencia, ante la cultura, ante la naturaleza y aún ante Dios... El sindicalismo, como generosa conquista de la sociedad de nuestro siglo es un sistema coherente de derechos y deberes. Nos ofrece atribuciones y garantías, pero también nos señala indeclinables responsabilidades. Junto con la función básica de conducir las relaciones de nuestra clase con las demás, ubicándola funcionalmente en el orden social y resguardando sus legítimos intereses, nuestro sindicato debe desempeñar una íntima función complementaria, pero no por ello

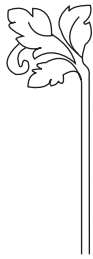
menos importante: la de promover la progresiva eficiencia del grupo por el continuo perfeccionamiento individual; social y técnico de sus miembros... Propongámonos cumplir desde el aula y desde el sindicato, una incesante acción en servicio de la educación boliviana... Propongámonos concebir y ejecutar la educación como uno de los instrumentos de la justicia social, como un método válido para la reconstrucción de las sociedades...”.

Es de sus dos períodos como dirigente sindical, conducidos con tanto señorío, que datan algunas de las llamadas “conquistas” del magisterio. Ahí están el Reglamento del Escalafón del Servicio de Educación promulgada en julio de 1957, la formulación de la Escala de categoría porcentual, la inamovilidad docente, la representación directa del magisterio ante el Consejo Administrativo de la CNSS, la asignación funcional y varios reajustes importantes de los haberes del magisterio, debidos más que a la movilización de éste a la paciente búsqueda de recursos que en más de una ocasión tuvo que hacer el Prof. Villa-Gómez, a veces hasta en las propias dependencias del Ministerio de Hacienda. Su estilo sindical no consistió simplemente en plantear problemas y exigir soluciones, sino también en buscarlas. “La experiencia nos enseña que el procedimiento más eficaz para obtener mejoras económicas es el de la comprobación documentada de necesidades y posibilidades y no el de la alborotada demanda pública que hace intervenir factores incontrolables, cuando no defraudan el recto interés del magisterio”, dijo en un informe de labores del Comité Central de la FNMUB en marzo de 1959, en ocasión de la terminación de su mandato sindical.

De su gestión sindical data también la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional que finalmente tuvo lugar después de su muerte, es decir en enero de 1970 en la ciudad de la Paz. Este evento él lo había concebido como un cónclave de docentes de los diferentes niveles –incluida la Universidad– que tendrían a su cargo el estudio de medidas de carácter pedagógico, administrativo, económico, a fin de dar vigencia plena y efectiva al Código de la Educación Boliviana. Este evento que por distintas razones se fue postergando de año en año durante la década del

60, se constituyó en una causa personal para Guido Villa-Gómez causa a la que en repetidas oportunidades tuvo que sacrificarle las excelentes oportunidades de trabajo que le ofrecían organizaciones internacionales como la OEA y la UNESCO. Él, que había preparado tantos documentos para el Congreso, algunos de los cuales figuran en este volumen –por ejemplo, las guías para la evaluación del sistema escolar– él, que había planeado y llevado a cabo las reuniones preparatorias, no podía abandonar la empresa ni dejar la tarea inconclusa. Por ello cerró los ojos ante las tentadoras propuestas que le llegaron para trabajar afuera, con sueldos en dólares infinitamente más importantes que el que le pagaba el Ministerio de Educación. Antepuso en todo momento los intereses de la educación y sus intereses personales.

Este volumen que hoy se ofrece al conocimiento de los maestros, es pues, parte de la obra de un maestro, meditada y realizada a lo largo de treinta años de estudios, observaciones y experiencia. Sepan ellos leerla y apreciarla con la misma devoción con que fue escrita.



PRIMERA PARTE
HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
BOLIVIANA

La Obra Educativa de las Misiones Jesuitas

Conferencia dictada en Sucre con motivo de las Bodas de Oro del Colegio "SAGRADO CORAZÓN"

I

Hacia fines del siglo XV, ocurren dos sucesos decisivos para la formación del imperio colonial español. En 1491, el último rey moro rinde ante el pendón cristiano la fuerte plaza de Granada, y se retira de la península. Al cabo de perseverante porfía, sostenida durante ocho largos siglos, España triunfa sobre el africano invasor, y logra la total reconquista de su suelo. En el plano de los hechos oficiales, los árabes quedan definitivamente expulsados del mundo ibérico. Pero, en el íntimo plano de la realidad, lo árabe –vale decir, el rastro moruno–, como expresión de una depurada cultura, permanece para siempre, asimilado cual componente inseparable de la personalidad y el carácter hispánicos. En el vigoroso idioma, que se despoja de las blanduras del latín; en los avances de la especulación científica, que pudo competir, en su hora, con la de los centros europeos más progresistas; en el ritmo singular de la arquitectura; en el esplendor del culto religioso; en los primores de la artesanía regional, en la hondura humana de los cantares del pueblo; en las pupilas de nocturno misterio y en la clara morenez de las mujeres; y en fin, en las esenciales formas de la vida española, están patentes los típicos estilos arábigos, y los que el poeta llamó “dejos fatales de la raza mora”...

Con la reocupación del íntegro territorio nativo, se consolidó la reunificación de los dispersos reinos, bajo el rojo estandarte de Castilla. Y entonces, cuando los incrédulos reyes de Inglaterra y de Portugal se habían negado a patrocinar la utópica empresa de Colón, los Reyes Católicos se decidieron providencialmente a compartir el riesgo y la ventura del alucinado Descubridor. En aquel año de gracia de 1492, con la incierta partida y el favorable arribo de las carabelas predestinadas, se definen la vocación y el destino de España como potencia imperial. Apenas acababa de reconquistarse a sí misma, y ya se disponía a expandirse por las infinitas rutas del Océano, para intentar la conquista de nuevas tierras incógnitas. Apenas acababa de reparar la desmembración feudal de sus dispersas regiones, congregándolas en un cuerpo nacional, heterogéneo pero cohesionado por ideales unánimes, y ya pretendía ejercer jurisdicción y dominio sobre remotos países. Apenas acababa de tomar conciencia de su nacionalidad y de su herencia cultural, enriquecida por los magníficos aportes de la civilización árabe, y ya se aprontaba para cumplir ella misma una misión civilizadora, en algún vasto mundo desconocido...

II

Para ejecutar tan osados designios, España necesitaba el esforzado servicio de una legión de campeones, en todos los órdenes de la vida militar, civil y religiosa. Y así fueron apareciendo, en la hora debida, los hombres cabales que habían de cumplir, entre luces y sombras, misiones portentosas. Navegantes temerarios doman tempestades y encuentran mares ignotos. Exploradores incontenibles dominan todos los parajes de la adversa geografía: escalan cumbres, salvan abismos, cruzan desiertos, talan selvas milenarias. Unos pocos guerreros, aventajados por el fuego de sus armas y por su mítica apariencia de centauros, afrontan y vencen a ejércitos de azorados nativos. Torpes usurpadores, cegados por la codicia, no perciben los valores de la original cultura vernácula, y la destruyen implacablemente. Perseverantes colonizadores asientan prósperas poblaciones, e inician el curso de la vida ciudadana, difundiendo por anchos horizontes la civilización occidental. Administrado-

res sagaces cimentan y erigen el sólido edificio del régimen colonial. Y cuando la casta dominadora de los encomenderos –ensoberbecida por la fácil y completa sumisión de los pueblos aborígenes– extrema despiadadamente las condiciones de servidumbre y explotación del trabajo humano, sosteniendo la tesis inicua de que el indio es un subhombre, un ser de ánima vil, tan irracional como las bestias, resuena ferviente y firme, desde los albores de la Conquista, la cristiana voz de los mejores varones de la Iglesia, para afirmar que “todas las gentes del mundo son hombres”. Y así comienza, en el recién ocupado suelo de América, la eterna batalla por la justicia, la libertad y la dignidad humanas.

Antes del vigésimo aniversario del Descubrimiento, hacia las vísperas de la Navidad de 1511, en Santo Domingo de Haití un Padre dominico, Fray Antonio de Montesinos, ante el desconcierto de los encomenderos, predicaba este sermón áspero, fogoso y memorable:

“... yo que soy voz de Cristo en el desierto de esta isla, (os pregunto:) Con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan horrible servidumbre a estos indios? Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas dellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido? Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin darles de comer ni curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y por mejor decir los matáis, por sacar y adquirir oro cada día? Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine, y conozcan a Dios su Criador, sean bautizados, oigan misa, guarden las fiestas y domingos? Estos, no son hombres? No tienen ánimas racionales? No sois obligados a amarlos como a vosotros mismos? Esto no entendéis, esto no sentís? Cómo estáis en tanta profundidad, de sueño tan letárgico, dormidos? Tened por cierto que, en el estado que estáis, no os podéis salvar más que los moros o turcos que carecen y no quieren la fe de Jesucristo”.

Entre los pasmados oyentes de aquella severa admonición, se encontraba el mundano y enriquecido encomendero don Bartolomé las Casas.Cuál el súbito chispazo que provoca la explosión de la pólvora, así la

prédica audaz de Montesinos inflamó el alma generosa de Bartolomé, y lo indujo a renunciar a sus privilegios de hidalgo, para consagrarse con no igualado celo a la apostólica defensa de los derechos humanos del indio de América, prosiguiendo la noble lucha iniciada por su conversor. Y pronto, para gloria de la Iglesia y honra de España, los alegatos conmovedores de Las Casas y las lúcidas ideas del Padre Vitoria, mil veces secundadas por doctos teólogos y por generosos evangelizadores, influyen en las decisiones de la Corona, hasta el punto de inspirar las reales ordenanzas y las leyes de Indias.

En el campo de la moderna investigación histórica para la honra de España y gloria de la Iglesia, testigos autorizados ecuanímenes –como el doctor Lewis Hanke, que no es español ni religioso– están “demostrando que la conquista de América por los españoles no fue solo una extraordinaria hazaña militar en la que un puñado de conquistadores sometió todo un continente en un plazo de tiempo sorprendentemente corto, sino que fue sobre todo, uno de los mayores intentos que el mundo, haya visto, de hacer prevalecer la justicia y las normas cristianas en una época brutal y sanguinaria”.

III

Por aquella época nacen en la península dos hombres egregios, que personifican dos originales estilos del genio hispánico. En 1491, el año de la retoma de Granada, nace Ignacio de Loyola en las tierras vascongadas de Guipúzcoa. En 1492, año del Descubrimiento, nace el humanista valenciano Juan Luis Vives. Estos educadores enaltecen, con su espíritu y sus obras, la historia de la pedagogía española en el siglo XVI. Servidores de una sola causa, creyentes de una misma religión, San Ignacio y Vives son, sin embargo, dos diversas y hasta contrapuestas encarnaciones del alma de la raza. Soldado irreductible, San Ignacio es el combatiente nato, siempre dispuesto a la acción militar, así tenga por arma la espada o la cruz, y por enemigo a los tercios de Francia o a la triple alianza del mundo, el demonio y la carne. Juan Luis Vives, por el contrario, es el apacible mantenedor de la serenidad civil, y por eso

toma como lema la frase “sin querella”, que significa: –En paz con Dios, sin queja con el mundo y sin pleito con los hombres. Mientras San Ignacio comanda la guerra espiritual contra la Reforma protestante, sosteniendo con titánica pasión la inquebrantable unidad de la Iglesia, Vives encuentra la alta amistad intelectual de reformadores tan esclarecidos como Erasmo, y al andar en esa compañía no se torna menos católico, pero sí más universal, más iluminado por la aurora del humanos renacentista. Vives posee uno de los talentos especulativos más notables de la Europa de su tiempo, y elabora una inmensa obra doctrinal, con lúcidas intuiciones y anticipaciones certeras, en los dominios de la filosofía, el conocimiento científico y la educación sistemática. San Ignacio, dueño de un temperamento plenamente ejecutivo, asombrosamente dotado para el esfuerzo infatigable, maneja las ideas sólo como incentivos de disciplina e instrumentos de acción, y establece una comunidad operante que intenta la difusión universal de la fe y la cultura.

Los caminos de estos varones singulares se entrecruzan fugazmente, cuando en 1529 San Ignacio visita a Vives en la ciudad de Brujas. El breve encuentro suscita en ambos recíproca admiración, pero cada uno permanece en su propia senda: Vives, el santo laico, prosigue independiente, solitario y meditativo, labrando libro tras libro, en servicio de Dios por la razón y el pensamiento crítico; San Ignacio congrega un creciente grupo de predicadores de renovado temple, y con ellos emprende fundación tras fundación, edificando en todos los ámbitos del ancho mundo el esqueleto férreo en que se apoya, con restaurada firmeza, el cuerpo eterno de la Iglesia.

IV

San Ignacio ocupa rango eminente en el proceso de la pedagogía universal, porque la orden que funda es la orden educadora por excelencia. Desde el primer momento, la concibe y organiza como una escuela móvil y múltiple, capaz de establecerse en la urbe más civilizada, o de penetrar en distantes e irredentas tierras de bárbaros. Por eso recluta a sus compañeros no únicamente para la observancia de la regla mo-

nástica, ni para la sola predicación del Evangelio, sino además para el desempeño de una completa función escolar.

En dos áreas diferentes cumple la Compañía esta esencial labor educativa: en el área urbana o metropolitana, y en el área fronteriza o colonial. Para las escuelas situadas en una u otra de esas áreas, la mente experta de la orden adopta criterios, actitudes y métodos funcionalmente diferenciados. Con esos dos tipos de agencias escolares, inicialmente desarrolladas en Europa y en el Asia, los jesuitas llegan al Nuevo Mundo y participan decisivamente en el complejo drama de la conquista y el coloniaje.

Los colegios del área urbana, tradicionalmente consagrados en la metrópoli a la educación de la aristocracia, conservan una acentuada tendencia selectiva, y se encargan de formar las minorías directoras que han de conducir la vida pública. Esos Colegios de Artes, y las Universidades que funda la Compañía en las nuevas capitales americanas, son centros de cultura superior al modo europeo, y cumplen un servicio válido, por lo menos, durante los dos primeros siglos del régimen colonial, cuando las formas dominantes de la sociabilidad en este Continente seguían siendo, todavía, trasplante directo del modelo, metropolitano. Sin embargo, más adelante, cuando en los cuadros sociales de nuestra América comienzan a diseñarse firmemente los inéditos perfiles de la realidad criolla y nativa, esas instituciones escolares pasan a ser un lujo cultural de alto nivel, más de escasa validez, pues continúan impartiendo una educación exclusivamente intelectualista, que produce una clase culta, pero dilatante y propensa al ocio, porque la formación y el saber que ha recibido son cada vez menos eficaces para inducir la actuar creativamente en la cambiante sociedad que la circunda.

En verdad, en los países de esta América, no sólo los colegios jesuíticos, sino también todos los institutos, privados y populares, del inorgánico sistema escolar desarrollado por la Colonia y heredado por la República, sobrellevan un defecto original: el de su inadaptación a la comunidad real y verdadera, porque ésta no ha llegado a remodelarlos en función de sus específicas necesidades.

V

Pero la obra educadora de la Compañía no queda confinada en el recinto urbano. Los jesuitas demuestran una virtud originalísima de su ingenio pedagógico, justamente en el momento en que osan internarse en las recónditas comarcas del primitivo poblador de América. Allí descubren tierras promisoras y hombres en estado de naturaleza. Y con esos ingredientes –tierra virgen y hombre elemental– intentan operar uno de los más audaces experimentos sociales que conoce la historia de la cultura. Como en el mito alucinante de Pigmalión, pretenden infundir un alma nueva en el recio cuerpo bárbaro de los pueblos de la selva. Como en los clásicos ensueños de “La República” de Platón, de la “Utopía” de Moro o de “La Ciudad del Sol” de Campanella, proyectan reconstruir una sociedad ideal: un paraíso planificado, donde el orden perfecto de la estructura exterior induzca a cada individuo a formas de conducta parejamente perfectas.

Para ejecutar esos proyectos visionarios, los jesuitas se trazan un nítido plan pedagógico que les enseña normas y medios prácticos, y pausas oportunas. Así, en el territorio misional, ellos inician un nuevo género de colonización, contrapuesto en absoluto al que han establecido las autoridades civiles de la época.

El problema inicial en el proceso de la colonización, es el de la diferencia de idiomas entre colonizados y colonizadores. La solución habitual de este problema, era la exigencia despótica de que los indios aprendiesen, bien o mal, el castellano. Cambiando certeramente de actitud, los misioneros se imponen a sí mismos la decisión de aprender las lenguas nativas, porque saben que éste es el primer paso de un plan verazmente pedagógico.

El segundo problema es el de las relaciones humanas. El colonizador común que es el encomendero, suele ver del indio “nada más que la mano de obra”, prescindiendo de su persona total, de sus necesidades vitales, de su situación familiar. El misionero antes de servirse de la mano de obra, atiende las necesidades de cada individuo y de cada familia.

En el problema de la disposición para el trabajo, el encomendero se atiene a la buena voluntad individual, en tanto que el misionero promueve el espíritu colectivo, y organiza equipos de alto rendimiento.

En el problema de la remuneración por el trabajo, el encomendero se rige por su propio sentido europeo de la propiedad individual, en tanto que el misionero, con cabal reconocimiento de la tradición y la psicología social nativas, establece un régimen de propiedad colectivizada.

En el problema de la regulación racional del trabajo, el encomendero tiende a imponer un ritmo de esfuerzo agobiador, que diezma la población nativa, en tanto que el misionero proporciona reposo y recreaciones, preservando el valor físico del individuo.

En el problema de las técnicas de trabajo, el encomendero enseña rutinariamente nada más que las imprescindibles para la mediana destreza del operario, en tanto que el misionero sistematiza la enseñanza vocacional y forma obreros altamente calificados.

En el problema del aprovechamiento de los recursos naturales, el encomendero busca las más fáciles fuentes de producción, en tanto que el misionero desarrolla industrias estables y aprovecha todas las materias para autoabastecer la economía misional.

En el programa de la educación general y del cultivo de las aptitudes personales, el encomendero se exime de toda responsabilidad, en tanto que el misionero provee oportunidades para el adoctrinamiento, la instrucción y el desarrollo de las habilidades intelectuales, manuales y artísticas de cada individuo.

En suma, en el múltiple laboratorio social de las misiones, las prácticas de la colonización y de la educación integral se refunden en un solo proceso de vida completa, destinado a la dignificación humana de cada neófito. Y aquí cabe anotar que este amplio programa pedagógico, concebido y ejecutado hace tres siglos tendría –si se prescinde del sentido

eminentemente teocrático que regía la organización misional– una plena coincidencia con los generosos principios y los procedimientos de la llamada Educación Fundamental, definidos por la UNESCO para promover la superación de los países escasamente desarrollados.

VI

Finalmente, preguntémosnos: –¿Qué valor histórico y qué categoría cultural tiene la obra misionera realizada por los jesuitas en este Continente?

La interpretación de las misiones jesuíticas ha sido y seguirá siendo tema de tercas controversias, entre hiperbólicos panegiristas y detractores obstinados. Que para orientar esa interpretación nos ayuden los siguientes testimonios en el más alto rango de la jerarquía mental, y que ni por celo nacionalista, ni por prejuicio religioso, ni por consigna política, serían capaces de desviar la rectitud de su juicio:

El Barón de Humboldt, filósofo y científico andariego, es el primer testigo ilustre que observa personalmente la obra misional; y la comenta en estos términos:

“... el grande y útil establecimiento de las misiones americanas, ha esparcido en la parte equinoccial del nuevo mundo, como en el norte de Europa, los primeros gérmenes de la vida social. Todavía hoy forman una vasta cintura en torno a las posesiones europeas; y sean cualesquiera los abusos que se hayan infiltrado en sus instituciones, donde todos los poderes se hallan confundidos en uno, sería difícil sustituirlas por otras que, sin presentar inconvenientes mucho más graves, fuesen tan poco costosas y tan adecuadas a la flemma silenciosa de los naturales”.

Algo más tarde, peregrinando por las mismas rutas, Alcides D’Orbigny anota estas reflexiones:

“El esplendor de las misiones jesuíticas y sus riquezas exageradas por la envidia, hicieron que en todas partes se recurriese a medios extraordi-

narios para descubrir su origen. Nunca se lo quiso ver en la explotación combinada de los productos naturales, en la agricultura y la industria. Si los primeros fundadores de ciudades en el nuevo mundo no lo hubieran sacrificado todo a las minas, menospreciando la agricultura, habrían logrado bases sólidas de prosperidad; y opulentas ciudades tal vez reemplazarían, en otros sitios, a Oruro y Potosí, cuya riqueza otrora proverbial no impide que hoy sean ciudades semiabandonadas. La verdadera fuente de prosperidad de los establecimientos jesuíticos descansaba pues, en su industria razonada y no en el producto de las minas, cuya explotación peligrosa acarrea, como consecuencia de ingentes ganancias, la ruina completa de los explotadores”.

Y el mismo D’Orbigny todavía añade:

“Se ha hablado a menudo del excesivo rigor de esos religiosos para con los indígenas. De haber sido así, los indios no se acordarían todavía hoy con tanto amor de ellos. No hay un solo viejo que no se incline ante su solo nombre, que no recuerde con viva emoción aquellos tiempos felices, siempre presentes en su pensamiento, y cuya memoria se transmite en las familias de padres a hijos”.

Y, en fin, José Carlos Mariátegui, el esclarecido investigador peruano, sostiene acerca de las misiones este parecer concluyente:

“Sólo los jesuitas, con su orgánico positivismo, mostraron acaso, en el Perú, como en otras tierras de América, aptitud de creación económica. Los latifundios que les fueron asignados, prosperaron. Los vestigios de su organización restan como una huella duradera. Quien recuerde el vasto experimento de los jesuitas en el Paraguay, donde tan hábilmente aprovecharon y explotaron la tendencia natural de los indígenas al comunismo, no puede sorprenderse absolutamente de que esta congregación de hijos de San Íñigo de Loyola, como los llama Unamuno, fuese capaz de crear en el suelo peruano los centros de trabajo y producción que los nobles, doctores y clérigos entregados en Lima a una vida muelle y sensual, no se ocuparon nunca de formar”.

Resumen de algunas proposiciones de Cambio Educativo

(ESCUELA Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD)

Guido Villa-Gómez

ESCUELA Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

**Aporte del autor a un seminario sobre desarrollo de
la comunidad realizado en la Paz, en mayo de 1966.**

I.- SENTIDO, FINALIDADES Y ALCANCES DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

1.- ¿Qué debe entenderse por “desarrollo de la comunidad”?

De acuerdo con la definición aprobada por las Naciones Unidas, “Desarrollo de la Comunidad es el proceso por el cual el propio pueblo participa en la planificación y en la realización de programas que se destinan a elevar su nivel de vida. Eso implica la colaboración indispensable entre los gobiernos y el pueblo, para hacer eficaces esquemas de desarrollo, viables y equilibrados” (1).

Consiguientemente, el desarrollo de la comunidad supone una acción deliberada, “con el fin de promover el mejoramiento de la vida de toda la comunidad con su participación activa, y en lo posible por iniciativa de la propia comunidad. Si acaso dicha iniciativa no apareciera de manera espontánea, se emplearán técnicas que la hagan surgir y la estimulen con el objeto de

asegurar respuestas activas y entusiastas hacia el mejoramiento. El desarrollo de la comunidad abarca todas las formas de mejoramiento. Incluye, por lo tanto, un conjunto de actividades que se desarrollan en una localidad, ya sean promovidas por el gobierno o por las organizaciones no oficiales. En lo que concierne a la agricultura, se desea la utilización de mejores métodos de cultivo de la tierra y de crianza del ganado; en el campo de la salud, se promueven mejores condiciones sanitarias, y de suministro de agua; medidas de higiene, protección a la infancia y a la maternidad; en el campo de la educación, la alfabetización y la educación de adultos, así como la extensión y el mejoramiento de las escuelas de primera enseñanza”.

“El desarrollo de la comunidad debe utilizar el movimiento cooperativo, que será puesta en práctica en íntima asociación con los organismos gubernamentales locales”(2).

El concepto de desarrollo de la comunidad está fundamentalmente relacionado con el proceso de cambios mentales y sociales que son imprescindibles para que la población de un país se adapte adecuadamente a las renovadas formas de vida impuestas por la industrialización de la comunidad, es un proceso complementario del complejo desarrollo económico de un país, porque promueve las actitudes psicológicas y sociales necesarias para la positiva operación de los factores económicos.

2.- Objetivos del desarrollo de la Comunidad

Como resultado de los acuerdos revisados y aprobados en varias conferencias internacionales patrocinadas por las Naciones Unidas, han sido definidos los siguientes objetivos del desarrollo de la comunidad (3):

- a) Lograr el mejoramiento de las condiciones humanas, sociales, culturales y económicas de la colectividad, realizando una acción interna iniciada desde la base.
- b) Promover el cambio de las actitudes y costumbres que actúan como freno del desarrollo social y económico, sustituyéndolas por actitudes positivas que favorezcan la adopción de mejores formas de vida, sobre todo en los siguientes aspectos:

- Despertar en cada individuo la capacidad para resolver sus propios problemas.
- Despertar el deseo de progreso, mediante el propio esfuerzo y el trabajo en cooperación.
- Canalizar las justas aspiraciones colectivas hacia un mejor nivel de vida, mediante una acción viable que prevea y evite las situaciones de tensión social.
- Fomentar en la colectividad el espíritu de iniciativa, la capacitación para el trabajo productivo, y el estudio de renovadas soluciones para los problemas locales.
- Promover una positiva actitud individual y colectiva frente a los problemas de la comunidad, a fin de iniciar alguna forma de acción para resolver en la medida de sus posibilidades, superando así la tendencia a depender exclusivamente de las disposiciones gubernamentales para satisfacer las necesidades locales.
- Despertar el espíritu de solidaridad y la acción cooperativa afirmando la unidad de la población local en servicio no sólo del bienestar individual sino también colectivo.
- Difundir el conocimiento y la comprensión de los derechos y valores humanos, y resguardar la dignidad de la persona sin ninguna discriminación, como fundamento del sistema democrático y de la justicia social.
- Habilitar a todas las comunidades –sean éstas grandes o pequeñas, ricas o pobres; centrales o aisladas– para que se integren en la comunidad nacional, contribuyendo significativamente al desarrollo económico y social del país.

3.- Alcances del desarrollo de la comunidad

Para cumplir ese cuadro de objetivos, el desarrollo de la comunidad tiene que operar simultáneamente en un vasto campo que cubre los sectores de la salud, la asistencia social, la educación formal e informal, el mejoramiento de la vivienda, el cooperativismo, la promoción agropecuaria, artesanal e industrial, la formación de líderes, la investigación sociológica, la planificación del desarrollo, etc. Por eso en la elaboración de los programas de desarrollo de la comunidad es necesaria la participación de un equipo

interdisciplinario, constituido por el sociólogo y el antropólogo, que deben determinar las formas características de la cultura local; por el médico o el higienista, que deben promover el saneamiento ambiental; por el asistente social, que debe inculcar mejores hábitos de convivencia y recreación; por el educador, que debe partir del nivel de cultura y de las necesidades locales, para hacer más efectiva la acción escolar; por el arquitecto o el experto en construcciones, que deben elevar las condiciones de vivienda para la progresiva urbanización local; por el promotor agrícola y el industrial, que deben procurar el adecuado aprovechamiento de los recursos naturales, mejorando las pequeñas industrias y artesanías regionales; por el promotor económico, que debe encontrar soluciones viables para las necesidades de crédito y financiamiento, mediante el sistema de cooperativas.

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que el desarrollo de la comunidad no está directamente subordinado a los propósitos específicos del desenvolvimiento económico, aunque ambos procesos deben ser concomitantes e interdependientes, porque los factores de orden económico no podrían funcionar aisladamente, sin el concurso de las transformaciones mentales y sociales que tiende a suscitar el desarrollo de la comunidad. Por otra parte, es necesario aclarar que los procesos del desarrollo de la comunidad no están exclusivamente circunscritos a las comunidades rurales, sino que también se pueden aplicar con igual validez en el área urbana. Lo que ocurre es que los procesos de desarrollo son más simples y evidentes cuando operan sobre la estructura unitaria y elemental de las comunidades rurales, y se tornan menos visibles y eficaces cuando operan sobre la estructura multifacética de las complejas comunidades urbanas. Por ello el programa de desarrollo de la comunidad dirigido al área urbana, tiene que dividir cada ciudad en unidades menores, como los barrios, los municipios, las comunas, u otros sectores en que se mantenga directamente operante el espíritu de grupo.

Además los problemas de la organización social en las ciudades se están agravando por la acelerada migración de los campesinos hacia los centros urbanos. Como consecuencia del progreso industrial, la ciudad atrae a la población rural con mayores oportunidades de trabajo. Pero como las ciu-

dades carecen de viviendas disponibles para alojar a los numerosos contingentes desplazados del campo, éstos se instalan precariamente en los alrededores del radio urbano, improvisando los “slums” y las villas miseria, que contrastan con la comodidad y el lujo de la ciudad moderna.

II.– El desarrollo de la comunidad como Proceso Educativo

1.– Sociedad tradicional o sociedad progresiva

En el mundo actual son más evidentes que nunca las diferencias que separan a estos dos tipos de sociedades:

- a) La sociedad tradicional, de carácter conservador, estratificada en un orden social rígido y estable, dedicada a actividades agropecuarias o meramente extractivas, y desvinculada de las rutas troncales por donde circulan las corrientes de la civilización occidental. Este tipo de sociedad es característico del área rural, pero se encuentra también en localidades urbanas aisladas de los centros de irradiación cultural.
- b) La sociedad progresiva, de carácter renovador, regida por una dinámica social que la adapta a los cambios, dedicada a actividades industriales y tecnológicas, y conectada con las corrientes de interacción cultural y de interdependencia económica que obran en el plano continental. El ejemplo característico de este género es la moderna sociedad industrial, que crece ilimitadamente en el área urbana y tiende a uniformar todas las ciudades, con su poder económico, sus adelantos técnicos y su influencia cultural.

2.– Endoculturación, aculturación y educación

En las sociedades de tipo tradicional, geográficamente apartadas de las zonas de influencia foránea, no llega a producirse un renovador contacto de culturas sustantivamente diferenciadas. La intercomunicación regional apenas se manifiesta por una atenuada influencia recíproca entre subculturas que tienen características comunes. Así esas sociedades conservan tradicionalmente sus propios valores, actitudes, conocimientos, usos y costumbres, mediante un proceso de endoculturación que transmite de padre a hijos, sin

cambios significativos, el sistema ancestral de formas de vida de la comunidad. La endoculturación agrava cada vez más la situación de estancamiento en que se encuentra la sociedad tradicional, y la inhabilita para integrarse sin conflictos en la cambiante civilización contemporánea.

La idea del desarrollo de la comunidad ha surgido justamente de la necesidad de promover la progresiva adaptación de las sociedades tradicionales a la dinámica estructura social que exige nuestra época. Para lograr este propósito ya no basta el cerrado proceso de endoculturación, y se torna imprescindible el empleo intensivo de los procesos de aculturación o contacto de diversas culturas, a fin de acelerar la evolución social y reducir la distancia que separa a la sociedad tradicional de la moderna sociedad occidental.

La educación formal, por sí sola, no es suficiente para suscitar todos los factores psicológicos, espirituales, sociales, culturales, económicos y políticos, que requiere la aculturación. Pero una educación funcionalmente integrada en las aspiraciones y las necesidades de la comunidad, sería el instrumento institucional más eficiente para mover la conciencia individual y colectiva hacia las metas deseables. Provista de medios adecuados para obrar integralmente sobre el niño y sobre la comunidad, la educación puede regular positivamente los procesos de endoculturación y de aculturación, convirtiéndose –como afirmaba Dewey– en “el instrumento por excelencia de la transformación y el progreso social” (4)

III.– La Escuela de la Comunidad como factor del desarrollo social

1.– Necesidad de integración funcional del servicio educativo

Sin embargo, en las circunstancias actuales la escuela no puede operar como una eficiente agencia de desarrollo, por que no está funcionalmente integrada en el organismo viviente de la comunidad local. El servicio educativo, que se fue constituyendo fragmentariamente por imitación de diversos sistemas escolares foráneos, se desenvuelve como una institución superpuesta en el cuadro social, sin arraigo en la entraña de la realidad circundante. La escuela tradicional no podrá contribuir positivamente al

desarrollo de la comunidad, mientras se mantenga confinada en las paredes del aula, sin contacto con la dinámica de las transformaciones socioeconómicas y culturales que se operan irreversiblemente en los países del mundo contemporáneo.

Por eso ahora es más urgente que nunca la necesidad de reestructurar los sistemas escolares para que respondan de modo efectivo a los requerimientos del desarrollo económico, social y cultural de cada país. Para lograr esa reestructuración, la escuela debe salir del estrecho marco de su aislamiento académico, integrándose en el plan de vida total de la nación, en un juego de interacción funcional con los sectores de la salud, del bienestar social, del desenvolvimiento económico por la producción y el consumo, de la formación técnica de recursos humanos, de la promoción industrial, de la afirmación de la conciencia democrática, y de la superación de los niveles culturales del país.

2.- Tendencia de la escuela de la comunidad

El movimiento de la escuela de la comunidad es una de las más importantes corrientes pedagógicas definidas en el período de la post-guerra, alrededor de la década iniciada en 1940. Este movimiento trata de corregir la orientación unilateral de la escuela académica, centrada en el libro, y la de la escuela nueva, centrada en el niño, por medio de una renovada concepción que reconoce la vida real e inmediata de la comunidad como centro de la acción educativa. Las concepciones pedagógicas durante la primera mitad de este siglo –observa Olsen– “han cambiado en la siguiente dirección: de la **escuela académica**, con su insistencia en el saber a través de los libros, se pasó a la **escuela nueva o progresiva**, con su énfasis en la expresión de los intereses del niño; y ésta, a su vez, ha dado ahora lugar a la escuela de la comunidad, que persigue el propósito de afrontar en su totalidad las necesidades humanas”⁽⁵⁾.

La escuela de la comunidad elimina la enseñanza verbalista de las materias aisladas, y conduce a los alumnos a conocer las situaciones vitales de la comunidad, y al estudio objetivo de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud de servicio para el bien

común. “El niño vive en un complejo cultural. Sus perspectivas, actitudes, ideales, intereses y propósitos centrales, están condicionados en él por el medio ambiente de donde procede. Sus experiencias escolares deben llevarlo a analizar y superar las limitaciones de las costumbres tradicionales particulares del grupo que controla su conducta. Para bien o para mal, el niño debe adquirir un ajuste o adaptación mínima a las demandas de la vida moderna; debe aprender a comportarse como un ser social, a asumir responsabilidades y a cooperar constructivamente con los demás para fines comunes y para el bienestar colectivo” (6).

3.- Escuela de la comunidad y desarrollo de la comunidad

Las corrientes del desarrollo de la comunidad han surgido concomitantemente, en la misma década de los 40 años, aunque proceden de diferente origen. La expresión “desarrollo de la comunidad” fue inicialmente empleada en Inglaterra, con referencia a la necesidad de preparar las colonias británicas para su emancipación política. El concepto de “escuela de la comunidad” fue definida en los Estados Unidos, para superar las limitaciones de la pedagogía progresiva, que circunscribía la acción educativa a la satisfacción de los intereses del niño, pero perdía de vista los factores socio-económicos que inciden decisivamente en el progreso del desarrollo individual y social.

Actualmente esos dos conceptos se completan recíprocamente, porque el desarrollo de la comunidad no podría realizarse plenamente sin los medios de acción que proporciona la escuela de la comunidad, al convertir a ésta en “un laboratorio viviente” donde debe procesarse la completa formación humana de los niños y los adultos que conviven en el agregado social. “Dentro de toda comunidad, grande o pequeña, urbana o rural, tienen lugar los procesos sociales básicos, consistentes en ganarse la vida, preservar la salud, compartir la ciudadanía, cuidar niños, buscar diversiones, expresar los impulsos religiosos, etc. Cuando los alumnos estudian procesos con los que están familiarizados, aunque en realidad les sean desconocidos, se desarrollan en ellos perspectivas intelectuales, se mejoran las tendencias emotivas, así como las capacidades de cooperación y de servicio, porque al observar y participar en estos procesos por sí mismos, descubren no sólo

los problemas que tienen al frente, sino también los recursos que pueden utilizarse para acatar dichos problemas. Es así como la vida, y también la escuela, se tornan a sus ojos positivamente educativas” (7).

IV.– Conclusiones y recomendaciones para la planificación del desarrollo de la Comunidad

1.– Coordinación de la planificación global

En vista de que el desarrollo de la comunidad cubre un campo de acción muy extenso y complejo, se hace necesaria la acción conjunta de un equipo de trabajo interdisciplinario, coordinado por el Ministerio de Planificación, y constituido por representantes de los sectores de la salud, del servicio social, de la vivienda, de la educación, de la vialidad, de la industria, la agricultura, el comercio y la banca, de las instituciones cooperativas, del ejército, de la iglesia, y de las organizaciones patronales y obreras. Este equipo central se encargaría de estudiar la situación real de determinadas comunidades regionales; de programar y organizar su desarrollo; y de ejecutar planes piloto en determinados centros del país. Para ello este equipo promotor tendría que seguir, en líneas generales, el siguiente proceso operativo:

- a) Diagnóstico o examen objetivo de la situación real y actual de cada comunidad, para reconocer sus problemas:
 - i. Problemas sentidos por la comunidad:
 - Falta de agua, falta de alcantarillado, basura sin recoger, vías de acceso deficientes, propiedad irregular, insuficiencia de escuelas, deficiencia de servicios médicos, urbanización impedida por quebradas, barrancos y derrumbes, falta de unión de la población, falta de vigilancia policial.
 - ii. Problemas reconocidos por autoridades e instituciones:
 - Insuficiencia de servicios médicos, falta de agua, desnutrición, vivienda deficiente, vías de comunicación deficientes, falta de alcantarillado, falta de servicios comunales, inaplicabilidad de

los impuestos comunales y prediales, propiedad ilegal, autoridades inoperantes, desvalorización de la tierra vecinal.

iii. Problemas descubiertos por la investigación:

- Falta de agua, falta de alcantarillado, vías de acceso deficientes, falta de cohesión y de sentido comunal, inseguridad de la propiedad, erosión del suelo, zonificación inadecuada, falta de servicios comunales, bajo nivel de ingresos, bajo nivel educativo, dependencia predial, basuras sin recoger, bajo nivel de salud⁽⁸⁾.

b) Procesamiento de la planificación, mediante respuestas adecuadas a las siguientes preguntas:

- i. ¿Qué se quiere hacer?
- ii. ¿Por qué se quiere hacer?
- iii. ¿Cómo se va a hacer?
- iv. ¿Cuándo se va a hacer?
- v. ¿Cómo se va a costear?
- vi. ¿Quién lo va a hacer?
- vii. ¿Quién lo va a supervisar?
- viii. ¿Qué consecuencias puede tener?
- ix. ¿Cómo controlar y evaluar los resultados?
- x. ¿Qué condiciones previas hay que satisfacer? ⁽⁹⁾.

c) Operaciones de la planificación, ejecutadas en los siguientes pasos:

- i. Fijación de metas y valoración de alternativas.
- ii. Determinación de recursos disponibles, reales y potenciales, de tipo humano, institucional, técnico y financiero, para alcanzar las metas fijadas.
- iii. Adecuación de metas, finalidades y objetivos, a los posibilidades reales.
- iv. Determinación de proyectos específicos.
- v. Calendario de operaciones ⁽¹⁰⁾

d) Normas para la iniciación de los proyectos:

- i. El proyecto inicial debe llenar una necesidad sentida por la comu-

- nidad, y ésta debe considerarla de urgente atención.
- ii. En una primera etapa, lo que más incita a la población para mejorar su estado, son las necesidades económicas.
 - iii. En lo posible, el proyecto debe dar oportunidad de participación decidida y efectiva a la mayor parte de la comunidad, y en él deben asumir responsabilidades los dirigentes locales.
 - iv. El proyecto inicial debe tener éxito asegurado y mostrar resultados tangibles en un plazo relativamente breve. Aquí vale el principio pedagógico de “comenzar con lo fácil y continuar con lo difícil”. Un proyecto que haya tenido éxito llenará de orgullo a la comunidad y servirá de impulso para la acción futura.
 - v. Si las circunstancias lo permiten, el proyecto inicial debe ser la base para nuevos proyectos⁽¹¹⁾.
- e) Disposiciones previas a la etapa de ejecución:
- i. Preparación de la comunidad:
 - Para organizarse solidariamente.
 - Para considerar y aceptar nuevas soluciones.
 - Para la realización de tareas concretas.
 - ii. Formación del personal necesario para el desarrollo de la comunidad:
 - Personal de dirección, supervisión y planeamiento.
 - Personal responsable de los aspectos técnicos del proyecto.
 - Personal encargado de los trabajos de campo.
 - Reclutamiento de trabajadores voluntarios.
 - iii. Formación de líderes locales:
 - Capacitación y formación.
 - El líder como puente entre el equipo técnico y la población.
 - Cualidades del buen líder.
 - iv. Formas de coordinación de los organismos existentes:
 - Por medio de reuniones.
 - A través de un propósito específico.
 - Por medio de organismos especiales.
- f) Programas concretos con los que puede ejecutarse el desarrollo de la comunidad:

- i. Programas de organización de cooperativas.
- ii. Programas de construcción de vivienda por ayuda mutua.
- iii. Programas de creación de centros sociales para mejorar las formas de vida de la comunidad.
- iv. Programas de crédito agrícola supervisado.
- v. Programas de educación fundamental.
- vi. Programas de servicios técnicos: extensión agrícola, nutrición, salud, asistencia social, etc.
- vii. Programas de irradiación de la labor cultural y social de la escuela⁽¹²⁾

2.- Planificación del sector educativo para el desarrollo de la comunidad

A fin de que el proceso de la educación formal e informal llegue a ser más eficiente para contribuir a los cambios psicológicos, sociales y culturales que demanda el desarrollo de la comunidad, se tendrá que concebir, planificar y ejecutar la acción educativa como un factor integrante del proceso total del desenvolvimiento socio-económico del país, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) El servicio escolar rural y el urbano, en todos sus niveles, deben ser reunificados dentro de un sistema orgánico e integral de la educación pública, coordinando su orientación, su estructura y sus funciones a través de las oficinas de planeamiento educativo.
- b) Es necesario elaborar el diagnóstico de la situación educativa en el país, a fin de determinar la renovada estructura funcional del sistema educativo, interpretando los principios de la escuela de la comunidad para que la educación formal e informal respondan de modo más efectivo a los requerimientos del desarrollo económico, social y cultural de la nación en su conjunto y en cada una de sus diversas regiones y comunidades.
- c) Los objetivos, los contenidos y los métodos de los programas escolares, deben estar basados en el conocimiento de las tendencias de la cultura nacional y de las subculturas locales, para que así la educación sistemática llegue a obrar como un factor de equilibrio entre los procesos de endoculturación y de aculturación que se producen en el ámbito de la comunidad.

- d) En los planes y programas de las escuelas normales urbanas y rurales, se debe incluir un curso práctico de técnicas de desarrollo de la comunidad, a fin de que los maestros de primaria adquieran un entrenamiento básico para ampliar la función de la escuela actuando como líderes y promotores del desarrollo de la comunidad.
- e) En las zonas rurales monolingües, donde aún no haya llegado la influencia del castellano por la presión de las circunstancias socio-económicas, será imprescindible iniciar la acción educativa y la enseñanza de la lectura mediante los idiomas nativos, aprovechando luego ese conocimiento de la lectura para facilitar el dominio del castellano.
- f) La reducción del analfabetismo debe ser lograda simultáneamente por una progresiva extensión de la red de educación primaria en todo el territorio, y por un plan continuo de educación de adultos, que complemente la alfabetización con un nivel elemental de capacitación técnica para el trabajo productivo.

Referencias bibliográficas

- (1) Ander Egg, Ezequiel: Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- (2) Obra citada.
- (3) Obra citada.
- (4) Dewey, John: Mi Credo Pedagógico. Editorial La Lectura. Madrid.
- (5) Olsen, Edward G.: la Escuela y la Comunidad. Editorial UTEHA. México.
- (6) Obra citada.
- (7) Ottaway, A. K. : Educación y Sociedad. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- (8) CINVA: El Proceso de Desarrollo Comunal en la Rehabilitación Urbana. Editorial del Estado. Bogotá.
- (9) Ministerio de Agricultura de Colombia: Guía del Extensionista. Editorial del Estado. Bogotá.
- (10) Ander Egg.: Obra citada.
- (11) Ander Egg.: Obra citada.
- (12) Ander Egg.: Obra citada.



**SOCIOLOGÍA
Y EDUCACIÓN
PROBLEMAS ACTUALES**

Apuntes para una historia de las ideas pedagógicas en Bolivia

Este trabajo que, lamentablemente, tampoco está completo, fue realizado hacia 1965. Se lo incluye sin embargo por su innegable valor para un estudio sobre las ideas pedagógicas en Bolivia.

1.- El primer ensayo de la Escuela Nacional.– El sistema de educación nacional fue establecido en Bolivia bajo el gobierno del libertador Bolívar, primer Presidente de la República. Bolívar no fue solamente un guerrero genial, sino también un sabio estadista que tenía fe en las posibilidades de una educación democrática. Por eso en el decreto que crea el servicio escolar, declaró que “el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo, porque una gran parte de los males que sufre la sociedad proviene del abandono en que se crían muchos individuos”. Se propuso establecer una escuela popular de espíritu republicano, que ofreciera oportunidades educativas a todos los niños, sin las discriminaciones sociales, económicas y culturales que restringieron la obra de la educación colonial. Dispuso que se fundara en cada ciudad, una escuela elemental para niños de ambos sexos, y un Colegio de Ciencias y Artes, y destinó parte de las rentas de la Iglesia al sostenimiento del servicio escolar.

Bolívar encomendó la organización del sistema educativo a su propio maestro, el filósofo venezolano don Simón Rodríguez, a quien nombró Director General de Educación. Rodríguez, que estaba influido por la ideología de los enciclopedistas franceses y por los principios pedagógicos de Rousseau, fue preceptor privado de Bolívar, y viajó con él por Europa, captando las tendencias sociales de la época, y observando el funcionamiento de las escuelas públicas. Al volver a su país se encargó de organizar el servicio escolar que necesitaba el régimen republicano, y así adquirió experiencia como administrador escolar.

2.- Ideas y obras pedagógicas de Rodríguez.— El maestro del Libertador empezó a ejecutar su plan de educación popular con un definido propósito: “Colonizar el país con sus propios habitantes”. Para este fin estableció en Chuquisaca una Escuela Modelo, que rompía con la tradición colonial porque reunía en un internado a niños de ambos sexos para darles una formación práctica y socialmente útil. “Los varones debían aprender, además de las primeras letras, los tres oficios principales: albañilería, carpintería y herrería, porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias dependen del conocimiento de las primeras. Las mujeres aprendían los oficios propios de su sexo, considerando sus fuerzas”. “Todos debían estar decentemente alojados, vestidos y alimentados, curados, y recibir instrucción moral, social, religiosa y práctica, en escuelas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos y dirigidos por buenos maestros”. “La intención no era llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruirlos y acostumarlos al trabajo, para que sean hombres y mujeres útiles”.

Después de poner en marcha la Escuela Modelo de Chuquisaca, Rodríguez fue a establecer en Cochabamba una Escuela Normal destinada a formar maestros urbanos y maestros rurales para educar a los indios. La obra cumplida por él en menos de seis meses tuvo el sentido de una revolucionaria anticipación a su época, y se concretó en estas avanzadas realizaciones:

- Iniciación de un sistema escolar verdaderamente democrático, abierto a todo el pueblo sin restricciones de ningún género.

- Determinación funcional de los objetivos de la educación, de acuerdo con las necesidades sociales y económicas del país.
- Renovación del espíritu y los contenidos de la escuela colonial, y de la pasividad verbalista de la escuela lancasteriana, mediante la ejecución de actividades prácticas destinadas a convertir el trabajo productivo en un método de educación.
- Adopción de los principios de coeducación de los sexos y de igualdad de oportunidades educativas para la mujer.
- Acceso en las escuelas a los niños indios en igualdad de condiciones que los niños urbanos.
- Tentativa de establecer la primera escuela normal destinada a formar maestros profesionales en la América Latina.
- Financiamiento suficiente y dotación adecuada de las escuelas públicas, con rentas específicamente destinadas a ese fin.

3.- Anticipación a las ideas de Dewey.— La concepción pedagógica expuesta por Rodríguez en su plan de educación popular, se adelanta en un siglo a los principios básicos de la educación pragmática norteamericana. En efecto, Rodríguez puede ser considerado como precursor del pragmatismo, porque se encuentra una notable coincidencia entre sus ideas y las que Dewey sostuvo alrededor de 1900, cuando dijo: “Debemos concebir el trabajo en metal o madera, y el tejido y la costura o la cocina, no como estudios especiales, sino como métodos de vida. Debemos concebirlos en su significación mental, como tipos de los procesos por los cuales la sociedad se conserva, como agentes para traer al niño algunas de las primeras necesidades de la vida comunal, y como métodos según los cuales han sido satisfechas esas necesidades por la inteligencia e ingeniosidad crecientes en el hombre; en una palabra, como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones”. (J. Dewey: “La Escuela y la Sociedad”).

4.- La reacción contra la Escuela Republicana.— Pronto se produjo una corriente de reacción de las clases dominantes contra la obra revolucionaria de Rodríguez. Las órdenes religiosas, que se sentían despojadas de parte de

sus rentas y de su acción en el campo educativo, y la aristocracia, que estaba alarmada por el hecho de que sus hijos realizaban en la escuela trabajos manuales reservados a los obreros, aprovecharon la renuncia de Bolívar a la Presidencia de la República, y presionaron al nuevo gobierno para que cerrara las escuelas fundadas por Rodríguez en Sucre y Cochabamba.

Así concluyó el primer intento de establecer en el país una escuela popular y democrática, funcionalmente adaptada al propósito de formar hombres nuevos para la nueva nación. Este episodio inicial, a pesar de ser tan breve, es el más significativo en toda la historia de la educación boliviana, porque muestra el permanente conflicto entre las fuerzas conservadoras y renovadoras de la estructura social, en medio de las cuales tiene que desenvolverse –avanzando y retrocediendo– la función social de la escuela.

5.– Tendencias que influyeron en la educación.– Después del fracaso de la escuela democrática y funcional que intentó establecer Rodríguez, la educación boliviana se desarrolló sin una definida orientación social ni pedagógica. En el transcurso de un siglo, entre 1826 y 1925, fueron: presentándose sucesivamente las siguientes tendencias:

- De 1828 a 1839, predominó la influencia de la tradición colonial, dando mayor importancia al desarrollo de la Universidad y descuidando la expansión de la educación popular.
- De 1840 a 1847, se reglamentó la estructura del sistema escolar en sus tres niveles, definiéndose la función de la escuela secundaria en los Colegios de Ciencias y Artes.
- De 1848 a 1857, se intentó difundir la educación primaria gratuita en todo el país, pero este esfuerzo no llegó más allá de las principales ciudades.
- De 1858 a 1871, el país vivió un prolongado período de dictadura y anarquía, que determinó el estancamiento de la educación Pública.
- De 1874 a 1878, se logró un reajuste del servicio escolar mediante el Estatuto General de Instrucción Pública, que inició el establecimiento de escuelas técnicas de artesanía, agricultura, comercio y minería.

- De 1879 a 1888, la educación pública vuelve a sufrir un período de estancamiento como consecuencia de la Guerra del Pacífico. Sin embargo, en ese período empieza a desarrollarse el servicio escolar municipal, que contribuye positivamente a la difusión de la educación a primaria.
- De 1889 a 1898, la educación pública es desatendida por el Estado a causa de la Guerra Civil, y se inicia la fundación de escuelas privadas que contribuyen a la extensión del servicio escolar.
- De 1899 a 1909, resurgió el interés del gobierno por la educación, y se contrató una misión de profesores chilenos para cooperar en la reorganización de la escuela primaria y secundaria.
- De 1909 a 1919, bajo el gobierno liberal, se realizó el mayor esfuerzo del Estado en servicio de la educación, con la creación de la primera escuela Normal del país, organizada por una Misión de pedagogos belgas.
- De 1920 a 1939, fue ejecutada la reforma escolar orientada por la Misión Belga. Se renovaron los planes, programas y métodos de enseñanza primaria y secundaria, dentro de un esquema de seis cursos graduados para cada nivel, según el modelo de la educación europea. Fueron fundadas las primeras escuelas rurales destinadas a la educación del indio. Se estableció el régimen de la autonomía universitaria.
- De 1940 a 1965, se inició la influencia de las corrientes pedagógicas norteamericanas en el servicio escolar. Se fundó la primera escuela industrial, y se fundaron cursos de educación vocacional en las escuelas secundarias.

La evolución de la educación pública boliviana se produjo sin una clara orientación social, económica y política que pudiera asegurar su continuidad. El estado no llegó a definir una política educativa de largo alcance, y por ello el sistema escolar se vio sometido a continuos cambios a medida que se sucedían los cambios de gobierno.

6.- Situación actual de la educación.- Los siguientes rasgos muestran la situación actual de la educación boliviana:

- a) En el aspecto cuantitativo:
 - La escuela primaria no ha podido ser extendida por todo el país a causa de:

- la despoblación del territorio, que tiene una densidad de sólo 4 habitantes por kilómetro cuadrado;
 - la consiguiente falta de caminos y medios de comunicación entre las ciudades y las zonas rurales;
 - la barrera cultural de las lenguas nativas, que retardan la generalización del español como idioma nacional.
- Como resultado de esa situación general, las tasas de escolarización son muy bajas:
- de cada 100 niños del área rural, sólo 26 van a la escuela;
 - de cada 100 niños del área urbana, sólo 70 van a la escuela;
 - de cada 100 niños de todo el país, sólo 51 van a la escuela.
- Este hecho explica la continuidad del analfabetismo, cuyo índice llega todavía alrededor del 78% de la población.
- Por la falta de edificios para escuelas, se ha reducido la duración del día escolar de 6 a 3 horas, afectando el rendimiento y la calidad de la enseñanza.

b) En el aspecto cualitativo:

- La orientación de la escuela primaria y media no está inspirada en la realidad nacional, ni en las necesidades sociales, económicas y culturales del país.
- Los programas escolares y los métodos de enseñanza sólo transmiten informaciones teóricas aprendidas de memoria, y no promueven el desarrollo del pensamiento reflexivo ni de la personalidad total de los alumnos.
- No existe en el servicio escolar ninguna agencia de orientación educativa y vocacional, que pueda reconocer oportunamente las aptitudes de los jóvenes para orientarlos hacia las diversas ramas de estudios.
- La estructura del sistema escolar no está funcionalmente ajustada a la realidad socio-económica del país, y por eso tiende a formar un excesivo número de bachilleres académicos, que no tienen posibilidades de admisión en la universidad.
- La administración del sistema educativo no está regida por normas racionales que aseguren la eficiencia del servicio. El completo aisla-

miento de la escuela urbana, que depende del Ministerio de Educación, y de la escuela rural, que depende del Ministerio de Asuntos Campesinos, ahonda las diferencias culturales que separan a la población urbana y rural.

En estas condiciones, es urgente la aplicación del criterio y los métodos del planeamiento educativo, para reorganizar la escuela pública de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país. Sólo a través del diagnóstico de la situación educativa, y del estudio de los recursos humanos, se podrá realizar en esta oportunidad aquel propósito con el que soñó el Maestro del Libertador: “Colonizar el país con su propia gente”.

Perspectivas socio-culturales de la Educación

Este y el siguiente trabajo constituyen parte de una historia de la educación en Bolivia que el autor estaba escribiendo a la fecha de su muerte. El resto de los originales de dicho libro desaparecieron, junto con el portafolios personal del autor, el día en que éste, presa de una violenta indisposición, regresó a su hogar para guardar cama y no levantarse nunca más.

I. – Conceptos claves

El proceso educativo, en todas las épocas y en todas las sociedades, se encuentra siempre inmerso en el ámbito de una determinada cultura. Para comprender el sentido y percibir las tendencias de un sistema de educación, es imprescindible recurrir a algún método interpretativo que analice los hechos de la educación dentro de la dinámica perspectiva de su correspondiente marco cultural. Porque educación y cultura son dos funciones afines y concomitantes, pero no idénticas, que operan en permanente interacción para lograr la continuidad del organismo social. Por eso cuando se intenta examinar –como en el presente caso– las teorías pedagógicas y las instituciones educativas vigentes en un país y en un período dado, habría que emprender tal examen en relación con estos cinco conceptos claves:

- **la cultura**, como el operante conjunto de valores, creencias, lenguas, artes, normas, conocimientos, técnicas, y en general, formas y actitudes de vida que son creadas, organizadas y acrecentadas por el grupo social, mediante la interacción de sus miembros en el transcurso de las generaciones;
- **la sociedad**, como el cuerpo viviente, plural y multifacético, pero orgánicamente unificado, que elabora, utiliza y reproduce incesantemente esa función esencial para su subsistencia que es la cultura;
- **la educación**, como una acción espontánea e informal, o como una acción organizada e intencional, que se encarga de transmitir y conservar la herencia cultural del grupo, renovándola con los aportes de cada generación;
- **la escuela**, como institución sistemática que surge en las sociedades evolucionadas, para atender la transmisión regular de aquellos contenidos culturales más complejos y especializados que no podrían ser transmitidos por la vía refleja del contacto social general;
- **y la personalidad**, como meta y realización final de las influencias formativas que ejercen simultáneamente la sociedad, la cultura, la educación y la escuela, para lograr en todos y cada uno de los miembros del grupo, esos diversos grados de socialización, de individualización y de humanización, a que aspira cada cultura de acuerdo con sus peculiares características.

Estos cinco factores están inseparablemente integrados en el campo de la realidad histórica, donde obran y reobran entre sí, en un vasto circuito de influencias recíprocas, que promueven la evolución social y el desarrollo individual. Originariamente fue la sociedad el núcleo primigenio que generó la cultura, operó la educación, instauró la escuela, e hizo posible la ascendente realización de la personalidad. Pero progresivamente la cultura predominó sobre los demás factores, y así la aculturación ha llegado a ser el proceso genérico que condiciona y determina, en la medida de las circunstancias locales, los procesos concomitantes de la socialización, la educación, la escolarización y la personalización de todos los miembros del grupo, según el ethos o molde característico de los diferentes tipos de cultura.

Aunque la economía no aparece explícitamente mencionada en el cuadro global de estos cinco factores, ello no significa que se pretenda desconocer la decisiva incidencia de los fenómenos económicos en todas las fases del proceso educativo. La economía –como se verá más adelante, al señalar los componentes específicos de cada uno de esos cinco factores globales– está incita en el plano total y en la plena acepción de la cultura. Puesto que “la cultura es el orden humano más amplio”⁽¹⁾ –como certeramente afirma Brameld–, se debe considerar que dentro del concepto de cultura están debidamente comprendidos los valores materiales, las técnicas de trabajo y de producción, los hábitos de consumo, los sistemas de intercambio y distribución de bienes y servicios, y todos los medios inherentes al orden económico.

Esos cinco conceptos son considerados claves en el plan de este ensayo, porque con ellos se va a trazar el marco teórico dentro del cual intentaremos presentar la evolución de las ideas pedagógicas durante el transcurso de tres épocas históricas tan diferenciadas como la incaica, la colonial y la republicana. Sólo a través de esos conceptos claves será posible establecer la unidad de criterio que se necesita para interpretar objetivamente la teoría y la realidad de la educación, de acuerdo con el estilo vital predominante en cada época. Conviene, por ello, revisar ahora las corrientes del pensamiento contemporáneo en torno de esos cinco conceptos y de su significación como factores básicos del proceso educativo.

a) La cultura

“Cultura o civilización –dice Taylor en una primicial definición, todavía admitida por los antropólogos– es aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres, y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”⁽²⁾.

T. S. Elliot contribuye a la concepción antropológica de la cultura con estas observaciones que subrayan la coherente unidad de los fenómenos cultu-

1 Theodore Brameld: “Bases Culturales de la Educación”. Edit EUDEBA. Buenos Aires. 1961. Pág. 54.

2 Edwin B. Taylor: “Primitive Culture”. Edit. Murray. Londres. 1929. Pág. 15

rales: “Por cultura, entonces, quiero significar, ante todo, aquello que dicen los antropólogos: las formas de vida de un pueblo determinado que convive en un sitio. Esa cultura se hace visible en sus artes, en sus técnicas, en su sistema social y económico, en sus hábitos y costumbres, en su religión. Pero estos agregados no constituyen la cultura, aunque frecuentemente, por conveniencia, hablamos de ellos como si lo fueran. Estas cosas son simplemente las partes en que puede ser diseccionada una cultura, como puede hacerse con el cuerpo humano. Pero así como el hombre es algo más que el conjunto de las distintas piezas constituyentes de su cuerpo, así también una cultura es algo más que el conjunto de sus artes, técnicas, costumbres y creencias religiosas.

Todas estas cosas actúan recíprocamente, y para comprender totalmente una hay que comprenderlas todas”⁽³⁾.

Lawrence K. Frank formula una constructiva interpretación de la cultura, con inspiradoras sugerencias para la acción del educador: “Durante siglos hemos creído que la cultura era un sistema u organización superhumana, algo dado al hombre desde arriba... Hoy podemos afirmar con plena convicción, que la cultura es una creación del hombre; es el intento de éste por ordenar y delinear su vida personal, y por proporcionarse un grupo organizado y una existencia social. Además estamos reconociendo los dinamos de la cultura, y descubrimos cómo operan sobre los seres humanos que aprenden a pensar, a actuar, a sentir de acuerdo con lo que se les ha enseñado en la infancia y en la juventud, cuando fueron cultivados por sus padres y por sus semejantes. Esto indica que la cultura no es un sistema superhumano, supremo e inmutable, fuera del alcance y control del hombre; también muestra que realmente podemos cambiar la cultura siempre que modifiquemos lo que sentimos, lo que pensamos, lo que enseñamos y el modo cómo educamos a nuestros niños. Por tanto debemos liberarnos del antiguo concepto del hombre y la cultura como entidades separadas, y asimismo debemos tratar de captar esta relación dinámica doble, recíproca y circular: que el hombre mismo lleva en su personalidad-organismo todas las ideas, sentimientos y habilidades que llamamos cultura. Traslado

3 T. S. Elliot: “Notas para la definición de la Cultura”. Edit. EMECE. Buenos Aires. 1949. Pág. 193.

éstos a esquemas funcionales, conductas sociales, a edificios, herramientas, armas, artes y modos de existencia de un grupo, el hombre y sus semejantes crean la cultura, y a la vez son responsables de ella”. “Estas nuevas ideas y conocimientos proporcionan la reorientación de pensamiento requerida para modificar no sólo nuestra cultura tradicional, sino también la estructura del carácter dominante en las personalidades individuales”⁽⁴⁾.

“Llamamos **ethos** o genio cultural –dicen Young y Mack– al conjunto de rasgos culturales característicos que distinguen a una sociedad de otra”. “Por tanto el ethos de cualquier colectividad humana constituye la clave para muchos asuntos de importancia en la sociología y en las ciencias sociales, especialmente en los relacionados con los cambios culturales. El genio o ethos es el corazón de toda cultura”. “Los que llamamos valores universales, o simplemente universales, son los rasgos característicos íntimos de una cultura, que son aceptados y exigidos en general por la sociedad. Son tipos de conducta o comportamiento tan generalizados entre sus miembros, que el que no los sigue es considerado “diferente” o tenido por extraño. Ejemplos de valores universales son el idioma que se habla en la sociedad en cuestión, las normas corrientes que rigen sus relaciones sociales (como la monogamia o la poligamia), y los principios morales profundamente arraigados”⁽⁵⁾.

b) La sociedad.

“La sociedad –afirma Dewey– existe tanto por un proceso de la vida biológica como por un proceso de transmisión cultural. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir, de los más viejos a los más jóvenes.

“Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, deseos, normas y opiniones, de aquellos miembros que salen de la vida del grupo a los que entran en él, la vida social no podría subsistir”. “Cuanto más primitiva, salvaje o bárbara es una sociedad, menos diferencia de nivel existe entre el ser maduro y el inmaduro, y menos importante es, relativamente, la función de la

⁴ Lawrence K. Frank: “Personality und Culture”. Edit. Hayden & Eldirdge. Nueva York. 1948. Pág. 20.

⁵ K. Young – R. Mack: “Sociología y Vida Social” . Edit. UTEHA. México. 1964. Pág. 53.

educación. La relativa simplicidad y pobreza de ese género de vida social, hace que sea menos necesaria una conducción especial del proceso de crecimiento desde la infancia hasta la madurez. Como todo avance en la profundidad y la riqueza de una cultura constituye un aumento de la diferencia de nivel entre el ser maduro y el inmaduro, esta creciente diferencia supone una necesidad mayor de educación, como una condición primaria de la que depende la propia conservación de la sociedad”(6).

“Si entendemos por sociedad –dice Fernando de Azevedo un conjunto complejo de individuos y grupos, con reciprocidad de acción y unidos en una misma comunidad, una sociedad, sea cual fuere su estructura, no podrá subsistir sin cierto grado de cohesión social (unidad del todo) y de continuidad a través del tiempo (perpetuidad del todo). En una sociedad determinada tenemos, pues, que estudiar dos órdenes de hechos: la solidez y continuidad del grupo como tal, o en otras palabras, la unidad en el espacio (cohesión), y la unidad en el tiempo (tradición)”. “la educación es un fenómeno social que se produce en todas las sociedades humanas, cuya unidad, continuidad y evolución la suponen e implican como una de sus condiciones y funciones fundamentales. Por el simple hecho de desarrollarse y prolongarse a través de las vicisitudes de las generaciones, la sociedad ejerce sobre sus miembros, y sobre los descendientes de éstos, una disciplina, una formación, una educación”(7).

La progresiva evolución de la humanidad, durante la era milenaria de la sociedad primitiva, ha sido resumida por Lewis H. Morgan en los siguientes períodos:

- i. Estadio inferior del salvajismo. Desde la infancia del género humano hasta el comienzo del periodo siguiente.
- ii. Estadio medio del salvajismo. Desde la adquisición de una subsistencia a base de pescado, y el conocimiento del uso del fuego, hasta el comienzo del periodo siguiente.
- iii. Estadio superior del salvajismo. Desde la invención del arco y la flecha, hasta el comienzo del periodo siguiente.

6 John Dewey: “Democracia e educação”. Companhia Editora Nacional. Sao Paulo. 1936. Pág. 21.

7 Fernando de Azevedo: “Sociología de la Educación”. Fondo de Cultura Económica. México. 1966. Pág. 59.

- iv. Estadio inferior de la barbarie. Desde la invención del arte de la alfarería, hasta el comienzo del periodo siguiente.
- v. Estadio medio de la barbarie. Desde la domesticación de animales, en el hemisferio oriental; y en el occidental, desde el cultivo del maíz y otras plantas por riego, con el uso de adobe y piedra, hasta el comienzo del periodo siguiente.
- vi. Estadio superior de la barbarie. Desde el invento de la fundición del mineral de hierro, y el empleo de instrumentos de hierro, hasta el comienzo del periodo siguiente.
- vii. Estadio de la civilización. Desde la invención de un alfabeto fonético y el empleo de la escritura, hasta el tiempo presente”(8).

El economista W. Arthur Lewis ha objetado la demarcación de períodos evolutivos referentes a la fase histórica de la sociedad civilizada, con los siguientes argumentos: “Hasta hace poco se creía que toda sociedad debe pasar por ciertas etapas determinadas de evolución. Estas etapas se definían de manera diferente, de acuerdo con los intereses del autor. Si le interesa la forma en que la gente se gana la vida, considerará que la sociedad pasa inevitablemente del nomadismo, a través de la agricultura sedentaria, al comercio y luego a la industria; y así esperará que las instituciones sociales cambien de manera adecuada en cada una de esas formas de subsistencia. Si le interesan las relaciones de clase, interpretará esa sucesión como la que va del comunismo primitivo a la esclavitud, la servidumbre, la proletarización y el socialismo”. “El concepto de la sucesión inevitable de las etapas ya no goza del mismo favor que antes. Es evidente hoy día que las sociedades pueden salvar una o mas etapas, saltando, digamos, de la servidumbre al socialismo... Una de las razones por las que las etapas ya no se consideran inevitables, es la de que ahora tenemos mayor conciencia de la influencia de unas comunidades en otras. En la actualidad, la influencia de unos cuantos estados poderosos se extiende por todo el mundo, y aún las sociedades más primitivas imitan a las más adelantadas, sin tener en cuenta la diferencia de etapas en que se encuentran”(9).

8 Lewis H. Morgan: “La Sociedad Primitiva”. Ediciones Pavlov. México. Sin fecha. Pág. 59.

9 W. Arthur Lewis: “Teoría del Desarrollo Económico”. Fondo de Cultura Económica. México. 1963. Pág. 170.

e) La educación

“Hablando en términos generales –afirma Dewey en una fórmula de definición que ya es clásica–, educación significa la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social, grande o pequeña, transmite sus poderes y valores adquiridos, con el fin de asegurar su propia existencia y su desarrollo continuo”⁽¹⁰⁾.

“Esto nos lleva –comenta Lorenzo Luzuriaga– a la relación existente entre sociedad y educación. No hay sociedad alguna en que no exista algún género de educación. Desde las sociedades prehistóricas primitivas hasta las actuales sociedades complejas, la educación ha sido un factor necesario en ellas. Por la educación la sociedad se asimila las nuevas generaciones; los introduce en sus usos y costumbres; les transmite su técnica, su lenguaje, su cultura. Así la educación constituye el medio de realizar la continuidad social, pues, un factor necesario para la sociedad”⁽¹¹⁾.

“El carácter más general y fundamental de una cultura –afirman Abbagnano y Visolberghi– es que debe ser **aprendida**, o sea **transmitida** en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz que la suya, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda), es de interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se transmita de las generaciones adultas a los más jóvenes, a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales, y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión es la **educación**. “Verdad es que las sociedades primitivas carecen de **escuelas** en el sentido de que nosotros damos a esta palabra. Pero, sin embargo, en ellas niños y jóvenes se ven igualmente sometidos a un largo período de aprendizaje en compañía del padre, la madre u otros adultos calificados para ello. Pasado ese período, y a través de una serie de pruebas que debe superar (como los exámenes de nuestras escuelas), y de una solemne ceremonia de **iniciación**, el joven es admitido entre los adultos y los responsables de la vida en comunidad”. “La educación es, pues, un fenómeno que puede asumir las formas

10 John Dewey: Artículo Educación, en “Enciclopedia de la Educación Moderna”, de Harry N. Rivlin y Herbert Schueler. Edit. Losada. Buenos Aires. 1946. Tomo I. Pág. 289 .

11 Lorenzo Luzuriaga: “ Diccionario de Pedagogía”. Edit. Losada. Buenos Aires. 1962. Pág. 340.

y las modalidades más diversas, según sean diversos los grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia la educación es siempre la misma cosa, esto es: **la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra**, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. Desde este punto de vista, la educación se llama educación cultural, en cuanto es precisamente transmisión de la cultura del grupo; o bien educación institucional, en cuanto tiene como fin llevar a las nuevas generaciones al nivel de las instituciones, o sea de los modos de vida o las técnicas propias del grupo”(12). René Hubert ha resumido la evolución histórica de la educación en esta acertada síntesis: “En todas las épocas, la educación se presenta simplemente como una integración del individuo en la estructura material y espiritual de un determinado tipo de sociedad, de un estilo específico de civilización. La Grecia antigua le asigna un triple fin: de desarrollo físico, de devoción cívica, de belleza estética. La Edad Media deja perder esos valores, y los sustituye con otros nuevos, que corresponden al mantenimiento del alma en estado de pureza, con miras a la salvación eterna. Esa época tiene, por lo menos, el mérito de rehacer la unidad del hombre subordinando, y, así puede decirse, feudalizando todas las funciones al señorío de lo espiritual. El Renacimiento intenta una reconciliación del ideal antiguo y del ideal cristiano; pero esa síntesis pierde todo su vigor al pasar al sistema mundano de la educación jesuítica. En cambio, bajo la influencia de la Reforma se desarrolla en los países protestantes una concepción realista de la formación de la juventud, que tiende a rehacer la unidad del hombre en torno a la satisfacción de sus intereses temporales, siendo, ésta considerada como el signo de la predilección divina. La Revolución Francesa vuelve a tomar por su cuenta el ideal del universalismo humanista, pero acentuando vigorosamente su aspecto científico y racional. El siglo XIX se contenta con aportar aquí y allá algunas soluciones empíricas a los nuevos problemas planteados por la evolución de la ciencia y de la técnica. Por eso no es de extrañar que los promotores de la nueva educación hayan afirmado que la cuestión está intacta, y que debe ser tomada desde la base y sobre nuevos principios”(13).

12 N. Abbagnano y A. Visalbergghi: “ Historia de la Pedagogía”. Fondo de Cultura Económica . México. 1964. Pág. 11.

13 René Hubert: “ Historia de la Pedagogía”. Edit. Kapelusz. Buenos Aires. 1952. Pág. 322.

d) La escuela

En el proceso histórico y social de la educación –dice Luzuriaga–, la escuela representa un momento culminante. La sociedad educa, es cierto; pero la escuela lo hace de un modo consciente y eficaz mucho más intensamente que aquélla, y en un tiempo más breve”. “Junto a la educación general, difusa, espontánea, de la sociedad, existe una educación intencional, sistemática, regular, dada en instituciones creadas con tal fin. Designadas con el nombre genérico de escuelas, éstas han existido, como se sabe, desde los tiempos más remotos. La sociedad ha creído, en efecto, que para el ejercicio de ciertas funciones era necesario una preparación especial, y con este fin ha organizado las actividades e instituciones apropiadas. Las primeras de ellas no fueron, naturalmente, de carácter cultural o pedagógico, sino principalmente profesional: militares, eclesiásticas, administrativas, erúditas”. “La escuela es uno de los medios de adaptación o ajuste de que la sociedad se vale para asegurar su subsistencia. Mediante ella, la sociedad conserva sus características, perpetúa sus instituciones y sus formas de vida. La escuela tiene así, ante todo, una misión conservadora: la de formar a las generaciones jóvenes en el espíritu de la sociedad”. “Es evidente que la escuela tiene que respetar las condiciones generales de la sociedad y del Estado en que vive; no puede ser antisocial ni revolucionaria. Pero tampoco puede prescindir de realizar una educación social que suprima los males existentes reconocidos. En este sentido, debe interesar a los alumnos por los problemas de su tiempo, haciéndolo en una forma limpia y objetiva, sin prejuicios ni exageraciones, pero también sin ocultaciones. La escuela no debe, pues, ser un mero reflejo de la sociedad existente, sino una aspiración para mejorarla”⁽¹⁴⁾.

Es oportuno presentar aquí esta penetrante confrontación entre la escuela tradicional y la escuela renovada, expuesta por Karl Manheim: “las escuelas del pasado eran, bajo todos los aspectos, diametralmente opuestas a lo que se ha descrito con el nombre de escuela moderna. Estaban bastante alejadas de la vida, tenían su peculiar ambiente libresco y escolar y, en general, no registraban los cambios sociales. Esto no importaba con tal que no tuvieran que asumir las funciones educativas que la familia, el vecindario, la

14 Lorenzo Luzuriaga: “Pedagogía Social y Política”. Edit. Losada. Buenos Aires. 1954. Pág. 94.

comunidad y la sociedad en conjunto, pudieran llevar a cabo tácitamente. Además, en el pasado se consideraba a la escuela como un centro de preparación para un ajuste imitativo a una sociedad inmutablemente establecida”. “Actualmente todo esto ha cambiado. No podemos detener los cambios sociales, con los que tendrán que enfrentarse nuestros hijos, ni aislar las escuelas del resto del mundo. Ni los más conservadores esperan que sus hijos vivan en el mundo que ellos han conocido. Se ven obligados a aceptar la educación con vistas al cambio, no a un ajuste imitativo; y la educación basada en la suposición de que sus hijos deberán resolver los nuevos problemas que el porvenir les plantee. Además, se debe considerar a la escuela no sólo como una introducción a una sociedad ya dinámica, sino como un agente de los cambios sociales. Esto a su vez, hace más intensa su relación con otros aspectos de la vida”. “Se ha discutido con calor la cuestión de si la escuela debe atreverse a participar en la transformación del orden social. Cuando se formuló por primera vez esta sugerión, fue considerada más o menos como una proposición comunista, encaminada a utilizar las escuelas como instrumentos al servicio de la política, para preparar la revolución social. Naturalmente, no deben introducirse en la escuela las pugnas políticas, para que no desaparezca la tradición democrática en el proceso de transformación; pero, ¿quién negará que las escuelas deben participar en el proceso de la educación social que prepara un nuevo tipo de hombre, capaz de hacer frente a las responsabilidades que nos imponen las nuevas técnicas de la organización social y los cambios en la tecnología? ¿Quién negará que si la escuela fuera un agente estático, una torre de marfil contemplando desde lo alto, sin perturbarse, el fluir de la vida, no tardaría en verse tan anticuada y fosilizada que se la descartaría por considerarla inútil? La escuela moderna no tiene otra alternativa que la de intensificar y ampliar sus contactos con los otros tipos de actividad vital, y con las instituciones sociales. Cuanto más intensamente asuma las funciones que otras instituciones sociales descuidan, la escuela tendrá que abandonar su antiguo carácter puramente escolástico. La escuela deberá parecerse más al hogar, a un taller, a la comunidad, a medida que la familia, el taller y la comunidad abandonan sus funciones educativas. Los niños habrán de encontrar en la escuela lo que ha perdido el hogar, quizá debido a que tanto el padre como la madre trabajan y comen fuera. A medida que va ya desapareciendo el

ambiente de la familia, que abarca a dos o tres generaciones, más claramente deberá el ambiente escolar incorporar y tratar de asumir las cualidades humanizadoras que anteriormente caracterizaban al hogar. No hay duda de que la adquisición de una responsabilidad siempre creciente, por parte de cualquier institución, no está desprovista de peligros. Puede conducir a confusiones, y hay gran parte de verdad en la afirmación de que la escuela no puede reemplazar al hogar, ni la maestra a la madre. Sin embargo, como el nuevo orden social se ha encargado ya de muchas de las funciones educativas que antes correspondían a la madre, hay que buscar la solución en una prudente distribución de funciones, y no en un añorar nostálgico de los días del pasado”(15).

e) La personalidad

“El objetivo de la educación, desde el punto de vista del individuo –sostiene Jonas Cohn–, es la personalidad autónoma, saturada por la participación en la vida cultural histórica. El alumno ha de ser educado para miembro autónomo de las comunidades históricas culturales a las que pertenezca”(16). “Considerar al niño exclusivamente como escolar “es una ficción –afirma Arévalo al comentar la pedagogía de la personalidad de Gaudig–. La educación de la personalidad exige que se lo tome en todos los terrenos de la vida, concibiéndolo como una totalidad, si se quiere que la escuela colabore en la formación de su creciente personalidad. La escuela no busca un yo exclusivamente escolar, sino un creciente yo total”(17).

René Hubert ratifica esa posición cuando dice: “Una pedagogía humanista adaptada a las condiciones del tiempo presente, debe alcanzar al hombre en la totalidad de sus aptitudes corporales, intelectuales, prácticas, afectivas, espirituales; debe rehacer en él una unidad que lo substraiga a las complicaciones y las dispersiones de la vida social; debe garantizar su libertad al restituirlo a sí mismo. Totalidad, unidad y libertad, son los caracteres esenciales de una educación que se dirige a la formación de la persona humana”(18).

15 Karl Mannheim “Libertad, Poder y Planificación Democrática”. Fondo de Cultura Económica. México. 1960. Pág. 267.

16 Jonas Cohn: “Pedagogía Fundamental”. Edit. Losada. Buenos Aires. 1952. Pag. 64.

17 Juan José Arévalo: “La Pedagogía de la Personalidad”. Edit. “El Ateneo”. Buenos Aires. 1957. Pág. 108.

18 René Hubert: “Historia de la Pedagogía”. Edit. Kapelusz. Buenos Aires. Pág. 330.

“La personalidad –dice Kilpatrick– es el aspecto estructurado individual de la vida. Sólo la personalidad individual vive. No hay humanidad fuera de las personas individuales. Reconocer y respetar la individualidad significa procurar para cada individuo humano, en iguales condiciones que los demás, la vida buena más plena posible para él. Esto significa desarrollar y expresar en cada uno lo más posible y en condiciones de igualdad”⁽¹⁹⁾.

“El mundo engendra en el individuo la persona –afirma Martín Buber–. Es, por consiguiente el mundo, todo el mundo que nos rodea, naturaleza y sociedad, quien educa al hombre ejercitando sus fuerzas y ofreciendo a su ejercicio algo que se propone u opone a ellas. Lo que se llama educación, **educación** consciente y deliberada, significa selección del mundo que actúa sobre el hombre: significa conceder el poder y la influencia decisivos a una selección mundial sintetizada y expuesta en la persona del educador”⁽²⁰⁾.

“No hay teoría sociológica –sostiene Sorokin– que pueda prescindir del individuo, ya que sin individuos no puede haber grupos. Y no hay teoría psicológica que pueda explicar al individuo, si ignora el hecho de que la interacción social y cultural modelan la personalidad total del individuo. Las categorías de lo individual, de lo social, y de lo cultural son, en realidad, tres aspectos inseparables del mismo fenómeno superorgánico”. “La personalidad es un microcosmos que refleja el macrocosmos socio-cultural en que el individuo nació y vive. La vida del individuo es un gran drama, determinando primero por su universo socio cultural, y luego por las propiedades biológicas de su propio organismo. Aún antes de nacer el individuo, el universo socio-cultural comienza a influir en él y a determinar las propiedades de su organismo, e inexorablemente mantiene este proceso de moldeamiento hasta la muerte del individuo y más allá”⁽²¹⁾.

“El individuo se mueve en el mundo cultural de su pueblo –dice Roura Parella–, respira esa atmósfera espiritual, crece en ese campo de fuerzas, y

19 William H. Kilpatrick: “La Función Social, Cultural y Docente de la Escuela”. Edit. Losada. Buenos Aires. 1943. Pág. 36.

20 Martín Buber, citado por Adolfo Maílo en “Acción Social de la Escuela”. Publicación de UNESCO. Santiago de Chile. 1964. Pág. 75.

21 Pitirim A. Sorokin: “Sociedad, Cultura y Personalidad”. Edit. Aguilar. Madrid. 1966. Pág. 544 y 1129.

primero de un modo inconsciente y después de un modo consciente, toma, incorpora, acoge, vive los bienes culturales, con o sin ayuda pedagógica. En la vivencia de la cultura comprendemos el sentido de las realizaciones del espíritu. Así la cultura vive en el alma del individuo. Vida de la cultura y vida del alma se corresponden. Sin cultura agonizaría la vida espiritual, y sin vida espiritual decaería la cultura”(22).

La interdependencia de cultura y personalidad ha sido lúcidamente explicada por Juan Mantovani en estos términos: “El hombre deviene culto para no ser sólo naturaleza o simplemente cosa. Quiere ser persona. Persona no es el ser que somos, sino el que nos proponemos ser y hacia el cual nos dirigimos cuando nuestros actos, sentimientos e ideas se rigen por la unidad de un orden de valores. Por eso la persona es un esfuerzo, es la obra continua de nosotros mismos. Depende de nuestra voluntad y de la energía para realizar nuestros propósitos. La cultura es el ambiente específico del que quiere ser persona. Es su clima espiritual. Ella lo sostiene y alimenta con ideas, valores y fines. La estructura íntima de la persona es la persistente creación y determinación de sí mismo. Para ello debe adherir a valores. Requiere una activa vida espiritual. Se agota la persona si se deja apagar el espíritu. La persona se dedica al cultivo de una jerarquía de valores. Casi siempre predomina uno, que es el que la define, pero no pueden faltar los demás. En la persona son directivos los valores espirituales. No debe creerse que el hombre biológico, el hombre doméstico o el hombre profesional, por encarnar valores que están por debajo del hombre espiritual, deben ser sofocados. El hombre espiritual, la persona, se levanta sobre aquéllos como si fuera sobre un pedestal. Es lo más alto, pero no está desprendido del basamento natural que le sirve de sostén, ni del contenido social que es su ambiente más cercano. La formación es un largo proceso de conversión del individuo en persona, o sea el paso de la vida natural a la cultura. La vida culta supone un afán crítico de verdad, un sentido preciso de belleza, y una inclinación segura hacia el bien. La persona es el ser humano en posesión de una capacidad crítica, de un sentido estético, y de una conciencia moral”.²³).

22 Juan Roura – Parella: “Educación y Ciencia” Fondo de Cultura Económica . México. 1940. Pág. 30.

23 Juan Mantovani: “Bachillerato y Formación Juvenil” Edit. “El Ateneo”. Buenos Aires. 1948. Pág. 133.

“La educación, como intento formativo –prosigue Mantovani–, debe estar siempre movida por grandes poderes humanizadores, por que ella es, sobre cualquiera de las parcialidades a que tiende, un proceso de humanización. Este proceso presupone la comprensión del ser humano en su unidad, y esa unidad es totalidad en la que también se da lo diverso: por eso el hombre requiere una educación general como base de toda educación especial. Ninguna tarea educativa cuyo objetivo sea la especialización, puede ser realizada abstrayéndola de la totalidad del hombre. Uno de los rasgos de la crisis actual es la frecuente pérdida de la imagen humana que debe presidir toda educación. Lo diverso sin unidad, la educación especial sin un fondo orgánico y unitario como es el que proporciona la educación general, determina un desequilibrio, una desintegración, una ruptura de relaciones entre el todo y las partes en el proceso educativo”. “En el fondo, la educación siempre es cuestión de cultura, es decir de cultivo del espíritu individual mediante el estímulo de la cultura social. Por este camino el hombre realiza el aprendizaje de la forma de vivir de la sociedad, y desarrolla capacidades para vivir con independencia personal. Lo primero, especie de acuñación de la conciencia social, representa una fuerza conservadora de la cultura; y lo último presupone una posibilidad de creación individual en el seno de la comunidad. Sólo así la educación puede mantener y renovar la cultura”⁽²⁴⁾.

f) Síntesis

A través de esa extensa serie de excertas –que guardan entre sí una ideal unidad y una lógica secuencia a pesar de la múltiple diversidad de sus fuentes– se ha intentado esbozar un cuadro representativo de las corrientes de ideas que confluyen en la teoría pedagógica actual. Los juicios de calificados filósofos, sociólogos, antropólogos, economistas y pedagogos, han sido así deliberadamente presentados en la expresión original de sus propios autores, para constituir una base de doctrina que permita enjuiciar con ecuanimidad los cambiantes principios pedagógicos y las instituciones escolares sucesivamente vigentes en el escenario de tres prolongados períodos: la sociedad primitiva de los inkas, la sociedad tradicional de la colonia, y la sociedad en desarrollo del ciclo republicano. De esa reseña de opiniones,

24 Juan Mantovani: “Educación y Vida”. Edit. Losada. Buenos Aires. 1955. Pág. 10 y 52.

que revelan el estado de conciencia y la mentalidad de la época en torno de la educación, se pueden inferir, en síntesis, las siguientes conclusiones, que son válidas para orientar el examen de las ideas pedagógicas y de los hechos en cualquier período histórico:

- Toda sociedad, así sea primitiva o civilizada produce siempre un estilo cultural que le es característico, y que evoluciona en función del tiempo y de los contactos interculturales de región a región.
- Ese estilo cultural está constituido por la suma de respuestas que cada grupo humano elabora al resolver sus problemas de adaptación al medio, de subsistencia y producción, de vivienda y defensa, de intercomunicación social, de organización solidaria, de convivencia y gobierno, de conocimiento y dominio de la naturaleza, de interpretación de lo ignoto y lo sobrenatural, de estimación de los valores éticos y espirituales, de representación simbólica de su creciente experiencia, y de continua transmisión y renovación de ese acervo de cultura para su propia supervivencia.
- En la elemental estructura de la sociedad primitiva predominan los grupos primarios, que se relacionan por el contacto directo de sus miembros; por ese hecho, y por su relativo aislamiento de las influencias exteriores, la sociedad primitiva tiene una mayor cohesión interna, que la hace socialmente estable y culturalmente conservadora. En la sociedad civilizada predominan los grupos secundarios, que determinan la formación de múltiples subculturas en una compleja organización social y cultural; además, entre las diversas sociedades del mundo civilizado se producen continuas corrientes de transculturación, que aceleran la dinámica del cambio social y cultural.
- “Todas las culturas del mundo pueden disponerse en una línea conceptual continua, graduada según la menor o mayor complejidad de las culturas. En uno de los extremos se sitúa la cultura de contacto directo, llamado por los autores de la lengua inglesa cultura de **folk**; es lo de los pueblos preletrados, de poca movilidad, distribuidos en núcleos dispersos, basados en el parentesco y en lazos sociales íntimos. En el otro extremo, las culturas de los pueblos no aislados, móviles, de compo-

ción poco homogénea, y en los cuales la interacción social se caracteriza por los numerosos contactos secundarios y el intercambio impersonal de servicios. En todas las épocas, la vida rural ha reflejado la cultura de contacto primario; y la de las grandes ciudades, la cultura basada en contactos secundarios⁽²⁵⁾.

- “Todo pueblo tiene su sistema cultural, y como existe una unidad en cada cultura, esta debe ser estudiada en su calidad de todo, y la educación, parte integrante de ese todo, y una de las manifestaciones de esa cultura –y de las más importantes, porque está destinada a conservarla y perpetuarla–, no puede ser comprendida como fenómeno aislado, fuera de la totalidad cultural de que forma parte”⁽²⁶⁾. “No puede estudiarse exhaustivamente la educación en un país y época determinados sin hacer referencia a las características de la sociedad en que la educación se desenvuelve”⁽²⁷⁾.

2.– Posibles esquemas de la cultura

Si la cultura es –como afirma Landmann– el “fundamento antropológico de toda pedagogía”⁽²⁸⁾, resulta evidente que la educación “no puede ser comprendida como un fenómeno aislado, fuera de la totalidad cultural de que forma parte”. A fin de que la evolución de las ideas pedagógicas sea percibida en su cabal significación, a lo largo de las tres diversas épocas históricas que se suceden sobre el territorio de la sociedad nacional, será necesario destacar esa evolución dentro del contexto de la cultura característica de cada época. Es forzoso, por tanto, recurrir al empleo de un instrumento teórico que sirva para diseñar los rasgos peculiares que configuran el panorama de una cultura, en función del tiempo y del espacio. Ese instrumento conceptual está dado en los diferentes esquemas de la cultura, propuestos por algunos antropólogos, sociólogos y filósofos contemporáneos. Entre los posibles esquemas destinados a perfilar la fisonomía de una u otra cultura, para hacer viable la comparabilidad de sus rasgos, se destacan tres modelos

25 M. B. Laurencio Filho: “Introducción al Estudio de la Escuela Nueva”. Edit. Kapeluz. Buenos Aires. 1964. Pág. 129.

26 Fernando de Azevedo: Op. cit. Pág. 93.

27 Juan Comas: “La Heterogeneidad Cultural y el Planeamiento Integral de la Educación en América Latina”, en “La Educación”, N17. Unión Panamericana. Washington, D.C. 1960. Pág. 26.

28 Michael Landmann: “Antropología Filosófica”. Edit. UTEHA. México. 1961. Pág. 280.

dotados de una eficiente capacidad de síntesis: el esquema de Spranger, que jerarquiza el espíritu de la cultura en cinco categorías de carácter subjetivo, objetivo, cohesivo, normativo, y religioso; el esquema de Sorokin, que reconoce la coexistencia de una cultura ideológica, una cultura conductivista, y una cultura material, presentes en la realidad social; y el esquema de Wissler, que clasifica los hechos culturales en nueve funciones primarias. Con los elementos de juicio que ofrecen esos tres esquemas, será posible bosquejar la mudable imagen de la cultura en la sociedad incaica, en la colonial y en la republicana, dentro de un invariable marco de referencia que permita la relativa comparación de esas tres épocas.

a) El esquema de Spranger

“Los factores estrictamente culturales –dice Spranger– deben indagarse, conforme a nuestro análisis estructural, siguiendo cuatro direcciones fundamentales:

- (1) Según la diferencia de los tipos humanos peculiarmente conformados por las distintas unidades de cultura.
- (2) Según la diferencia de la llamada posesión cultural objetiva, esto es, de los bienes culturales técnicos, económicos, artísticos y científicos.
- (3) Según la diferencia del espíritu comunitario de ambas culturas en confrontación, diferencia que puede buscarse, por ejemplo, en el mayor o menor grado de fuerza dado por su autoafirmación voluntaria y su conciencia nacional.
- (4) Y finalmente, según la diferencia de las costumbres y de la moral, del derecho y el Estado, pero sobre todo, según la diferencia en la concepción religiosa del mundo y de la vida”⁽²⁹⁾.

El esquema de los factores culturales, sintéticamente enunciado por Spranger, comprende las siguientes categorías:

- “I. Tipos humanos (espíritu subjetivo), considerados desde el punto de vista de la:
- Psicología étnica;
 - Psicología nacional;

²⁹ Eduard Spranger: “Ensayos sobre la Cultura”. Edit. Argos. Buenos Aires. 1947. Pág. 63.

- Psicología de la posición social, de las profesiones y oficios.
- Caracterología individual.

“II. Dominios especiales de la cultura (espíritu objetivo, bienes culturales):

- Tipos de economía;
- Tipos de trabajo (técnico o instrumental);
- Tipos de ciencias;
- Estilos artísticos.

“III. Espíritu de comunidad (espíritu cohesivo):

a) Formas naturales:

- Tipos de familias;
- Tipos de tribus;
- Tipos de grupos.

b) Formas culturales:

Lazos racionales, de valor y finales:

- a) económicos;
- b) educativos y científicos;
- e) artísticos, en el viejo sentido del término, que comprende:
 - la obra manual;
 - la obra técnica;
 - el arte en sentido estricto.

“IV. Espíritu normativo:

- a) Tipos de usos y costumbres;
- b) Tipos de moral espontánea;
- c) Tipos de ordenación jurídica;
- d) Tipos de sistemas políticos.

“V. Concepción del mundo ético- religiosa:

- a) Formas de religión y tipos de concepción del mundo;
- b) Formas del culto religioso;
- e) Sistematizaciones filosófico- racionales”.

“Como es natural –recomienda Spranger–, ninguno de estos tipos culturales debe ser estudiado sólo desde el punto de vista estático, sino también en forma dinámica y, además, precisamente sobre el fondo positivista que ese enfoque entraña: en su histórica singularidad e incomparabilidad”.

b) El esquema de Sorokin

Sorokin ha concebido un esquema de la cultura que comprende tres planos, o tres culturas simultáneamente operantes en la realidad social:

- “1) La totalidad de significados, valores y normas que poseen los individuos y grupos interactuantes, lo que constituye su cultura ideológica;
- “2) La totalidad de sus acciones significativas, reacciones que contribuyeron a objetivar, difundir y socializar los puros significados, valores y normas, constituyendo de este modo la **cultura conductivista**;
- “3) El conjunto de todos los otros vehículos; las cosas materiales y energías biofísicas, por cuyo medio su cultura ideológica se manifiesta, exterioriza, socializa y solidifica, constituyendo, a su vez, su **cultura material**.

“De este modo, la total cultura empírica de una persona o de un grupo se halla formada por estos tres niveles de cultura: ideológico, conductivista y material”⁽³⁰⁾.

De este modo, todo grupo organizado tiene su **cultura ideológica**: el credo oficial y no oficial de grupo, su constitución, sus significados, valores y normas, expresados, por lo general, en sus normas jurídicas y en su credo y constitución; posee su **cultura conductivista**: las acciones regulares y legítimas de su gobierno y de sus miembros, tal como están definidas por el derecho del grupo; y su **cultura material**: la totalidad de los vehículos, incluso la propiedad, los fondos y los medios de subsistencia del grupo:⁽³¹⁾.

c) El esquema de Wissler

De acuerdo con un criterio de análisis –dice Wissler–, todos los hechos de

30 Pitirim A. Sorokin : “Sociedad, Cultura y Personalidad”. Edit. Aguilar. Madrid. 1966. Pág. 467.

31 Sorokin: Op. cit. Pág. 526.

la cultura de cualquier pueblo se encuentran comprendidos en nueve divisiones fundamentales:

- “a) Lenguaje:
 - Lenguajes, sistemas de escritura, etc.
- “b) Rasgos materiales:
 - (1) Hábitos de alimentación.
 - (2) Protección y vivienda.
 - (3) Transporte y viaje.
 - (4) Vestimenta.
 - (5) Utensilios, herramientas, etc.
 - (6) Armas.
 - (7) Ocupaciones e industrias.
- “c) Artes
 - Grabado, pintura, dibujo, música, etc.
- “d) Mitología y conocimiento científico.
- “e) Prácticas rituales:
 - (1) Formas rituales.
 - (2) Tratamiento de los enfermos.
 - (3) Tratamiento de los muertos.
- “f) Sistemas familiar y social:
 - (1) Las formas de matrimonio.
 - (2) Métodos de reconocimiento del parentesco.
 - (3) Herencia.
 - (4) Control social.
 - (5) Deportes y juegos.
- “g) Propiedad:
 - (1) Propiedad real y personal.
 - (2) Normas de valor y de intercambio.
 - (3) Comercio
- “h) Gobierno.
 - (1) Formas políticas.
 - (2) Procedimientos judiciales y legales.

“i) Guerra”⁽³²⁾.

d) Un esquema funcional de la cultura .

Ninguno de esos esquemas es suficiente, por sí solo, para abarcar el contenido integral de la cultura. Pero los tres proporcionan útiles criterios y sugerentes enfoques, que pueden combinarse en una síntesis expresiva del cuadro funcional de la Cultura. Spronger, con su concepción espiritualista de las cinco categorías culturales básicas: la subjetiva, la objetiva, la cohesiva, la normativa, y la religiosa; Sorokin, con la ceñida reducción de los rasgos culturales, el plano ideológico, al conductivista, y al material; y Wissler, con la enumeración de las nueve funciones primordiales en que se realiza el proceso cultural, contribuyen a la posibilidad de esbozar un animado panorama de cada cultura, mediante la orgánica integración de todos sus múltiples y diversos elementos. El esquema funcional resultante de esa síntesis, podría servir de marco consistente para desplegar, en la misma perspectiva, la cambiante visión de las tres sociedades, las tres culturas, y las tres corrientes educativas, que se propone indagar este ensayo.

Este esquema funcional, destinado a perfilar flexiblemente los rasgos distintivos de la cultura en cada una de las tres épocas, tendrá la siguiente estructura:

- I. **Espíritu cohesivo:** – Formas de organización y convivencia en comunidad.
 1. Organización comunal:
 - a) Agrupaciones primarias.
 - b) Agrupaciones evolucionadas.
 2. Organización social:
 - a) Estratificación social.
 - b) Movilidad social.
 - e) Control social.
 3. Vida familiar:
 - a) Formas de matrimonio.

³² Clark Wissler, en “Man and Culture”, citado por Edward B. Reuter en “Principles of Sociology”. Edit. Barnes & Noble. New York. 1963. Pág. 144.

- b) Sistema de parentesco.
- c) Estatus de los sexos.
- d) Régimen de herencia
- e) Ciclo vital.
- f) Ritos de tránsito.

4. Formas de convivencia y sociabilidad:

- a) Relaciones humanas.
- b) Festividades colectivas.
- c) Recreaciones y juegos.

II. **Espíritu objetivo:** Formas de organización para la subsistencia y el bienestar.

1. Organización económica:

- a) Aprovechamiento de los recursos naturales, agricultura, pesca, caza, ganadería, minería, artesanías, e industrias.
- b) Tenencia y reparto de la tierra.
- e) Técnicas y herramientas de trabajo.
- d) Régimen de propiedad.
- e) Sistema tributario.

2. Organización del trabajo:

- a) División y especialización del trabajo.
- b) Función de los oficios y profesiones.
- c) Formas de ocio, de trabajo y de servidumbre.

3. Medios de comunicación y transporte:

- a) Extensión de la red vial.
- b) Medios de transporte.
- e) Servicio postal.

4. Sistemas de intercambio comercial:

- a) Intercambio y distribución de productos.
- b) Mercados de promoción regional.
- c) Moneda y valores de cambio:

5. Régimen de subsistencia:

- a) Hábitos de higiene y preservación sanitaria.
- b) Hábitos de alimentación.
- c) Tipos de vestimenta.

- d) Tipos de vivienda.
- e) Servicio de urbanización.

III. Cultura ideológica: Concepciones del mundo, lenguaje y organización del conocimiento.

1. Mentalidad y evolución del pensamiento:
 - a) Animismo y superstición.
 - b) Pensamiento objetivo.
 - e) Capacidad de abstracción.
2. Evolución del lenguaje:
 - o) Desarrollo de la lengua hablada.
 - b) Desarrollo de la lengua escrita.
 - e) Unidad y diversidad lingüística.
3. Pensamiento cuantitativo:
 - a) Sistema de numeración.
 - b) Sistema de formas y medidas.
 - c) Concepciones matemáticas.
 - d) Medida del tiempo.
4. Organización del conocimiento:
 - a) Formas de conocimiento empírico.
 - b) Formas de conocimiento dogmático.
 - e) Formas de conocimiento sistematizado.
 - d) Formas de conocimiento experimental.
5. Campos de aplicación del conocimiento científico:
 - a) Astronomía y navegación.
 - b) Ciencias naturales.
 - c) Medicina.
 - d) Ciencias sociales.
 - e) Economía.
 - f) Ingeniería y construcción.
 - g) Técnica industrial.
 - h) Técnica militar.
 - i) Ciencias del espíritu.

IV. Cultura artística: – Capacidad de expresión y talento creador.

1. Artes plásticas:
 - a) Arquitectura.
 - b) Pintura.
 - c) Escultura.
2. Artes rítmicas:
 - a) Música.
 - b) Danza.
3. Literatura:
 - a) Poesía.
 - b) Narrativa.
 - c) Teatro.

V. Espíritu normativo: – Formas de gobierno, administración, legislación, justicia y defensa.

1. Organización política y administrativa:
 - a) Formas de gobierno.
 - b) Autoridad y poder político.
 - c) Estructura del Estado.
 - d) Organización administrativa.
 - e) Formas de control y estadística.
 - f) Tendencias autocráticas y democráticas.
2. Organización judicial y legislativa:
 - a) Administración de justicia.
 - b) Fuentes de la ley.
 - e) Códigos y procedimientos.
3. Organización militar:
 - a) Clase militar.
 - b) Armas y técnicas de guerra.
 - e) Defensa y expansión territorial.

VI. Espíritu religioso: Concepciones y ritos religiosos, y valores morales.

1. Creencias y vivencias religiosas:
 - a) Mitología, magia y religión.
 - b) Concepciones del alma y de la muerte.

- c) Ritos y prácticas religiosas.
 - d) Clase sacerdotal.
 - e) Dogmatismo y libertad religiosa.
2. Valores y normas morales:
- a) Sistema de valores morales.
 - b) Normas de conducta.
 - c) Valor de la persona humana.
 - d) Coherencia de valores y conductas.

La Educación en el panorama de la cultura inkaica

“En la sociedad primitiva se nos muestra la educación en su forma más simple, y, sin embargo, ya en tan temprana fase posee el proceso educativo todas las características esenciales que después presenta en sus grados de mayor desarrollo. En aquel período en que la vida carecía de la complejidad que traen las formas elevadas de la cultura, los elementos que entran en esa concepción general de la vida, que es la meta de toda educación del individuo, son pocos y de naturaleza simple. La mayor parte de los procedimientos elaborados para ayudar u obligar al individuo a conformarse para vivir con sus semejantes, le son impuestos inconscientemente. Y cuando son aplicados conscientemente, son de naturaleza general y de influencia directa. No existe sistema alguno de escuelas. El método empleado consista en una simple e inconsciente imitación. Únicamente al llegar la vida primitiva a su más alto, grado de desarrollo, cuando pasa del estado de barbarie al estado de cultura que llamamos civilización, es cuando el método de instrucción aparece”. (Paul Monroe: “Historia de la Pedagogía”.)

“En los pueblos primitivos posee la educación su estructura más simple; lo que se explica satisfactoriamente debido a que la vida no presenta la riqueza de instituciones de las culturas avanzadas. Los usos y las costumbres, las ideas religiosas y los ritos de los primitivos, son asimilados por las generaciones jóvenes sin un mecanismo complicado. La forma de vida de las generaciones adultas se transmite a los niños y a los jóvenes por mera imi-

tación: es un rutinario adoptarse a las necesidades materiales y religiosas de la comunidad en que viven. El niño se inicia poco a poco en las diversas ocupaciones de la tribu: construcción de utensilios, incipiente arte de cazar y pescar, en los pueblos cazadores; guarda de los ganados, en los pueblos ganaderos; trabajos agrícolas, en los pueblos sedentarios. Se trata de una educación espontánea y natural. Carácter esencial de este tipo de educación, es que no se tiene conciencia del proceso formativo; no precisamente porque el niño y el adolescente no tengan conciencia de lo que imitan, sino porque no se cae en la cuenta de que por ese esfuerzo espontáneo y natural las generaciones jóvenes se van asimilando los bienes culturales de la sociedad a que pertenecen”. “Con esto último se subraya el carácter eminentemente social de la educación primitiva, pero al mismo tiempo su carácter estático. Alguien ha observado que los pueblos más atrasados se hallan en condiciones más adversas a la evolución. Y esto se debe, en gran medida, al insignificante valor que tiene en los culturas primitivas la iniciativa individual. Ni siquiera puede decirse que su educación sea tradicionalista, pues esto supone la conciencia histórica que, como quedará demostrado más adelante, marca el tránsito a una nueva forma de educación. La educación primitiva se limita al presente inmediato; lo que hace, que abraza, en cierta unidad inseparable, indiferenciada, objetivos económicos y usos rituales, arte y moral. Todo esto con un fondo mágico que han observado agudamente los etnógrafos contemporáneos. Hasta el interesante fenómeno de la consagración u ordenación de la juventud, mediante el cual se fija el grado de madurez de las generaciones jóvenes, reconociéndoles las capacidades necesarias para llevar la vida normal de los adultos, tiene carácter ritual en los pueblos primitivos. Resumiendo: la educación en los pueblos primitivos se caracteriza: a) por la imitación servil; b) por un carácter predominante social; c) por ser estática; d) por su marca inclusiva o global; y e) por el innegable fondo religioso que la informa, casi siempre de carácter totémico y mágico”. (Francisco Larroyo: “Historia General de la Pedagogía”).

1. Hacia un panorama de la cultura inkaica

A) Espíritu cohesivo.

a) Organización comunal: el ayllu

El ayllu es la célula vital con la que fue construido el vasto organismo del imperio inkaico. En la remota génesis de las culturas andinas, milenariamente anteriores a la civilización inkaica, los primeros pobladores llegados a la puna debieron sentirse sobrecogidos por tres elementales sensaciones telúricas: la soledad, el miedo⁽³³⁾, y el hambre.

La soledad que se siente al transitar por el desierto horizontal y rígido del altiplano, determinó la necesidad de ensanchar el vínculo familiar en el clan consanguíneo asentado en una comarca. El miedo que inspira la cósmica grandiosidad del paisaje, con sus volcánicos gigantes de roca y nieve erguidos hasta rozar los astros, impulsó al alma primitiva a la adoración de las fuerzas sobrenaturales; y así se rindió culto religioso a la memoria del viejo fundador del clan, identificándolo con un animal sagrado, con una planta, con un accidente geográfico, o con un fenómeno natural, venerado como el guarqui o totem tutelar de la región. Y el asedio del hambre, a que estuvo expuesta la población en esa tierra reseca y avara, obligó a los miembros del clan a organizarse económicamente en un eficiente equipo de trabajo agrícola. Tres factores primarios afirmaron la salida y permanente unidad del ayllu: el nexo del linaje proveniente de un tronco común, como defensa contra la soledad; la veneración religiosa por el mismo totem, como defensa contra el miedo; y la solidaria cooperación en el trabajo productivo, como defensa contra el hambre. Esta forma de agrupación comunal existente en el antiguo Perú desde tiempos inmemoriales, fue mantenida y perfeccionada por el régimen inkaico, que tuvo el acierto de fundar sobre la original unidad del ayllu todo su sistema de producción económica, de organización política, de operación administrativa, de concentración urbana, de logística militar, y de colonización imperialista.

“El ayllu –dice Zelada– fue un sistema de vida en comunidad entre miembros vinculados por tres lazos distintos: religioso, económico y consanguíneo, apareciendo posteriormente el vínculo político”⁽³⁴⁾. “En el tiempo de los últimos inkas –concuera Baudin–, el ayllu guardaba su triple carácter

33 No en vano el Conde de Keyserling en sus “Meditaciones Sudamericanas”, habla del “pavor original “ que suscita la visión del paisaje andino. Y Louis Baudin, en “La Vida Cotidiana en el Tiempo de los últimos Inkas” se refiere a la “meseta interandina, región del miedo”.

34 Alberto Zelada: “El Kollasuypp”. Edit. Salesiana. Sucre. Sin año. Pág. 61.

originario: religioso, familiar, económico”⁽³⁵⁾. “Los caracteres propios del **ayllu** –añade Saavedra–, en su origen, son, según las inducciones más rigurosas, las de la familia consanguínea. En el **ayllu** que nos describen los cronistas peninsulares, encontramos a la vez que una cohesión consanguínea, un régimen patriarcal del anciano o jefe, que es el tronco del cual proceden o por el cual se relacionan y agrupan las familias”. “En el **ayllu** se descubre igualmente un fundamento religioso. Mejor dicho su constitución es hondamente religiosa. El signo inequívoco de la fisonomía religiosa del **ayllu** es el culto de los antepasados. Los pobladores precolombinos, los aimaras, especialmente, han dejado huellas muy acentuadas de los ritos consagrados al culto de sus mayores”.⁽³⁶⁾

“En el Perú antiguo, –afirma Basadre–, la palabra **ayllu** parece corresponder a la vez a clan, sib, gens y fraternidad. **Ayllu** es una palabra común a los idiomas quechua y aimara, si bien en este último existe un sinónimo: **hatta**. Quiere decir, entre otras cosas, comunidad, linaje, genealogía, casta, género, parentesco. En su acepción usual, es el conjunto de personas que se llaman descendientes de un mismo tronco, y trabajan la tierra en forma colectiva. La idea de descendencia de un tronco común aparece no sólo con el significado de un vínculo de parentesco, sino a la vez, con un sentido religioso, porque el progenitor convertido en animal o ser inanimado, es objeto de adoración (totemismo). Al lado de estos vínculos de parentesco o religiosos, el trabajo común de las tierras da a los miembros del **ayllu** un ligamen de tipo económico a la vez que territorial”⁽³⁷⁾.

b) Organización social

La sociedad inkaica estaba estratificada en un firme sistema de clases y de castas. Las referencias transmitidas por los cronistas acerca de esa estratificación social son insuficientes, y han dado lugar a diversas interpretaciones de la estructura establecida en el cuerpo de la sociedad inkaica. “El imperio de los inkas fue –a juicio de Trimborn– un Estado integrado por clases con muy resaltantes diferencias económicas y sociales, en el cual la más noto-

35 Louis Baudin Op. cit. Edit. Hachette. Buenos Aires. 1955. Pág. 48.

36 Bautista Saavedra: “El Ayllu”. Edit. Gisbert y Cia. La Paz. 1955. Pág. 44

37 Jorge Basadre: “Historia del Derecho Peruano”. Edit. Amauta. Lima 1927. Pág. 88.

ria distinción es entre una capa de señores y otra de siervos”⁽³⁸⁾. Algunos cronistas –como el padre Velasco– han llegado a distinguir hasta cinco estamentos: “El primer escalón se halla ocupado por la llamada plebe o gente común; el segundo, por los artesanos, entre ellos, los fundidores, plateros, lapidarios, arquitectos, canteros, etc.; el tercero, por los orejones, individuos preeminentes que gozaban de honores hereditarios y ejercían cargos de importancia y confianza; el cuarto, por los altos dignatarios, que eran por lo general los kurakuna o gobernantes de los Estados sometidos en las campañas de expansión; el quinto y último, la casta solar o inkaica, formada por la numerosa descendencia de los soberanos”⁽³⁹⁾. Esta clasificación, sin embargo, es poco satisfactoria, porque confunde la división gremial con los estratos sociales propiamente dichos.

Son tres los estratos que se perfilan definitivamente superpuestos en el orden social inkaico: la minoría dominante, constituida por la nobleza de sangre y por los altos dignatarios sacerdotales, militares y políticos, asimilados a la categoría de orejones; la gran mayoría popular urbana y rural, dedicada a la agricultura y diversas artesanías, y designada con el nombre de **jatunrunas**; y una minoría servil, posiblemente descendiente de cautivos foráneos, dedicada a ocupaciones inferiores, ya conocida con la denominación de **yanacunas** o **yanaconas**, la clase dominante estaba horizontalmente distribuida en castas administrativas; y la plebe estaba clasificada por ayllus especializados en diferentes oficios.

La composición de cada una de estas tres clases sociales ha sido penetrantemente descrita por Jesús Lara, en los siguientes términos:

– **Orejones:** “La clase dominante hallábase integrada por tres sectores de nobleza: la nobleza real, que llevaba la denominación genérica de inka; la de privilegio, llamada también inka; y la kuraka, que pudiera llamarse nobleza adoptiva. La primera estaba constituida por la numerosa parentela de los monarcas; la segunda, por la generación de los caciques que se incorporaron sin resistencia con sus provincias al

38 H. Timborn: “Las Clases Sociales en el Imperio Inkaico”. Edit. Universidad de San Marcos. Lima. 1928. Pág. 7.

39 P. Juan de Velasco, en “Historia del Reino de Quito en la América Meridional”, citado por Jesús Lara: La Cultura de los Inkas”. Edit. “Los Amigos del Libro”. Cochabamba. 1966. Tomo I. Pág. 345.

Imperio en tiempo de Manco Kapac, y a quienes otorgó este privilegio de la nobleza, junto con el derecho de llevar el apelativo de inkas; y la tercera la formaban las familias de los jurakuna, que por lo general eran funcionarios provinciales, pero los dotados de alta dignidad y muchos prerrogativas. La nobleza real se subdividía, a su vez, en dos ramas: la solar, legítima, sin mezcla alguna; y la bastarda, que descendía de los monarcas y sus concubinas de sangre no real”⁽⁴⁰⁾.

– **Jatunruna:** “La segunda clase social era la constituida por la gran masa del pueblo, mayoría inmensa con relación a la anterior. El vasallo de esta clase era conocido con el nombre de **jatunruna**, que quiere decir hombre grande, cabal, juicioso. Tenía la subsistencia asegurada y garantizada por el Estado; no le faltaba vivienda ni vestuario, y no conocía el hambre ni la miseria, ya que en casos necesarios no dejaba de recibir el socorro de las reservas reales. La integridad de la familia se hallaba protegida, el orden público resguardado, y la libertad individual sometida a normas severas, pero no a merced de mandones despóticos. No era una clase oprimida, por más que sus derechos distaban mucho de asemejarse a los privilegios de la nobleza, y sus obligaciones, con relación a las de aquélla, no eran realmente para dejar de considerarla explotada, puesto que era la única clase productora. No era utilizada, sino por excepción, en ocupaciones serviles, mas tampoco podía disponer de servidores. Sobre sus hombros pesaba todo el cultivo de la tierra: de la del culto, de la del Estado, de la nobleza y de la suya propia. Pesaba asimismo todo el resto de la tributación: de ella salían los canteros, los tejedores, los fundidores, los constructores, etc.”⁽⁴¹⁾

– **Yana cuna:** “La tercera clase social era la llamada **yanacuna**, que apareció solamente cuando el Imperio iba llegando a su apogeo”. “Los más corpulentos y apuestos de los **yanacuna** servían en el palacio imperial; los demás eran distribuidos entre los dignatarios y los jefes militares. Se alimentaban y vestían con los aportes que al efecto asignaba el Estado a los amos. Hallábanse eximidos de todo tributo, inclusive del de la sangre en casos de guerra. Su servicio tenía justas limitaciones; debía reducirse a ocupaciones

⁴⁰ J. Lara: Op. cit. Pág. 346.

⁴¹ J. Lara: Op. cit. Tomo I. Pág. 350.

de orden doméstico, de portería, de ayuda en la administración, porteo de mensajes, etc.; y no podían ser objeto de abuso ni sometidos a quehaceres forzados ni deprimidos, ni siquiera a la labranza de la tierra de su señor, ni aún a las parcelas que para su propio sostenimiento eran agregados a aquélla. Vivían con relativa holgura, garantizados por la ley. A menudo se hacían hombres de confianza de aquéllos a quienes servían y no pocas veces indispensables. Sin embargo, no podían poseer concubinas ni unirse en matrimonio con mujeres de las otras clases, sino con las de su propia condición”(42).

En su estudio acerca de “Las Clases Sociales en el Imperio Inkaico”, Trimborn resume la estratificación de aquella sociedad en estos cinco rangos: “a) Los Inkas, o sea la familia reinante de la tribu inka; b) los orejones, o sea todos los parientes casaderos de la tribu inkaica; c) los kuracas, los jefes o cabezas de tribus sojuzgadas; d) los tributarios, esto es, todo el resto de la población sujeta al servicio militar y al pago de contribuciones. El clero pertenecía a la clase segunda, y los colonos o la última. Había que agregar a los yanacunas, un estado no-libre, en su mayor parte integrado por los prisioneros de guerra(43).

Movilidad social.— Aunque la estratificación de la sociedad inkaica estaba notoriamente delimitada de rango a rango, sus clases sociales no se mantenían totalmente cerradas entre sí. La movilidad social podía producirse, en sentido vertical, como estímulo al talento, a la virtud y a las capacidades personales. Para ello el Inka estaba investido de la potestad de elevar al estatus de **orejón**, o noble por privilegio, a todo individuo que se destacase singularmente por su talento natural, su valor en el combate, su habilidad en las artes y artesanías, su capacidad en la administración, y su lealtad en el servicio. Mediante ese sagaz procedimiento selectivo, la nobleza dejó de ser una clases ociosa, y llegó a convertirse en una verdadera élite, es decir en “un grupo abierto, cuyos miembros se imponen por una superioridad personal y adquirida, y actúan en pro del interés general”(44). Esta vía de movilidad social era accesible no sólo a los **hatunruna** más capaces, sino

42 J. Lara: Opus cit. Tomo I. Pág. 352

43 H. Timborn: Opus cit. Pág. 27.

44 Louis Baudin: “El Imperio Socialista de los Incas”. Edit. Zig-Zag. Santiago, Chile. 1962. Pág. 122.

también a los **yanakuna**, a pesar de su condición servil. Trimborn y Valcárcel concuerdan al señalar “la posibilidad y la frecuencia con que el yanakuna alcanzaba situaciones elevadas, inclusive el ejercicio de funciones administrativas”⁽⁴⁵⁾.

Elite y masa.– Hubo, en suma, dos sustantivos componentes de la sociedad inkaica: una élite muy selectiva y superiormente capacitada, y una masa de limitado desarrollo mental, pero eficientemente organizada y disciplinada para el trabajo productivo. El hecho de que el tránsito de la una a la otra fuese excepcionalmente posible para algunos individuos superdotados, no atenúa las profundas diferencias que separaban a la élite de la masa en dos incompatibles actitudes vitales, en dos calidades humanas, en dos disposiciones psicológicas, en dos horizontes mentales, y en dos niveles culturales, que configuran, en verdad, dos diversos mundos. “Las relaciones entre las dos clases así constituidas –comenta Baudin–, fueron inspirados por la lógica y no fue trazada ninguna barrera infranqueable entre las clases, lo que nos impide toda comparación con un régimen de castas, y nos conduce a hablar más bien de uno clase elegida y de una masa”⁽⁴⁶⁾. “Sin embargo la diferenciación entre las dos categorías de población es llevada tan lejos, que los miembros de la clase elegida fueron considerados por los de la masa como portavoces y representantes de las divinidades”; descendientes del dios–sol.

Otro investigador de la historia inkaica, Guillermo H. Prescott, juzga en estos términos la estructura y la función de aquella élite: “la nobleza del Perú consistía en dos órdenes: la primera, y sin comparación la más importante, era la de los Incas, que preciándose de descender del mismo tronco que su soberano vivían, por decirlo así, en el reflejo de la luz de su gloria”. “La otra orden de nobleza era la de los **curacas**, caciques de las naciones conquistadas o de sus descendientes”. “La nobleza inca era la que constituía en realidad la verdadera fuerza de la monarquía peruana. Los nobles poseían, además, una preeminencia intelectual que los realzaba a los ojos del pueblo tanto como su rango. Realmente puede decirse que ésta era la base primera de su autoridad. Los cráneos de la raza inca manifiestan una superioridad

45 Louis E. Valcárcel: “Historia de la Cultura Antigua del Perú”. Imprenta del Museo Nacional. Lima. 1943. Tomo I. Volumen I. Pág. 137. Imán. Buenos Aires. 1955. Pág. 54.

46 Louis Baudin: “La Vida Cotidiana en el Tiempo de los últimos Incas”. Pág. 55.

indudable sobre las demás razas del país en cuanto a la extensión de la inteligencia, y no puede dudarse tampoco de que este fue el origen de aquella política social que hizo a la monarquía peruana superior a todos los Estados de la América del Sur”⁽⁴⁷⁾.

c) Vida familiar

El matrimonio.– Las relaciones de promiscuidad sexual y de agrupación familiar matrilineal, que estaban generalizadas en las primitivas comunidades andinas, fueron progresivamente sustituidas, bajo el régimen inkaico, por el establecimiento de la familia monogámica y por el orden patrilineal de la descendencia. “La poligamia –como anota Saavedra se encontraba reservada en los tiempos del Imperio Inkaico sólo a los jefes y caciques”⁽⁴⁸⁾. De acuerdo con la regulación de la vida social dispuesta por los Inkas, el matrimonio era prácticamente compulsivo para los varones de 20 a 26 años, y para las mujeres de 15 a 18 años, con la alternativa de que “si éstas no querían tomar estado, eran destinadas al culto del sol, como **ajllas** o escogidas”⁽⁴⁹⁾. El procedimiento más corriente de matrimonio era el del llamado “matrimonio en rueda”, que ha sido descrito por los cronistas en estos términos: “La forma que tenían acerca del matrimonio –refiere Santa Cruz Pachacuti–, era en cada pueblo, en viniendo el Visitador, ponían en la plaza por su orden a todos los indios que no tenían mujer, los de cada edad por sí, y a las mujeres solteras a otra banda, y de allí iban escogiendo y dando a los caciques y luego a los demás por su orden, y cada uno tomaba la que le daban sin poner en ello resistencia, y no podía tener otra ni ella conocer otro, so pena de muerte, salvo los caciques principales que podían tener más mujeres con licencia del Inka”⁽⁵⁰⁾.

Condición de la mujer.– El estatus de la mujer era, en algunos aspectos, inferior al del hombre. Ella no era objeto de maltrato, de compra ni de venta, pero podía ser prenda donada por el Inka a sus destacados servidores “la concesión de concubinas a los hombres de valer –dice Jesús Lara–, era una facultad privativa del soberano, una liberalidad que sólo se realizaba en ocasiones demasiado trascendentales, cuando había que premiar hazañas de guerra memorables,

47 Guillermo H. Prescott: “Historia de la Conquista del Perú”. Edil. Imán. Buenos Aires. 1955. Pág. 54.

48 B. Saavedra: Opus cit. Pág. 51.

49 A. Zelada: Opus cit. Pág. 150.

50 Juan Santa Cruz Pachacuti: “Relación de Antigüedades desde el Reino del Perú”. Edit. Amauta. Lima. 1927.

o servicios eminentes prestados al Estado, u otras acciones beneméritas”⁽⁵¹⁾. “Indudablemente –afirma Baudin–, la mujer no realiza los trabajos más penosos: se limita a ayudar al agricultor a cultivar la tierra, y al soldado a conducir los equipajes; está protegida por la ley; nadie puede tratarla brutalmente ni repudiarla a su antojo; indudablemente, también, muchas indias reciben cierta instrucción en las casas de vírgenes, y los hombres demuestran respeto hacia ellas”. “Pero, por el contrario, las mujeres son miradas en muchos respectos como mercancías. La mayor parte de ellas, afectadas a las necesidades del pueblo, constituyen un *mínimum* necesario para asegurar la supervivencia de la raza; el resto es guardado en reserva y distribuido por el Inka como los vestidos y las armas, según las necesidades de la política imperial. No se permite martirizarlas, lo mismo que no se permite despilfarrar los bienes. La mujer figura, en suma, como un objeto de consumo de orden regular, a disposición del Estado. Puede decirse que no es maltratada, pero sí sojuzgada”⁽⁵²⁾.

Política de población.– Al proceder así, el régimen inkaico ejecutaba un definido programa de incremento de la población como factor primordial del desarrollo económico, social y político del Imperio. “No se admitía el celibato –comenta Baudin–. La población era factor de riqueza económica y de poderío militar; nadie podía substraerse a su deber de proveedor de mano de obra y de soldados. El Imperio era una fábrica de hombres”⁽⁵³⁾. “Las leyes singulares de los Inkas, relativas a los matrimonios –añade Prescott–, son eminentemente características de la índole de su gobierno, que lejos de ceñirse a los asuntos de público interés, penetraba en los pliegues más íntimos de la vida doméstica, y no permitía a ningún hombre, por humilde que fuese, que obrase por sí aún en aquellos negocios personales en que nadie sin él, o cuando más su familia, podía estar interesado. Ningún peruano era demasiado bajo para la vigilancia tutelar del gobierno. Ninguno era tan encumbrado que no sintiese que dependía de esa vigilancia en todos los actos de su existencia. Su existencia misma como individuo estaba absorbida en la de la sociedad. Sus esperanzas y sus temores, su gozo y su pesar, las más tiernas simpatías de su naturaleza, las que más naturalmente huyen de la observación de los otros, todo estaba regulado por la ley. Ni

51 J. Lara: Opus cit. Tomo I. Pág. 325.

52 L. Baudin: “ El Imperio Socialista...” etc. Pág. 342.

53 L. Baudin: “ El Imperio Socialista...” etc. Pág. 347.

aún se le permitía ser feliz a su modo. El gobierno de los Inkas era el más suave, pero también el más completo de los despotismos”⁽⁵⁴⁾.

Edades y ritos de tránsito.– El recién nacido era inmediatamente disciplinado en un rudo plan de vida, que lo templaba en cuerpo y alma para adaptarse a esa sociedad severamente regimentada. Se lo envolvía en el chumpi o faja infantil, que lo mantenía recto e inmóvil durante el día y la noche; era bañado en agua fría para habituarlo a la dureza del ambiente; era amantado no más de tres veces al día, para acostumbrarlo a la frugalidad que sería la norma de su vida; y no le estaba permitido quedar en brazos de la madre, para que ésta no desatendiese sus que haceres domésticos. En el transcurso del desarrollo vital de cada niño se celebran sucesivas ceremonias o ritos de tránsito, correspondientes a cada etapa del crecimiento:

– **El ayuscay**, o **awiscay**, era la celebración del nacimiento y bautismo del niño con la imposición de su primer nombre transitorio, la envoltura en su primera faja, y la colocación en su cuna. “El **ayuscay** –dice Cristóbal de Molina–, era que cuando paría la mujer, el cuarto día ponían las criaturas en la cuna, que llamaban **quiras**, y en este día llamaban a los tíos y parientes para que lo viesen; y venidos, bebían aquel día, pero no porque hiciesen otra ceremonia ninguna”⁽⁵⁵⁾.

– El **khiruchicu** se realizaba al cumplir el niño un año, para celebrar con una reunión familiar la aparición de los primeros dientes.

– **El rutuchicu**, realizado al cumplir el infante dos años, consistía en el primer corte del cabello y de las uñas, hecho por el tío o pariente más allegado, que oficiaba de padrino imponiendo al infante un segundo nombre de uso doméstico y duración transitoria, llevado hasta la adolescencia; el **rutuchicu** tenía el sentido social de una admisión del niño como miembro del ayllu.

54 G. H. Prescott: Opus cit. Pág. 97.

55 Cristóbal de Molina, el del Cuzco: “Relación de las Fábulas y Ritos de los Incas”. Edit. Futuro. Buenos Aires. 1959. Pág. 89.

– **El khikuchicu** de las púberes de quince o más años, se realizaba “cuando le viene a la mujer la primera flor; al primer día que le venía hasta que se acababa, que eran tres días, poco más o menos, ayunaba los dos primeros días sin comer cosa alguna; y el otro día le daban un poco de maíz crudo, diciendo que no se muriese de hambre, ésta se queda en un lugar dentro de su casa; y al cuarto día se lavaba y ponía una ropa blanca llamada **angailo ajsu**, y unas ojotas de lana blanca; encrinábase los cabellos y poníase en la cabeza una gorra que era a manera de talega; y este día venía el otro tío principal y demás parientes, y ella salía a ponerles la comida y darles de beber, y esto duraba dos días; y el pariente más principal le daba el nombre que había de tener, y la amonestaba y aconsejaba de la manera que había de vivir y obedecer a sus padres, a lo cual llamaban **khonacuna** (sermón), y le ofrecían lo que les parecía conforme a su posible posición; y todos los demás parientes y amigos le ofrecían las alhajas de casa que había menester. Y esto se hacía sin haber particularmente idolatría ninguna”⁽⁵⁶⁾. Esta última frase del cronista, “sin haber idolatría ninguna”, da a entender que los ritos de tránsito de edad se realizaban como ceremonias de carácter social, desprovistas de significación religiosa.

– **El huaracu o huarachicu**, realizado alrededor de los dieciocho a los veinte años, consistía en una serie de pruebas prácticas de valor, de destreza y de resistencia, que los jóvenes debían vencer para lograr su admisión oficial en la élite de los orejones. El **huarachicu** era el rito de tránsito celebrado con mayor solemnidad, durante dos o tres meses, en una competencia pública que sancionaba la toma del nombre definitivo de cada joven, y su ingreso en el sistema de derechos y deberes de la vida civil y militar. (El **huarachicu**, como institución de profunda intención pedagógica, será detenidamente considerado en la sección correspondiente a la educación inkaica).

d) Formas de sociabilidad

La cultura inkaica llegó a establecer un equilibrado proceso de sociabilidad. Élite y masa, a pesar de sus radicales diferencias de estatus, se sentían ligadas por una firme relación de interdependencia que las comprometía

56 C. de Molina: Opus cit. Pág. 90.

a sostener lealmente la continuidad del Imperio. “El Estado peruano –dice Baudin– supo impedir las pasiones destructivas del orden social, pasiones tendientes a tomar libre curso y restaurar la anarquía primitiva; hizo desaparecer los dos grandes factores de las revueltas: la pobreza y la pereza, y no dejó más que un pequeño campo a la avaricia; pero, al mismo tiempo, secó las dos fuentes del progreso: el espíritu de iniciativa, y el espíritu de previsión”⁽⁵⁷⁾. Por su ancestral solidaridad con los miembros del ayllu; por su anónima cooperación en el trabajo colectivo; por su participación comunitaria en la tenencia de la tierra y en el racionamiento de la producción; por el arraigo localista que limitaba su experiencia vital y su visión del mundo; por su despersonalización en la vestimenta uniforme de su clan, el indio común fue moldeando su conciencia y su conducta en un gregarismo que anulaba los recursos superiores de la acción individual. “El espíritu gregario –dice Zelada– hace entonces del kolla y de su grupo un verdadero agregado de rebaño, que no puede concebirse aislado, ni menos independiente, no teniendo sentido la vida del individuo, ni valor su esfuerzo, cuando se manifiestan fuera del conjunto. El kolla es, así, un elemento más en un agregado organizado, y sólo tiene valor real, material y moral, en tanto que es componente de ese grupo. Fuera de él, el kolla queda condenado a la inacción, y su aislamiento significa una desarticulación que hace peligrar su misma existencia”⁽⁵⁸⁾.

Fiestas y Juegos.– “El Estado –dice Lara– alimentaba algunas costumbres populares, que tendían a fortalecer la cohesión de las masas, así como la afectividad de ellas para con el soberano. En fechas determinadas realizábanse grandes concentraciones de vasallos, en las cuales el jatunruna alternaba con el kuraca y con el Inka y los últimos entre sí. Eran verdaderas fiestas de amistad y de expansión, con un gasto dispendioso en manjares y en bebida, provenientes de las reservas del Estado. Se comía y se bebía a discreción, y el jolgorio culminaba con la música, los cantares y los bailes. Una de tales fiestas era celebrada en el mes de abril, cuando acababan de madurar las mieses”⁽⁵⁹⁾. “Las más notables de las fiestas públicas eran las que se efectuaban en celebración de las victorias del ejército. El pueblo

57 L. Baudin: “El Imperio Socialista...”, etc. Pág. 350.

58 A. Zelada: Opus cit. Pág. 28.

59 J. Lara: Opus cit. Tomo I. Pág. 364.

entero se entregaba entonces al regocijo, a la borrachera, y a las licencias, durante un mes y a veces más”. “Mas en estas oportunidades no sólo había borrachera y licencias, sino que a la gente se le proporcionaba también espectáculos teatrales, con participación de los **llamallama**, los **chuñiri**, los **jañansi**, los **jayach uku**, y otros conjuntos de comediantes, sin descuidar, por otro lado, prácticas religiosas consistentes en sacrificios, agüeros y hechicerías”⁽⁶⁰⁾.

“Si los ocios eran raros en el curso de las jornadas de trabajo –comenta Baudin–, los días de fiesta, en cambio, eran numerosos: había regularmente tres en cada mes, pero muchos otros se agregaban y duraban a veces muy largo tiempo, tanto que un autor ha estimado en ciento cincuenta y ocho su número total por año. Con todo, ciertas fiestas que daban reservadas solamente a la nobleza”. “No se crea que el indio, generalmente taciturno, guardara en sociedad una actitud reservada y fuese parco en gestos y palabras. Muy por el contrario, amaba el énfasis en los párrafos, no temía las hipérbolos, y acompañaba sus discursos con mímicas apropiadas. Los ojos y las manos servían más que las palabras para expresar los sentimientos”⁽⁶¹⁾.

B) Espíritu objetivo

a) Organización económica

El genio de la cultura inkaica se manifiesta, sobre todo, en la admirable organización económica que supo concebir y realizar con una eficiencia jamás superada por otro pueblo en ningún período de la historia universal. El problema primordial que debe confrontar y resolver una cultura, es, ineludiblemente, el de organizar el trabajo productivo para el máximo aprovechamiento de los recursos naturales, a fin de evitar el riesgo del hambre, y de garantizar la subsistencia presente y futura del cuerpo social. “El asegurar el sustento, abrigo y existencia a los miembros de una sociedad, –asevera Linton–, es la función básica de cualquier cultura, ya que sin estas cosas ninguna sociedad podría sobrevivir.

⁶⁰ Id. Pág. 366.

⁶¹ L. Baudin: “ La Vida Cotidiana”, etc. Pág. 252.

Aquí es donde la cultura está en contacto más íntimo con las dificultades del mundo material; dificultades que no pueden cambiarse, ni mucho menos ponerse de lado las técnicas relacionadas con la satisfacción de estas necesidades, se convierten, pues, en la base sobre la que descansa toda la superestructura elaborada por la cultura”⁽⁶²⁾. Los Inkas aprovecharon la antigua experiencia de las comunidades andinas, y sobre esa firme base instauraron un orden económico original y satisfactorio, porque reducía hasta un límite soportable la explotación de la clase trabajadora y el privilegio de la minoría dominante.

Cultura y “habitat”.— Y ese operante orden económico fue construido sobre un hábitat pobre e inhóspito, como respuesta creadora de la cultura kolla al desafío del durísimo territorio geográfico que conforma la meseta interandina. Toynbee reconoce que la civilización inkaica fue uno de los más evidentes ejemplos de la victoria del hombre frente al reto de los países duros. “Una de mis principales conclusiones —afirma Toynbee— ha sido que las más antiguas civilizaciones nacieron en ambientes físicos que, lejos de ser fáciles, presentaron formidables desafíos a las comunidades humanas que primero se aventuraron a luchar con ellos”. “...las civilizaciones precolombinas en las Américas surgieron todas en áreas que, fuera de toda discusión, eran difíciles. Surgieron en la densa floresta tropical de la Guatemala septentrional, en los desiertos sin lluvias de la costa peruana, y en las inclementes alturas de los altiplanos mexicano, peruano y boliviano. El hecho de que todas las civilizaciones hubieran surgido en ambientes físicos tan ásperos y hostiles como los indicados, me parece que ilumina los orígenes de la civilización en todas partes. La cuna de la civilización en Bolivia, me parece ser una clásica demostración de esta tesis”⁽⁶³⁾. “Las civilizaciones que aparecieron en la América del Sud, respondieron a dos diferentes provocaciones: del Altiplano Andino y de la contigua costa del Pacífico. En el Altiplano, los padres de la civilización andina fueron provocados por un clima frío y un suelo avaro; desierto ecuatorial casi sin lluvias, al nivel del mar, el cual sólo pudo florecer, como las rosas, por el tra-

62 Ralph Linton: “ Estudio del Hombre”. Fondo de Cultura Económica. México. 1944. Pág. 399.

63 () Arnold J. Toynbee, en el prólogo al libro “Toynbee, Heidegger y Whitehead”, de Guillermo Francovich. Edit. Raigal. Buenos Aires. 1951. Pág. 7.

bajo del hombre. Los pioneros de la civilización de la costa hicieron surgir sus oasis del desierto, utilizando las escasas aguas que bajaban de las escarpas occidentales del Altiplano, y dando vida a los llanos por la irrigación. Los pioneros del Altiplano transformaron las laderas de los montes, aprovechando los escasos suelos, con terrazas conservadas mediante un ubicuo sistema de muros de contención laboriosamente contruidos”⁽⁶⁴⁾.

La agricultura.– El Imperio Inkaico puede ser definido como una sociedad de agricultores, porque su actividad económica básica fue el laboreo de la tierra. La agricultura es el cimiento en que se asienta y el núcleo en que confluyen todos los sectores de la cultura inkaica. En efecto, la agrupación comunal, la vida familiar, las formas de sociabilidad, la organización del trabajo, el régimen económico, la regulación de la propiedad, el asentamiento urbano, la administración civil, el poderío militar, la técnica y el conocimiento, la fe y los ritos religiosos, todo, en fin, arranca de los ancestrales hábitos de vida agraria de los pueblos andinos. “Toda la economía de los pueblos del Imperio Inkaico –sostiene Troll– tiene exclusivamente carácter agrario: la ramificación social, y la organización del Estado, que parten de la comunidad agrícola, así como el culto religioso, dimanar de representaciones y necesidades agrarias. Las empresas conducidas por los soberanos Inkas, la colonización interior del Imperio el establecimiento de sistemas de irrigación y la construcción de caminos, sólo en pequeña parte responden a fines militares; en lo esencial están guiados por intereses agrícolas. Campesino es, ante todo, el pensar y el sentir de cada ciudadano, pues sólo existían diferencias de carácter social y no profesional; cada ciudadano era, al mismo tiempo, campesino y artesano”⁽⁶⁵⁾.

“Para los inkas –dice Bingham– la agricultura era de interés supremo. La llevaron hasta un extremo notable, otorgándole mayor importancia que la que hoy se la concede. No sólo cultivaron muchas y diversas plantas de valor alimenticio y medicinal, sino que aprendieron el cabal aprovechamiento del suelo, el arte del desagüe apropiado, los métodos correctos de riego y de

⁶⁴ Arnold J. Toynbee: “Estudio de la Historia”. Edit. EMECE. Buenos Aires. 1953. Tomo I. Pág. 382.

⁶⁵ Karl Troll, citado por Louis E. Valcárcel en “Historia de la Cultura Antigua del Perú”. Tomo II. Pág. 35.

conservación de la tierra, mediante terraplenes contruidos a gran costo. La mayoría de los campos agrícolas de los Andes peruanos no son naturales. Se ha juntado la tierra, colocándola artificialmente, y todavía permanece fértil después de siglos de uso”. “Los inkas conocieron la importancia de los fertilizantes para mantener el suelo rico y fructífero. Descubrieron el valor del guano encontrado en las islas pobladas por los pájaros, que se hallan en la costa del Perú; y dispusieron de varias de estas islas para beneficio de diversas provincias. No se permitía a nadie visitarlas durante la época de fecundación de las aves. Aunque cientos de miles de pájaros pescadores habitaban dichas islas, los Inkas castigaban con la muerte a cualquiera que matase a uno solo de aquéllos”⁽⁶⁶⁾.

Acequias y terrazas.— Los inkas no habrían podido extender la agricultura en gran escala, sin el titánico esfuerzo de adaptación ecológica que realizaron para reacondicionar el suelo y para superar las desventajas del medio geográfico. El territorio inicial del Imperio, constituido por la dura meseta interandina y por la costa sin lluvias del litoral peruano, era inadecuado para la expansión del sistema agrícola porque carecía de suficientes tierras laborables. La cultura inkaica supo resolver ese problema con un notable sentido ecológico: aumentó la superficie laborable perfeccionando la tradicional técnica kolla de las acequias y terrazas de cultivos. “Aprovechaban el agua de los ríos regando con ella todas las tierras a donde alcanzaba —dice el P. Cobo—, y esta obra de sus acequias era de las más grandiosas y admirables que tenían; porque estaban tan bien sacadas y con tanto orden que admira considerar cómo careciendo de nuestras herramientas las podían abrir y edificar; porque en las tomas de los ríos hacían muy fuertes reparos contra sus crecientes y avenidas; llevábanlas por muchas leguas sacadas a nivel y algunas muy caudalosas; y no sólo las encaminaban por tierra llana, sino también por laderas y cerros altos y fragosos, y lo que es más, por riscos y peñascos y lajas muy empinadas y derechas; por los cuales lugares las abrían y sacaban con notable trabajo y artificio, cavando por gran trecho la peña viva, cuando no había otra parte por donde guiarlas; y a donde ni aún para esto había disposición, como cuando era forzoso echarlas por alguna laja o peña tajada, sacaban desde abajo, por muchos estadios, una pared

66 Hiram Bingham: “La ciudad perdida de los Inkar”. Edit. Zig-zag. Santiago, Chile. 1956. Pág. 35.

de piedra seca arrimada a las dichas lajas, o desviada cuando era forzoso salvar alguna quebrada, y por encima de ellas conducían el agua. Donde era menester hacían estas paredes de piedra seca, y donde no, cavadas solamente en la tierra. llevábanlas por lugares tan fragosos y difíciles porque no sólo regaban la tierra llana, sino también la doblada, mediante los andenes de las laderas, sin dejar perder “palmo de tierra”⁽⁶⁷⁾.

“El sistema de agricultura en terraplén –dice Bingham–, constaba ligeramente considerado, de tres partes: el muro de sostén, y dos capas diferentes de tierra, que llenaban el espacio separado por el muro. La capa de base, un subsuelo artificial, se componía de toscas piedras y arcilla, con un espesor que dependía de la altura del muro de sostén. Esta capa era recubierta con otra de tierra rica, de dos o tres pies de profundidad”. “Los largos bancos de terraplenes se encontraban interrumpidos a intervalos regulares por pasadizos que servían al doble fin de camino para llegar a los terraplenes, y de canales de desagüe para permitir que el agua de la superficie de las colinas más altas fluyera libremente hacia abajo, sin arrasar nada del precioso suelo que había sido acarreado hasta los terraplenes por medio de canastos o esteras, a espaldas de los trabajadores”⁽⁶⁸⁾.

Especies cultivadas.– La operante cultura inkaica, prosiguiendo la inmemorial tradición agrícola del kollasuyo, no sólo remodeló la topografía del terreno para adaptarlo a las necesidades del cultivo y para extender una vasta red de irrigación, sino además experimentó sistemáticamente la siembra de varias especies silvestres para convertirlas en plantas sativas, a fin de ampliar y enriquecer la alimentación del pueblo. “Los botánicos nos revelan, con acopio de datos –dice Valcárcel–, la magnitud del esfuerzo desplegado por los antiguos peruanos en la domesticación de plantas, en un proceso que ha durado millares de años. Ningún país sobre la tierra conquistó, como el Perú, un mayor número de especies vegetales de tan alto valor nutritivo. Podemos decir con orgullo que nuestra patria es el emporio más rico del mundo en variedad de alimentos; que hemos contribuido a la alimentación universal en mayor proporción que ningún otro pueblo, desde

⁶⁷ P. Bernardino Cobo: “Historia del Nuevo Mundo”. Biblioteca Indiana. Sevilla. 1895. Pág. 186.

⁶⁸ Hiram Bingham: Opus cit. 36.

que aparece la agricultura. Tan sorprendente hecho –por tanta gente ignorado– no es sino la consecuencia de que el Perú se impuso, como objetivo central de su cultura, alimentar al hombre; de que fue la economía alimenticia el fin del Estado, y que todas las otras actividades humanas, sirvieron directa o indirectamente a este fin, la seguridad económica fue alcanzada, como no lo ha logrado hasta hoy, en millares de años, ninguna otra cultura de todas las que se desarrollaron en los cinco continentes”(69).

“Los inkas –dice Lara– impulsaron hasta su culminación el desarrollo de la agricultura, generalizando el sistema de andenes, construyendo la necesaria red de acueductos, organizando el trabajo y distribuyendo con positivo sentido racional la producción. La técnica agrícola realizó conquistas verdaderamente admirables. En las tierras de puna obtuvo alrededor de 300 variedades de papas, 50 de ocas, 5 de ñu, 20 de ulluku, convirtiendo en plantas cultivables el tarwi, la kañawa, el millmi y otras. En los valles, las variedades de maíz pasaron de 100, lográndose semillas sembrables en diferentes etapas de la época de siembras; fueron cultivadas cuatro variedades de calabazas, cuatro de frijoles: pallar, purutu y chuwi, fue intensificado el cultivo del tomate, la kaywa, etc. En los Yungas se pudo cultivar la coca, empleada ya antiguamente, pero sólo por recolección, de igual modo que la **asipa**, la **achira**–, el **plátano**, la **wawawa**, el **paka** y la **phallta**, la **achupalla**, etc.”(70).

Crianza de animales y ganadería.– El hábitat físico de la zona andina es pobre en especies de grandes mamíferos domesticables. “En América –dice Peñaloza–, ni antes ni durante el Imperio Inkaico pudo desarrollarse una sociedad exclusivamente pastoril, por haberse prestado a ello la clase de animales domésticos existentes, de escaso valor económico”(71). Sin embargo, primero los kollas y después los inkas lograron obtener el máximo provecho de la domesticación de auquénidos: la llama y la alpaca; y del esquila periódico del wanaku y la vicuña. “Si pasamos de la economía agrícola a la pecuaria o ganadera –afirma Valcárcel–, hallaremos en el altiplano un área por excelencia; es la tierra de la llama, de la alpaca y de la vicuña.

69 L. Valcárcel: Opus cit: Tomo I. Volumen 11. Pág. 62.

70 J. Lara: Opus cit. Tomo I. Pág. 228.

71 Luis Peñaloza: “Historia Económica de Bolivia”. Edit. El Progreso. La Paz. 1953. Pág. 37.

Como se sabe, el segundo de estos auquénidos es el mamífero que vive a mayor altitud sobre el nivel del mar; en la línea de las nieves perpetuas, en plena cordillera la llama es un animal de inmensa utilidad para el hombre andino; además de ser su única acémila, le proporciona carne para alimentarse, lana para vestirse, cuero para abrigarse, para fabricar cuerdas y otros implementos; huesos para herramientas del tejedor y los instrumentos musicales; grasa para sus lámparas y para sus prácticas medicinales y mágicas; excremento para abono y combustible; el feto para sacrificio y brujería; por último, la llama sustituyó al hombre como víctima propiciatoria en los viejos ritos: gracias a ella casi se extinguen los sacrificios humanos; una llama negra, sin alimentos, rogaba porque hubiese lluvia en bien del hombre. En cambio el hombre, como no ocurre en ningún otro caso, es para la llama un amigo, un compañero vigilante, y hasta un auxiliar esencial para cumplir ciertas funciones orgánicas⁽⁷²⁾.

Entre los animales domésticos conocidos en la cultura inkaica se encuentran éstos: una variedad de perro (allqu), otra de conejo (cuy), otra de pato (waliata,) otra de paloma (urpi), y otra de papagayo (awa). Los inkas se sirvieron de un ingenioso método de cacería incruenta, el chaqu, que les permitía aprovechar la fauna útil sin extinguirla, controlando al mismo tiempo la propagación de los animales dañinos. “Veinte a treinta mil hombres –relata Lara, siguiendo a Garcilasco– circunvalaban un espacio que solía comprender veinte a treinta leguas de tierra. Se estrechaba poco a poco el cerco, ojeando y empujando adelante cuanto animal era descubierto, sin dejar escapar uno solo. Al final toda la caza aparecía acorralada por tres y cuatro murallas de hombres en un centro previsto, libre de obstáculos. De esta manera quedaban atrapados no sólo animales utilizables, sino también fieras como el puma y el jukumari (oso), alimañas como el zorro y el usquilio (gato cerval) y otras especies como el añas (zorrino), el allqu (perro, que no era doméstico), etc. Algunas de las fieras eran enviadas a las sankhwasi (cárceles), y las demás, junto con otras dañosas, eran exterminadas. Los otros animales: wanaku, wikuña, taruka y lluychu, especies de venados los dos últimos, solían caer en cantidades asombrosas, que fluctuaban entre veinte mil y cuarenta mil ejemplares. Las hembras que criaban lana eran liberadas

72 L. E. Valcárcel: *Opus cit.* Tomo I. Volumen 11. Pág. 1 27.

después de la trasquiladura, junto con las que no la criaban, excepto las muy viejas, que eran retenidas por su carne. Los guanacos y vicuñas machos quedaban también libres, después de la esquila. Los machos cervunos, salvo algunos destinados a la procreación, eran carneados y distribuidos entre los vasallos comunes. La jornada concluía con una estadística minuciosa de todos los animales capturados, registrándose en los khipus, por especies y por sexos, las cantidades trasquiladas, las que quedaban vivas y las que fueron carneadas, así como las fieras y los dañinos exterminadas”⁽⁷³⁾.

Las artesanías.— Por testimonio de los cronistas, y por las muestras que aún se conservan en los museos arqueológicos, se sabe que los inkas afinaron hasta un grado notable estos tradicionales artesanías andinas: la alfarería y sus derivados; la textilería que incluye el hilado, el tejido, la tintorería, la cordelería y la cestería; la minería, la metalurgia y la orfebrería; la construcción y la talla en piedra, madera y hueso. La cultura inkaica había llegado a establecer dos niveles definidos en el aprendizaje de estas artesanías: el dominio del hombre común, que usaba de algunas artesanías básicas como complemento de la agricultura, y era al mismo tiempo labrador, ceramista, tejedor, constructor y tallador, en un nivel elemental para atender sus propias necesidades vitales inmediatas; y el dominio especializado en una de esas artesanías, que era adquirido por individuos altamente calificados que seguían y perfeccionaban su propia tradición familiar y regional.

—Alfarería.— “No hay nada tosco ni rústico en la cerámica inka —afirma Bingham—. la mayor parte están hechas con extrema habilidad, con buen acabado, con las superficies pulidas y pintadas, de las cuales se ha quitado todo trazo del proceso de fabricación. A diferencia de la cerámica primitiva de las tribus indias de la cuenca amazónica, y de muchas otras partes de América, la cerámica inka proporciona pruebas abundantes, tanto en su simetría y finas proporciones como en su acabado, de que los fabricantes eran herederos de una cultura de miles de años de amor a la belleza. Sus piezas estaban admirablemente planeadas para los usos a que se destinaron”. “Las piezas más sorprendentes de cerámica provienen de la costa Norte, donde, antes del Imperio inkaico, los ceramistas nativos se excedieron

73 J. Lara: Opus cit. Tomo I. Pág. 259.

en la producción de realistas grupos humanos, y aún de vívidos retratos. Cierta cerámica ribereña permanece aún inigualada en su condición de reflejo de las acciones humanas. Se encuentra el cuerpo desnudo exhibiéndose en distintas actitudes, algunas degeneradas en tal forma como para ser excluidas de las exposiciones públicas. Maniqués en cuanta postura es concebible, trágicos grupos representando sacrificios humanos, humorísticas caricaturas de ebrios, personas afligidas con terribles enfermedades, comedia y tragedia, todo se encuentra representado en el arte cerámico costeño⁽⁷⁴⁾. “Esos vasos, esos tejidos, esas esculturas –comenta Baudin–, son preciosos testimonios: ideas y hechos, creencias y detalles de la vida cotidiana. El artista se ha inspirado en todo lo que sentía, pensaba, veía y hacía. Tan pronto realista o idealista, ya de una crudeza de expresión que linda con el cinismo, ya de un exotismo que no permite comprenderlo; a veces choca, a veces se entusiasma, pero jamás nos deja en la indiferencia”⁽⁷⁵⁾.

– **Textilería.**– “Los tejidos de los quechuas –dice Marbán–, superan en belleza, simbolismo, técnica y duración a los tejidos elaborados por todos los demás amerindios progresistas, con excepción de los pueblos preinkaicos de Paracas y de Ancón. La materia prima que se empleaba era de alta calidad: el algodón o utcu, en los valles calientes y bajos, y la lana de llama, alpaca y vicuña, en las altas regiones andinas”⁽⁷⁶⁾. “Para tejer sus mantas tienen sus telares pequeños –refiere Cieza de León–; y antiguamente, en tiempo que los reyes inkas mandaron este reino, tenían en las cabezas de las provincias cantidad de mujeres, que se llamaban mamaconas, que estaban dedicadas al servicio de sus dioses en los templos del sol, las cuales no entendían sino en tejer ropa finísima para los señores inkas, de lana de las vicuñas... Para hacer estas ropas tuvieron y tienen tan perfectos colores de carmesí, azul, amarillo, negro y de otras suertes, que verdaderamente tienen ventaja a las de España”⁽⁷⁷⁾.

Pedro Pizarro relata una anécdota que revela hasta qué grado de refina-

74 H. Bingham : Opus cit. Pág. 49.

75 L. Baudin: “La Vida Cotidiana...”, etc. Pág. 203.

76 Edilberto Marbán: “ Historia de América”. Edit. Minerva. Nueva York. 1966. Tomo I. Pág. 50.

77 Pedro Cieza de León: “La Crónica del Perú”. Edit. Espasa –Calpe. Buenos Aires. 1945. Pág. 279.

miento se había llegado en la confección de vestidos para el Inka. “Pues estando un día de esta manera (el Inca Atabalipa) comiendo y yo presente, llevando una tajada del manjar a la boca, le cayó una gota en el vestido que tenía puesto, y dando la mano a la india se levantó y se entró a su aposento a vestir otro vestido, y vuelto sacó vestida una camiseta y una manta pardo oscuro. Llegándome yo pues a él le tendí la manta que era más blanda que seda, y díjeme: ¿Inka, de qué es este vestido tan blando? Él me dijo, es de unos pájaros que andan de noche en Puerto Viejo y en Túnez, que muerden a los indios. Venido a aclararse, dijo que era de pelo de murciélagos. Diciéndole ¿que de dónde se podía juntar tanto murciélago?, dijo: Aquellos perros de Túnez y de Puerto Viejo. Qué habían de hacer sino tomar de estos para hacer ropa a mi padre? Y así se averiguó ser este vestido de lana de murciélagos, y así era del color como de ellos el vestido”(78).

–Minería, metalurgia y orfebrería.– La cultura inkaica, asentada en una región extraordinariamente rica en yacimientos minerales, organizó racionalmente el laboreo de las minas, y mejoró las técnicas metalúrgicas de los kollas. Los metales conocidos y explotados por los inkas fueron el cobre (chapi), el plomo (titi), el estaño (chayanta), la plata qullqi, el oro (khorí), el bronce (champi), obtenido por aleación de cobre y estaño; el mercurio, empleado para beneficiar la plata; la tumbaga, aleación de oro y cobre; y el platino, que mezclado con oro y plata servía para producir la aleación que los conquistadores llamaron oro blanco. “Desconocían el hierro –afirma Baudín–, o no querían explotarlo”(79). “El hierro no les era desconocido –replica Lara–; le asignaron un nombre: q’íllay, y ya en épocas preinkaicas le hallaron aplicación ...”, “aun que en muy pequeña escala” (80).

“La mano de obra de las minas –dice Canals Frau–, se suplía con el trabajo forzado de los condenados, y con la mita. Posiblemente también el trabajo de purificación del mineral. Para ello se servían de grandes tiestos de barro con muchos agujeros, en los que se ponía carbón (o estiércol de

78 Pedro Pizarro: “Relación del Descubrimiento y Conquista de los Reinos del Perú”. Edit. Futuro. Buenos Aires. 1944. Pág. 63.

79 L. Baudín: “El Imperio Socialista...” etc. Pág. 238.

80 J. Lara: Opus cit. Tomo I. Pág. 165.

llama) abajo, y el mineral arriba. Estos fundidores, a los que llamaban huairas, eran colocados sobre las eminencias de los cerros, a fin de utilizar el viento como fuelle. En cambio, el trabajo fino de la metalurgia y orfebrería estaba solamente a cargo de artesanos especializados. Estos conocían las distintas técnicas de martilleo, fundición, soldadura, vaciado, dorado, etc. Se trabajaba el oro, la plata, el cobre y el bronce. Los metales preciosos se consideraban de propiedad exclusiva del Inka, y a efectos de impedir que los mismos fueran a parar a otras manos, en la entrada de las minas había guardianes. Las clases laboriosas sólo podían usar el cobre y el bronce, de los que estaban hechos muchos artefactos utilitarios: rompecabezas para la guerra, cinceles para el trabajo de la piedra y la madera, hachas de varias clases, puntas de tacla o arado de mano, tumis o cuchillos semicirculares, pinzas depilatorias, pectorales, etc.”⁽⁸¹⁾.

Reparto de la tierra.— “En principio –dice Baudin–, el territorio de cada comunidad estaba dividido en tres partes: la primera era atribuida al sol, la segunda al Inka, la tercera a la comunidad misma”. “El indio recibe un tupu el día que toma mujer y ya no es alimentado por sus padres; recibe otro por cada hijo, uno por cada servidor (si es orejón), y solamente medio tupu por cada hija”. “Este modo de distribución por tupu muestra que, en realidad, la comunidad es atendida primero, ya que su parte debe ser igual al número de sus miembros multiplicado por la superficie del tupu necesaria para mantener a cada uno de ellos. El sol y el Inka obtienen el resto: el excedente del suelo disponible”. “El reparto que se hace entre los miembros de la comunidad es un reparto de usufructo solamente. Se efectúa cada año entre los jefes de familia, aptos o no, es decir entre los que son capaces de consumir, y no entre los capaces de producir”

81 Salvador Canals Frau: “Las Civilizaciones Prehistóricas de América”. Edit. Sudamericana. Buenos Aires. 1959. Pág. 356.



SEGUNDA PARTE
GLOSAS SOBRE EL
PROBLEMA DEL
ANALFABETISMO

Recomendaciones para una Campaña Nacional De Alfabetización

Documento presentado por el Prof. Villa-Gómez, en su calidad de Director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de Sucre, ante la Comisión Nacional de Estudio de la Reforma de la Educación que funcionó en la Paz, entre 1953 y 1954.

1.- Antecedentes

I.- Factores determinantes del analfabetismo

Factores de orden económico, social, político y cultural, han determinado el complejo del analfabetismo, que perturba a la efectiva solución de los problemas básicos de la Nación Boliviana. Aunque se presenta bajo la apariencia de un hecho predominante cultural, el analfabetismo tiene estrechas conexiones con la estructura socioeconómica del país, como se ve por el somero examen de estos antecedentes:

1.- En el orden económico, las causas que promueven el analfabetismo son:

- a) La secular persistencia del latifundio, feudal, que mantiene la tierra improductiva en poder de grandes propietarios desinteresados por el aprovechamiento intensivo de los recursos naturales.

- b) Las rudimentarias técnicas de producción y de trabajo, basadas en la explotación de la mano de obra a bajo costo, que han hecho innecesaria, hasta el momento, la adopción generalizada de los renovados métodos de la industria moderna.
- c) El incremento unilateral de la producción extractiva de algunos minerales, que ha convertido al país en colonia monoprodutora de materias primas para la gran industria, sometiéndolo al opresivo control de los mercados extranjeros.
- d) La creciente absorción de la industria minera por poderosos consorcios internacionales, y la inequitativa distribución de sus beneficios entre el capital, el trabajo y el Estado, lo que determinó, de una parte, un nivel de miseria para las masas trabajadoras, y de otra parte, la aparición de entidades económicas más poderosas que el Estado y capaces, por ello, de subordinarlo a sus particulares intereses.

2.- En el orden social, los factores que contribuyen a mantener el analfabetismo son:

- a) La heterogénea composición étnica y cultural de la población boliviana, en cuyo seno conviven sin integrarse entre sí dos diversas naciones: la sociedad criolla, influida por la civilización occidental, y la sociedad india, fiel a la tradición de las culturas nativas.
- b) El prejuicio y la discriminación racial, que niegan al indio acceso a la civilización, le desconocen el derecho a los atributos de la persona humana, y tienden a reducirlo a una condición inferior de sometimiento y servidumbre.
- c) La estratificación social establecida en base de las condiciones económicas, que retiene la educación y la cultura como privilegio reservado a las clases dominantes.
- d) Las miserables condiciones de vida de la clase obrera y campesina, que determinan la forzosa ocupación de las menores en tareas domésticas o trabajos remunerados, con la consiguiente omisión de la obligatoriedad escolar.
- e) La escasa concentración demográfica, y la falta de vías de comunicación, mantienen dispersos sobre el accidentado territorio vastos núcleos de población rural, que quedan aislados de las corrientes civilizadoras de los centros urbanos.

3.- En el orden político, las circunstancias que han favorecido el desarrollo del analfabetismo son:

- a) La indiferencia de los poderes públicos ante el problema del analfabetismo como factor recordatorio del progreso nacional, que fue debido a la falta de visión política de los gobernantes, o a su ilícita subordinación a la voluntad de minorías interesadas en mantener el analfabetismo como condición favorable para el dominio y la explotación de las masas.
- b) La política hacendaria del Estado, que permite la desproporcionada absorción de los ingresos fiscales por los presupuestos de Defensa, Gobierno y Relaciones Exteriores en desmedro de un eficiente servicio de liquidación del analfabetismo, que debería ser aspecto cardinal de la consolidación, el progreso y la defensa nacionales.

4.- En el orden cultural, las condiciones concurrentes al proceso del analfabetismo son:

- a) La falta de una lengua nacional de uso común para toda la población boliviana, constituye una barrera de aislamiento cultural que mantiene a la sociedad aborigen confinada en su propia tradición, y privada de un imprescindible medio de comunicación y unificación con la sociedad criolla.
- b) La insuficiente expansión del sistema escolar común que concentra su acción en los medios urbanos, y deja extensas zonas del territorio desprovistas de agencias educativas marginando de sus servicios el 60% de la población escolar.
- c) Las desfavorables condiciones materiales y técnicas que afectan la organización, el funcionamiento y el rendimiento de nuestro sistema educativo, que sólo alcanza a proporcionar un tratamiento incompleto al 40% de la población escolar, contribuyendo así al incremento que a la reducción del analfabetismo.
- d) El ínfimo nivel cultural de las clases obrera y campesina, que les impide estimar la lectura como un bien deseable para sus hijos.

II.- Alcances del problema del analfabetismo

El analfabetismo, determinado por ese conjunto de factores de diversa índole, reobra a su vez, sobre las causas que los condicionan, y de efecto que era pasa a ser causa del retardo económico, social, político y cultural del país. En verdad, se establece una profunda interacción entre el fenómeno del analfabetismo y los procesos de la economía, la sociabilidad, la política y la cultura nacionales. La promoción de la industria y el suficiente desarrollo de nuestra economía, sólo serán posibles cuando las mayorías de la población boliviana estén capacitadas para la lectura y la escritura para el dominio de las modernas técnicas del trabajo. La comunidad nacional se afirmará con un vínculo real y efectivo, sólo cuando la alfabetización popular haya generalizado el uso del castellano como lengua unánime de todos los sectores de la nación. Los derechos civiles serán en verdad ejercibles, y la democracia podrá ser una superior forma de vida privada y pública, puesta al alcance del hombre común, sólo cuando una base esencial de información colectiva despierte la conciencia y ejercite el pensamiento de las masas, habilitándolas para participar conscientemente en todos los planos de la ciudadanía. La alfabetización por sí sola no resuelve ninguno de los fundamentales problemas económicos, sociales o políticos del país; pero tampoco ninguno de esos problemas podrá ser certeramente resuelto, en una nación escasamente desarrollada, como la nuestra, sin el concurso de la alfabetización popular, que es factor básico y previo en todo plan de reconstrucción económica y de justicia social.

2.- Recomendaciones

I.- Objetivos de la Campaña

Una ley especial deberá disponer la movilización total de todos los sectores de la población boliviana, en una Campaña de Alfabetización que se señale, persiga y realice los siguientes objetivos:

- 1.- Proporcionar a los adolescentes y adultos marginados del beneficio de la educación común, efectivas oportunidades de educación fundamental, concebida como el "mínimum de conocimientos, preparación y aptitudes

que, el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse para cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre”.

2.- Esa finalidad general debe ser debidamente definida en sus aspectos:

- a) **Económico:** –Iniciar la capacitación de las masas para el dominio de las modernas técnicas de trabajo industrial, como medida necesaria para la progresiva realización de los programas de Nacionalización de las Minas y de Reforma Agraria.
- b) **Político:** –Despertar y afirmar la conciencia civil de las mayorías nacionales, preparándolas para el efectivo ejercicio de los derechos y deberes que les reconoce la Ley del Voto Universal.
- e) **Social:** –Promover el mejoramiento de las formas de vida individual y colectiva, iniciando el desarrollo de renovados hábitos de:
 - convivencia y cooperación con los demás;
 - higiene y preservación de la salud;
 - arreglo y cuidado de la vivienda
 - recreación saludable y constructiva.
- d) **Cultural:** –Ejercitar el pensamiento reflexivo, e iniciar la comprensión racional de la naturaleza y la sociedad, por la difusión de nociones científicas prácticas que disipen en la mentalidad popular supersticiones y prejuicios negativos.
- e) **Nacional:** –Acentuar el sentimiento de la unidad nacional basado en una recíproca estimación de los valores de las culturas criolla y nativa, y en un incremento constructivo de las cualidades de la sociedad india: sus lenguas, su folklore, su moral social, su espíritu colectivista, su resistencia para el trabajo, etc.
- f) **Individual:** –Suscitar e impulsar en las masas un movimiento de íntima superación individual, que complete la rehabilitación económica, política y cultural, transformando al siervo en hombre y al hombre en ciudadano.

II.- Normas generales para la Campaña

La ley debe establecer las siguientes normas generales:

1.- La Campaña ha de ser dispuesta y presentada no sólo como una medida de carácter oficial, sino, sobretodo, como una vasta empresa cívica y popular, que comprometa el hondo interés y la decidida cooperación de todos los sectores de la colectividad, públicos y privados, institucionales y personales. “Uno de los puntos más importantes que deberá tenerse presente en la organización administrativa de la campaña contra el analfabetismo –dice una recomendación de la UNESCO–, será, por tanto, la creación de un servicio de “relaciones con el público”, sobre bases y normas técnicas, y alejado de toda propaganda gubernamental, personal o política partidista”.

2.- Para que la Campaña no corra riesgo de quedar aislada en un plano meramente oficialista y formalista, será necesario definir un programa de estrecha colaboración entre organismos oficiales y la iniciativa privada. El Estado ha de encargarse de la organización administrativa, de la orientación técnica y de la coordinación general de la Campaña, mientras los servicios de ejecución y propaganda extensiva deben ser predominantemente confiados a la ayuda del voluntariado.

3.-- El beneficio de la alfabetización será obligatorio para todos los bolivianos analfabetos, desde los diez hasta los cincuenta años de edad, sin discriminación de raza, sexo, idioma, clase, ocupación, posición económica, credo religioso, filiación política ni ubicación geográfica.

4.- El servicio de la Campaña de Alfabetización será igualmente obligatorio para todos los bolivianos de quince a cincuenta años, que sepan leer y escribir, debiendo cumplir cada uno la tarea mínima de alfabetizar a un analfabeto en el término de un año, o pagar la cuota de alfabetización “per-capita” fijada por el Estado.

III.- Planeamiento de la Campaña

La ley trazará un plan orgánico que rija la campaña, disponiendo medidas administrativas y técnicas destinadas a concentrar, organizar y movilizar todos los recursos disponibles, en función del espacio que abarque y del tiempo que dure la campaña.

1.- En función del espacio, el territorio nacional será dividido en dos o más zonas, caracterizadas por un conjunto de condiciones sociales y culturales comunes y peculiares a cada zona; por ejemplo:

- a) Zona del medio urbano, ubicada en todas las ciudades y centros urbanos del país, y caracterizada por el uso general o predominante del castellano en su jurisdicción.
- b) Zona de los centros mineros, ubicada en los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, y caracterizada por el uso bilingüe del castellano y de la lengua nativa, con acentuado predominio de ésta.
- c) Zona rural monolingüe del Altiplano, ubicada en los departamentos de La Paz y Oruro, y caracterizada por el uso predominante del aimara como lengua materna.
- d) Zona rural monolingüe de los Valles, ubicada en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí, y caracterizada por el uso predominante del quechua como lengua materna.
- e) Zona rural monolingüe de los Llanos, ubicada en los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando, y caracterizada por el uso predominante de los dialectos guaraníes como lenguas maternas.

2.- En función del tiempo, el desarrollo de la Campaña deberá ser previsto dentro de un plan mínimo de dos años, y máximo de cinco años, subdividido en períodos anuales, destinados a propagar extensiva e intensivamente la acción alfabetizadora en todas y cada una de las zonas del territorio nacional; por ejemplo:

- a) El primer año de un plan quinquenal podría ser destinado a una acción intensiva en la primera zona, con la concentración de todos los recursos disponibles, una acción extensiva en las otras cuatro zonas, con la iniciación de centros experimentales de alfabetización, ajustados a las condiciones peculiares de uno u otro ambiente.
- b) El segundo año sería destinado a una acción intensiva en la segunda zona, y extensiva en las otras cuatro.
- c) El tercer año sería destinado a una acción intensiva en la tercera zona, y extensiva en las otras cuatro.
- d) El quinto año sería destinado a una acción intensiva en la quinta zona, y extensiva en las otras cuatro.

3.- Cada uno de los períodos anuales del plan bienal o quinquenal, deberá ser subdividido, a su vez, en tres etapas sucesivas:

- a) Etapa de preparación y organización, para cumplir, en el término de dos a tres meses, las siguientes actividades:
 - i. Propaganda por todos los medios de publicidad, para suscitar el interés público en apoyo de la Campaña.
 - ii. Revisión de los censos nacional y regional de la población analfabeta, y levantamiento de índices estadísticos que orienten el movimiento de la campaña.
 - iii. Reclutamiento, preparación y distribución del personal alfabetizador, regular y voluntario.
 - iv. Definición de los métodos y elaboración de los materiales didácticos necesarios en la Campaña.

IV.- Instituciones cooperadoras de la Campaña

La ley requeriría, en servicio de la Campaña, la contribución cooperativa de todas las instituciones públicas y privadas existentes en el país:

1. Oficiales: –Gobierno, Ministerios, autoridades nacionales, departamentales, municipales, provinciales, etc.
2. Económicas y del trabajo: –Industria, Comercio y Banca; asociaciones patronales y organizaciones sindicales.
3. Políticas y cívicas: –Partidos políticos y centros de acción cívica.
4. Culturales: –Universidad, Prensa, Radio, Teatro, sociedades culturales, artísticas y deportivas.
5. Religiosas: –Iglesia, clero, órdenes y misiones religiosas.
6. Militares: –Ejército, Policía, etc.
7. Asistenciales: –Instituciones de beneficencia y servicios social, sanitario, etc.
8. Profesionales: –Asociaciones profesionales, estudiantiles, etc.

V.- Organización administrativa

Para la eficiente administración de la Campaña, la ley creará y coordinará tres tipos de organismos: los de fomento general, los de organización y ejecución administrativa, y los de orientación técnica.

1.- El fomento y el patrocinio general de la Campaña, deben ser atendidos por un conjunto de Comités o Patronatos de Alfabetización, encargados de mover el espíritu público y la iniciativa privada en apoyo de la Campaña; de recaudar, incrementar y administrar los recursos financieros; y de coordinar la cooperación de las Instituciones de los planes generales de la Campaña. Los Comités, en plano nacional y regional, estarán integrados por:

a) El Comité Nacional de Alfabetización:

- i. El Presidente de la República, como Presidente del Comité Nacional y jefe superior e impulsor de la Campaña.
- ii. Los Ministros de Estado, como asesores y coordinadores de la ayuda prestada por los servicios dependientes de cada Ministerio.
- iii. El Arzobispo de la Paz, como representante de la Iglesia boliviana.
- iv. El Rector de la Universidad, como representante de las universidades.
- v. Representantes de las organizaciones industriales, comerciales y bancarias.
- vi. Representantes de las organizaciones sindicales y estudiantiles.
- vii. Representantes de la Asociación Nacional de Periodistas.
- viii. El Director General de Educación, como secretario ejecutivo del Comité Nacional.

b) Cada Comité Departamental de Alfabetización:

- i. El prefecto del Departamento, como Presidente.
- ii. El Alcalde Municipal.
- iii. El jefe de la guarnición Militar.
- iv. El Obispo de la diócesis.
- v. El Inspector Regional del Trabajo.
- vi. El Jefe de Policía.
- vii. Representantes de las asociaciones industriales, comerciales y bancarias locales.
- viii. Representantes de las asociaciones sindicales locales.
- ix. Representante de la Asociación Departamental de Periodistas.
- x. El Rector de la Universidad.
- xi. El Jefe de Distrito Escolar, como secretario ejecutivo del Comité Departamental.

- c) **Los Comités Provinciales y Cantonales**, por autoridades políticas, administrativas, municipales, militares, eclesiásticas, escolares, etc., y por vecinos de cada jurisdicción.

2.- Las funciones de planeamiento, organización y ejecución de la Campaña, serán atendidas por el Servicio Nacional de Alfabetización, creado por la ley, y regido por el Director General de Educación, con la asistencia técnica del cuerpo de Inspectores Generales de Educación, y del Jefe del Departamento de Educación Fundamental como secretario ejecutivo del Servicio. Este Servicio estará constituido por tres secciones técnicas, atendidas por expertos:

- a) **La Sección de Planeamiento y Administración**, se ocupará de:
- i. Proyectar los planes de la Campaña, que debe aprobar el Comité nacional.
 - ii. Elaborar los cálculos estadísticos y presupuestarios, requeridos para orientar el planeamiento.
 - iii. Conducir la organización y la ejecución de la Campaña.
 - iv. Organizar el empadronamiento de analfabetos y el registro de alfabetizados en cada período de la Campaña.
 - v. Designar y distribuir el personal de supervisores, directores y alfabetizadores requeridos para todas las zonas de la Campaña.
 - vi. Disponer la creación, ubicación, dotación y funcionamiento de todos los centros y cursos de alfabetización necesarios en las zonas de la Campaña.
 - vii. Impartir instrucciones administrativas para la organización nacional y distrital de la Campaña, y capacitar al personal de dirección administrativa que ha de desempeñar las funciones inherentes a esta Sección en cada zona de la campaña.
- b) **La Sección de Orientación Pedagógica**, se ocupará de:
- i. Definir los métodos más adecuados para la alfabetización y la educación de adultos.
 - ii. Impartir cursos breves de capacitación pedagógica para el personal alfabetizador y supervisor de la Campaña.

- iii. Elaborar las cartillas y los materiales didácticos de alfabetización y educación fundamental, con las guías para su uso.
 - iv. Cooperar con un cuerpo técnico de antropólogos y lingüistas en el desarrollo de alfabetos fonéticos para las lenguas nativas.
 - v. Organizar, con la asistencia del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, centros experimentales de alfabetización y educación fundamental, en las zonas que requieran la aplicación de técnicas especiales.
 - vi. Estudiar y resolver los problemas técnicos de la Campaña; impartir instrucciones didácticas para el desarrollo de los cursos, y capacitar al personal de orientación técnica que ha de cooperar con esta Sección en cada zona de la Campaña.
- c) La Sección de Propaganda y Relaciones con el Público, se ocupará de:**
- i. Difundir, por todos los medios de publicidad –prensa, radio, cine, teatro, carteles, etc.–, programas de propaganda de la Campaña, para:
 - despertar y mover el interés público en torno de la alfabetización.
 - demandar subvenciones y contribuciones privadas que acrediten los fondos de la Campaña.
 - conseguir de las empresas publicitarias y editoriales la concesión de servicios gratuitos o a costo reducido, en favor de la Campaña.
 - ii. Inscribir al cuerpo de voluntarios –instituciones e individuos– que ofrezcan sus servicios para la Campaña.
 - iii. Preparar programas de propaganda dirigidos a motivar y disponer psicológicamente a los analfabetos para que comprendan los beneficios de la alfabetización y aprovechen efectivamente las oportunidades ofrecidas por la Campaña.
 - iv. Organizar concursos y competencias, bajo un régimen de premios honoríficos y pecuniarios, para interesar al magisterio y al público en:
 - la producción de textos y cartillas de alfabetización;
 - la competencia por el mayor número de analfabetos preparados por cada alfabetizador al término del período;
 - la competencia por el premio de lectura y escritura, entre los sujetos alfabetizados, por categoría de edad.

3.- Los organismos intermediarios que aunan la representación y las funciones del Servicio Nacional de Alfabetización, en cada zona o distrito, serán las Jefaturas de Distrito Escolar y las Inspecciones de Alfabetización.

VI.- Normas técnicas para la alfabetización

La ley dispondrá la preparación de un reglamento de la Campaña, y de un Manual del Alfabetizador, que contenga instrucciones y sugerencias para la enseñanza de los adolescentes y adultos analfabetos, con sujeción a las siguientes normas técnicas:

1.- **Programas:** –La Campaña de Alfabetización será concebida como el paso inicial de un programa más amplio de educación fundamental. Los programas de alfabetización y educación fundamental serán articulados en las siguientes etapas progresivas:

- a) **Alfabetización:** imparte, en el término de 4 a 6 meses, un programa mínimo de:
 - iniciación en la lectura y la escritura, y dominio del lenguaje;
 - nociones aritméticas elementales;
 - informaciones básicas en la historia, geografía, nociones científicas;
 - nociones y prácticas de educación sanitaria;
 - actividades manuales de adiestramiento en el trabajo productivo.

- b) **Educación fundamental:** Complementa, en el término de 6 meses a un año, la alfabetización con un programa mínimo de:
 - Aplicación funcional de la lectura en la adquisición de informaciones:
 - Culturales: historia, geografía, ciencias, etc;
 - vocacionales: técnicas de trabajo, instrucciones, etc.;
 - políticas: propaganda política, sucesos nacionales, etc.;
 - recreativas: novela, cuento, poesía, etc.
 - Afirmación de hábitos positivos en:
 - el cuidado de la salud, la alimentación, la vivienda;
 - la convivencia social, la cooperación en el trabajo y la conciencia cívica.

- Iniciación vocacional en ocupaciones u oficios que capaciten al individuo para ganarse la vida.

2.- **Métodos:** –la experiencia universal aconseja, para la enseñanza de la lectura y la escritura a adolescentes y adultos, el uso preferente de los mismos métodos globales que han probado su eficacia en la enseñanza de los niños. Convendrá adoptar un método de tipo global –en frases, el de cuentos, el de carteles de experiencia o, cuando menos, el de palabras normales– para que el aprendizaje de la lectura y la escritura reúne estos requisitos técnicos, que no satisfacen los métodos fonéticos:

- a) Que promueva, desde un principio, la comprensión y el interés por los materiales leídos, que no serán sílabas y letras sin sentido, sino frases y palabras significativas.
- b) Que forme en el aprendiz, desde un principio, los hábitos del buen lector: comprensión de lo leído, pronunciación fluida, amplios golpes de vista, etc., evitando la lectura mecanizada y vacilante producida por los métodos fonéticos.

3.- **Uso lingüístico:** – la adopción de la lengua más adecuada para el proceso de la alfabetización, ha de definirse de acuerdo con estos criterios:

- a) En los medios urbanos de habla castellana o de habla bilingüe (uso simultáneo del castellano y de una lengua nativa: aymara, quechua, o guaraní), la alfabetización se desarrollará en castellano.
- b) En los medios rurales bilingües donde rija el uso simultáneo de dos lenguas nativas (aymara y quechua), se adoptará para la alfabetización la lengua nativa de mayor uso funcional.
- c) En los medios rurales monolingües (de habla aymara, quechua, o guaraní), se adoptará para la alfabetización la lengua nativa regional.
- d) las lenguas nativas adoptadas como instrumentos auxiliares para la alfabetización, deberán ser provistas de tres complementos esenciales:
 - un alfabeto fonético basado en el alfabeto castellano; (1)
 - un recuento de las palabras de uso más frecuente, que formen el vocabulario básico con el que han de construirse los materiales; y
 - una literatura básica impresa en la lengua nativa.

- e) Una vez conseguida la alfabetización se empleará el dominio de la lectura como medio instrumental para la castellanización de las poblaciones aborígenes, que ha de ser un propósito esencial de la Campaña.

4.- **Textos y materiales:** –En vista de los métodos y de los idiomas adoptados para la campaña, se han de elaborar los textos y materiales de alfabetización, con la asistencia de expertos:

- a) Series graduadas de textos para las sucesivas etapas del programa:
 - cartillas de iniciación en la lectura;
 - libros de trabajo dispuestos para el progreso individualizado de los aprendices;
 - textos de información cultural y vocacional;
 - periódicos, boletines y publicaciones recreativas.
- b) Textos en lenguas nativas:
 - cartillas de iniciación aymara, quechua y guaraní; para las zonas monolingües;
 - textos graduados de contenido bilingüe, preparados en una lengua nativa y en castellano.
- e) Materiales audiovisuales para motivar y objetivar la enseñanza de la lectura y de todas las materias del programa:
 - cuadros e ilustraciones murales;
 - proyectos y películas cinematográficas, instructivas y recreativas.

5.- **Horarios:** – Los horarios señalados para cada período de la Campaña serán flexibles y ajustados a las siguientes normas:

- a) En vez de un horario rígido que imponga a los analfabetos obligaciones de asistencia incompatibles con su trabajo, se han de convenir horarios acomodados al tiempo disponible por los analfabetos, a fin de no perjudicarlos en sus intereses personales, ni interferir, con la Campaña, el curso normal de la producción industrial en el país.
- b) Se establecerá un horario mínimo de 8 a 10 horas semanales, distribuidas en períodos diarios de a 2 horas, destinándose una a la lectura, y la otra a informaciones culturales, actividades manuales y recreativas.

6.- Criterios de evaluación: – El resultado de la Campaña ha de ser evaluado sometiendo a los sujetos alfabetizados a la comprobación objetiva de este con junto de habilidades básicas:

- lectura fluida de una página impresa;
- comprensión e interpretación de las ideas contenidas en la página;
- aplicación de nociones aritméticas a situaciones prácticas;
- redacción de una carta u otro texto manuscrito;
- respuesta a un cuestionario de información general mínima.

7. Preparación del Personal: –La preparación del personal directivo y ejecutivo de la Campaña deberá ser impartida en tres niveles:

- a) Personal superior de técnicos encargados de la organización y la orientación central de la Campaña: –podría ser preparado mediante los convenios de asistencia técnica y cooperación intelectual, enviando al exterior un equipo de maestros bolivianos que se preparen a breve plazo en las tareas técnicas de:
 - organización y administración de una Campaña de Alfabetización;
 - propaganda y publicidad para la Campaña;
 - elaboración de textos y materiales para la Campaña;
 - preparación de personal de supervisores y alfabetizadores.
- b) Personal técnico de supervisores para cada distrito y zona de la Campaña: – sería preparado por el cuerpo supervisor de técnicos, en cursos abreviados.
- c) Personal de alfabetizadores y ejecutores inmediatos de la Campaña:
 - Sería preparado por los supervisores distritales y zonales de la Campaña.
- d) Los programas mínimos de los cursos abreviados de la preparación del personal de alfabetizadores, deben desarrollarse en el término de dos a tres meses, en cada capital de distrito, comprendiendo las siguientes asignaturas:
 - Visión de los problemas sociales y económicos del país, para esclarecer la percepción de los objetivos de la Campaña.
 - Nociones prácticas de psicología de los adolescentes y adultos.
 - Métodos de enseñanza para adolescentes y adultos analfabetos.

- Técnicas para la preparación de materiales didácticos de alfabetización y educación fundamental.
 - Educación sanitaria.
 - Adiestramiento en actividades manuales y recreativos.
- e) El personal reclutado para el servicio de la Campaña estará constituido por:
- i. **En los medios urbanos:**
 - Los maestros normalistas e interinos que trabajan en escuelas de horario continuo, con la obligación de trabajar gratuitamente dos horas diarias en servicio de la Campaña, para compensar el menor tiempo del horario continuo.
 - Los maestros que trabajan con horario regular, a quienes se les asignará una remuneración adicional, calculada en base de las horas que trabajen y del número de analfabetos que atiendan y promuevan.
 - El personal de voluntarios, formado por profesionales libres, oficiales del Ejército y la Policía, sacerdotes, universitarios, estudiantes, obreros, etc.
 - ii. **En los medios rurales:**
 - Los maestros del servicio, con una remuneración adicional.
 - Los equipos móviles de alfabetizadores, que serán destacados desde un centro hacia una determinada circunscripción rural.
 - El personal de voluntarios, residentes en la localidad y procedentes de otras localidades, con la asignación de subsidios para su traslado.

8.- Centros experimentales de alfabetización

Los complejos problemas que condicionan el movimiento de la Campaña en el territorio nacional –insuficiencia económica, retardo social o cultural, heterogeneidad de razas y lenguas, etc.–, no han de permitir la propagación simultánea, uniforme e intensiva de la acción alfabetizadora en todas las zonas del país. Por ello es aconsejable evitar la improductiva dispersión de los escasos recursos financieros y técnicos disponibles, propendiendo, mas bien, a la aplicación concentrada de esos recursos en campos circunscritos a una comunidad o a un grupo de comunidades afines, en cuyo ámbito

puedan ser notorios los resultados de un programa experimental de alfabetización y educación fundamental, en el término de uno a dos años. Las agencias encargadas de ejecutar esos programas intensivos e integrales, que obren en todas las áreas de la vida de la comunidad típica, serían los Centros Experimentales de Alfabetización, que funcionarían como amplios laboratorios sociales, económicos y pedagógicos, donde se prueben, normalicen y perfeccionen las técnicas que han de promover el creciente desarrollo de todas las comunidades atrasadas. Convendría establecer cuando menos tres Centros de ese tipo, uno en cada una de las zonas monolingües típicas: la aymara, la quechua y la guaraní. Cada Centro estaría asistido por expertos en investigación social y pedagógica, y por un antropólogo y un lingüista. Ese personal calificado cumpliría las siguientes funciones:

- a) Reconocer y determinar las condiciones peculiares de cada zona geográfica y étnica del país, en sus rasgos sociales, económicos, ecológicos y culturales, tales como:
 - la vida de familia, la organización social, la concentración demográfica;
 - el régimen de propiedad, las fuentes de recursos naturales, las técnicas de trabajo y de cultivo, el intercambio con otras regiones;
 - las condiciones de vivienda, de vestuario, de alimentación y de hábitos de higiene dominantes en la comunidad,
 - la idiosincrasia y la mentalidad regionales, el folklore, etc.
- b) Proporcionar una base real para el estudio y la definición de los planes y programas de la Campaña en cada zona, que así se ajustarían estrechamente a las condiciones regionales, aprovechando las tendencias positivas de la tradición, el folklore, etc.
- c) Elaborar los instrumentos lingüístico requeridos para la alfabetización de las poblaciones monolingües: alfabetos fonéticos, vocabularios y textos especiales.
- d) Elaborar instrumentos pedagógicos necesarios para los mismos fines: métodos, materiales y guías didácticas.

VII.- Régimen financiero y presupuesto

La ley deberá disponer la creación de un Fondo Nacional de Alfabetización, determinando normas precisas para la recaudación, la distribución y la apli-

cación de los recursos destinados a la Campaña.

1.-El Fondo Nacional de Alfabetización estará constituido por:

- a) Los aportes fiscales permanentes:
 - cuotas anuales señaladas en el Presupuesto Nacional;
 - impuestos especiales, timbres, estampillas etc., pro-alfabetización.
- b) Los aportes departamentales permanente:
 - cuotas anuales señalados en los Presupuestos Departamentales;
 - impuestos departamentales pro-alfabetización .
- c) Los aportes municipales permanentes:
 - cuotas anuales señaladas en los Presupuestos Municipales-
 - impuestos municipales pro-alfabetización.
- d) Los aporte y subsidios donados por instituciones y personas particulares.
- e) Los ingresos provenientes del programa de recaudación de pro-alfabetización, mediante bonos, funciones, rifas, etc.

2.-Los recursos del Fondo Nacional de Alfabetización deben ser depositados en cuenta especial del Tesoro Nacional, manejada por el Comité Nacional de Alfabetización, que tendrá a su cargo:

- a) La aprobación de los presupuestos anuales de la Campaña,
- b) La aprobación de partidas adicionales y extraordinarias.
- c) La autorización de los egresos e inversiones del Fondo Nacional de Alfabetización.

3.-En el cálculo, del presupuesto anual y quinquenal de la Campaña, se asignarán partidas suficientes para financiar:

- a) El funcionamiento de un determinado número de cursos de alfabetización, en cada período anual.
- b) La adquisición de los equipos y materiales necesarios para la dotación de los cursos:
 - Gastos de habilitación de locales, construcciones, alquileres, mobiliario, etc.
 - Materiales de consumo: pizarras, tizas, cuadernos, lápices, etc.
 - Materiales didácticos: cartillas, carteles, textos, películas, etc.
- c) La remuneración al personal alfabetizador:
 - sueldos mensuales por servicios regulares;

- sobresueldos por servicios adicionales;
 - premios pecuniarios sobre el número de sujetos alfabetizados.
- d) Los gastos de administración:
- remuneración al personal administrativo y supervisor;
 - gastos de traslado de personal, transporte de materiales,
 - instalación de cursos, etc.,
 - gastos imprevistos.
- e) Adquisición de equipos auxiliares:
- i. Unidades motorizadas para el traslado de supervisores y de misiones móviles en todas las zonas de la Campaña.
 - ii. Equipos de propaganda y ayuda audiovisual:
 - proyectores cinematográficos y proyectores de diapositivas o vistas fijas;
 - lotes de películas y diapositivas de carácter recreativo e instructivo;
 - máquinas fotográficas y filmadoras, para ilustrar los cursos con situaciones de la misma comunidad, aprovechando el interés folklórico;
 - radiodifusores, radioreceptores, grabadores, discos, etc.
 - iii. Equipos de impresión y difusión bibliográfica:
 - instalación de un equipo MULTIGRAF, que permita centralizar la impresión de materiales a bajo costo;
 - organización de pequeñas bibliotecas móviles para la segunda fase de la Campaña.
 - iv. Equipos sanitarios y de asistencia social:
 - botiquines para curas de urgencia, lotes de vacunas y drogas en vista de las necesidades regionales;
 - v. Equipos tecnológicos:
 - lotes mínimos de herramientas e implementos de trabajo y de cultivo.

El Analfabetismo en Latinoamérica

Apuntes preparados con destino a una conferencia dictada ante un Seminario universitario reunido en Sucre, en 1958

Los directores de este Seminario han querido que un maestro tenga el privilegio de hablar, ante la juventud de América aquí representada, del más amargo y conmovedor de los temas continentales: el Analfabetismo en Latinoamérica... (Analfabetismo: palabra sordamente prolongada como un eco surgente de honduras abismales...)

Al meditar en el sentido y los alcances de este término encontraremos en él una de las claves que explican el drama y la pasión de nuestros pueblos.

Por ahí circulan, en el lenguaje declamatorio de los estadistas criollos, ciertos eufemismos y ciertas frases hechas que encubren una mísera verdad acerca de nuestra América. Se nos suele decir: “Este es el Continente de la libertad”. Y cuando buscamos, más allá del halago alucinante, alguna señal viva de esa libertad, encarnada en el cuerpo y el espíritu del paisano común de estas tierras, ¡sólo encontramos una sombría multitud de setenta millones de analfabetos, siempre dóciles al reiterado engaño de los explotadores, y al despotismo secular de renovados tiranuelos...! Y tampoco podrá ser Indoamérica el “Continente de la Esperanza ni el “Continente del Porvenir” en tanto que persista en nuestras patrias el abandono de veinte millones

de niños desprovistos de escuelas, y ya predestinados a acrecentar inconmensurablemente aquel lastre del analfabetismo que nos reata al pasado y nos impide desarrollar nuestras sociedades según el ritmo de la época. “Setenta millones de analfabetos que no actúan constructivamente dentro de la división del trabajo social –afirma la UNESCO– y veinte millones de niños sin acceso a la educación pública, representan un despilfarro de las energías latinoamericanas; un factor de desintegración nacional; una rémora para el ascenso progresista; una amenaza para la paz social y para la vida democrática de América”.

Hoy está superada aquella concepción simplista que consideraba al analfabetismo como un hecho exclusivamente cultural, como una mera deficiencia de la educación pública, susceptible de ser reparada con fáciles medidas de orden escolar. Proyectado en sus cabales perspectivas, el problema del analfabetismo resulta ser un fenómeno eminentemente social, configurado por complejas estructuras e intrincadas conexiones, que lo correlacionan con factores económicos, sociológicos, políticos, culturales, demográficos y geográficos, inaccesibles en su conjunto a toda tentativa de solución por la sola vía de los limitados medios pedagógicos.

Durante milenios, desde el mundo antiguo hasta comienzos del siglo XIX, el dominio de la lectura y la escritura se mantuvo como un privilegio reservado a las clases sacerdotales y a selectas minorías de hombres doctos. Las grandes masas de población común, constituidas por artesanos, labradores y soldados, no precisaban de la lectura para fines prácticos, porque mediante la directa comunicación oral adquirían las elementales destrezas propias de cada oficio, y así podían participar normalmente en los rudimentarios procesos socio-económicos de aquellas épocas, sin mayores perjuicios para el individuo ni la comunidad. Pero como resultado de las invenciones y los descubrimientos científicos; aplicados al campo de la economía, sobrevino la gran revolución industrial, iniciada en Europa hacia fines del siglo XVIII. El incesante perfeccionamiento de los medios mecánicos aplicados a los sistemas de producción, transformó aceleradamente la estructura económica y el orden social de las naciones europeas, induciéndolas a competir en ese avanzado desarrollo que ha promovido una corriente civilizadora propagada desde Europa hacia todos los continentes.

Las estadísticas de la situación del analfabetismo en el mundo, esforzadamente registrada por la UNESCO durante trece años, nos informan que en esta misma era de portentosas realizaciones científicas “la población del globo, en sus tres cuartas partes, trabaja explotada en condiciones infrahumanas, se encuentra inerme ante el flagelo de las enfermedades, está mal alimentada, mal alojada, mal vestida, y es analfabeta”.

En el panorama del mundo contemporáneo, percibido en la perspectiva del desarrollo económico cambiante de región a región, existen cuatro notorias categorías de naciones:

- a) En la primera, aquellas potencias de mayor magnitud, que han alcanzado un máximo nivel de capacidad técnica y de poderío económico, superdotadas para regir corrientes civilizadoras de alcance universal, y para ejercer una absorbente influencia imperialista sobre vastas zonas del mundo. En estas metrópolis cimeras, que son Estados Unidos, Rusia, Inglaterra y Francia, el analfabetismo ha quedado reducido a índices insignificantes que oscilan entre el 1 y el 4 por ciento.
- b) En la segunda categoría se encuentran naciones igualmente provistas de avanzado desarrollo técnico, pero carentes de poderío económico para competir con las primeras potencias en el predominio imperialista sobre los vastos territorios atrasados del mundo. En este rango se destacan naciones de pujante progreso industrial, como Alemania, los países nórdicos, Bélgica, Holanda o el Japón, en cuyas poblaciones los índices del analfabetismo oscilan entre el 1 y el 10 por ciento.
- c) En la tercera categoría se encuentran naciones de mediano desarrollo económico, insuficientemente tecnificadas, y dependientes del capital foráneo, pero dotadas de recursos para incrementar su producción y acelerar su progreso. Ejemplos de este rango podrían ser la Argentina, Perú, Brasil, Egipto o Israel. Entre los países de este grupo los porcentajes del analfabetismo oscilan ampliamente entre el 11 y el 50 por ciento.

- d) En la cuarta categoría se encuentran naciones manifiestamente subdesarrolladas, de incipiente tecnificación industrial limitadas a la extracción rudimentaria de materias primas en hondas crisis económicas, sociales y políticas, que las reducen a una dependencia de tipo colonial ante los intereses del capital extranjero. Están en ese rango, junto a varios países del Asia y del África, algunas naciones latinoamericanas, como Bolivia, Guatemala y Haití. Índice revelador del malestar interno, entre los países de este grupo el analfabetismo alcanza desmesurados límites que oscilan entre el 50 y el 90 por ciento.

Tan evidente y próxima correlación entre el grado de analfabetismo y el nivel económico de los pueblos, nos muestra que el analfabetismo suele ser utilizado como un innoble instrumento de servidumbre y explotación por parte de las clases dominantes, en el ámbito de la sociedad, y por parte de las naciones codiciosamente poderosas, en el ámbito del mundo. Hace cien años, cuando se producía en los Estados Unidos la revolución industrial la insobornable voz de Abraham Lincoln denunciaba ante el pueblo el premeditado interés con que influyentes sectores pretendían mantener al obrero en una perdurable condición de analfabeto. Estas son las crudas palabras magistrales del libertador de los negros:

“La regla antigua mandaba que la gente educada no desarrollara trabajos manuales. Ellos se arreglaban para comer su pan, dejando a los incultos los afanes para producirlo. De acuerdo a esta teoría, se supone que el trabajo y la educación son incompatibles y es imposible toda combinación práctica entre ellos. De acuerdo a esta teoría, un caballo ciego en una noria constituye una perfecta ilustración de lo que debiera ser el trabajador; tanto mejor si por ciego no puede dar coces inteligentemente. De acuerdo a esta teoría, la educación de los trabajadores no sólo es inútil, sino pernicioso. En realidad se juzga en cierto modo como un infortunio que los trabajadores tengan cabeza. Esas mismas cabezas son consideradas como materiales explosivos, seguras únicamente en lugares húmedos, lo más lejos posible de esa especie particular de fuego que las inflama. Un yanqui que pudiera inventar un hombre

sin cabeza, pero con fuertes brazos, recibiría la gratitud de los abogados de esta teoría”.

El espíritu operante de la democracia prevaleció, desde entonces, sobre el mezquino interés de los empresarios industriales, y en el territorio de la Unión preservó al obrero de las sombras del analfabetismo. Pero cuando las grandes compañías norteamericanas se expandieron hacia el sur, para establecer en nuestra América sus lucrativas factorías, encontraron que “el caballo ciego de noria” y el “hombre sin cabeza, pero con fuertes brazos” ya estaban inventados y existían en estas densas poblaciones de nativos analfabetos; y eran, además, alquilables a vil paga por los complacientes gobiernos nacionales. En tales circunstancias, el analfabetismo quedó firmemente arraigado en la mayoría de nuestros países, con la insuficiencia de los sistemas escolares y la indiferencia cómplice de casi todos los gobiernos.

Nuevo enfoque sobre la Educación Fundamental

Este trabajo, igual que el anterior, fue elaborado a pedido de la Comisión Nacional de Estudio de la Reforma de la Educación que funcionó en La Paz entre 1953 y 1954.

Las notas no figuran en la presente edición, ya que, como en casos anteriores, no se halló la última página del documento en el archivo del Prof. Villa-Gómez.

A. Antecedentes: Desarrollo de la Educación Fundamental en el mundo moderno.

1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

La expresión **educación fundamental** ha sido usada y entendida en dos sentidos: uno tradicional y genérico, mencionado desde el pasado siglo en la literatura pedagógica; y otro actual y específico, recientemente propuesto por la UNESCO a partir de 1947.

(1) En el sentido tradicional, el término **educación fundamental** puede ser asociado a conceptos tales como **educación elemental, educación básica, educación primaria, educación común**; y así se refiere a la suma esencial de informaciones y habilidades que deben ser enseñadas en los primeros grados de todo sistema escolar.

(2) En el sentido actual, la **educación fundamental** ha sido definida por la UNESCO como “el proceso de transmitir el mínimo de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse para cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo”⁽¹⁾; en tal sentido, la **educación fundamental** se relaciona estrechamente con los conceptos de **educación de adultos**, **educación de masas**, **educación suplementaria** y **alfabetización**.

1. **Origen y motivos de la educación fundamental.**- En pleno siglo XX, los portentosos avances de la ciencia y de la técnica no han influido, en realidad, para mejorar las condiciones de vida de una extensa mayoría del mundo, que se encuentra injusta y dramáticamente afectada por la miseria material, por la enfermedad, la servidumbre y la ignorancia. Esta situación actual de la humanidad, fue descrita con la cruda afirmación del sociólogo y educador chino Yang Ch'u Yen: En “sus tres cuartas partes la población del globo está mal alojada, mal vestida, mal alimentada y es analfabeta⁽²⁾. El hecho señalado por tales palabras, indujo a la UNESCO a reconocer que la organización y el funcionamiento de los sistemas corrientes de educación no bastaban para difundir eficazmente, entre las grandes mayorías, un mínimo de conocimientos y destrezas técnicas que les sirvan para mejorar sus indeseables formas de vida; y que por ello se precisaba la creación de un nuevo tipo de servicio educativo, que complementase la acción de los sistemas escolares comunes, dirigiéndose deliberada e intensivamente a conseguir, a breve plazo, la efectiva adquisición de las nociones técnicas más útiles de la civilización por parte de aquellos numerosos contingentes desfavorecidos por el orden económico y social vigente en el mundo actual. Para designar ese nuevo tipo de difusión universal de una cultura mínima y esencialmente útil, la UNESCO comenzó a usar, desde 1947, los términos **educación de base** o **educación fundamental**.

2. **Alcances de la educación fundamental.**- De acuerdo con las explícitas declaraciones de la UNESCO, “la **educación fundamental** se ocupará especial e inmediatamente de las regiones del mundo menos desarrolladas desde el punto de vista industrial, así como de los grupos desfavorecidos de los

países industrializados donde la educación procurada esté por debajo de un mínimo esencial; donde la ignorancia y el analfabetismo, la enfermedad y la miseria constituyen una rémora para el progreso y una barrera para la comprensión internacional y el bienestar mundial⁽³⁾. En consecuencia, la educación fundamental tiende a operar en directo servicio de los individuos –adultos y niños, hombres y mujeres– y de las comunidades y las masas –urbanas y rurales– que se encuentren en situación de inferioridad económica y social por no haber contado con la atención del sistema escolar común.

3. Contenidos de la educación fundamental.- El término **educación fundamental** abarca los siguientes contenidos necesarios:

- a) **Alfabetización:** – “Al principio hubo en la UNESCO tendencia a concebir la educación fundamental simplemente como una campaña mundial contra el analfabetismo. Pronto se hizo evidente, sin embargo, que el conocimiento de la lectura y la escritura no era sino un medio –aunque importante– y, en fin de cuentas, indispensable para un fin más simple”⁽⁴⁾.
- b) **Cuidado de la salud:** –La preservación de la salud individual y colectiva, como base primordial del bienestar de la persona y de la comunidad, es un importante contenido de la educación fundamental.
- e) **Capacitación para el trabajo:** –La educación fundamental se propone expresamente difundir un dominio básico de las técnicas del trabajo productivo y del aprovechamiento de los recursos naturales, que se necesita para elevar los niveles económicos del individuo y de la comunidad.
- d) **Afirmación de la conciencia social y cívica:** –La educación fundamental señala el deber de contribuir a la consciente integración del individuo en la vida de la familia y de la comunidad; y a la capacitación de los sectores mayoritarios para el debido ejercicio de la ciudadanía.
- e) **Comprensión racional de la naturaleza y la sociedad:** –La educación fundamental ofrece a las poblaciones atrasadas una mínima información funcional, que les ayude a ejercitar el pensamiento crítico para liberarse de la superstición y los prejuicios deformadores de la racional comprensión de la naturaleza, del hombre y de la sociedad actual.
- f) **Estímulo de las capacidades personales:** – La educación fundamental procura conseguir que los individuos reconozcan y ejerciten sus propias disposiciones y aptitudes esenciales; y en función de esas capacidades,

los estimula para proseguir estudios superiores en el sistema de educación general.

- g) **Afirmación de la conciencia moral:** –La educación fundamental sería incompleta, si no intentase una interpretación y una afirmación cuidadosa de los valores morales vigentes en cada comunidad, como condición necesaria para mejorar las relaciones personales y la convivencia social.

4. Características de la educación fundamental.- Este renovado tipo de servicio educativo está ahora caracterizado por los siguientes rasgos generales:

- a) Es **igualitaria**, porque equitativamente pone al alcance de los núcleos atrasados de la población un efectivo acceso a la educación básica, para su plena participación en la vida económica, social, política y cultural de cada nación.
- b) Es **mayoritaria**, porque dirige su atención a las masas de trabajadores urbanos y campesinos, a los grandes contingentes de adultos, adolescentes y niños, y aún a las comunidades íntegras, que en el orden social existente quedaron al margen del servicio de la educación general.
- c) Es **obligatoria** y **gratuita**, como la educación primaria, porque reemplaza a ésta en la función de difundir la cultura común mínima necesaria para el progreso de un país.
- d) Es **funcional** y **atractivo**, porque ajusta sus orientaciones y su acción al propósito de satisfacer las necesidades y los intereses reales de los individuos que la reciben y de las comunidades donde se aplica.
- e) Es **integral**, porque no se limita a difundir una información de tipo teórico –como las tradicionales campañas de alfabetización– y tiende a promover la básica capacitación económica, social, técnica y cultural de las mayorías atrasadas y de las regiones escasamente desarrolladas.
- f) Es **suplementaria** o **complementaria**, porque funciona para compensar la insuficiencia de los sistemas educativos comunes, que dejan extensas zonas geográficas y núcleos demográficos privados de efectivas oportunidades de educación.
- g) Es **intensa** y **urgente**, porque concentra sus medios de acción en programas mínimos, desarrollados a breve plazo y con carácter de emergencia.
- h) Es **extensiva** y **simultánea**, porque opera, con diversos medios coordi-

nados, sobre el área total de la comunidad, sin circunscribir su acción a los tradicionales límites de la edad considerada **escolar**; para la educación fundamental, el concepto de **educabilidad** se extiende a todas las edades, con el propósito de atender indiscriminadamente a todos los individuos faltos de educación sean niños, adolescentes o adultos.

- i) Es **sistematizada**, porque se sirve de las técnicas pedagógicas para planear, una veces, cursos de tipo regular, y otras veces, amplios proyectos de ejecución menos formal a fin de lograr, por uno y otro medio, la eficaz transmisión de una cultura esencial mínima.
- j) Es **móvil** y **flexible**, porque no espera que los educandos busquen y frecuenten espontáneamente sus agencias, como ocurre en el sistema de educación común; y dispone, por el contrario, de una organización dúctil, que se desplaza hacia las situaciones vitales donde aquéllos se encuentran ubicados, para ofrecerles oportunidades educativas compatibles con sus condiciones de vida y de trabajo.
- k) Es **coordinada**, porque se relaciona estrechamente con todos los ciclos y modalidades del sistema escolar general, contribuyendo, de una parte, a mejorar las deficiencias de ese sistema; y de otra parte, a habilitar a los individuos y a las comunidades marginales, para el acceso a los cursos regulares y avanzados de educación general.
- l) Es **cooperativa**, porque busca la ayuda y el concurso de instituciones y organismos internacionales (UNESCO, OEA, Unión Panamericana), nacionales (gobiernos, ministerios, ejército), económicos (industria, comercio), sociales (familia, comunidad, iglesia), y culturales (universidad, prensa, teatro), junto con el apoyo de la iniciativa privada, para asegurar la efectiva realización de sus programas.

II.- ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL. Los principios que orientan la organización y el funcionamiento de la educación fundamental, están inspirados en una interpretación ejecutiva de la filosofía democrática. Tales principios están regidos por una finalidad esencial: la de habilitar indiscriminadamente a todos los hombres, de todos los pueblos, para el justiciero goce de los derechos y el cumplimiento consciente de los deberes propios de la persona humana.

1. **Finalidades generales de la educación fundamental.**- La educación fundamental se presenta como un moderno instrumento concebido por el mundo civilizado para promover una creciente aproximación a los ideales de justicia social. Sus finalidades generales están implícitas en el tenor de algunos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, como los siguientes:

“Toda persona tiene derecho a la educación”; “a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”; “a la libertad de opinión y de expresión”; “a participar en el gobierno de su país” y “al acceso a las funciones públicas”; “a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”; “al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo”; “al descanso y al disfrute del tiempo libre”⁽⁵⁾. Fiel al espíritu democrático de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la UNESCO señaló en este enunciado las finalidades generales de la educación fundamental: ésta “tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz, de acuerdo con su medio ambiente variable; desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar o que tienen derecho en el mundo moderno”⁽⁶⁾.

2. **Objetivos de la educación fundamental.**- Esas finalidades generales han sido interpretadas en un cuadro de objetivos más definidos:
- a) “Desarrollo del pensamiento y de los medios de relación (leer y escribir, hablar y escuchar, calcular); b) Desarrollo profesional (agricultura, trabajos caseros, edificación, tejido y otros oficios útiles, formación técnica y comercial elemental necesaria para el progreso económico);
 - c) “Quehaceres domésticos (preparación de la comida, cuidado de los niños y de los enfermos);
 - d) “Desarrollo de los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios;

- e) “Educación sanitaria, por medio de la higiene personal y colectiva;
- f) “Conocimiento y comprensión del ambiente físico y de los procesos naturales (por ejemplo, elementos científicos prácticos);
- g) “Conocimiento y comprensión del ambiente humano (organización económica y social, leyes y gobierno);
- h) “Conocimiento de otras partes del mundo y de los pueblos que en ellas habitan;
- i) “Desarrollo de las cualidades que capacitan al hombre para vivir en el mundo moderno, como son el punto de vista personal y la iniciativa, el triunfo sobre el miedo y la superstición, simpatía y comprensión para las opiniones diferentes;
- j) “Desarrollo moral y espiritual; fe en los ideales éticos y adquisición del hábito de proceder con arreglo a ellos, con la obligación de someter a examen las formas de conducta tradicionales y de modificarlas según lo requieran las nuevas circunstancias”(7).

3. **Criterios para la valoración de los resultados.**- Como la educación fundamental es un proceso de carácter intensivo y urgente, dispuesto en términos de duración abreviada, la apreciación de los resultados de su obra se hace aún más necesaria que en la educación común. Por eso sus objetivos han sido reinterpretados y complementados en un esquema de criterios de valoración, que sirven para confrontar el resultado de los programas de educación fundamental, determinando si se cumplieron o no se cumplieron los propósitos previstos, al cabo de cada período de labores.

“En términos generales, las personas que trabajan en educación fundamental pueden utilizar los criterios siguientes para enjuiciar sus programas:

- a) **“Para todas las personas de la zona respectiva,** hasta qué punto les ha ayudado el programa:
 - i. A vivir una vida más completa y feliz, acordada al ambiente que les rodea;
 - ii. A desarrollar los mejores elementos de su cultura;

- iii. A realizar el progreso económico y social que les permita ocupar el puesto que les corresponde en la vida moderna, y vivir en paz unos con otros.
- b) **“Para cada persona individualmente**, hasta qué punto le ha ayudado el programa:
 - i. Como individuo, a desarrollar lo mejor de su propia personalidad, a conseguir la salud física y mental, y a conquistar el respeto de sí mismo por medio del progreso espiritual, social, moral e intelectual;
 - ii. Como ciudadano, a vivir en armonía con los demás miembros de su colectividad, familia, grupo, tribu, nación, y eventualmente en la sociedad mundial;
 - iii. Como trabajador, a ejercer una acción sobre el ambiente físico que le rodea y hacer el mejor uso posible de los recursos naturales de la tierra, para elevar su nivel de vida.

“Estos criterios tienen necesariamente un carácter general, y presentan, para el maestro o persona que trabaje en un equipo de educación fundamental, el inconveniente de ser demasiado vagos. Para ser útiles, habrán de formularse en términos más concretos, para que pueda resultar evidente si se ha logrado o no un progreso. Sin embargo, no carecerían de valor, en primer lugar, como factores de orientación para que el esfuerzo se dirija en un sentido útil, y además para evitar el trabajo a ciegas que pueda resultar de actividades mal dirigidas o esporádicas”⁽⁸⁾.

III.- PROGRAMAS, MÉTODOS Y EQUIPOS DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL.- Los programas y los métodos de la educación fundamental, han sido, por una parte, seleccionados entre las modernas técnicas de la educación general; y por otra parte, elaborados específicamente en función de la naturaleza y la situación peculiares del educando adulto, que forma el grueso de los contingentes atendidos por este servicio educativo.

1. **Programas de educación fundamental.-** Los programas tienen que adaptarse estrechamente a las condiciones reales de la comunidad donde van a ser aplicados; y tienen que interpretar el sentido y la ejecución

de los objetivos en vista de las inmediatas necesidades económicas, sociales y culturales de cada comunidad. Por tanto, las normas referentes al desarrollo de programas de educación fundamental están propuestas en términos relativos, como sugerencias destinadas a orientar la selección y la organización adecuadas de los contenidos de un programa.

- a) **Contenido de los programas.**- Los programas contienen precisos asuntos de información teórica y de actividad práctica, expresamente referidos a sectores básicos de la cultura y de la técnica, tales como:
- i. **Alfabetización:** -Dominio, a breve plazo, de las técnicas elementales de la lectura y la escritura.
 - ii. **Desarrollo del lenguaje:** -Mejoramiento del uso de la Lengua materna, y adquisición -en las regiones monolingües- de una lengua auxiliar de alcance nacional.
 - iii. **Nociones aritméticas:** -Conocimiento de los procesos aritméticos elementales, y habilidad para su aplicación a las situaciones prácticas.
 - iv. **Educación sanitaria:** -Práctica de hábitos de preservación de la salud, e información acerca de las funciones del organismo humano.
 - v. **Capacitación económica:** -Dominio elemental de las técnicas del trabajo productivo; adiestramiento para ocupaciones útiles y para el uso de los recursos naturales.
 - vi. **Formación cívica:** -Conocimiento mínimo y comprensión del proceso histórico, de los valores humanos y del orden social y político del país.
 - vii. **Información geográfica:** -Reconocimiento del medio físico y de los recursos naturales; información acerca del país y de otros países.
- b) **Estructura de los programas:** -Los programas de educación fundamental se organizan en tres capítulos o divisiones complementarias:
- i. **Metas o propósitos:** -Señalan los objetivos específicos que debe cumplir cada contenido del programa, formándolos como un proyecto de resultados que se alcanzarán al finalizar el curso.

- ii. **Planes de actividades prácticas:** –Sugieren un conjunto de tareas y situaciones reales que deben motivar, ilustrar y enriquecer con una base de experiencia las informaciones de origen teórico.
 - iii. **Cursos de estudios de información:** –Contienen los conocimientos e informaciones indispensables que deben ser enseñados en cada sector del curso, en estrecha conexión con el plan de actividades.
- c) **Duración de los programas:** –Los programas de educación fundamental se desarrollan en un plan flexible de tres etapas graduadas:
- i. **Primera etapa:** de alfabetización.- Está destinada a proporcionar los rudimentos de la cultura, en un término variable de seis meses a un año.
 - ii. **Segunda etapa:** de educación fundamental.- Asienta y ejercita el dominio progresivo de la lectura, la escritura y la aritmética; perfecciona el dominio de las técnicas de trabajo; estimula el pensamiento crítico mediante informaciones primordiales en el campo de las ciencias naturales y sociales. Su duración está previsto en uno o dos años.
 - iii. **Tercera etapa:** de nivelación escolar.- Complementa la preparación adquirida en las dos etapas anteriores, para regularizar la situación escolar de los educandos que aspiren a seguir estudios secundarios o técnico-vocacionales en el ciclo medio. Esta etapa es equiparable al último grado de la escuela primaria, y se desarrolla en uno o dos años.
2. **Métodos de educación fundamental.**- La educación fundamental tiene un campo de acción más vasto y complejo que el de la educación general, puesto que su misión no es sólo la de transmitir conocimientos, sino, sobre todo, la de influir constructivamente en la vida total del individuo y de la comunidad marginales. Por eso los métodos requeridos para la ejecución de los planes de educación fundamental, son de tres categorías (a) métodos de iniciación en la lectura y en las materias instrumentales; (b) métodos de motivación e integración de conocimientos y actividades previstos en el programa; y (c) métodos de influencia sobre los problemas básicos del individuo y la comunidad.

a) **Métodos de iniciación en la lectura.**- En el Seminario de Río de Janeiro, celebrado en 1949, fueron aprobadas estas recomendaciones referentes a los métodos de iniciación en la lectura:

- “1. La alfabetización ha de tener presente –al seleccionar sus métodos y técnicas– que el aprendizaje de la lectura debe aspirar a la interpretación del pensamiento contenidos en la página escrita, como uno de los medios más eficaces para obtener experiencias, conocimientos, habilidades y formas de conducta deseables y útiles.
- “2. La percepción del niño, según las experiencias psicológicas de laboratorio, es sincrética y global. El niño observa y capta los conjuntos y luego analiza. El adulto también percibe de modo semejante, pero, como tiene mayor experiencia, analiza con mayor rapidez y casi sin darse cuenta del proceso.
- “3. La oración o sentencia es la unidad de expresión del pensamiento. En consecuencia, el método global de frases y cuentos es también más eficaz para enseñar a los adultos, por ser más interesante y comprensivo, porque se basa en la psicología del individuo y en el proceso de la lectura.
- “4. El método global ofrece otra ventaja, como es la de poder aplicarse de modo individual o colectivo, y, por lo tanto, resulta más eficaz y económico para enseñar a leer a los adultos.
- “5. Cuando se trate de alfabetizar a grupos especiales (fuerzas armadas, mineros, trabajadores de haciendas, presos, etc.), podrá aplicarse el método de oraciones como el que se practicó con éxito en los ejércitos de EE.UU. y del Reino Unido, pero adaptándolo o la índole del idioma, a las condiciones del país, a las peculiaridades y a las necesidades, problemas, capacidades e intereses de los adultos componentes de cada grupo.
- “6. Conviene tener presente que cualquiera que sea el método que se use en la etapa inicial de la lectura, tendrá efecto permanente sobre la rapidez del aprendizaje y los resultados finales. La lectura deberá enseñarse, en consecuencia, por un método que:
 - (a) Se ajuste a los principios científicos comprobados en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura;
 - (b) dé significación inmediata al trabajo;

- (c) propicie la comprensión rápida;
- (d) despierte y mantenga el interés;
- (e) pueda usarse como método individual;
- (f) dé al alumno la conciencia de su aprovechamiento real.

Cualquier método que no llene estas condiciones deberá considerarse con reservas. Una vez que el proceso de la lectura se ha iniciado en forma científica, el maestro puede –de acuerdo con las circunstancias– enriquecer y perfeccionar su método con el uso de otros recursos.

- “7. El Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos, en relación con este problema del método de enseñanza, acepta los principios en que se apoya el método global para la enseñanza de la lectura a los niños, según lo acredita la experiencia docente acumulada y la experimentación científica disponible. Con base en el acopio de datos objetivos y de experiencia corroborables sobre la psicología del adulto, sus intereses y sus modos de aprender, y hasta tanto se practiquen las investigaciones y los estudios científicos del caso, se recomiendan, de preferencia, los principios aludidos para la enseñanza de la lectura a adultos anal-fabetos” (?).

- b) **Métodos de motivación e integración de conocimientos y actividades.**- El individuo adulto, antes de ser atendido por la educación fundamental, ya ha definido, por lo general, su propia vida dentro de un cuadro de intereses, preocupaciones, ocupaciones y comportamientos, condicionados por la situación vital que él ocupa como individuo y como miembros de una determinada comunidad. Este hecho torna al adulto poco sensible a las ventajas y poco dúctil a las exigencias de una semejanza de tipo informativo, como la que será necesaria, por ejemplo, para el dominio de la lectura, la escritura, la aritmética, la historia, etc. Por eso los métodos de educación de adultos tienen que confrontar un problema cardinal: el de integrar los aprendizajes teóricos en fondo de experiencia real y vital del educando adulto, motivándolo para reconocer la necesidad del conocimiento y las ventajas de su aplicación a la vida práctica. Los recursos didácticos más adecuados para conseguir esa

motivación y esa integración de conocimientos y actividades, dentro de situaciones significativas para el educando, son los señalados por el **método de proyectos**, en sus diversas variantes. Dicho método organiza el desarrollo combinado de las actividades prácticas y de los conocimientos teóricos, concentrándolos alrededor de un proyecto emprendido por el grupo para satisfacer alguna necesidad inmediata. Los pasos esenciales de este método son:

- i. El análisis de la situación, las necesidades y los problemas del individuo y de la comunidad, para determinar aquellos aspectos de la vida real local, que podrían ser motivo a la definición de un proyecto.
- ii. Definición de un proyecto aceptado por el grupo, y propuesto en términos de una empresa que ha de realizarse colectiva y cooperativamente para solucionar un problema o satisfacer una sentida necesidad local; por ejemplo:
 - la construcción de viviendas de nuevo tipo, que ofrezcan condiciones de mayor comodidad, higiene, duración, etc.;
 - el mejoramiento de los suelos, o la habilitación de un erial para cultivos colectivos;
 - la captación de aguas potables o de riego para la comunidad;
 - la extirpación de epidemias que amenacen la salud de la población del ganado o de los cultivos;
 - el aprovechamiento industrializado de algún producto o recurso natural regional, para beneficio colectivo;
 - la construcción de caminos necesario para el intercambio comercial;
 - la celebración de festividades locales, cívicas o religiosas; etc.
- iii. Organización concentrada de un plan de actividades y de un plazo de estudios para la ejecución del proyecto, de acuerdo con los contenidos de cada materia del programa fundamental.
- iv. Evaluación de los resultados del proyecto realizado, al cabo de un determinado período, para verificar:
 - los cambios operados en la conducta general del individuo y de la comunidad: nuevos hábitos de vida y de trabajo, nuevas actitudes ante los hechos, etc.;

- los cambios operados en la vida mental del individuo y de la comunidad: uso de pensamiento reflexivo, concepción racional de los fenómenos, etc.,
- las informaciones útiles, teóricas y prácticas, adquiridas por el individuo y la comunidad: dominio básico de la lectura y la escritura, el lenguaje, la aritmética, los rudimentos de las ciencias sociales y naturales;
- el adiestramiento en las técnicas de trabajo; manejo de herramientas, técnicas de crianza y cultivos, etc.;
- la elevación de los niveles de relación y comportamiento social: consideración, tolerancia, cortesía, cooperación, responsabilidad, etc.

c) **Métodos de influencia en las formas de vida.**- El genuino contenido de la educación fundamental está constituido, más que por los conocimientos, por la vida presente y total de la comunidad. Su misión es, pues, la de mejorar progresivamente el tipo de vida vigente en las regiones atrasadas, tomando como punto de partida de su obra los problemas primordiales de cada población. “Porque la educación fundamental no es **fundamental**, ni puede tener valor alguno perdurable, si los cimientos no los pone el propio pueblo con arreglo a un plan que satisfaga sus propias necesidades y aspiraciones. Por consiguiente, la opinión local debe ejercer una influencia sobre la orientación que haya de darse al proyecto, y ha de fomentarse la iniciativa local para asegurar que su desarrollo sea más espontáneo posible”⁽¹⁰⁾.

Por el **método de proyectos** la educación fundamental extrae de la realidad local los motivos vitales de su programa; pero para que esos proyectos se realicen provechosamente, hace falta la aplicación de otro método conexo y complementario, que le permita promover eficazmente un proceso de cambios requeridos por un deliberado plan de bienestar colectivo. El método necesario para transformar positivamente las estructuras económicas, sociales y culturales de las comunidades estacionarias, es el cooperativismo. La educación fundamental que se sirve de los principios de las normas del cooperativismo, con estos propósitos definidos:

- i. desarrollar en la población infantil y adulta sentimientos y actitudes de solidaridad social;
- ii. reunir y movilizar los factores de voluntad, energía, trabajo y recursos financieros necesarios para la ejecución de vastos proyectos de beneficio colectivo, que serían irrealizables por el aislado esfuerzo individual;
- iii. poner prácticamente al alcance de las mayorías desfavorecidas de cada comunidad, el capital inicial, las técnicas y los equipos modernizados de trabajo y producción, que les serían inaccesibles en un régimen de tendencia individualista;
- iv. contribuir eficazmente al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y al progreso económico de la comunidad y del individuo, para asentar así una imprescindible “base moral y material que facilitará el progreso de la educación”(1).

3. **Equipos y materiales de educación fundamental.**- Para poder ejecutar una acción rápida, precisa y eficiente, en el breve término de duración de sus programas, la educación fundamental tiene que estar provista de un renovado conjunto de equipos y materiales técnicos, que aventajan en todos los aspectos al rutinario aparejamiento del sistema escolar general. Estos equipos pueden ser descritos en las siguientes categorías:

- a) **Equipos de orden didáctico:** -Son las ayudas audiovisuales que se usan tanto para las campañas de propaganda destinadas a interesar a la población en los proyectos de educación fundamental, como para ilustrar y demostrar objetivamente el desarrollo de las clases formales e informales de un determinado programa. Los equipos más útiles son:
 - i. El **cinematográfico**, que cuenta con:
 - proyectores cinematográficos y proyectores de diapositivas o vistas fijas;
 - lotes de películas de interés general y de carácter didáctico, y juegos de diapositivas;
 - máquinas fotográficas y filmadoras, para preparar vistas y películas tomadas a sujetos y en situaciones de la misma comunidad donde se actúa, aprovechando el material folklórico.

- ii. El de **radiodifusión**, que cuenta con:
 - radiotransmisores, radioreceptores, altoparlantes y micrófonos, destinados al desarrollo de programas de propaganda e información de vasto alcance;
 - lotes de discos y grabaciones musicales;
 - aparatos de grabación para recopilar tonadas folklóricas que darán mayor interés a las audiciones raciales.
 - iii. El de **impresión e ilustración gráficas**, que cuenta con:
 - máquinas tipográficas reducidas o máquinas multigráficas, para la impresión de boletines de propaganda e información, de páginas murales, de cartillas y textos elementales, etc.;
 - juegos de dibujo y pintura para la preparación de carteles didácticos, afiches, ilustraciones de textos, etc.
 - iv. El de **representaciones teatrales**, que cuenta con:
 - teatros portables de títeres o marionetas;
 - conjuntos de aficionados reclutados entre niños y adultos.
 - v. El de **lectura e información**, que cuenta con:
 - bibliotecas mínimas, fijas y ambulantes, para mantener el interés por la lectura y su práctica funcional;
 - periódicos, revistas y folletos que ofrezcan informaciones útiles y lecturas recreativas a la población alfabetizada.
- b) **Equipos de orden sanitario.**- Son los que se emplean para desarrollar prácticamente en la población hábitos de preservación de la salud y de higiene individual y social. Estos equipos son:
- i. El de **atención médica**, que cuenta con:
 - instrumental mínimo para las curas de urgencia, la prevención y el tratamiento de enfermedades;
 - botiquín provisto de los reactivos, vacunas y drogas más necesitados en cada región.
 - ii. El de **asistencia social**, que cuenta con:
 - útiles y materiales para la práctica del aseo de la vivienda, la ropa y el cuerpo;
 - útiles y materiales para el cuidado de la futura madre y el infante;
 - útiles y materiales para racionalizar la preparación de los alimentos.

e) **Equipos de orden tecnológico.**- Son los destinados a renovar los métodos de trabajo y de producción dominantes en la comunidad, difundiendo la comprensión y la aplicación de las técnicas más racionales y eficientes elaboradas por la civilización contemporánea.

Estos equipos son:

- i. El de **construcciones**, que cuenta con:
 - técnicas e implementos para la elaboración económica de materiales de construcción;
 - planos y herramientas para la construcción de viviendas de tipo racionalizado.
- ii. El de **cultivos agrícolas**, que cuenta con:
 - técnicas e implementos para racionalizar la siembra, la preservación, la cosecha, y el almacenaje y la elaboración industrial de productos agrícolas;
 - técnicas e implementos para la conservación de los suelos, la captación de aguas, etc.;
 - reservación de semillas seleccionadas para la renovación progresiva de los cultivos.
- iii. El de **crianza de animales**, que cuenta con:
 - técnicas e implementos para racionalizar la crianza de animales;
 - sementales y ejemplares de raza, que mejoren la calidad de los ganados;
 - técnicas de preservación y curación de las enfermedades del ganado.
- iv. El de **industrias rurales y caseras**, que cuenta con:
 - técnicas e implementos para desarrollar las pequeñas industrias regionales: cerámica, tejidos, cestería, costura, etc.;
 - técnicas e implementos para mejorar la conservación de alimentos, carnes, frutas, jugos, etc.
- v. El **de técnica industrial**, que cuenta con:
 - talleres reducidos para la práctica con equipos mecanizados y motorizados;
 - herramientas y materiales accesibles al trabajador a bajo costo por un sistema cooperativo.

- d) **Equipos de orden, cultural y recreativo.**- Están destinados a organizar actividades que permitan el debido aprovechamiento del tiempo libre, ofreciendo a niños y adultos continuas ocasiones para la formación del gusto artístico y para la recreación saludable y constructiva. Pertenecen a esta categoría, en ciertos aspectos, los equipos de cine, radio, teatro, biblioteca, etc., que ya fueron mencionados entre los de orden didáctico. Además, los siguientes:
- i. El de **actividades culturales**, que cuenta con:
 - centros de carácter cultural que se dedican al teatro, a la música, la danza, las artes plásticas, el folklore, etc.;
 - centros cívico-sociales, que desenvuelven tareas de asistencia y servicio a la comunidad.
 - ii. El de **actividades deportivas**, que cuenta con:
 - cuadros de aficionados y materiales para la práctica de los deportes;
 - centros de fomento de la educación física y las actividades recreativas.
- e) **Equipos auxiliares.**- Son los que proporcionan los medios necesarios para el funcionamiento y la movilización de todos los equipos antedichos. Estos equipos auxiliares son:
- i. El de **transporte**, que cuenta con vehículos motorizados para la rápida movilización del personal y de los servicios de educación fundamental.
 - ii. El de **recursos financieros**, que cuenta con los fondos necesarios para iniciar el funcionamiento del sistema cooperativo, con prestaciones que abren el fondo común al que deben contribuir los miembros de la comunidad.

IV.- SERVICIOS Y AGENCIAS DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL. Los servicios de educación fundamental que originariamente se organizaron como campañas de alfabetización anexas al sistema escolar común, han ido desarrollándose con creciente complejidad, durante la última década, hasta definir un cuerpo orgánico de objetivos, programas, métodos, equipos, agencias ejecutivas, órganos de administración y personal técnico, cada vez más adaptados a la naturaleza específica de la educación fundamental. Las

más importantes y difundidas agencias que ahora se encargan de atender los servicios de educación fundamental, son: 1) las campañas de alfabetización; 2) los proyectos pilotos; 3) las misiones culturales móviles; 4) la escuela primaria fundamental y 5) las cooperativas.

1. **Las campañas de alfabetización.**- Se proponen cumplir la primera etapa de un programa de educación fundamental, iniciando a los individuos y a la comunidad en el dominio de las técnicas instrumentales de la cultura. Las normas generales que rigen una campaña de alfabetización son:

- a) **Planificación:** – El plan de campaña debe abarcar tres períodos definidos:
 - i. De organización, con duración mínima de tres meses, para el desarrollo intensivo de programas de:
 - propaganda que mueva el interés individual y colectivo en favor de la campaña;
 - preparación del personal docente voluntario y regular;
 - levantamiento del registro de analfabetos, y asignación de grupos a ser atendidos por cada alfabetizador;
 - elaboración de los equipos y materiales de alfabetización;
 - organización del servicio de coordinación administrativa y supervisión técnica en cada zona.
 - ii. De ejecución, con duración mínima de seis meses, para cumplir las siguientes actividades:
 - Enseñanza de la lectura y la escritura, el lenguaje, la aritmética y nociones de historia y geografía;
 - prácticas de higiene y educación sanitaria;
 - práctica de oficios, artes e industrias regionales.
 - iii. De valoración y exposición de resultados, con duración mínima de un mes, para:
 - la revisión crítica del movimiento general de la campaña;
 - la evaluación de los resultados con criterios y métodos objetivos;

- la presentación de los resultados a las autoridades y el público, mediante informes y levantamientos estadísticos;
 - el análisis de los aspectos positivos y negativos, y la inferencia de conclusiones que orienten la conducción futura de la campaña.
- b) **Coordinación administrativa:** –La campaña deberá estar sostenida por un movimiento coordinado y cooperativo de los organismos oficiales, sociales, económicos, culturales, y por la iniciativa privada de todo el país. Contribuirán a la conducción y el sostenimiento de la campaña las siguientes instituciones:
- i. El Ministerio de Educación, encargado de su organización general y su dirección técnica;
 - ii. Todos los ministerios, para contribuir a la campaña en los aspectos que sean de su ingerencia;
 - iii. La prensa, la iglesia, el ejército, la policía, las organizaciones sindicales, para difundir la propaganda y reclutar el personal de voluntarios;
 - iv. Las empresas industriales y comerciales, para contribuir con donaciones a la provisión de equipos y a la recaudación de fondos necesarios para incrementar el presupuesto de la campaña;
 - v. Las organizaciones estudiantiles, culturales, deportivas, etc., para organizar cuerpos de voluntarios;
 - vi. Las comunidades rurales, para contribuir a la provisión de edificios y locales destinados al desarrollo de la campaña.
- c) **Zonas de acción:** –Si la campaña fuese de alcance nacional, será recomendable dividir el país en dos zonas de acción:
- i. Zona intensiva, que se ubica en una determinada región del país en la cual se concentran los esfuerzos de la campaña tendiendo a una significativa reducción del analfabetismo;
 - ii. Zona extensiva, que abarca un vasto radio de acción, donde la campaña opera simultáneamente en todas las regiones, pero con menor eficacia.

d) **Recomendaciones para el uso de lenguas nativas:** – En los países con núcleos de población bilingüe y monolingüe, “todo programa de alfabetización deberá ir precedido, como requisito inexcusable, de una decisión sobre la lengua o lenguas que hayan de utilizarse. Esa decisión dependerá de las condiciones locales, pero puede suponer también una orientación gubernamental, en cuyo caso deberán tenerse en cuenta ciertos principios pedagógicos:

“Niños y adultos aprendan mejor en su lengua materna;

“Si la lengua materna es demasiado primitiva para que pueda darse en ella una educación para la vida en el mundo moderno, cabe elegir una lengua más avanzada (la lengua literaria local, o el lenguaje regional auxiliar) introduciéndose sus uso práctico lo más pronto posible;

“Puede resultar necesario iniciar la educación fundamental por medios orales o audiovisuales, dejando la enseñanza de la alfabetización para el momento en que la lengua materna esté ya codificada, o hasta que haya arraigado el suyo de una lengua auxiliar apropiada” (12).

2. **Los proyectos piloto.**- Los complejos problemas de la insuficiencia económica, del retardo social y cultural de un país, no podrían resolverse simultánea y extensivamente en todas las zonas atrasadas de su territorio. Por eso es aconsejable evitar la improductiva dispersión de los recursos técnicos y financieros disponibles, propendiendo, mas bien, a la aplicación intensiva de esos recursos en campos circunscritos a una comunidad o a un grupo de comunidades afines, en cuyo ámbito puedan ser notorios los resultados de un programa de educación fundamental, al cabo de términos no mayores de cinco años. Las agencias encargadas de ejecutar esos programas intensivos e integrales, que obran en todas las áreas de la vida de una comunidad, son los **proyectos piloto**. Estos funcionan con carácter de ensayo, como centros de investigación y demostración experimental de los principios, los métodos y los resultados de la educación fundamental.

Las etapas señaladas para el desarrollo de un proyecto piloto, son:

- a) **Ubicación.**- Se recomienda que la región donde ha de establecerse el proyecto piloto, sea una comunidad típicamente estacionaria, afectada por los desfavorables factores del atraso económico, social y cultural; y aislada, además, de las corrientes del progreso general del país, para que así los resultados del programa no puedan ser atribuibles a la influencia espontánea de esas corrientes, sino a un tratamiento educativo deliberado.
- b) **Encuesta básica.**- Una vez señalado el asiento del proyecto piloto, se procede a la aplicación de una encuesta básica, conducida por un sociólogo, con el propósito de determinar documentalmente las condiciones sociales, económicas y ecológicas de la región, tales como: la vida de la familia, la organización social, el régimen de la propiedad territorial, la concentración demográfica, las fuentes de recursos naturales, las técnicas de trabajo y de cultivo, el régimen alimenticio, el intercambio con otras zonas, la idiosincrasia y la mentalidad regionales, el folklore, etc. La encuesta se desarrolla en un plazo de tres a seis meses, y sus datos resultantes, sometidos a la interpretación de expertos, sirven para:
- i. proporcionar una base real para el estudio y la definición de los planes y programas del proyecto, que así podrán ajustarse estrechamente a las necesidades regionales, aprovechando las tendencias positivas de la tradición, el folklore, etc.;
 - ii. determinar el estado real de la región, en todos sus aspectos, antes de la ejecución del proyecto, a fin de juzgar sobre esa base los resultados conseguidos por cada programa de educación fundamental.
- e) **Ejecución del programa.**- El programa del proyecto piloto, definido en vista de las conclusiones de la encuesta básica, es puesto en ejecución con un suficiente soporte financiero, que le permita disponer del personal de expertos y del conjunto de equipos didácticos, tecnológicos, sanitarios, auxiliares, etc., que son imprescindibles para su eficiente funcionamiento. El desarrollo del proyecto tiene una duración mínima de cinco años, distribuidos en períodos anuales y bienales, con metas precisas cuya realización se verifica al término del período.

d) **Utilización de los resultados.**- Los resultados de cada período anual, bienal o quinquenal del proyecto piloto, son estimados objetivamente para inferir conclusiones que determinen la validez real del programa ejecutado, en cuanto a sus finalidades, su organización, sus equipos, sus métodos, sus materiales, etc. Los principios y las técnicas que probaron su validez en la experiencia realizada, quedan disponibles para una aplicación extensiva y generalizada en todas las zonas similares del país. De este modo, el proyecto piloto funciona como amplio laboratorio económico, social y pedagógico, donde se prueban, normalizan y perfeccionan las técnicas que han de promover, el creciente desarrollo de todas las comunidades atrasadas.

3. **Las misiones culturales móviles.**- Estas misiones aparecieron en México en 1926, y fueron reorganizadas en 1943, como agencias precursoras del renovado tipo de educación fundamental. “La experiencia de 21 años de escuela rural había venido demostrando cuán lento es el proceso de transformación de un pueblo bajo el solo influjo de la escuela primaria, lentitud que se acentúa tanto más cuanto mayor es el grado de incultura de la familia, pues la influencia regresiva de ésta no solamente dificulta la acción generosa de aquella, sino que tiende a nulificarla totalmente. En un medio atrasado, el niño que recibe la educación primaria durante cuatro a seis años, al dejar la escuela se encuentra ante el dilema de reincorporarse al modo de ser de su familia, o de separarse de ésta para buscar en otro medio el nivel de vida que le corresponde”⁽¹³⁾. Estas razones indujeron al estado mexicano a “estructurar un organismo de genuina educación extraescolar, capaz de ejercer acción decisiva directamente sobre el individuo, la familia y la comunidad con la tendencia a modificar en sentido progresivo sus precarias condiciones de vida”⁽¹⁴⁾.

a) **Sus objetivos.**- Los objetivos de las misiones culturales son coincidentes con los de la educación fundamental, y están enunciados en estos términos:

“Transformar el medio físico y humano en que se desenvuelven las nuevas generaciones, estimulando el desarrollo del espíritu de iniciativa y aplicando los recursos morales y materiales del individuo, la

familia, y la comunidad entera, con ánimo de combatir la miseria, de mejorar la salud de la gente, de enaltecer la vida del hogar, de fomentar las buenas relaciones entre los pueblos e individuos, y de destruir la ignorancia en todas sus formas”(15).

b) **Su organización.**- Cada misión está compuesta por un equipo de educadores y técnicos en industrias rurales; por un médico y uno o dos asistentes sociales. Cuenta con una unidad motorizada, provista de equipos de radio y cine, y de herramientas e implementos de trabajo rural. La misión opera en una zona misionera formada por cinco o diez comunidades, de acuerdo con la densidad demográfica de éstas y las distancias que las separan. En cada comunidad se organizan y funcionan, bajo el patrocinio de la misión, comités locales de fomento agropecuario, sanitario, cívico, etc., presidido por un vecino calificado como líder; el conjunto de líderes de esos comités constituye la comisión local de acción económica y cultural, que prosigue en forma permanente los proyectos iniciados en las visitas temporales de la nación.

4. **La escuela primaria fundamental.**- Esta escuela ha sido concebida como una agencia educativa destinada a reemplazar a la escuela primaria común en las regiones donde ésta aún no ha llegado a establecerse, o donde su acción ha sido probadamente ineficaz para contribuir al progreso general de las comunidades.

a) **Sus objetivos.**- La finalidad global de la escuela primaria fundamental, que es la de “Proporcionar una base cultural homogénea, mediante una educación integral y progresiva, tiende a realizarse a través de los siguientes objetivos:

- i. “Alfabetizar;
- ii. “Crear hábitos de higiene, orden moral, tanto en el aspecto individual como colectivo;
- iii. “Fomentar el trabajo racional;
- iv. “Formar el sentido de responsabilidad por el progreso de la comunidad y del país;

- v. “Inculcar las normas de la ética social;
- vi. “Desarrollar el espíritu crítico;
- vii. “Formar la actitud científica;
- viii. “Crear una conciencia nacional e internacional, orientada hacia las ideas de paz, democracia y justicia social;
- ix. “Cultivar el gusto por las bellas artes;
- x. “Utilizar los valores esenciales y humanos del folklore, como estímulo del desarrollo estético”(15).

b) **Su organización.**- La escuela primaria fundamental organiza sus planes y programas en un período máximo de tres años. Desarrolla junto con los estudios un plan de actividades prevocacionales, y para ello retarda el ingreso de los niños hasta los nueve años de edad. El niño campesino que asiste a esta escuela entre los nueve y doce años, queda habilitado para desempeñar ocupaciones productivas, o para seguir estudios en el ciclo medio; y ya no corre el riesgo que actualmente amenaza a los niños que ingresaron a la escuela común a los siete años, y después de dos o tres años de escolaridad incompleta, son reabsorbidos por el ambiente retardatario, desprovisto de capacitación para el desempeño de un oficio, y de calificación para seguir estudios avanzados. La situación en que queda colocado el niño campesino tempranamente llamado a la escuela, e incompletamente atendido por ésta, es un factor que ha contribuido en muchos países al incremento del analfabetismo, porque determinó la aparición de un nuevo tipo humano marginado de la civilización, el alfabeto funcional, que a pesar de haber adquirido en determinado momento el dominio de la lectura, llega a quedar privado de ese dominio por desuso, al permanecer en un medio falto de estímulos culturales. Por eso la escuela primaria fundamental abrevia e intensifica el tratamiento escolar en un plan de tres años, que resulta razonablemente compatible con las tareas agropecuarias y los quehaceres domésticos que todo niño tiene que cumplir en el tipo de vida rural. Las actividades y los conocimientos previstos en sus programas, se desarrollan en tres amplios capítulos:

- i. Interacción con el medio físico y social, que suscita la comprensión de la naturaleza y de nociones básicas referidas a los hechos sociales;
- ii. Formas de expresión, que transmiten el dominio de la lectura, la escritura y el lenguaje oral y escrito;
- iii. Desarrollo de las aptitudes matemáticas, que proporcionan al individuo nociones y destrezas cuantitativas imprescindibles para la vida real.

5. **Las cooperativas.**- “Para que la educación fundamental ayude a realizar un progreso social y económico, tienen que ir acompañada de (medios que estimulen ese) desarrollo económico. Un programa de educación fundamental está en efecto condenado al fracaso, si eleva las aspiraciones sociales y culturales de un pueblo, pero deja la base económica de su vida en el bajo nivel de mera subsistencia que no puede satisfacerle, aún más: el mejoramiento económico es un factor esencial para que puedan seguir funcionando y desarrollándose los servicios educativos. Los diversos tipos de instituciones cooperativas rurales constituyen un marco en que pueda desarrollarse esta acción conjunta: cooperativas de crédito agrícola, cooperativas de aprovisionamiento agrícola, cooperativas de gestión o cooperativas de cultivo”(6).

- a) **Funciones de las cooperativas.**- “Para satisfacer sus necesidades de crédito, sus necesidades de materias primas y herramientas de buena calidad a un precio accesible, sus necesidades de un mercado remunerativo y estable, dicho de otro modo, para garantizar su independencia, mantener su nivel de vida y aumentar su eficacia, los trabajadores de industrias y oficios rurales tienen que organizarse en forma cooperativa. La experiencia con que se cuenta en diversos países, incluso en zonas económicamente atrasadas, ha demostrado que la forma cooperativa constituye el método más adecuado y extendido para alcanzar estos objetivos:
- i. “Evitar que las industrias rurales (e incluso los oficios) degeneren en un trabajo a domicilio dependiente de un patrono;

- ii. “Asegurar a las personas que trabajan en esas industrias una remuneración suficiente;
- iii. “Fomentar el desarrollo de esas industrias, así como su progreso técnico;
- iv. “Facilitar su incorporación al sistema industrial en general”(17).

b) **Valor educativo de las cooperativas.**- “Siendo como sin duda alguna son instrumentos eficaces del desarrollo económico, las instituciones cooperativas tienen por sí mismas un gran valor educativo”. Proporcionan a la colectividad rural un tipo de organización práctica que va educando progresivamente a sus miembros, no es de extrañar que se observen numerosos casos en que las cooperativas se interesan activamente por las escuelas, hasta el punto de consagrar parte de sus beneficios a la organización de la enseñanza. Se ha visto que es incluso posible iniciar cooperativas en las escuelas para que los niños adquieran hábitos de cooperación, y la teórica y la práctica pueden combinarse en la enseñanza” (18).

“Son las cooperativas no sólo un medio de elevar el nivel de vida de la comunidad (y, en consecuencia, de incrementar las asignaciones locales para la enseñanza) sino también instrumentos educativos de primer orden, escuelas vivas en las que se educan los miembros de la comunidad. Es, por otra parte, igualmente cierto que son pocos los educadores y maestros que se dan cuenta de las posibilidades y la multiplicidad de formas que supone la cooperación y que ésta puede adoptar, razón por la cual propenden a no percibir el lazo natural que une la escuela con la cooperativa”.

“Con razón se ha dicho que la cooperación es un movimiento económico que se sirve para sus fines de la educación; pero la frase puede enunciarse invirtiendo sus términos, y cabe afirmar que la cooperación es un movimiento educativo que utiliza para sus fines la acción económica” (19).

La situación educacional en Bolivia

Documento preparado por el Prof. Villa-Gómez con destino al Plan de Desarrollo Económico-Social, 1961-1971 del cual forma parte.

A.- El problema del analfabetismo

La eficacia y la extensión del sistema escolar boliviano han sido insuficientes –desde la fundación de la República, y en todas las épocas– para atender racionalmente las necesidades educativas del país. El censo demográfico de 1900 estableció los siguientes índices, que acusaban un grave déficit entre las necesidades reales de la población y la labor cumplida por el servicio educativo:

Población total: (de más de 6 años de edad)	Población escolarizada:	Población analfabeta:
1.304.152	217.539 (16.7%)	1.086.559 (83.3%)

Los datos del censo de 1950 revelan que la situación del analfabetismo no ha cambiado fundamentalmente en un período de 50 años:

Población total: (desde 6 años de edad)	Población escolarizada:		Población analfabeta:	
2.344.800	729.233	(31.1%)	1.615.567	(68.9%)

El hecho de que el porcentaje de analfabetos se haya reducido, a lo largo de 50 años, de un índice de 83,3% a un índice de 68,9%, tiene una significación limitada, si se piensa que el número absoluto de analfabetos ha tendido a crecer considerablemente desde 1.086.559 en 1900, hasta 1.615.567 en 1950. Tales cifras indican que mientras la población escolarizada creció en 500.000 personas aproximadamente, de 1900 a 1950, la población analfabeta lo hizo, a su vez en un número equivalente durante el mismo período. La tendencia que se perfila en el transcurso de esos 50 años, marca el siguiente módulo: cada año el sistema escolar pudo entregar a la sociedad un promedio de 10.000 individuos escolarizados, pero simultáneamente desatendió a otros 10.000 sujetos escolarizables, los que, privados de oportunidad educativa, han ido engrosando, año tras año, el número absoluto de analfabetos. Tal tendencia determinó un estado de estancamiento en el problema del analfabetismo, que apenas se ha modificado con un índice del 0.29% de reducción anual, desde 1900 a 1950.

Aunque la década de 1951-61 se caracteriza por una acentuada movilidad de la población rural hacia los centros urbanos, y por una relativa expansión de los servicios de educación primaria y de alfabetización, continua manifestándose la misma tendencia en el proceso del analfabetismo, según lo demuestran los siguientes datos del año 1961:

Población total: (desde 6 años de edad)	Población escolarizada:		Población analfabeta:	
3.060.940	1.016.894	(32.2%)	2.044.096	(66.8%)

Se ve, pues, que el relativo impulso que se dio, durante esta década, a las labores del servicio de alfabetización, no ha llegado a influir significativamente en el coeficiente de reducción anual del analfabetismo, porque ese esfuerzo aislado no puede conducir a resultados más efectivos en tanto no

sea coordinado con un reajuste que extienda la red regular de educación primaria a todo el territorio nacional.

El fenómeno del analfabetismo en Bolivia es consecuencia de una compleja constelación de causas de diverso tipo: en lo económico, por ejemplo, del bajo nivel de ingreso y el retardado desarrollo industrial, que demanda el empleo de mano de obra relativamente calificada y ha tendido a conservar a las masas en un nivel de ignorancia; en lo social, de la rígida estratificación que mantuvo el predominio de minorías pudientes y cultas sobre enormes mayorías desfavorecidas por ínfimas condiciones de vida y de trabajo; en el orden político, de la retención que hubo del poder público por parte de determinadas clases dominantes, que se reservaron el privilegio de la cultura y restringieron su generalización en beneficio de las clases populares. También han influido causas de orden geográfico, como la situación de aislamiento en que se encuentran extensas regiones del país, desprovistas de medios de comunicación con los centros urbanos que irradian las corrientes del progreso; de orden cultural, como las barreras que los dialectos regionales oponen a la difusión generalizada del idioma nacional, que debería ser instrumento básico de la acción educativa; de orden histórico, como el peso de la tradición, que tiende a contener los movimientos renovadores para conservar las estructuras consagradas por el tiempo; de orden ecológico, como la tendencia a la excesiva dispersión demográfica, con zonas escasamente pobladas donde persisten desfavorables niveles socioeconómicos. Finalmente, han sido factores decisivos la dificultad material y altos costos de extender la escuela primaria por todo el territorio nacional y la insuficiencia física de sus instalaciones para absorber anualmente todo el volumen del crecimiento vegetativo de la población. Este último factor, condicionado por las causas anteriores, es el que da origen al proceso del analfabetismo, y contribuye a su persistente duración. Se ve, por tanto, que este fenómeno tiene un carácter ampliamente social y económico, y no exclusivamente cultural o escolar.

El analfabetismo, como fenómeno de naturaleza eminentemente socio-económica, alcanza proyecciones que comprometen el destino mismo de la Nación. En efecto, aunque es evidente que la alfabetización, por sí sola,

no podría resolverse positivamente sin un mínimo grado de dominio de la lectura, la escritura, el idioma nacional y los conocimientos instrumentales, por parte de la mayoría de la población.

El hecho de que el sector más extenso de la población, con un enorme volumen cercano al 70 por ciento, se encuentra afectado por las desventajas del analfabetismo, constituye un serio obstáculo para la efectiva promoción de los planes de desarrollo económico y social, a menos que paralelamente se ejecute un decidido esfuerzo de alcance masivo para difundir la alfabetización y la educación fundamental.

B.- La Educación Primaria

Aspectos generales

Los servicios educativos son atendidos en Bolivia por dos Ministerios distintos: la educación urbana se encuentra a cargo del Ministerio de Educación y de algunas instituciones de enseñanza privada controladas por éste, la educación campesina o rural se encuentra a cargo del Ministerio de Asuntos Campesinos, a través de la Dirección General de Educación Fundamental.

El análisis que sigue se encuadra fundamentalmente en los aspectos relacionados con la educación primaria, que son los que requieren mayor cantidad de recursos.

Como un primer antecedente para evaluar la magnitud del problema se tiene la siguiente estimación de la población en edad escolar:

CUADRO No. 88
PROYECCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE BOLIVIA ENTRE EDADES DE 7 A 12 AÑOS

(En miles de niños)

	1955	1960	1965	1970	1975
Población 7 a 9	284	317	355	401	459
Población 10 a 12	242	279	312	350	396
	526	596	667	751	855

El siguiente cuadro muestra, además, la discriminación entre poblaciones en edad escolar, rural y urbana:

CUADRO No. 89
PROYECCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR
URBANA Y RURAL DE BOLIVIA
(En miles de niños)

	1955	1960	1961	1965	1966	1970	1971
Total Población 7 a 12	526	596	610	667	684	751	772
Urbana	145	171	176	200	207	237	246
Rural	381	425	434	467	477	514	526

Datos proporcionados por la Sección de Estadística del Ministerio de Educación indican que en 1960 se matricularon 220.630 alumnos, en los diversos niveles del servicio de educación urbana. De ese total, 171.895 alumnos corresponden al ciclo primario. Esta cifra es aproximadamente igual a la del número de niños de 7 a 12 años existentes en la población total urbana en 1960. Tal aproximación induce a la falsa impresión de que todos los niños en edad escolar del área urbana están realmente atendidos por el sistema educativo. Pero en realidad no se produce ese hecho, porque en el contingente de 171.895 alumnos inscritos en las escuelas primarias urbanas, se encuentran no solamente niños de 7 a 12 años, sino también jóvenes, y aún adultos, asistentes a escuelas nocturnas y cursos de alfabetización. Otro factor que abulta relativamente el contingente de alumnos inscritos en el ciclo primario urbano, es el hecho de que muchos niños residentes en zonas propiamente rurales están considerados en el área urbana, de acuerdo con las normas de clasificación que sirvieron de base para el cálculo de proyección de la población (para este objeto, todos los centros de más de 2.000 habitantes fueron considerados como urbanos, cualquiera que sea la zona de su ubicación).

Ante la imposibilidad de contar con cifras reales, o meras estimaciones, de la cantidad efectiva de niños de áreas urbanas asistentes a la escuela primaria urbana, se ha considerado como déficit de atención, en 1960, la cantidad de 12.500 niños que es el número estimado por el Departamento

de Edificaciones Escolares, la Dirección General de Educación y otros organismos de este ramo.

El rasgo más notorio del estado actual del servicio escolar primario, es la crítica insuficiencia de sus instalaciones físicas para dar cabida a la creciente población escolar.

Tendencias de la deserción escolar.- El diagnóstico del estado real de la educación primaria tiene que compulsar, además, los significativos índices de la deserción escolar. Por esta tendencia se invalida en mayor grado la efectividad social de la educación pública, puesto que no todos los niños que ingresaron en el primer curso continúan perseverantemente el proceso escolar, y muchos de ellos van desertando sucesivamente a lo largo de los seis años de estudios.

Los índices que expresan las tendencias de la continuación y la deserción escolar, en el transcurso de los últimos años, son los siguientes:

6o. Curso	Continuación:	28 %	1960
	Deserción:	72%	
5o. Curso	Continuación:	34 %	1959
	Deserción:	66%	
4o. Curso	Continuación:	48%	1958
	Deserción:	52%	
3er Curso	Continuación:	53%	1957
	Deserción:	47%	
2o. Curso	Continuación:	76%	1956
	Deserción:	24%	
1er. Curso	Contingente		1955
	Escolarizado:	100 %	

Tan elevados índices de deserción denuncian la ineficacia social de la educación primaria, revelando que no es suficientemente estimada como un bien deseable por la sociedad ni por la familia, que no se esfuerzan por

mantener más tiempo a los niños en la escuela; ni por los propios alumnos, que posiblemente no encuentran en ella suficientes incentivos para proseguir la escala del ciclo primario.

El fenómeno de la deserción escolar es provocado, en gran parte, por circunstancias económicas, como la pobreza de las clases populares, que les obliga a recurrir al trabajo precoz de los niños; o sociales, como el arraigado prejuicio de las masas que consideran suficiente el dominio elemental de la lectura y la escritura, y retiran a sus hijos de la escuela en cuanto creen que han logrado esa adquisición.

A fin de que la tendencia a la deserción escolar no invalide la función social de la escuela primaria, habrá que redefinir la articulación de ésta en tres grados de a dos años cada uno, con orientación que proporcione a los niños un nivel mínimo de instrucción elemental, y un entrenamiento práctico para el trabajo productivo, a cuyo campo se incorporan, de hecho, al desertar de la escuela.

En cuanto a la disponibilidad de profesores primarios, se pueden tomar como indicativas las siguientes cifras, que muestran, además, la importancia relativa de la acción estatal y particular en esta rama de la educación en los últimos años.

Para atender a la educación primaria se contó en 1960 con 14.242 maestros; 7.637 en la educación urbana y 6.605 en educación fundamental. Comparando el número total de maestros con el número total de alumnos, se llega a una cifra promedio de 23 alumnos por maestro, que es una cifra bastante aceptable de acuerdo con las recomendaciones internacionales. Sin embargo hay que considerar que en general, como ya se había indicado, en escuelas primarias fiscales, se tiene un horario de solamente tres horas diarias de clases, que es muy reducido. Si se estableciera un horario más amplio y adecuado, el número de profesores podría resultar insuficiente, aún para el actual nivel de atención.

C.- La Educación Media

El sistema escolar boliviano continúa estructurando con una proyección exclusivamente vertical. Sobre los seis años del ciclo primario, se articulan otros seis años del ciclo secundario, y en torno de este rígido eje no se encuentran ramificaciones horizontales que puedan conducir a los adolescentes hacia diversos tipos de estudios de nivel intermedio. Para los adolescentes que ingresan en el ciclo secundario, sólo hay una meta posible: la adquisición del bachillerato académico, al cabo de seis años de estudios, un considerable porcentaje de los alumnos ingresados al primer curso secundario, va desertando sucesivamente en los cursos ulteriores, sin haber llegado a adquirir ni una calificación académica que les permita proseguir estudios de nivel profesional, ni una capacitación adecuada para el desempeño de funciones administrativas, ni una preparación práctica en las técnicas del trabajo productivo. El fenómeno de la deserción en este ciclo es, pues, mucho más grave que en el ciclo primario, porque, representa un costoso desperdicio de esfuerzos escolares.

Los índices de la continuación y la deserción en el ciclo secundario, calculados en una escala de secuencia con el ciclo primaria, son los siguientes:

6o. Curso	Continuación:	6%	1960
	Deserción:	94%	
5o. Curso	Continuación:	9%	1959
	Deserción:	91%	
4o. Curso	Continuación:	11%	1958
	Deserción:	89%	
3er Curso	Continuación:	13%	1957
	Deserción:	87%	
2o. Curso	Continuación:	16%	1956
	Deserción:	84%	
1er. Curso	Continuación:	19%	1955
	Deserción:	81%	

Se ve, pues, que la articulación unilateral de los ciclos primario y secundario escasamente llega a producir, al cabo de doce años de acción escolar, un ínfimo rendimiento neto del 6 por ciento de bachilleres académicos, en tanto que el 94 por ciento de los alumnos inicialmente ingresados en la escuela primaria van abandonando, año tras año, el sistema educativo.

Tan elevados índices de deserción demuestran que el ciclo secundario no está cumpliendo debidamente su función social, y que la vía excluyente y cerrada del bachillerato académico no llega a satisfacer, por sí sola, las complejas necesidades educativas de una sociedad en proceso de transformación. Esas necesidades demandan imperiosamente que junto al colegio secundario de tendencia humanística, se establezcan otras modalidades de educación media, para ofrecer al adolescente diversificados programas de estudios, en concordancia con sus diferentes aptitudes individuales y con la urgencia de formar, a breve plazo, el elemento humano mejor calificado.

D.- Insuficiencia de locales escolares

La falta de locales escolares es, sin duda, el problema cardinal del servicio escolar, porque de él derivan graves desventajas que afectan la calidad y el rendimiento de la educación pública.

La crítica incapacidad material de los locales escolares, acentuada desde hace 20 años, impuso la adopción generalizada del horario continuo en el ciclo primario, con la agrupación de tres y hasta cuatro escuelas que ocupan un mismo local, mediante sucesivos turnos matinales, vespertinos y nocturnos.

Una de las más graves desventajas resultantes del horario continuo es la forzada reducción del tiempo neto de trabajo escolar, que ha quedado limitado al ínfimo período de tres horas diarias, con las consiguientes repercusiones en el nivel de eficiencia de la enseñanza.

El 90 por ciento de los locales actualmente disponibles son casas comunes de vivienda, en las que se ha debido improvisar el alojamiento de las escue-

las en condiciones de emergencia y por lo tanto carecen de la amplitud y la dotación de dependencias indispensables para esta función, faltándoles, no sólo las áreas de recreación y las instalaciones necesarias para actividades de educación técnico-vocacional, sino hasta los más elementales servicios higiénicos.

Tales circunstancias influyen decisivamente en el cupo de distribución de los alumnos por curso y por maestro. Como las habitaciones de esos locales no son propiamente aulas sino piezas de vivienda de reducidas dimensiones, resulta materialmente imposible la racional distribución del alumnado en cursos de alrededor de 40 alumnos por maestro, y se impone el costoso sostenimiento de cursos menores con un promedio de 23 alumnos por maestro. Este índice podría ser satisfactorio, y hasta ideal, si nuestro sistema ya tuviera normalmente cumplida la tarea de absorber a toda la población escolar; pero como el cumplimiento de esa obligación primordial está todavía muy lejano, debe considerarse excesivo el hecho de que un Estado carente de recursos sostenga un maestro para 23, y aún menos alumnos.

La falta de un servicio permanente de reparación y mantenimiento de los locales escolares, y el uso forzado y continuo de éstos en tres y cuatro turnos diarios, ha determinado el rápido deterioro y hasta el estado de ruina de la mayoría de los establecimientos disponibles.

El cuadro No. 90 resume el número y el estado de los edificios escolares actualmente disponibles, y sugiere la urgencia con que se debe renovar la mayor parte de los locales en uso, como medida fundamental para el reajuste del servicio de educación pública.

Se ha visto que la falta de locales escolares impone una reducción del tiempo de trabajo escolar, hasta un mínimo de tres horas diarias; esta reducción de tiempo determina, a su vez, una forzosa eliminación de gran parte del contenido básico de la educación primaria; y como los locales disponibles no están adecuadamente equipados para el desarrollo de actividades educativas de carácter práctico y vocacional, la proporción que se elimina es la de mayor valor desde el punto de vista de la formación individual y de la

utilidad social. De este modo, las características materiales de la estructura y la dotación de los edificios escolares condicionan significativamente los aspectos cualitativos de la educación impartida en las escuelas y determinan su grado de eficiencia social.

El contenido del Plan de Educación

A.- Las metas de Alfabetización

I.- **El Programa de Alfabetización.**- En vista de la singular importancia que reviste la erradicación del analfabetismo, como medida complementaria de los planes de desarrollo económico y social, es necesario fijar objetivos que conduzcan al intenso y progresivo tratamiento de este problema en el curso de la próxima década. Tales objetivos podrían resumirse en los siguientes puntos:

- a) Reajuste y expansión gradual del sistema regular de educación primaria, de acuerdo con las especificaciones expuestas en el capítulo correspondiente.
- b) **Ejecución de dos campañas quinquenales de alfabetización y educación fundamental**, la primera circunscrita a las localidades de mayor concentración demográfica, durante el período 1962-66; y la segunda en el período de 1967-71, extendida hacia las zonas menos pobladas, imponiéndose las siguientes metas:

1.- Alfabetizar anualmente a 60.000 personas durante el primer quinquenio y a 80.000 analfabetos durante el segundo quinquenio, a fin de incorporar 700.000 analfabetos a la población escolarizada, en el transcurso de una década, hasta reducir el analfabetismo a índices oscilantes entre el 40 y el 35 por ciento.

2.- Proporcionar al analfabeto, junto con la iniciación en los rudimentos de la cultura, una capacitación práctica que lo habilite para el desempeño del trabajo remunerado, a fin de que mejore sus condiciones de vida y contribuya al incremento de la productividad nacional.

3.- Incorporar el proceso de alfabetización dentro de un programa mínimo de educación fundamental, que se desarrolle en períodos de un año y comprenda los siguientes campos: preservación de la salud, capacitación práctica para el trabajo, enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y nociones de historia y geografía. Esta etapa básica se complementará con la producción y difusión de cartillas y manuales para la continua práctica de la lectura por parte de los elementos alfabetizados, a fin de evitar su reversión al estado de analfabetos por desuso.

II.- Estimación de necesidades.- En concepto de inversión especial para las dos campañas quinquenales, se necesitaría un fondo anual de no menos de 600.000 dólares, para los siguientes fines:

Adquisición de 10 unidades móviles para el área urbana y 10 unidades para el área rural, a objeto de conducir la operación de la campaña hasta el asiento donde habitualmente residen los núcleos de población analfabeta, en vez de esperar que ésta concurra a los cursos formales de alfabetización que funcionan en locales escolares. Cada unidad móvil, montada sobre una vagoneta y uno o más acoplados, tendría un costo medio de 30.000 dólares y estaría provista de:

- Una sección de educación sanitaria con instrumental y botiquín para atenciones de emergencia y para la práctica de actividades que inculquen hábitos de higiene;
- Un pequeño taller general para la práctica de breves programas de capacitación técnica con los analfabetos varones;
- Un pequeño taller para la práctica de labores del hogar con analfabetos femeninos.
- Un equipo de ayudas audiovisuales, provisto de proyector cinematográfico de vistas fijo, grabadora magnetofónica, radio, etc., para atraer a los analfabetos con programas recreativos e instructivos que despierten su interés y aseguren su asistencia durante el período anual;
- Un teatro de títeres que contribuya a las mismas finalidades;
- Una pequeña biblioteca ambulante, que inculque en los barrios suburbanos y en las zonas rurales, el interés y el hábito de la lectura recreativa e informativa.

- Un lote de cartillas, materiales didácticos y útiles de enseñanza para combinar los programas de educación fundamental y de recreación con el desarrollo sistemático de la alfabetización;
- Asignación de un fondo anual de 50.000 dólares para la producción de cartillas, materiales y ayudas audiovisuales destinadas a la alfabetización y la educación fundamental.

La fijación de una tasa de remuneración al alfabetizador de Bs. 50.000 por sujeto alfabetizado, en vez del pago de sueldo fijo, con el objeto de reducir el alto costo “per cápita” de los sujetos alfabetizados (que en los últimos años ha llegado a un promedio de 260.000 bolivianos por cada alfabetizado, cuando el costo por alumno en el ciclo primario no pasa de 90.000 bolivianos).

El establecimiento del servicio civil obligatorio –para que los bachilleres, universitarios y maestros– reciban una rápida capacitación como alfabetizadores y cooperen en la ejecución de la campaña por un período mínimo de 9 meses, para lo que se precisará de fondos por determinar.

B.- Reestructuración del sistema escolar

Las profundas mudanzas operadas en el orden social, económico y político del país, a partir de 1952 han acelerado vertiginosamente el ritmo de la dinámica social. Dentro de ese proceso de transformaciones, la educación pública no alcanzó a integrarse oportunamente en el renovado plan de vida de la Nación.

El Código de Educación enuncia la nueva orientación de la escuela boliviana. Pero tal enunciado no ha llegado a traducirse en una organización y funcionamiento efectivos de las agencias educativas. Al quedar rezagada ante las corrientes que están transformando la sociedad, la educación no ha logrado el sentido de su eficiencia social. Para alcanzar esa eficiencia, el sistema escolar necesita urgentemente reajustar su estructura en función del desarrollo socio-económico del país.

El esquema que se presenta a continuación resume los lineamientos generales a los que deberán atenerse los programas de educación.

La anterior estructuración del sistema escolar presenta las siguientes ventajas:

- a) En el sentido vertical, está orientada para atenuar las tendencias de la deserción escolar en ambos ciclos, mediante la definida articulación interna de cada ciclo en tres grados de a dos años, asignando a cada grado una función específica de modo que constituya una meta intermedia más accesible que el curso terminal del ciclo. Incontrolables circunstancias socio-económicas impiden a veces la continuación de los estudios hasta concluir el ciclo; sin embargo la escuela deberá esforzarse para lograr que un mayor porcentaje de alumnos permanezca, cuando menos, hasta terminar el grado de iniciación cultural, que en un período de dos años asegurará el dominio funcional de la lectura y la escritura, y eliminará las probabilidades de que el desertor se convierta en analfabeto funcional.
- b) En el sentido horizontal, la educación secundaria pasa a ser una de las cinco ramas del ciclo medio, junto a la educación industrial, administrativa, agrícola y la educación femenina, que son las ramificaciones encargadas de impartir la formación correspondiente al bachillerato técnico, como equivalente y paralelo al bachillerato académico.
- c) El Grado de Educación y Orientación Vocacional, que está en la base del ciclo medio, con dos años de estudios, es el núcleo esencial de la reestructuración proyectada, porque en este periodo deben equilibrarse decisivamente la educación intelectual y la educación manual, como dos aspectos igualmente importantes del proceso educativo. Todos los adolescentes de 12 a 14 años de edad, después de dos años de estudios de cultura general y de prácticas en diversos tipos de talleres, serán orientados para seguir alguna de las ramas del ciclo medio; la educación secundaria, de carácter académico, la industrial, la administrativa, la agrícola; o para ingresar en las actividades del trabajo remunerado

con una preparación regular de empleados u obreros semicalificados. Al concluir este grado será definitiva la orientación vocacional de cada alumno mediante procesos psicopedagógicos.

- d) Los alumnos que sigan la rama de la educación secundaria propiamente dicha, adquirirán el bachillerato académico al cabo de cuatro años de estudios, subdivididos en un grado de cultura general y un grado de intensificación en los campos de las ciencias o las letras. Los alumnos que sigan las ramas de la educación técnico-vocacional adquirirán en dos años un grado de capacitación técnica, que los habilite tanto para los estudios ulteriores, como para el inmediato desempeño de funciones en la administración, el comercio, la agricultura o la industria, como empleados u obreros calificados. Al término de otros dos años de estudios, obtendrán el grado de bachilleres técnicos, que les permitirá ingresar en los institutos universitarios, o desempeñar funciones de técnicos medios en la administración, el comercio, la industria o la agricultura.
- e) El prolongado tramo de seis años del ciclo medio quedará, así, racionalmente subdividido en tres etapas menores, de a dos años de estudios, con el incentivo práctico de que, al término de cada etapa, el educando obtendrá un grado ascendente de créditos escolares y de capacitación técnica. Este hecho influirá positivamente para retener por mayor tiempo a los alumnos en el período de estudios, para contrarrestar la deserción en el ciclo medio, y para restablecer la eficiencia social de este nivel de educación.
- f) Por otra parte, la amplia y diversificada proyección horizontal del ciclo medio, conectará funcionalmente el sistema escolar con las necesidades inmediatas del Plan de Desarrollo Económico de la Nación y rehabilitará a la escuela pública para su contribución a la oportuna preparación de los técnicos medios, empleados y obreros de diversos grados de calificación.

C.- Necesidad de edificaciones escolares

1.- LAS METAS DE EDIFICACIÓN

En este capítulo se ha intentado incluir, por lo menos, una primera aproximación, basada en consideraciones de orden general, de las necesidades de inversión asociadas a una expansión de las facilidades educativas, tanto para probar su consistencia con las necesidades originadas en otros servicios, como para prever las repercusiones que un plan de edificaciones escolares tiene en el resto de la economía. Es indudable que una vez terminados los estudios detallados de acuerdo con las líneas generales antes enunciadas, las cifras incluidas en el presente plan pueden sufrir algunas modificaciones que se incorporarán a las previsiones que sufrirá el plan en cada año sucesivo.

Las proyecciones que siguen se basan en los siguientes criterios básicos:

1°- **Cálculo de las necesidades acumuladas** de construcción de locales, originadas por los requerimientos de reposición o reemplazo de los locales existentes en mal estado.

2°- **Cálculo de las necesidades de construcción** de nuevos locales, originados por el crecimiento de la población en edad escolar primaria, una vez adoptada una meta relativa al porcentaje de atención a este tipo de alumnos.

3°- **Cálculo de las necesidades de construcción de locales** para otros tipos de educación no primaria, en función del crecimiento proyectado para la educación primaria.

De acuerdo con el primer criterio, y considerando que hay 666 locales urbanos destinados a la educación primaria, secundaria, normal, comercial, industrial y profesional, artística y pre-escolar, de los cuales habría que reemplazar los 431 calificados de pésimos y malos en lo relativo a su estado de conservación, se calcula que, para cumplir esta meta en los 10 años del plan, habría que construir 218 locales con capacidad para 480 alumnos cada

uno, en el supuesto de incrementar a 2 el grado de utilización de cada local, que ahora es un promedio de 1,46 (se entiende por grado de utilización la relación entre el número de establecimientos y el número de locales). Para este cálculo hay que tomar en cuenta que los locales actuales son utilizados por un promedio de 332 alumnos por local, mientras que la unidad tipo de cálculo de los nuevos locales tiene capacidad para 480 alumnos.

Para calcular el número de locales urbanos y aulas rurales necesarios para atender al incremento de la población en edad escolar primaria, se ha tomado como base la proyección de población para 1966 y 1971 que se muestra en el Cuadro No. 89.

Como metas de atención a la población en edad escolar se ha considerado atender a la totalidad de la población urbana y elevar el porcentaje de atención rural desde un 41.6% que es el actual, hasta un 60 por ciento en 1966 y un 80 por ciento en 1971.

La necesidad de nuevos locales que implica el cumplir estas metas se ha calculado en base a locales tipos, que son de capacidad para 480 alumnos en las zonas urbanas, como ya se ha indicado, y aulas con capacidad para 30 alumnos en las áreas rurales, lo que da una necesidad total de construcción de 324 locales urbanos primarios y 7.616 aulas rurales.

Por último, para atender al crecimiento de la población que asiste a establecimientos de educación no primarios, se estima una necesidad total de construcción de 20 locales con capacidad para 480 alumnos cada uno, cifra que se ha calculado en base a considerar un crecimiento de alumnos por atender en estas ramas, de la misma magnitud que el crecimiento de la población primaria que se proyecta educar.

Para calcular el costo total de estas obras, se ha hecho un estudio detenido de los costos de locales tipos, proyectados últimamente de acuerdo con las exigencias modernas en materia de educación. El costo de un local con capacidad para 480 alumnos, con 1.026 metros cuadrados, sería de 350 millones de bolivianos (a precios de 1958) y el de las aulas rurales, con capacidad

para 30 alumnos y 28 metros cuadrados edificados sería de 1,7 millones de bolivianos por unidad. En este último caso se ha tomado en cuenta que los campesinos aportarían gratuitamente la mano de obra y algunos materiales para la construcción de las aulas.

El cuadro No. 91 muestra las necesidades totales de construcción de locales y su costo, considerando un escalonamiento adecuado de las inversiones en los diez años del plan.

Debe entenderse que de los 26 locales escolares a construirse en 1962, 20 son equivalentes a la construcción de 5 pabellones politécnicos, cada uno de los cuales tiene la capacidad y el costo de 4 locales escolares tipo. Un local se destina a la Escuela Normal "Enrique Finot", de Santa Cruz, que actualmente carece de edificio propio. Y los 5 locales restantes se destinarán a escuelas primarias de diferentes distritos. Asimismo, de los 28 locales escolares a construirse en 1963, 20 serán equivalentes a la construcción de otros 5 pabellones politécnicos, y otros 8 serán destinados a las escuelas primarias. Esta prioridad asignada a la construcción de los pabellones politécnicos, entre los años 1962 y 1963, se basa en el hecho de que su funcionamiento inmediato es imprescindible para la eficiente reorientación y reforma cualitativa del sistema escolar. Por otra parte, hay que tomar en cuenta el hecho de que el Ministerio de Educación ha logrado financiar, con recursos propios, la construcción de 10 nuevos locales escolares tipo, destinados a las escuelas primarias, que estarán disponibles en 1962.

En resumen, el Plan contempla en el próximo decenio, no sólo un incremento apreciable en la dotación de locales destinados a la educación, sino también el reemplazo de la mayoría de los locales actualmente en uso, que son totalmente inadecuados por locales modernos, proyectados especialmente para la función a que están destinados.

II. CREACIÓN DE PABELLONES POLITÉCNICOS

Sin embargo, la debida integración de la educación técnico-vocacional en el contenido de la educación general, y la reestructuración del sistema escolar, serían

irrealizables dentro de las actuales condiciones de instalación material y de disponibilidad de equipos en que se encuentra la escuela pública. Las paupérrimas aulas comunes, y el recurso de la tiza y la pizarra, que ahora se usan para el penoso desenvolvimiento del programa de educación general, no podrían servir para los fines de la educación técnico-vocacional, que requiere imprescindiblemente edificios funcionales y costosos equipos mecánicos. El problema cardinal que debe resolverse para lograr la debida reestructuración del sistema escolar es, por ello, el del financiamiento de esos edificios y equipos.

- a) La tentativa de dotar a cada uno de los actuales colegios comunes de aulas, instalaciones y equipos especiales, conduciría a una peligrosa dispersión de recursos, y resultaría poco eficiente y muy costosa. Más recomendable por su economía y eficacia, sería la concentración de todos los recursos disponibles en la creación de un nuevo tipo de agencia escolar: el pabellón politécnico de nivel medio, establecido en un vasto edificio funcional, provisto de las instalaciones, dependencias y equipos requeridos para la compleja operación de los programas de educación técnico-vocacional. Este pabellón dispondría de las siguientes secciones:
- 1.- Sección de actividades científicas, con gabinetes, laboratorios, museos y asociaciones estudiantiles de difusión científica.
 - 2.- Sección de actividades técnicas, con talleres generales unitarios y especializados de carpintería, mecánica, fundición, electricidad, radiotécnica, fotografía, artes gráficas, motores, etc.
 - 3.- Sección de actividades culturales, con biblioteca, teatro, cine, periodismo escolar, salas de conciertos y exposiciones, conjuntos orquestales, y clubes de lenguas extranjeras.
 - 4.- Sección de actividades administrativas, con salas de dactilografía, taquigrafía, máquinas calculadoras y tabuladoras, y organización de archivos y kárdex.
 - 5.- Sección de actividades agropecuarias, con áreas de cultivo y de crianza de animales, y prácticas de aprovechamiento de los recursos naturales de la región.
 - 6.- Sección de Actividades del hogar, con instalaciones de cocina, corte y confección, y artes decorativas y con la tarea de atender el desayuno escolar y el ropero escolar.

- 7.- Sección de actividades sanitarias, con un consultorio médico y otro dental, destinados a la oportuna preservación salud de los alumnos, y a la formación de hábitos higiénicos.
 - 8.- Sección de actividades recreativas, con campos deportivos, organizaciones de esultismo, salas de juegos educativos –como el ajedrez–, clubes de aeromodelismo y juguetería, y centros de recreación social.
- b) En cada capital de departamento se instalarían uno o más pabellones politécnicos, de acuerdo con el volumen de la población escolar. Cada pabellón funcionaría como núcleo central de un conjunto de diez o veinte escuelas y colegios comunes. El trabajo escolar de carácter formal y teórico, se cumpliría en las aulas de los edificios corrientes. Las actividades de educación técnico-vocacional, y los programas extraescolares de recreación, sanidad y asistencia social, se ejecutarían en los laboratorios, talleres, salas, instalaciones y dependencias del pabellón politécnico. Los alumnos del grado primario, de educación prevocacional –5° y 6° cursos–, –1° y 2° cursos–, destinarían el 40% del horario escolar a las prácticas de taller en el pabellón. Los alumnos de las ramas de educación industrial, administrativa, agrícola y educación femenina para el hogar, harían sus estudios permanentes en las aulas del pabellón politécnico. Los alumnos de la rama científica de la educación secundaria, harían sus prácticas de laboratorio en el pabellón politécnico.
- c) Para cumplir simultáneamente esas múltiples funciones, el pabellón politécnico dispondrá de un extenso edificio con capacidad equivalente a la de cuatro locales escolares tipo, o sea para 2.000 alumnos distribuidos en sus 50 aulas, además de otros 1.000 alumnos distribuidos en las áreas de recreación, deporte, cine, teatro y actividades extraescolares. Un horario debidamente coordinado regirá, a través de dos o tres turnos diarios, la asistencia del alumnado de las escuelas comunes a las instalaciones del pabellón politécnico.
- d) La reestructuración del sistema escolar no podría iniciarse sin la urgente construcción de cinco pabellones politécnicos en 1962, y otros cinco en 1963. Como cada pabellón con sus 50 aulas y sus dependencias, es equi-

valente a cuatro locales escolares tipo, el costo unitario de los pabellones está estimado aproximadamente en 100.000 dólares, y el costo de los 10 edificios en 1.000.000 de dólares.

- e) El cálculo de los costos de dotación e instalación del instrumental y los equipos mecánicos ha sido estimado, por otra parte, en 100.000 dólares para cada pabellón, con un monto total de 1.000.000 de dólares, cuyo financiamiento está incluido en las partidas del capítulo de inversiones correspondientes a los años 1962 y 1963.

Una reinterpretación de la lectura escolar

Texto de una charla dictada ante el magisterio de Sucre, en 1954, en circunstancias en que el país se preparaba para la reforma del sistema escolar que, un año más tarde, fue legislada mediante el Código de la Educación.

I

La lectura es el producto más general y más inmediato de la educación. En todos los tiempos y en todos los países, los sistemas educativos han funcionado para cumplir una misión primordial: la de difundir el dominio de la lectura entre el pueblo, o, cuando menos, entre las clases dominantes de un pueblo. Y el valor y la importancia de la lectura se van acrecentando, más que nunca, en la civilización y en el mundo actuales. El continuo desarrollo de la ciencia y la cultura, la mayor tecnificación del trabajo, y la creciente complejidad del orden social contemporáneo, van haciendo más necesario y valioso el dominio de la lectura para el hombre moderno, por sus imprescindibles aplicaciones en la vida individual y colectiva.

La lectura ha llegado a convertirse en una actividad vital, en un instrumento casi orgánico del individuo civilizado, porque le sirve para adquirir infor-

maciones básicas en todos los planos de su interés; para buscar entretenimientos e incentivos que favorezcan sus personales aptitudes; para esclarecer su comprensión de la naturaleza, de la sociedad y del alma humana; para enriquecer su experiencia y cultivar su mente; y, en fin, para lograr la más plena realización de su propia personalidad.

Si en el mundo antiguo la lectura sólo fue código misterioso reservado al uso de castas sacerdotales; y si en las épocas medioeval y renacentista la lectura pudo ser, de hecho, un método de predominio social y político de minorías cultas sobre masas ignorantes, no es menos evidente que en el cambiante mundo de nuestro tiempo la lectura tiende a difundirse como un atributo cultural de uso común para el hombre común, igualmente necesario y accesible al pobre y al rico, al intelectual y al obrero, a la mujer y al varón, al adulto y al niño, al sujeto normal y aún al anormal.

Ejemplos universales nos demuestran que la constructiva evolución de las sociedades, y la ascendente conquista del progreso, se logran, en extensa medida, por una eficaz difusión popular de la lectura. Es verdad que la mera difusión de la lectura por sí sola, considerada como un factor aislado de la economía y de la técnica, no podrá nunca determinar la solución de los problemas fundamentales de un pueblo; pero también ninguno de esos problemas se solucionará jamás, sin la acción concurrente y el auxilio instrumental que proporciona la lectura a los países escasamente desarrollados. Cuando una nación aspira sinceramente a realizar esa forma superior de vida pública que se llama democracia, tiene que servirse de la lectura para despertar la conciencia social y conseguir la maduración política de su ciudadanía. Cuando una nación pretende aprovechar sus recursos naturales e incrementar su riqueza, tiene que apelar a la lectura como medio de capacitar a su pueblo para el debido manejo de las renovadas técnicas de trabajo y de producción industrial.

Así como con el dominio de la lectura llega a completarse el proceso de civilidad de los pueblos, así también sólo merced a la lectura se completa el proceso de humanización del hombre actual. Porque sólo cuando ha sido iniciado en las mágicas claves del alfabeto, llega el hombre a tomar concien-

cia y posesión del infinito tesoro de ideales y pasiones, de verdad y ciencia, de experiencia y técnica, de belleza y santidad, que ha sido acumulado por la especie en los siglos de los siglos...

La lectura es, pues, un bien altísimo para el hombre, y utilísimo para la sociedad. Es, sin duda, el bien primario producido por la cultura occidental. Por eso, como todos los bienes –como la riqueza y el bienestar, como el pan y el saber–, la lectura ha sido, y aún es, retenida en monopolio para beneficio de minorías privilegiadas. Ante ese hecho, atentatorio contra la persona humana y contra la sociedad civilizada, la escuela tiene el deber de popularizar la lectura como el instrumento por excelencia de la justicia social; como el método más válido para la acabada transformación del paria en hombre, y del hombre en ciudadano.

II

En la meditación precedente hemos expuesto, a grandes rasgos, los fundamentos sociológicos de la lectura, y los amplios alcances de su significación espiritual. Ahora examinaremos el sentido y la función de la lectura en sus conexiones con el proceso educativo.

La lectura va ganando, día a día, mayor importancia por sus múltiples e insustituibles servicios en el campo del aprendizaje escolar. Ha dejado de ser una asignatura inconexa, para convertirse en un método general, en un arte del estudio. En efecto, el estudio, actividad cotidiana de las escuelas, se opera, en gran parte, por medio de la lectura; es decir, por obra de ese proceso de colecta, aprehensión y asimilación de ideas, que es, en su íntima esencia, la lectura.

Por cierto, al subrayar las importantes aplicaciones didácticas de la lectura, nunca pretenderemos sostener que ésta sea capaz de reemplazar, en la escuela, a la experiencia real, al inmediato contacto con los seres y los hechos. La lectura no puede suplantar a la vida; pero sí la complementa, la enriquece, la interpreta en vastas perspectivas, porque presenta al individuo referencias y sugerencias que no estarían a su alcance en el simple

plano de la realidad. Si la educación es, como dijo el maestro, “una continua reconstrucción de la experiencia”, la escuela tiene que aprovechar por igual, para la formación del hombre, los directos incentivos que surgen de la vida misma, y los estímulos no menos impresionantes que pueden llegar por la vía indirecta e ilimitada de la lectura.

En este siglo dramático y prodigioso, la ciencia y la técnica crecen y cambian vertiginosamente, en todos los campos del pensamiento y de la actividad humana. La sabiduría ya no está constituida, como en los viejos tiempos, por un conjunto de verdades definitivas y estables, sino por tesis y concepciones casi provisorias y beligerantes, sostenidas por una actitud mental de experimentación e incesante búsqueda de nuevas verdades, que bien pueden rectificar las anteriores.

Esa situación del conocimiento científico ha venido a influir, inevitablemente, en la orientación y el contenido del proceso educativo, en sus diversos ciclos. De una parte, el cuerpo global de la ciencia, que hasta el pasado siglo era asequible a un resumen para distribuirlo en los sectores del programa escolar primario y secundario, hoy se ha ramificado y expandido tanto, que su contenido total ya no puede ni siquiera sintetizarse razonablemente en ningún plan de estudios. En los programas de nuevo tipo se ha impuesto, por ello, una prudente selección de las porciones más significativas y valederas de la ciencia, completándolas con nociones técnicas y prácticas manuales, para que así el educando gane constructiva experiencia en uno y otro campo de la cultura.

De otra parte, ese carácter contingente y mudable de la ciencia, induce a la escuela a no consagrarse tanto a la enseñanza de la ciencia en sí, sino más bien al desarrollo de una actitud científica en el educando; a la transmisión de un método de pensamiento que le permita el descubrimiento y la ágil asimilación de nuevas verdades, para que así el niño y el joven de hoy sean capaces de integrarse sin conflictos en el transformado mundo de mañana. Es explicable, pues, que dentro de esta renovada posición de la escuela, la lectura cobre una notable significación como técnica de estudios y comprensión de los continuos avances de la ciencia.

Domina en las escuelas de esta época la tendencia de perfeccionar los métodos de iniciación en la lectura, ajustándolos a los principios de la psicología del aprendizaje; y una tendencia concomitante, dirigida a extender y sistematizar la progresiva enseñanza de las habilidades superiores de la lectura, en todos los niveles del sistema educativo, desde la escuela primaria hasta la Universidad.

“La Universidad de hoy son los libros”, ha afirmado un ilustre filósofo. Y en tal afirmación, aparentemente desconcertante, están implícitas dos profundas evidencias: la primera, que el saber inconmensurablemente acrecentado en este siglo, ya no cabe en el reducido recinto de las escuelas, y se ofrece directamente en el mercado de la cultura, sin la mediación del maestro, al hombre capaz de interpretar los libros; y la segunda, que la sociedad del día ya no espera, como antes, que la escuela forme al erudito nutrido con nociones hechas y acabadas, sino simplemente al buen lector, al lector inteligente, habilitado para hacer y rehacer su propia información, y para ponderar y discernir el relativo valor de las viejas y de las nuevas ideas.

III

Descrito así el papel de la lectura como factor de la educación, trataremos de determinar el grado de eficiencia con que la escuela boliviana cumple la misión básica de enseñar a leer.

Desde luego, en lo que toca a la extensión cuantitativa de esa tarea, ya vemos que nuestro sistema escolar, privado de los medios necesarios para multiplicar sus agencias en todo el territorio patrio, no ha podido intentar, hasta hoy, un ataque de fondo al problema del analfabetismo, que afecta a no menos del 80% de la población nacional.

La confrontación que nos corresponde establecer, es, pues, la que atañe a la calidad de la lectura enseñada por nuestras escuelas, y a los frutos de esa enseñanza en servicio, cuando menos, de los restringidos sectores de población que pueden usar del derecho y de la efectiva oportunidad de asistir a una escuela.

Desde 1940, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas ha ido comprobando y registrando, por medio de índices objetivos, el rendimiento de nuestro sistema escolar en el dominio de la lectura. Tales comprobaciones se han verificado, sobre todo, en el área de la escuela primaria, y también, en menor escala, en la escuela rural y en el ciclo secundario, con ocasión de los exámenes de ingreso en los institutos normales.

En la documentación y en las conclusiones de las pruebas de lectura, aplicadas en todos los ciclos y en todos los distritos, durante doce años, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas puede apoyar autorizadamente la afirmación de que nuestro sistema escolar no cumple, en términos satisfactorios y provechosos para el país, la elemental obligación de enseñar a leer.

Para sostener y demostrar con datos fidedignos esta grave afirmación, analizaremos los expresivos resultados de la prueba de lectura recientemente aplicada a 257 alumnos que rindieron los exámenes de ingreso para los institutos normales, después de haber vencido el 5° el 6° curso de secundaria. La prueba consistía en un trozo de mediana dificultad, seguido de 9 ejercicios de comprensión de lo leído. Los resultados se distribuyeron así:
 –De los 257 alumnos de 5° y 6° curso de secundaria,

- 6 (sólo 6) resolvieron los 9 puntos;
- 25 resolvieron 8 puntos;
- 22 resolvieron 7 puntos;
- 34 resolvieron 6 puntos;
- 44 resolvieron 5 puntos;
- 43 resolvieron 4 puntos;
- 38 resolvieron 3 puntos;
- 22 resolvieron 2 puntos;
- 14 resolvieron 1 punto; y
- 9 no supieron resolver ningún punto!

Antes de analizar esa tabla de resultados, debemos advertir que la prueba de lectura es –o debería ser– una de las más sencillas tareas que se puede proponer a un alumno, porque para su cabal ejecución no se requiere ni

informaciones previas, ni evocación de datos, ni aplicación de reglas, sino simplemente la búsqueda de las ideas contenidas en el texto que está a la vista del sujeto. Se supone, pues, que esta habilidad primaria de captar ideas por medio de la lectura, debería encontrarse plenamente adquirida y dominada a la altura del ciclo secundario. Sin embargo, los datos expuestos prueban que no ocurre así, porque:

–De los 257 alumnos de 5° y 6° curso de secundaria, sólo 6 –es decir, el 2%, aproximadamente– han sido capaces de comportarse como buenos lectores, asimilando todas las ideas contenidas en el trozo. 121 alumnos –es decir, el 47%, aproximadamente– se clasificaron como lectores mediocres, capaces de reconocer cuando menos la mitad de las ideas leídas. Otros 121 alumnos –es decir, otro 47%, aproximadamente– demostraron un rendimiento tan escaso, que fueron reprobados por falta de un dominio aceptable de la lectura. Y en el extremo inferior de esa escala, 9 alumnos, –es decir, un 4% aproximadamente– probaron ser absolutamente incapaces de captar ninguna idea del material leído.

Tales datos no pueden dejar de ser impresionantes para los maestros y para la administración escolar, porque revelan que no menos del 50% de los alumnos egresados del ciclo secundario, carecen de la efectiva habilidad de lectura para su promoción a los estudios superiores. Y dentro de ese 50%, el 4% de los alumnos egresados del ciclo secundario está compuesto por alumnos que se comportan como analfabetos funcionales, como analfabetos para todo uso práctico. Interpretado en sus inferencias y en sus alcances estadísticos, este hecho vendría a significar que nuestra escuela primaria, con sus seis cursos, y nuestra escuela secundaria, con otros seis cursos, producen, al cabo de doce años de acción educativa, nada menos que un 4% de analfabetos. ¡Analfabetos que tienen, todavía, la opción de ganar ostentosamente el título de Bachilleres!

No queremos, ni debemos dar visos sensacionales a esta confrontación. Pero cumplimos el deber de exponerla clara y lealmente, porque contiene, en su grave sentido, un toque de alerta para nuestra responsabilidad de educadores.

En verdad, todos los países que se decidieron a hacer una seria y objetiva compulsión del rendimiento de sus escuelas, han encontrado, en mayor o en menor grado, análogas falencias en el dominio de la lectura. Esas falencias, universalmente confirmadas por la pedagogía experimental, están demostrando, finalmente, que el aprendizaje de la lectura debe ser conducido con los principios y las normas de una didáctica científica y responsable, y no con la buena voluntad y la rutina de los legos.

IV

Después de haber comprobado, año tras año, el insatisfactorio rendimiento de la enseñanza de la lectura, el Instituto de investigaciones Pedagógicas se señaló el deber de contribuir a una definida orientación de la teoría y la práctica de esta materia. Con tal propósito inició, desde 1949, el estudio experimental de los métodos usados en la enseñanza de la lectura, y de las consecuencias favorables o desfavorables del uso de dichos métodos.

Al fundar la primera Escuela Normal, la Misión Belga promovió un fundamental reajuste de la enseñanza de la lectura, estableciendo, como primera medida, la sustitución del método deletreo y el silabeo por el método de las palabras normales o generadoras. Diez años más tarde, hacia 1920, esa primera medida quedó perfeccionada con la provechosa adopción del método global de Decroly. Entonces nuestra escuela fue dotada, por fin, de una precisa concepción psicológica de la lectura, de una teoría sugerente y válida para inspirar las mejores prácticas escolares.

Por hoy, no es aventurado decir que la evidente conquista alcanzada por nuestra escuela en el campo de la lectura, se encuentra tristemente malograda. Las conquistas de ese género sólo se consolidan y se desarrollan en los sistemas escolares provistos de una vigilante supervisión técnica. Deplorablemente, el Estado boliviano nunca se preocupó por la formación especializada y superior de un cuerpo idóneo de inspectores escolares, asignándoles la misión de revisar y renovar incesantemente los fines, la organización y el resultado de la enseñanza. La falta de una inspección escolar operante y progresista ha hecho posible, con el correr del tiempo,

el desuso de un método tan eficaz como el global, cuyo deformado empleo sólo sirve, por ahora, para encubrir un retorno a la más torpe rutina en la enseñanza de la lectura.

En efecto, la mayoría de los maestros, salvo honrosas pero ya muy raras excepciones, manejan de modo muy inadecuado el método de las palabras normales, que ya ha sido, por otra parte, radicalmente rectificado por la didáctica moderna. La tendencia que prima entre los maestros es la de reunir, en 20 o 30 palabras generadoras, todos los tipos de combinaciones silábicas posibles en el castellano. Proceder a enseñar esas palabras una a una, y así que el niño comience a reconocerlas, lo induce precipitadamente a analizar las sílabas de cada palabra, mucho antes de que el aprendiz haya podido enriquecer su experiencia visual percibiendo esas sílabas como partes integrantes de diversas y numerosas palabras.

Dentro del proceso de la lectura, palabra y sílaba son dos unidades de muy diversa especie, y el maestro tiene el deber de discernir claramente los dos diversos papeles que cumplen. La palabra es una unidad de pensamiento, y se encuentra siempre ligada a una o más acepciones determinadas. La sílaba, por el contrario, es una unidad de sonido y de pronunciación, despojada de todo sentido lógico. Una sílaba es eminentemente abstracta, y no puede tener ninguna significación ideativa. Por eso el trance crítico en la enseñanza de la lectura, se presenta cuando el alumno debe pasar del manejo de palabras significativas al manejo de sílabas inexpressivas, que han de ser, sin embargo, extraídas de las mismas palabras que él conoce y usa como unidades de pensamiento.

Si de la palabra “mano”, presentada por primera vez a los aprendices, se extrae apresuradamente la sílaba “ma”, se incurre en el error funesto de asignar a esa sílaba, ante la mente del niño, no sólo la representación de un sonido abstracto, sino también la del significado concreto de la palabra de que formaba parte. Esa sílaba puede quedar definitivamente asociada al sentido de la primera y única palabra de donde se la aisló. Y así, los aprendices mal enseñados no podrán percibir con nitidez el sentido de nuevas palabras formadas por el sonido “ma”, porque éste obrará en su mente

como estímulo sugeridor de la primigenia idea de “mano”. Pensemos, pues, que si este fenómeno de impregnación de la palabra en la sílaba se da con todos los sonidos de nuestro idioma, que en absurda pretensión fueron coleccionados en 20 palabras normales, nuestra escuela nunca llegará, por cierto, a formar lectores reflexivos, lectores habituados a recoger ideas claras en los textos leídos.

V

Tan falsas y peligrosas prácticas son determinadas, en nuestras escuelas, por la falla de una definida teoría del sentido de la lectura y del proceso del acto de leer.

Para la generalidad de los maestros, el acto de leer es una simple operación de orden sensorial, consistente en el reconocimiento de los símbolos impresos, y en la pronunciación de los sonidos asociados a tales símbolos.

Esta concepción de la lectura describe, sin duda, la parte exterior y formal del acto de leer, pero no llega a señalar su recóndito proceso. Leer es algo más, infinitamente más que percibir signos y pronunciar palabras. El proceso integral del acto de leer se opera, simultánea e inseparablemente, en el curso de estos cuatro pasos fundamentales:

– Primer paso: Una percepción sensorial de las palabras impresas, que obrarán como imágenes ideativas; esta percepción es recogida por sucesivos golpes de vista, que abarcan grupos de 3 o más palabras; tantas más según más diestro sea el lector. Sólo los lectores torpes, los lectores mal habituados por una deficiente iniciación en la lectura, fijan sus golpes de vista en cada palabra y aún en cada sílaba del texto.

– Segundo paso: Una aprehensión del sentido de las palabras, según las relaciones de significación que guardan entre sí, porque ninguna palabra tiene una acepción invariable y absoluta, sino varias acepciones relativas, condicionadas por el pensamiento total contenido en el texto. Además, el sentido de la lectura no surge de las palabras en sí mismas, sino más bien

de la repercusión que estas encuentran en la conciencia del lector. En suma es el propio lector el que confiere sentido a las palabras, interpretándola a la luz de su personal experiencia.

– Tercer paso: Una reacción del lector a las ideas y a los sentimientos suscitados por las palabras. Tal reacción puede ser de orden mental, y se manifiesta por un acuerdo o un desacuerdo entre los pensamientos del autor y del lector, que se confrontan en este momento de la lectura; o puede ser de orden emocional, manifestándose por el agrado o el desagrado que provoca en el lector el texto leído.

– Cuarto paso: Una asimilación del sentido de las palabras por la conciencia del lector. Esta asimilación marca el momento culminante y vital de la lectura, porque los conceptos y las emociones recogidos en el texto impreso, llegan a determinar un cambio en las líneas del pensamiento, y hasta una modificación en la conducta del lector. ¡Sí entonces, sólo cuando la inerte idea disecada en el libro cobra vida nueva en la mente de otro hombre, y llega a integrarse en su conciencia y en su acción; sólo entonces se realiza acabadamente la función de la lectura!

VI

Esta concepción integral del proceso de la lectura, debería, pues, ser llevada al plano de la escuela, para determinar una honda y fecunda revisión de los problemas y de los métodos de su enseñanza.

Fundados en esta renovada concepción de la lectura, y en los resultados que ésta ha producido en las escuelas de aplicación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, vamos a proponer a la autoridades y a los maestros las siguientes conclusiones:

- D) El reajuste y la popularización del kindergarten como agencia destinada a favorecer el desarrollo del lenguaje y la maduración sensorial y mental del niño, que son factores imprescindibles para el provechoso aprendizaje de la lectura en la escuela primaria.

- 2) Una mejora de la enseñanza de la lectura en el primer curso primario, por el restablecimiento del método global auténtico, y por la difusión del moderno método de los Carteles de Experiencia, que tiene las siguientes ventajas:
- utiliza la vida real y la experiencia inmediata del niño como tema de la lectura;
 - coloca al niño en la simultánea función de autor cooperativo y lector cooperativo de los materiales que va a leer por primera vez;
 - presenta esos materiales en la forma más natural y análoga a la verdadera lectura, es decir, no en palabras ni en frases aisladas, sino en trozos íntegros que refieren hechos que el niño acaba de vivir;
 - forma en el niño, desde el primer momento del aprendizaje, los hábitos esenciales del buen lector, porque le acostumbra a percibir las palabras por grupos, y a comprenderlas por sus relativas acepciones dentro del contexto;
 - reconoce la importancia básica de la comprensión de la lectura, que comienza a desenvolverse desde el primer momento del aprendizaje; y la importancia accesoria de la mecánica de la lectura, cuyo tratamiento es atendido en las etapas finales del aprendizaje;
 - mejora el lenguaje general del niño, porque lo habitúa a expresarse en pensamientos completos, y a referir en esos pensamientos los hechos inmediatos de su vida infantil;
 - enriquece previamente el vocabulario visual del niño, con no menos de 100 o 200 palabras, antes de forzarlo a un precipitado análisis de sílabas;
 - cada sílaba es descubierta y analizada por el niño, después de haberla visto formando parte de numerosas palabras conocidas, y de este modo, por ser extraída no de una sino de muchas palabras, la sílaba no queda asociada a ningún significado, y funciona libremente como elemento abstracto del lenguaje.
- 3) El reconocimiento de que el arte de la lectura, en su proceso complejo y total, no puede ser enseñado, como ahora se pretende, en los cursos iniciales de la escuela primaria, sino en todos los niveles del sistema escolar, mediante un plan que asigne a cada ciclo, desde la escuela ele-

mental hasta el bachillerato, la responsabilidad de cultivar progresivas habilidades de lectura, por medio de técnicas tan sistemáticas como las que se usan para enseñar a leer.

- 4) El encargo expresamente confiado al Instituto de Investigaciones Pedagógicas, para que:
 - a) Organice breves cursos para orientar a los maestros en la aplicación de métodos de lectura más concordantes con los nuevos principios de la psicología del aprendizaje.
 - b) Proporcione a los maestros de los cursos superiores, guías técnicas y materiales destinados a incrementar el progresivo dominio de todas las habilidades de la lectura.
 - c) Capacite a los maestros en el manejo de métodos correctivos de lectura, a fin de enmendar las deficiencias que ahora perturban el efectivo dominio de la lectura por parte de un crecido porcentaje de alumnos, en el ciclo primario y en el secundario.
 - d) Revise las tendencias de la didáctica de la lectura, actualmente enseñada en las Escuelas Normales, ajustándola a las normas de la pedagogía científica.

* * *

El Instituto de Investigaciones Pedagógicas espera, pues, que los conductores de nuestra administración escolar se decidan a encomendarle la trascendental tarea de perfeccionar la enseñanza de la lectura en la escuela boliviana.

Por lo general, en nuestro país, sólo llegan a adquirir el dominio cabal de la lectura aquellos alumnos de elevado desarrollo mental, que han sido capaces de suplir con sus propios dotes los deficiencias de un torpe método. Pero esta situación no es legítima ni equitativa en el seno de una nación que aspira no sólo a proclamar, sino a vivir la democracia. Aquí la lectura ya no puede ni debe seguir siendo un privilegio de superdotados. El Estado y la escuela tienen que esforzarse por transmitirla, con los métodos más

eficaces, a todos los escolares, sin discriminación alguna, porque es un instrumento de uso común para la buena vida personal y social.

Por eso dijimos, al comenzar, que la revolución, para ser auténtica, tiene que cumplirse en el vasto campo de la educación, y en el plano específico de la lectura, porque ésta, cuando se difunda en su pleno sentido humano y civilizador, será un arma para la gran contienda del pueblo boliviano contra la ignorancia, contra la miseria y contra todas las formas de opresión y servidumbre.

Hacia una Nueva Teoría del Programa Escolar

Resumen de una conferencia dictada en la ciudad de Sucre, en 1959, dentro del ciclo de actividades preparatorias del Congreso Pedagógico al que el autor, en su calidad de dirigente sindical del magisterio, había convocado el año anterior.

Como motivación para este tema cardinal de los programas escolares, recordaré un inadvertido suceso que ocurrió en el acto académico con que celebramos el jubileo de nuestra Escuela Madre. Allá, en medio de la conmovedora solemnidad del acto –mientras alguien hablaba inopinadamente para exhibir sus propios méritos y reclamar condignos honores–, apareció en el contorno de la testera un anónimo niño. El volante carretel de la grabadora que giraba sobre la mesa, lo había atraído como un prodigioso juguete. Y el niño se aproximó a contemplarlo, con esa mágica curiosidad que relampaguea en la mente infantil ante los cotidianos enigmas de la vida. En tales circunstancias, aquel niño azorado, desatinado y melancólico, parecía ser el vivo símbolo de la niñez boliviana, que por obra de la casualidad quiso hacerse presente en la significación de ese homenaje, para exponer una demanda a nuestra conciencia de educadores. Diríase que aquel niño apareció súbitamente ahí, para inducirnos a pensar en estas preguntas estremecedoras:

- ¿Cómo podremos los maestros contribuir a mejorar la vida real y verdadera de los niños y los jóvenes que se educan en nuestras escuelas?
- ¿Estará bien definida la misión bien cumplida la acción del sistema escolar en el que servimos?
- ¿Estarán nuestras escuelas primarias y secundarias funcionalmente ajustadas a las realidades y a las necesidades sociales, económicas y políticas de la Nación Boliviana?

Estas preguntas nos conducen a pensar en lo que ahora son, y en lo que deberían ser los programas escolares. Todavía persiste y predomina entre nosotros ese criterio simplista, que nos ha habituado a concebir el programa como mero índice de materias y de temas, que deben ser gradualmente enseñados en los sucesivos cursos del sistema escolar. Según este criterio, el contenido esencial del programa lo constituyen las materias por sí mismas; y el objetivo que se persigue no es otro que el de la inconexa transmisión de series de conocimientos, a los cuales se atribuye la virtud de influir en la personalidad y en la vida total del educando, por el solo hecho de ser aprendidos y memorizados, en los programas de este tipo, las materias de información cultural tienden a ser exaltadas a la categoría de ídolos. Y esta superstición pedagógica aísla a la escuela del vital contacto con las realidades del país en que funciona, y la torna insensible a las necesidades humanas de los niños y jóvenes que en ella se educan. Tal sobreestimación de la materia en el plano del programa, desvía el curso del proceso educativo, y produce, entre otras, estas indeseables consecuencias:

- a) hace suponer, erróneamente, que la sola adquisición de los conocimientos es un estímulo suficiente para el pleno desarrollo mental, psicológico, físico, moral, social y espiritual de los educandos;
- b) consagra por entero la atención y el tiempo del período escolar, a un empeño superficialmente instructivo, con la consiguiente omisión de las más importantes responsabilidades inherentes a la escuela;
- e) limita la misión del maestro a un secundario papel de transmisor de conocimientos, y lo exime de sus primordiales deberes de educador.

El deplorable predominio de los programas de este género no es un rasgo exclusivo de las escuelas bolivianas porque esta misma tendencia prevalece, en mayor o menor grado, en los sistemas escolares latinoamericanos, y, en general, en todos los países de escaso desarrollo socio-económico, que bajo la influencia de la civilización europea han tenido que adaptar modelos foráneos para sus instituciones escolares.

Para reformar esos programas en concordancia con las hondas y aceleradas transformaciones que se están operando en los países del mundo contemporáneo, no bastaría revisar someramente tales o cuales series de temas, a fin de reordenarlos en otra combinación. Hace falta una renovada teoría integral del programa escolar, que por hoy ya se encuentra definida y difundida por los intentos que está realizando la UNESCO para promover la sustancial reelaboración de los programas escolares.

De acuerdo con la moderna teoría del programa, éste ya no es concebido como un índice de materias, sino como una guía total de las experiencias que alumnos y maestros deben vivir en la escuela, para alcanzar los objetivos de la educación. Proyectado sobre esta nueva perspectiva, el programa extiende su campo de acción hacia todas las áreas del desarrollo humano, que son:

- a) el desarrollo físico y el cuidado de la salud;
- b) el desarrollo intelectual y la adquisición de conocimientos;
- c) el desarrollo de las aptitudes vocacionales, y la capacitación económica;
- d) el desarrollo social, y la formación de una conciencia cívica;
- e) el desarrollo de las aptitudes artísticas, y el aprovechamiento del tiempo libre;
- f) el desarrollo moral y la formación del carácter.

Tales áreas coinciden con el cuadro de objetivos de la educación, y se proponen conseguir que cada objetivo sea interpretado y realizado mediante series de experiencias, actividades, conocimientos, hábitos y formas de conducta, que los educandos deben ejercitar en la escuela y fuera de la

escuela, bajo la guía del maestro. De este modo el programa se convierte en un amplio manual de vida escolar, que señala específicamente las tareas de valor educativo que ha de cumplir cada curso. Y aunque conserve una organización definida en función de las materias, ya no se circunscribe a señalar temas, sino que sugiere proyectos y quehaceres concretos para que el completo desarrollo del educando se produzca a través de las experiencias que le proporciona la escuela.

En este nuevo tipo de programa convergen los múltiples aspectos del proceso educativo, y tienden a resolverse todos los problemas de la función escolar. Los programas de esta factura son altamente recomendables para aquellos países en los que la preparación del magisterio es insuficiente y heterogénea, porque todas las secciones del programa proveen sugerencias válidas para suplir las deficiencias pedagógicas en la preparación del personal docente.

El renovado programa escolar tiene que estar profundamente enraizado en la realidad social y económica de cada país, pues su eficacia depende fundamentalmente de la aproximación con que interprete las necesidades y las aspiraciones de cada comunidad. Por eso la primera base del programa es el cabal reconocimiento de las tendencias socioeconómicas dominantes en el país, a fin de que los propósitos y los problemas nacionales se traduzcan en un cuadro de objetivos de la educación, y sustituyan ese vago y teórico postulado de cultura general que encubre las auténticas metas de nuestras escuelas.

La segunda base del programa será el reconocimiento preciso de las características y los rasgos del desenvolvimiento infantil y juvenil, a través de las sucesivas edades, para que las posibilidades y las limitaciones del educando, concebido como ser en desarrollo, determinen funcionalmente las exigencias previstas en cada nivel escolar.

La tercera base necesaria para la reelaboración del programa, será una compulsión del valor de las materias, desde el punto de vista de su utilidad social, de su comprensibilidad por los educandos, y de su significación como componentes de una síntesis dinámica de la cultura contemporánea.

En función de esas tres bases cardinales –la sociológica, que define los objetivos; la psicológica, que determina las características del educando; y la lógica, que estima el valor y la utilidad de las materias–, tendrá que ser elaborado el cuerpo del programa escolar en cinco capítulos complementarios:

- 1) Un esquema de los rasgos, las características y las manifestaciones del desarrollo de los niños en las diversas edades del período escolar, con especificación de sus intereses y tendencias notorias, para que el maestro de cada curso quede oportunamente orientado acerca de las necesidades y las formas de conducta de cada niño, y no se sienta impulsado a dar torpe y errónea interpretación a las actitudes que suelen asumir los niños como consecuencia natural de su inmadurez y de su incesante desarrollo.
- 2) Una definición de los objetivos en relación con cada materia del programa, a fin de que el maestro prevea conscientemente los propósitos con que realiza la ejecución de las actividades y la enseñanza de los conocimientos.
- 3) Una descripción resumida de las observaciones, actividades y experiencias que deberá realizar el curso, bajo la guía del maestro, durante el continuo desarrollo del período escolar.
- 4) Una enumeración precisa de los conocimientos graduados que han de enseñarse en cada curso, en el campo de las diversas materias del programa.
- 5) Un proyecto de medios de evaluación y apreciación del rendimiento, que sugiera al maestro procedimientos para comprobar en qué medida los objetivos de la educación se han cumplido en el aprendizaje, la conducta, las convicciones, los sentimientos y el desarrollo general de los alumnos.

Este es, en líneas generales, el nuevo contenido que debería tener todo anteproyecto de programa escolar. Una rápida consideración de las cir-

cunstances reales en que se desenvuelve la escuela boliviana, nos servirá para demostrar la conveniencia y la imprescindible necesidad de reelaborar nuestros programas en base de este renovado plan.

Nuestro sistema escolar funciona actualmente sobre un falso supuesto, porque da por real la hipótesis de que la acción educativa está cooperativa y simultáneamente atendida por esas agencias que deberían ser la familia y la escuela. Este enlace de las responsabilidades de la familia y la escuela, tiene que ser el punto de partida decisivo para la reelaboración de nuestros programas escolares. La familia común, la familia popular de nuestro medio deja de cumplir sus deberes educativos esenciales: no forma hábitos de higiene, no inculca normas morales, ni siquiera enseña a hablar con mediana corrección, no alimenta suficientemente a sus niños, y, en suma, más que educar, deseduca. Con ese déficit en su formación inicial van los niños del pueblo a nuestras escuelas, y en ellas no encuentran la acción compensatoria que necesitarían, porque la escuela cierra los ojos a sus deficiencias humanas, y sólo intenta enseñarles conocimientos teóricos y raras palabras convencionales... Y ahí se origina el crítico desajuste entre nuestra sociedad y nuestra escuela, que luego se ahonda fatalmente a lo largo de todo el proceso educativo.

De nada les servirá a esos niños aprender la nomenclatura gramatical, o dominar las operaciones con quebrados, o calcular con la regla de interés, o recitar los nombres científicos de las plantas, cuando su salud física está amenazada por el hambre y el desaseo, y su salud moral comprometida por las groseras incitaciones de su medio familiar. Una leal toma de conciencia de estos hechos cotidianamente visibles, debe decidirnos a reconocer y aceptar nuevos e imprevistos deberes para la escuela y el maestro boliviano.

El nuevo programa escolar, que está reclamándonos la expectativa de la Nación Boliviana, tiene que ser fruto de una empresa solidariamente compartida por los maestros de base, las autoridades y los técnicos, que conjuncionen esfuerzos e intercambien experiencias en las jornadas del Congreso Pedagógico, para lograr un propósito que aún no se ha cumplido en muchos países de Sudamérica: el propósito de remodelar la escuela pública en

la exacta medida del cuerpo nacional, con el auxilio de las técnicas de la educación contemporánea.

Evaluación del Sistema Escolar

Este y el documento que sigue, fueron elaborados por el Prof. Villa-Gómez como una contribución a los trabajos preparatorios del Congreso Pedagógico. Están destinados, como lo explica su autor “a suscitar en la mente y el ánimo del maestro común, una actitud de reflexión y análisis ante el sentido, los alcances, los medios y el estado actual de nuestra educación”.

Nuestro sistema escolar –como el de todos los países latinoamericanos– está constituido por inconexas instituciones docentes, que aún no han llegado a integrarse en un operante organismo educativo, capaz de servir funcionalmente las aspiraciones y tendencias de la Nación Boliviana, heterogéneos tipos de escuelas, artificialmente transplantados al medio criollo, en diversas épocas históricas, bajo la influencia civilizadora de las naciones más avanzadas, fueron agrupándose, fragmento a fragmento, en el cuerpo invertebrado e inorgánico de la educación pública, la adopción ocasional de modelos escolares foráneos (el kindergarten Alemán, la enseñanza primaria Belga, el liceo Francés, la Escuela Normal Helvética, la Universidad Española, la Educación Vocacional Norteamericana), ha ido acentuando la desvinculación del sistema educativo de la realidad nacional en que debería estar hondamente arraigado.

Todos los países latinoamericanos están tomando conciencia de que se ha producido –en mayor o menor grado– un crítico desajuste funcional entre el estado de subdesarrollo de estas naciones y el carácter predominantemente académico de su educación pública. Ahora se ha visto que la escuela común no puede continuar funcionando al margen de la problemática vida nacional circundante, ni debe seguir vagamente orientada por los fines de una cultura general que no interpreta las necesidades básicas de cada pueblo. Justamente en las naciones de retardado desenvolvimiento económico y social –como las de este continente–, se torna aún más imperiosa la necesidad de que el sistema escolar conecte sus propósitos, su organización y su rendimiento práctico, con los complejos factores que promueven la consolidación y el progreso de un estado: La preservación de la salud pública; la capacitación colectiva para el trabajo; la ocupación efectiva del territorio; la adopción de técnicas para el fomento de pequeñas y grandes industrias regionales; la difusión de un nivel mínimo esencial de cultura moderna; la conservación y la mejor formación de las capacidades; individuales y la integración de los diversos sectores de la nacionalidad en una conciencia cívica que defina ideales unánimes y vigile la soberanía patria.

Si en un país se encuentran sin solución satisfactoria los problemas primordiales de la nacionalidad –como los inherentes a la sanidad, la higiene, la producción industrial, la vinculación geográfica, la estabilidad política, la efectiva incorporación de sectores mayoritarios en el organismo nacional, la dependencia colonialista de la economía, etc.–, la escuela pública tiene que rebasar el ámbito de la mera información cultural, donde se aisló estérilmente, para convertirse en un dinámico instrumento encargado de preparar los cambios sociales que requiere el renovado plan de vida de la Nación. Para reajustar el sistema escolar a las características y circunstancias propias de la comunidad nacional en cuyo beneficio debe funcionar, son imprescindibles dos condiciones:

- a) El planeamiento integral de la educación, mediante un proceso estrechamente coordinado con los planes de desarrollo económico, industrial, social, político y administrativo del país, a fin de que el sistema escolar –en su conjunto y en cada una de sus divisiones– sea remodelado en

la medida y para el servicio de las necesidades vitales de la comunidad local y nacional.

- b) la promoción de una corriente de estudio, meditación y debate de los problemas generales de la educación nacional, a fin de que la opinión pública perciba las recíprocas interdependencias del sistema escolar con el progreso del país, y el magisterio movilice su conciencia y retemple su responsabilidad para cumplir esta nueva misión social de la escuela.

El Congreso Pedagógico intenta plantear una primera aproximación al examen total de los problemas específicos de la educación boliviana, y de sus concomitancias y proyecciones en el vasto contorno de la realidad nacional. Por eso los documentos preliminares del Congreso –los Cuestionarios Guías de Primaria y Secundaria que ahora se publican– están destinados a suscitar en la mente y el ánimo del maestro común, una actitud de reflexión, de análisis y hasta de inconformidad e inquietud ante el sentido, los alcances, los medios y el estado actual de nuestra educación. Sólo así, con la conciencia profesional despierta y movilizadora bajo el acicate de los problemas inmediatos, podrá el maestro de base ponerse en temple para participar decisivamente en esta empresa de reconstrucción educativa, cuyo ejecutor e intérprete final será el mismo, en mayor grado que las autoridades y los técnicos escolares. Los Cuestionarios–Guías se proponen, pues, cumplir este objetivo fundamental del Congreso Pedagógico: “Proporcionar a todos los maestros la oportunidad de participar, consciente y responsablemente, en el estudio de los problemas generales y específicos de la educación nacional”.

Cuestionario-Guía para la Evaluación Técnica del Plan y del Programa de Estudios en la Educación Primaria

I.- Fundamentación de los objetivos

A.- En la realidad nacional:

1. ¿Las tendencias del desarrollo económico, social, político y cultural de la Nación, han influido, en alguna medida, en la orientación, la estructura y el funcionamiento de la educación primaria?
2. ¿La educación primaria comprende y cumple conscientemente la responsabilidad de despertar la conciencia cívica, y de generalizar una preparación básica que habilite al pueblo para contribuir a la consolidación de la nacionalidad?
3. ¿Los objetivos de la educación primaria están certeramente inspirados en las características de la realidad social que vive el niño boliviano?
4. ¿Los objetivos reconocen como base de la acción escolar las formas de vida predominantes en las mayorías populares, con su tendencia a la superstición, al descuido de la salud, a la desnutrición, a la falta de higiene, y a la desintegración familiar por la ilegitimidad de los hijos?
5. ¿Cuáles objetivos encomiendan a la escuela la preservación de la salud del niño, y el desarrollo de hábitos higiénicos que el hogar ignora y no practica?

6. ¿Cuáles objetivos disponen que la escuela pública contribuya, de algún modo, a remediar las indeseables condiciones de desnutrición y de semiabandono físico y moral en que crecen los niños de la familia popular desintegrada?
7. ¿Cuáles objetivos tienden a reorientar la misión de la escuela primaria, en servicio de las necesidades vitales de la comunidad, y a equiparada con los medios y recursos imprescindibles para que influya en la superación de la convivencia familiar y social?
8. ¿Cuáles objetivos se dirigen a familiarizar al niño con las realidades y las necesidades locales y nacionales, y a suscitar en él el aprecio por los valores y la herencia cultural de la nacionalidad?
9. ¿Cuáles objetivos recomiendan que se inicie, desde la escuela primaria, la habilitación elemental del niño en las técnicas del trabajo y en las actividades prevocacionales?
10. ¿Cuáles objetivos procuran despertar y afirmar la conciencia social de los niños, por su participación en experiencias que promuevan hábitos y actitudes de cortesía, cooperación, solidaridad, espíritu de trabajo, sentido de responsabilidad, y respeto por los derechos y deberes que rigen la conducta individual y colectiva?

B.- En los procesos del desarrollo individual:

11. ¿Cuáles objetivos consultan los intereses, necesidades, niveles y límites del desarrollo físico, psicológico, intelectual, social, emocional, moral y espiritual de los niños?
12. ¿Cuáles objetivos advierten que el niño es un ser en proceso de desarrollo total, cuyos niveles de experiencia, comprensión, rendimiento y conducta, no deben ser juzgados desde el punto de vista del adulto?

13. ¿Cuáles objetivos disponen la atención individualizada de los niños, mediante un plan de orientación educativa, que auxilie a cada educando en sus problemas de aprendizaje y de adaptación a las situaciones escolares?
14. ¿Cuáles objetivos demandan alguna labor de asistencia social, que establezca permanentes relaciones entre el hogar y la escuela, a fin de que no sean ignoradas las circunstancias familiares que condicionan el rendimiento y la conducta de cada niño?
15. ¿Cuáles objetivos rigen la articulación de las materias en el plan de estudios, y la selección del contenido de los programas, con el propósito de satisfacer las necesidades de los niños en todos los aspectos de su desarrollo?
16. ¿Cuáles objetivos regulan la extensión y la intensidad de los estudios, y establecen exigencias máximas o mínimas, en vista de los diferentes niveles de capacidad real de cada niño?
17. ¿Cuáles objetivos determinan la decidida y permanente cooperación de la escuela primaria con todos los organismos de salubridad pública, y previsión, asistencia y seguridad social, con el fin de prevenir y tratar oportunamente las enfermedades que empobrecen el valor físico de la población boliviana?

C.- En los fundamentos de la cultura actual:

18. ¿Los objetivos de la educación primaria han sido determinados en vista de una cuidadosa revisión de los fundamentos de la cultura actual, a fin de que la enseñanza impartida por la escuela satisfaga las indispensables demandas culturales de la época?
19. ¿Cuáles objetivos confían a la escuela primaria la ineludible misión de universalizar el dominio de las habilidades básicas del lenguaje, la lectura, la redacción y la aritmética, como requisito primordial para la plena

participación del pueblo en los procesos económicos, sociales, políticos y culturales de la Nación?

20. ¿Cuáles objetivos recomiendan que la acción educativa se desenvuelva en el plano de la experiencia práctica, para que la enseñanza primaria no continúe reducida a un cúmulo de palabras y nociones abstractas, sin relación significativa con la vida real e inmediata del educando?
21. ¿Cuáles objetivos reclaman que la escuela primaria sustituya el abuso de la memorización formal por el uso del pensamiento reflexivo, como método permanente del aprendizaje escolar?
22. ¿Cuáles objetivos tienden a organizar el contenido esencial de las materias en torno de unidades concretas, a fin de eliminar todas las nociones superfluas que agobian la memoria y perturban la actividad mental superior del educando?
23. ¿Cuáles objetivos disponen que en la formación cultural del educando se complementen y equilibren los estudios teóricos con actividades prevocacionales, como las prácticas de taller, las artesanías regionales, los trabajos de cultivo, o la crianza de animales domésticos?
24. ¿Cuáles objetivos disponen que la escuela primaria, además de atender la educación general y la iniciación prevocacional de los niños, se encargue de estimular satisfactoriamente sus personales disposiciones artísticas?
25. ¿Cuáles objetivos aconsejan que se aproveche la óptima plasticidad sensorial y mental de la infancia, para iniciar el aprendizaje de alguna lengua extranjera que enriquezca la formación cultural del educando?
26. ¿Cuáles objetivos procuran que la educación primaria, sin perder su carácter unitario y eminentemente nacionalista, adapte su estructura y sus exigencias culturales a las circunstancias predominantes en el medio urbano, en el provincial o en el rural?

27. ¿Cuáles objetivos circunscriben con precisión el nivel y el área cultural de la educación primaria, para que la enseñanza se intensifique dentro de límites concretos, y no rebase hacia campos que no le corresponden?

II.- INTERRELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS PROGRAMAS

A.- Con el Plan de Estudios:

28. ¿El Plan de Estudios de la educación primaria, está adecuadamente concebido y dispuesto para contribuir a la realización de los objetivos previstos?
29. ¿La duración de los estudios, y la estructura de los cursos y grados del ciclo primario, corresponden a etapas definidas del desarrollo infantil?
30. ¿Están debidamente establecidos en el Plan la continuidad de estudios, la división de responsabilidades y las articulaciones del ciclo primario con el kindergarten, con el ciclo secundario, y con los cursos de alfabetización, de educación fundamental y de aprendizaje prevocacional?
31. ¿El Plan de Estudios coordina orgánicamente las materias instrumentales, las de formación cultural, las de educación prevocacional, y las actividades extraprogramáticas destinadas a la efectiva realización de los objetivos previstos?
32. ¿Tiende a complementar la información teórica y un plan de actividades que desarrollen en el educando la capacidad para la vida práctica y para el trabajo productivo?
33. ¿Asigna tiempo, ocasiones y actividades para promover la formación de hábitos que preserven la salud y el equilibrado desarrollo de la personalidad del educando?

34. ¿Distribuye las asignaciones de tiempo lectivo en base de un cómputo cabal de las unidades contenidas en cada materia, y de los días y horas realmente disponibles en el período escolar?
35. ¿Mantiene el aislamiento de las materias entre sí, o las concentra en áreas directamente relacionadas con determinados aspectos del desarrollo infantil?
37. ¿Pondera con definido criterio pedagógico la importancia, el lugar y el tiempo asignados a cada materia y a cada actividad que se combinan en el Plan?
38. ¿Exige un extenso período anual, o permite la adecuada distribución de materias y actividades en períodos semestrales o trimestrales?
39. ¿Dispone la conveniente complementación y articulación de los estudios regulares con un Plan de actividades Extra Programáticas?

B.- Con los Programas de Materias:

40. El contenido de los Programas vigentes, ¿está seleccionado, organizado y dosificado para promover la efectiva realización de los objetivos de la educación primaria?
41. ¿Predomina en los Programas la presentación formal de materias aisladas, o se ha intentado correlacionar los conocimientos alrededor de temas centrales que den interés y unidad a la enseñanza, y la hagan más comprensible para la mentalidad infantil?
42. ¿Los programas se limitan a enumerar los temas que corresponden a cada materia, o intentan guiar la labor del maestro sugiriéndole objetivos concretos, nociones, actividades y métodos para alcanzarlos, y criterios para comprobar su realización?

43. Los conocimientos contenidos en las diferentes materias, ¿son suficientemente comprensibles y asimilables para el nivel de madurez de los alumnos de cada curso?
44. Los capítulos y los temas incluidos en el Programa de cada materia, ¿han sido objeto de una cuidadosa selección y de un examen de su utilidad social y de su valor educativo?
45. ¿Los programas de todas las materias contienen, además de los conocimientos que deben ser aprendidos, un conjunto de actividades, experiencias y problemas expresamente destinados a estimular el razonamiento y el pensamiento reflexivo, en cada uno de los cursos del ciclo primario?
46. ¿Los Programas de las diferentes materias se relacionan significativamente entre sí, y se conectan y complementan con las actividades extra-programáticas que deben contribuir a la plena realización de todos los objetivos previstos?

III.- INTEGRACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL PLAN Y LOS PROGRAMAS:

47. ¿Los objetivos de la educación primaria, podrán ser plenamente realizados con la sola transmisión de los conocimientos previstos en el Plan de Estudios y los Programas?
48. ¿La evocación y la repetición verbal de lecciones formales, deben ser consideradas como el aspecto más importante de la educación primaria?
49. ¿Es acertado el criterio que concede a los estudios teóricos la máxima atención y el mayor tiempo del período escolar?
50. Para el real cumplimiento de algunos objetivos, ¿será necesario recurrir a actividades y experiencias que no se relacionan directamente con las materias escolares?

51. ¿Convendrá integrar el Plan de Estudios –de carácter teórico– con un Plan de Actividades y Experiencias –de carácter eminentemente práctico–, a fin de conseguir la mejor realización de los objetivos del ciclo primario?
52. En la disposición de los Programas del ciclo primario, ¿es suficientemente orientadora la simple enumeración y ordenación de temas dentro del campo de cada materia?
53. En los Programas de todos los cursos y de todas las materias, ¿se dispone la ejecución de actividades prácticas vitalmente relacionados con determinados temas de estudio?
54. ¿Los Programas de las diferentes materias procuran establecer una estrecha relación entre los conocimientos estudiados y las situaciones concretas de la vida real con que está familiarizado el educando?

IV.- INTERRELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON CADA MATERIA DEL PROGRAMA:

A.- En el área del Lenguaje:

55. ¿Están concretamente señalados los objetivos que corresponden a cada curso en el Programa de lenguaje?
56. ¿El Programa dispone, en todos los cursos, la práctica continua de las habilidades básicas del lenguaje –conversación, narración, discusión, escritura, redacción, ortografía, lectura–, con preferencia al estudio formal de reglas y nociones gramaticales?
57. ¿Qué proyectos, actividades y experiencias recomienda el Programa para la práctica intensiva del lenguaje oral y escrito?
58. La predominante atención concedida al estudio teórico de la gramática, ¿servirá para mejorar de modo efectivo el lenguaje habitual del educando?

59. ¿El Programa dispone y ejecuta un eficaz tratamiento correctivo de los errores de lenguaje oral y escrito dominantes en el medio?
60. ¿La enseñanza de la lectura está circunscrita solamente el primer curso, o se desarrolla progresivamente en todos los cursos, como una habilidad compleja que debe ser dominada en sucesivas etapas?
61. ¿La enseñanza de la redacción es atendida solamente en los cursos superiores, o se la desarrolla, como una habilidad fundamental, desde los primeros cursos del ciclo primario?
62. ¿El Programa de lenguaje está correlacionado con las demás materias, a fin de que todos los estudios y actividades escolares proporcionen motivos para la práctica incesante del lenguaje oral y escrito?
63. ¿El Programa dispone que el punto de partida de la enseñanza de lenguaje sean los hechos y las experiencias reales, para que el niño aprenda a concretar sus ideas y a usar las formas de expresión en su sentido objetivo y vital?
64. ¿El Programa de cada curso contiene una sección de literatura infantil, con cuentos, fábulas, poesías, tradiciones del medio geográfico, mediante el trazo de planos de lugares conocidos, que le den experiencia para comprender el sentido de los mapas y los textos de geografía?
86. ¿El Programa presenta la historia patria como una sucesión de héroes y episodios aislados, o la interpreta como el perseverante esfuerzo de nuestro pueblo por conquistar la dignidad humana, la libertad política y la justicia social?
87. ¿El Programa contiene la información esencial para que los niños adquieran una objetiva visión de la geografía, y un animado conocimiento de la historia patria?

88. ¿El Programa se correlaciona debidamente con todas las materias y actividades, para vitalizar la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica con visitas y excursiones, dramatizaciones y redacciones, dibujos y trabajos prácticos que ilustren los temas estudiados?
89. ¿El Programa se correlaciona con actividades extraprogramáticas que estimulen en los niños el desarrollo de positivas actitudes de convivencia, tolerancia, solidaridad, cooperación y espíritu de servicio social?
90. ¿El Programa señala los conocimientos y habilidades que debe dominar el educando al finalizar cada curso?

E.- En el área de la Educación Artística:

91. ¿Los Programas de educación musical limitan la información teórica, y acentúan la práctica del canto individual y coral como actividad necesaria para la equilibrada formación del educando?
92. ¿Ofrecen suficientes oportunidades para la audición de música selecta, nacional y universal, a fin de que el niño desarrolle su sentido musical y aprecie los valores estéticos, afectivos y espirituales de la música?
93. ¿Procuran reconocer y cultivar el talento musical de los superdotados, ofreciéndoles oportunidades adicionales para su adecuada formación artística?
94. ¿La enseñanza del canto y la música, está funcionalmente correlacionada con la educación física y las prácticas de danza, para que el educando adquiera un sentido orgánico del ritmo?

ANTEPROYECTO DE PLAN DE ESTUDIOS PARA EL CICLO PRIMARIO

Grado Inicial		Grado Intermedio		Grado Prevocacional	
1º	2º	3º	4º	5º	6º
<u>I. EDUCACION FISICA Y SANITARIA</u>					
1. Educación Física y Deportes.					
2. Prácticas de higiene.					
<u>II. EDUCACION INTELECTUAL Y CULTURA</u>					
3. <i>Lenguaje</i> : Lectura. Escritura. Redacción. Literatura Infantil.		Lengua Extranjera. Iniciación Gramatical.			
4. <i>Aritmética</i> : Cálculo. Formas. Medidas.		Ciencias Naturales.			
5. <i>Naturaleza</i> : Medio Natural.					
6. <i>Sociedad</i> : Medio Social. Historia. Geografía. Educación Cívica.					
<u>III. EDUCACION ARTISTICA</u>					
7. Canto y Apreciación Musical. Danza y Ritmo.					
8. Dibujo, Pintura, Modelado.					
9. Artes Aplicadas.					
<u>IV. EDUCACION PREVOCACIONAL</u>					
10. Trabajos Manuales.		Prácticas de Taller			
11. Economía Doméstica.		Industrias Regionales			
12. Jardinería. Crianza.		Agricultura Crianza			
<u>V. EDUCACION MORAL</u>					
13. Prácticas de moral y Servicio Social.					
14. Religión.					
<u>VI. ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMATICAS</u>					
15. Organización y gobierno estudiantil.					
16. Teatro escolar y títeres.					
17. Periodismo escolar: mural, impreso y radial.					
18. Excursiones y recreaciones. Actividades sociales y deportivas.					

CICLO SECUNDARIO

APRENDIZAJE
PREVOCACIONAL

EDUCACION FUNDAMENTAL Alfabetización. Nociones aritméticas. Lenguaje Redacción. Educación cívica. Nociones científicas. Práctica prevocacional.	Agricultura. Oficios Artesanales. Industrias regionales: — Cerámica. — Cestería. — Tejidos.
---	--

95. ¿La educación primaria proporciona a los niños experiencias y actividades para el efectivo ejercicio de sus aptitudes en el campo de las artes plásticas?
96. ¿Las actividades de educación artística están directamente vinculadas con las actividades extraprogramáticas, para que los niños se habitúen a emplear el tiempo libre en el ejercicio de sus aptitudes individuales?

F.- En el área de la Educación Prevocacional:

97. ¿Existe un Programa de educación prevocacional, destinado a ejercitar la habilidad práctica del niño, en todos los cursos, y a familiarizarlo por igual con el libro y la herramienta, con el estudio y el trabajo manual, como actividades igualmente dignas?
98. ¿La educación prevocacional está gradualmente distribuida en todos los cursos, mediante prácticas de trabajo manual, economía doméstica, jardinería, agricultura, crianza de animales, talleres e industrias regionales?
99. ¿Estas prácticas se correlacionan directamente con los Programas de estudio del medio natural y social, de aritmética y geometría, de lenguaje, y con las actividades extraprogramáticas?

Questionario-Guía para la Evaluación Técnica del Plan y del Programa de Estudios en la Educación Secundaria

I. Fundamentación de los objetivos

A.- En la realidad nacional:

1. ¿Los objetivos de la educación secundaria están consciente e intencionalmente determinados para servir a las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la Nación?
2. ¿Esos objetivos se inspiran en un leal examen de la estructura económica del país, de su composición demográfica, de su diversidad regional, de sus tendencias sociales, de su desarrollo industrial, de sus formas de vida colectiva, de su proceso institucional, de sus agitaciones políticas, y de su perseverante esfuerzo por consolidar la Nación en bases de justicia y libertad?
3. ¿Cuáles objetivos tienden a inducir y capacitar a la nueva generación para que supere las desventajas de la dependencia colonialista y del subdesarrollo económico y social?
4. ¿Cuáles objetivos afirman la formación de una conciencia cívica, y estimulan sentimientos y actitudes de solidaridad y de coparticipación responsable en la solución de los problemas básicos de la nacionalidad?

5. ¿Cuáles objetivos alientan la realización de empresas e ideales unánimes, que cohesionen la conciencia nacional y eliminen la influencia disociadora de la heterogeneidad étnica, de la desintegración regional y del aislamiento de las lenguas y culturas nativas?
6. ¿Cuáles objetivos preparan al educando para la convivencia en una ciudadanía democrática, regida por los principios de la dignidad humana y la justicia social?
7. ¿Cuáles objetivos encomiendan al ciclo secundario la certera selección de los futuros líderes del país, que deben ser promovidos al máximo nivel de la educación superior?
8. ¿Cuáles objetivos determinan la diversificación de cursos y niveles, a fin de que la educación Secundaria contribuya a formar el empleado idóneo para las funciones administrativas, y el técnico medio o el obrero calificado, que son tan necesarios para el desarrollo de una industria nacional?

B.- En los procesos del desarrollo individual:

9. ¿Cuáles objetivos consultan los intereses, necesidades, niveles y límites del desarrollo físico, psicológico, intelectual, social, emocional, moral y espiritual de los adolescentes?
10. ¿Cuáles objetivos orientan la articulación del plan y el contenido de los Programas, a fin de satisfacer las necesidades del adolescente en todos los aspectos de su desarrollo?
11. ¿Cuáles objetivos influyen en la flexibilidad, la diversificación, la elegibilidad, y la amplia articulación de los Planes y Programas, con el objeto de que el educando encuentre incentivos y oportunidades reales para el desarrollo de su personalidad?

12. ¿Cuáles objetivos disponen la atención individualizada de los adolescentes, mediante un plan de orientación educativa y vocacional, que guíe a cada educando hacia los estudios mejor ajustados a sus propias capacidades?
13. ¿Cuáles objetivos regulan la extensión y la intensidad de los estudios, y establecen exigencias máximas o mínimas, en vista de los diferentes niveles de rendimiento real de los adolescentes?
14. ¿Cuáles objetivos procuran prevenir y atenuar las tensiones psicológicas del educando, con medidas que consulten la higiene mental de la adolescencia?

C.- En las tendencias de la cultura actual:

15. ¿Los objetivos de la educación secundaria consideran debidamente las tendencias de la cultura actual, como base de la formación y la información impartida a los adolescentes?
16. ¿Cuáles objetivos aseguran el creciente dominio de los conocimientos y las técnicas instrumentales imprescindibles para el estudio de las disciplinas científicas?
17. ¿Cuáles objetivos se dirigen a proporcionar al educando una operante información cultural, que le permita percibir las interrelaciones del individuo con la naturaleza, la sociedad, el estado, la economía, la tecnología, las ciencias y las artes, en el mundo actual?
18. ¿Cuáles objetivos tienden a eliminar nociones caducas que retrasan la información científica, y a transmitir referencias significativas acerca de los recientes descubrimientos y realizaciones en el campo de la ciencia, la técnica, la filosofía y las artes?

II. Interrelaciones de los objetivos con el Plan de Estudios y los Programas.

A.- Con el Plan de Estudios:

19. La articulación del Plan de Estudios vigente, ¿consulta e interpreta los objetivos de la educación secundaria?
20. ¿Asigna tiempo, ocasiones y actividades para promover la formación de hábitos que preserven la salud física y espiritual de los educandos?
21. ¿Asigna tiempo y actividades suficientes para intensificar el aprendizaje avanzado de las materias instrumentales?
22. ¿Asigna tiempo y provee experiencias válidas para estimular el desarrollo de la personalidad del educando?
23. ¿Asigna tiempo para la realización de actividades y experiencias educativas, que deben formar en el educando un sentido de autodisciplina y de conducta responsable?
24. ¿Coordina orgánicamente las materias instrumentales científicas y técnicas que deben integrarse en la formación cultural del educando?
25. ¿Tiende a complementar la información teórica con el dominio de destrezas que capaciten al educando para la vida práctica y el trabajo productivo?
26. ¿Establece definidas etapas graduales, que conducen al educando hacia cursos ascendentes, o hacia una básica preparación para el desempeño de ocupaciones prácticas?
27. ¿Exige un extenso período anual, o permite la equilibrada distribución de materias y actividades en períodos semestrales o trimestrales?

28. ¿Distribuye las asignaciones de tiempo lectivo en base de un cómputo preciso de las unidades contenidas en cada materia, y de los días y horas realmente disponibles en el período escolar?
29. ¿Proporciona amplias y flexibles oportunidades de estudios útiles, para satisfacer funcionalmente los diferentes intereses, aptitudes y capacidades de los educandos?
30. ¿Pondera con definido criterio pedagógico la importancia, el lugar y el tiempo asignados a cada materia y a cada actividad que se combinan en el Plan?
31. ¿Selecciona y correlaciona acertadamente las materias y actividades que deben constituir el contenido de la educación general, de la educación vocacional, y del bachillerato bifurcado que se articula con la universidad?
32. ¿Dispone la conveniente complementación y articulación de los estudios regulares con un Plan de Actividades Extraprogramáticas?

B.- Con los Programas de Materias:

33. El contenido de los Programas vigentes, ¿está seleccionado, organizado y dosificado para promover la efectiva realización de los objetivos de la educación secundaria?
34. En la disposición del Programa actual, ¿cuáles materias, temas y actividades son eficaces para promover el desarrollo del pensamiento reflexivo y de los procesos superiores de la inteligencia?
35. ¿Cuáles materias, temas y actividades tienden al adiestramiento pasivo de la memoria y de las mecanizaciones mentales?
36. ¿Cuáles materias, temas y actividades afirman en el educando el progresivo dominio de las habilidades del lenguaje oral y escrito, y de la

lectura como técnica de estudio, de recreación y de acceso a las fuentes de la cultura universal?

37. ¿Cuáles materias, temas y actividades disciplinan al educando en el razonamiento cuantitativo y espacial, en el uso de las síntesis numéricas de la realidad, y en el manejo de los instrumentos de medida de uso corriente?
38. ¿Cuáles materias, temas y actividades inducen a una comprensión racional y científica de la naturaleza y de sus fenómenos?
39. ¿Cuáles materias, temas y actividades suscitan el aprecio de la herencia cultural y los valores de nuestra tradición, y el respeto por los valores propios de otras culturas y naciones?
40. ¿Cuáles materias, temas y métodos proporcionan un conocimiento significativo de la sociedad, de la nación, de la comunidad mundial, de las interrelaciones entre la sociedad y el medio, y de las interdependencias entre las naciones?
41. ¿Cuáles materias, temas y actividades capacitan al educando para la cabal comprensión de las necesidades, las tendencias, los problemas, las posibilidades y las aspiraciones de la Nación Boliviana?
42. ¿Cuáles materias, temas y actividades preparan al educando para una concepción dinámica del acelerado proceso de cambios que se operan en el orden social, económico y político del mundo contemporáneo?
43. ¿Cuáles materias, temas y actividades aproximan al educando al conocimiento de los procesos instintivos, emocionales, volitivos y mentales, que se operan en el espíritu humano?
45. ¿Cuáles materias, temas y actividades inician al educando en el conocimiento de los métodos de la inteligencia creadora, y en las concepciones que explican e interpretan los seres y fenómenos del universo?

46. ¿Cuáles materias, temas y actividades promueven la apreciación y el desarrollo del gusto estético?
47. ¿Cuáles materias, temas y actividades proveen al educando del necesario dominio de una lengua extranjera que le dé acceso a otros ámbitos culturales?
48. ¿Cuáles materias, temas y actividades favorecen el pleno desarrollo físico, fisiológico, psíquico y espiritual del educando?

III.– Integración de actividades en el plan y los programas.

49. La concepción y la estructura del Plan de Estudios vigente, ¿facilitan la efectiva realización de los objetivos de la educación secundaria?
50. ¿Esos objetivos podrán ser realizados con la sola transmisión de los conocimientos previstos en el Plan de Estudios?
51. ¿La evocación y la repetición verbal de lecciones formales, deben ser consideradas como el aspecto más importante del Plan y del Programa de educación secundaria?
52. ¿Es acertado el criterio que concede a los estudios teóricos la máxima atención y el mayor tiempo del período escolar?
53. Para el real cumplimiento de algunos objetivos, ¿será necesario recurrir a actividades y experiencias que no se relacionan directamente con las materias escolares?
54. ¿Convendrá integrar el Plan de Estudios –de carácter teórico– con un Plan de Actividades y Experiencias –de carácter eminentemente práctico–, a fin de conseguir la mejor realización de los objetivos del ciclo secundario?

55. En la disposición de los Programas vigentes, ¿es suficientemente orientadora la simple enumeración y ordenación de temas dentro del campo de cada materia?
56. En los Programas de todos los cursos y de todas las materias, ¿se dispone la ejecución de actividades prácticas vitalmente relacionadas con determinadas temas de estudio?
57. Los Programas de las diferentes materias, ¿procuran establecer una estrecha relación entre los conocimientos estudiados y las situaciones concretas de la vida real con que está familiarizado el educando?

IV.- Interrelación de los objetivos con cada materia

A.- En el área del Lenguaje y la Literatura:

58. ¿Qué objetivos específicos corresponden a cada curso en este sector de los Programas?
59. ¿Los temas y las prácticas del Programa están intensivamente dispuestos para capacitar al educando en el avanzado dominio de la pronunciación, la ortografía, la conversación, la narración, la discusión, la redacción, y el uso funcional de la lectura?
60. La predominante atención concedida al estudio teórico de la Gramática, ¿mejora de modo efectivo el uso práctico del lenguaje por parte del educando?
61. El gradual dominio de la lectura y de la redacción, ¿está debidamente considerado como un aprendizaje complejo, cuyas sucesivas etapas requieren la atención específica de la educación secundaria?
62. ¿Los Programas disponen y ejecutan un eficaz tratamiento correctivo de los errores de lenguaje oral y escrito dominantes en el medio?

63. ¿Qué proyectos, actividades y experiencias recomiendan los programas para la práctica intensiva del lenguaje oral y escrito?
64. ¿El estudio formal de reglas y definiciones preceptivas, contribuye en alguna medida a la formación de la cultura y del gusto literarios?
65. ¿El curso de Preceptiva e Historia Literaria tiende a familiarizar al educando con la lectura, la comprensión, la apreciación y el análisis de algunas muestras representativas de la literatura nacional y universal?
66. ¿Los Programas de Literatura asigna al educando un plan mínimo de lecturas literarias de diverso genero?
67. ¿Los Programas de Lenguaje y literatura disponen el ejercicio básico del educando en el manejo de diccionarios, enciclopedias, antológicas y libros de referencia; en la catalogación bibliográfica; en la anotación de fichas, sumarios, cuadros sinópticos y resúmenes; en la revisión y corrección del lenguaje oral y escrito usado en el curso?
68. ¿Los trabajos prácticos previstos en los Programas de Lenguaje y Literatura, ejercitan al educando –individualmente o por equipos– en la recopilación de informaciones, la organización de ideas, el planteamiento de esbozos y esquemas, el desarrollo de ensayos e informes elementales, acerca de asuntos significativos para la experiencia infantil?
69. ¿En el contenido del Programa, o en el Plan de Actividades Extraprogramáticas, se dispone la práctica de los concursos literarios, de los clubes de lectura, del teatro y del periodismo escolar?
70. ¿Los Programas señalan los conocimientos y habilidades esenciales que deben dominarse al finalizar cada curso?

B.- En el área de las Matemáticas:

71. La disposición, correlación y dosificación de temas en los Programas de Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría, ¿tienden a desarrollar en el educando el criterio cuantitativo, la disciplina del razonamiento matemático, y el seguro dominio de los automatismos y mecanismos del cálculo?
72. ¿Están seleccionados en vista de su valor social y su aplicabilidad práctica, y se relacionan con situaciones vitales concretas, a fin de asegurar la comprensión, el interés y el rendimiento del educando en el aprendizaje?
73. ¿Familiarizan al educando con el conocimiento y la aplicación precisa de los conceptos, signos, símbolos, fórmulas, procesos, tablas, índices y términos propios de la técnica matemática?
74. ¿Se relacionan significativamente con determinados temas de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales y se correlacionan funcionalmente con los Programas de Física y de Química, y de Educación Vocacional?
75. ¿Inducen al educando a comprender la utilidad de las Matemáticas en la vida real, y su valor en la ciencia, la economía, la técnica, las artes, y en el desarrollo de la civilización contemporánea?
76. ¿Proporcionan en los cursos básicos, las nociones y habilidades requeridas para el buen desempeño de ocupaciones semicalificadas en la administración y la industria?
77. ¿Proporcionan, en los cursos avanzados, la información matemática requerida para el estudio de las carreras universitarias?
78. En sustitución de temas inoperantes, que no se aplican en la vida social ni profesional, ¿convendría incluir en los Programas nociones matemáticas?

cas comúnmente usadas, como las referentes a la metodología estadística?

79. ¿Los programas señalan los conocimientos y habilidades que debe dominar el educando al finalizar cada curso?

C.- En el área de Ciencias Naturales y Físico-Químicas:

80. Los programas de Anatomía, Fisiología, Higiene, Zoología y Botánica, ¿disponen la ejecución de actividades experimentales que promuevan en el educando la animada comprensión de los fenómenos de la vida y de la naturaleza?

81. ¿Conceden a la observación científica y a la experimentación mayor importancia que al estudio formal de nomenclaturas, clasificaciones y descripciones morfológicas de los seres y fenómenos naturales?

82. ¿Procuran enriquecer la experiencia del educando con actividades de observación directa y controlada de las tendencias del instinto y de los móviles de la conducta, con animales y plantas de la localidad?

83. ¿Proporcionan sugerencias para las actividades experimentales, y para la construcción casera de sencillos aparatos y dispositivos para la enseñanza experimental de las ciencias?

84. ¿Intentan suscitar en el educando positivas actitudes de curiosidad por los fenómenos de investigación de las leyes, y de apreciación de los encantos de la naturaleza?

85. ¿Tienden a basar los estudios en las condiciones del medio local y nacional, y a aprovechar los recursos naturales como material didáctico?

86. ¿Intentan hacer accesibles al educando las modernas concepciones de los procesos del desarrollo, de la función hormonal, de la reproducción y de la herencia?

87. ¿Revisan y eliminan los conceptos caducos, para actualizar su contenido y reflejar las tendencias dominantes en la ciencia, la cultura y la técnica contemporáneas?
89. ¿Los Programas de Ciencias Naturales y los de Ciencias Físico-químicas, disponen que se aplique, sobre determinados temas, el tratamiento de la experimentación científica, a fin de que el educando comprenda y use las operaciones de la investigación, desde el planteo del problema, la hipótesis, el control de los factores y la comprobación, hasta la inferencia de conclusiones válidas?
90. ¿Los Programas de ambos grupos de ciencias, aseguran el efectivo dominio de un cuerpo orgánico de conceptos y de un vocabulario básico en sus respectivos campos?
91. ¿Contribuyen a la formación de la cultura general con los hábitos del pensamiento crítico, que interpreta racionalmente los hechos y elimina los resabios de la superstición infantil?
92. ¿Proporcionan al educando una información precisa acerca de la estructura y el funcionamiento de las máquinas motorizadas de uso generalizado, como el automóvil, la locomotora, el avión?
93. ¿Proporcionan suficiente información teórica y habilidad práctica para el debido manejo de las aplicaciones corrientes de la electricidad, el magnetismo, la radiotecnica, la fotografía?
94. ¿Ofrecen una referencia sustancial acerca de los recientes descubrimientos y realizaciones de la ciencia y la técnica, tales como la energía atómica, la física nuclear, la televisión, la retropropulsión, los cerebros electrónicos, la exploración interplanetaria?

D.- En área de los Estudios Sociales:

95. ¿Los Programas de Estudios Sociales coordinan su desarrollo con el propósito de transmitir al educando síntesis esquemáticas del proceso histórico, visiones objetivas de la realidad geográfica, y sentimientos que formen su conciencia de ciudadano de una patria y de hombre de una época?
96. ¿Los Programas de Historia eliminan la información superflua, para mostrar el juego de factores decisivos en los orígenes, la formación, los estímulos, las crisis, las posibilidades y las metas de la nacionalidad y la civilización?
97. ¿Sustituyen el estudio episódico de sucesos, nombres y fechas, por sugerentes panoramas que muestren las formas de vida colectiva, las técnicas de trabajo, las soluciones económicas, las creaciones culturales, los valores éticos y las concepciones religiosas de los pueblos y civilizaciones más notables?
98. ¿Tienden a disciplinar el pensamiento del educando con una dinámica interpretación de la historia en la perspectiva de los complejos factores geográficos, económicos, sociales y morales que obran en el destino de cada pueblo?
99. ¿Recomiendan la conveniente ilustración de los cursos de Historia y Geografía mediante visitas a museos, consulta de enciclopedias y atlas, lecturas complementarias, proyecciones y otras ayudas visuales?
100. ¿Los Programas de Geografía prescinden de la detallada enumeración de accidentes físicos, para iniciar al educando en la interpretación económica del país y de sus regiones, del nivel de vida de la población, del desarrollo de la industria, las comunicaciones, los transportes y el comercio; y de las vitales necesidades de la nacionalidad?

101. ¿Procuran suscitar en el educando aspiraciones conscientemente dirigidas a superar el subdesarrollo económico y social del país, mediante la capacitación de la juventud para el trabajo productivo y el aprovechamiento de los recursos naturales que reserva nuestro territorio?
102. ¿Proporcionan una base de información resumida y coherente, junto con el dominio del vocabulario técnico, de la lectura de mapas, del uso de escalas, de la interpelación de índices estadísticos, y de las nociones instrumentales necesarias para el estudio de la Geografía?
103. ¿Los Programas de Educación Moral y Cívica vitalizan la enseñanza de los preceptos, por medio de actividades, experiencias, misiones y responsabilidades que se encomiendan a los educandos bajo la tutela docente?
104. ¿Se conectan con las actividades extraprogramáticas, a fin de orientar la organización de sociedades estudiantiles, regidas por las normas éticas y democráticas que deben comprender, sentir y vivir los educandos?
105. ¿Inspiran un régimen de disciplina conducido en conexión con alguna forma de gobierno estudiantil, que desarrolle la conciencia social de los educandos mediante el ejercicio de poderes ejecutivos, legislativos, judiciales y morales, dentro de la comunidad escolar?
106. ¿Reducen la enseñanza formal de preceptos abstractos, e inician al educando en la apreciación de las corrientes históricas y universales que han definido la Carta de los Derechos Humanos y los principios de la justicia social?
107. ¿Recomiendan la participación de los educandos en servicios sociales y empresas cívicas –campañas de alfabetización, saneamiento, arborización, asistencia social, etc.–, para afirmar la formación de su carácter con actitudes de cooperación, solidaridad, responsabilidad y sacrificio por el mejoramiento colectivo?

E.- En el área de la Educación Artística:

108. ¿Los Programas de Educación Musical limitan la información teórica, y acentúan la práctica del canto individual y coral, como actividad necesaria para la equilibrada formación del educando?
109. ¿Ofrecen suficientes oportunidades para la audición de música selecta, nacional y universal, a fin de que el educando desarrolle su sentido musical y aprecie los valores estéticos, afectivos y espirituales de la música?
110. ¿Se conectan con las actividades extraprogramáticas a fin de estimular en los educandos la afición y la habilidad para ejecutar un instrumento musical?
111. ¿Procuran reconocer y cultivar el talento musical de los superdotados, ofreciéndoles oportunidades adicionales para su formación artística?
112. ¿Señalan la necesidad de un equipo mínimo de instrumentos y ayudas audiovisuales imprescindibles para la efectiva educación musical?
113. ¿Los Programas de Artes Plásticas proporcionan al educando experiencias y actividades estimulantes para el efectivo ejercicio de su capacidad artística?
114. ¿Están funcionalmente relacionados con los Programas; de Ciencias Naturales, de Estudios Sociales y con las Actividades Extraprogramáticas?
115. ¿Tienden a promover la cultura artística del educando, con una información básica en la teoría del arte, y con experiencias directas en la apreciación de obras artísticas, a través de proyecciones, series de reproducciones, enciclopedias, visitas a museos y otros medios?

116. ¿Procuran suscitar en el educando la satisfacción subjetiva resultante de la apreciación estética y de las espontáneas tentativas de autoexpresión y de realización de la capacidad creadora?
117. ¿Intentan estimular el desarrollo de las aptitudes artísticas superiores, en conexión con las actividades extraprogramáticas?

F.- En el área de la Educación Vocacional:

118. Los Programas de Educación Vocacional están adecuadamente correlacionados con los de Educación General, de acuerdo con los propósitos que deben cumplirse en cada etapa del ciclo secundario?
119. Estimulan las habilidades prácticas del educando, lo preparan para ocupaciones útiles, y lo inducen a estimar por igual el libro y la herramienta, el estudio intelectual y el trabajo manual, como actividades humanas igualmente dignas y legítimas?
120. ¿Se conectan con los Programas de Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Matemáticas, y les proporcionan campos de aplicación y ayudas didácticas?
121. Se adaptan funcionalmente a las condiciones del medio, y aprovechan los productos locales como materias primas para la elaboración industrial?
122. ¿Desarrollan en los educandos los hábitos y destrezas que exige la buena ejecución del trabajo manual: planeamiento, cálculo, medida, precisión, orden, perseverancia, etc.?
123. ¿Conducen al educando por variadas situaciones de aprendizaje a fin de que se manifiesten sus aptitudes, preferencias o incapacidades para determinados géneros de tareas, como base de un plan de orientación educativa y vocacional?

124. ¿Están articulados en etapas definidas, con el propósito de que el educando adquiriera una preparación básica y utilitaria al finalizar cada etapa?
125. ¿Atienden con la debida previsión los aspectos comunes y los aspectos diferenciados de la Educación Vocacional para el hombre y la mujer, a fin de no privar a ésta del nivel de preparación que exige la vida moderna?
126. El contenido de la Educación Vocacional que integra el Programa común para todos los educandos del ciclo secundario, ¿proporciona también ese grado de preparación básica en secretaría y dactilografía, que es necesario para toda profesión liberal o técnica?

G.- En el área de la Educación Física y Sanitaria:

127. ¿Los Programas de Educación Física inician su desarrollo con la práctica diaria de breves esquemas gimnásticos, que mantienen la saludable disposición física del educando para la actividad y el estudio?
128. ¿La Educación Física y la Educación Sanitaria están estrechamente enlazadas para preservar la salud y el desarrollo de cada educando?
129. ¿Disponen un reconocimiento periódico del estado de salud y de los índices del crecimiento de cada educando?
130. ¿Desarrollan en los educandos hábitos de aseo, y los acostumbran al cumplimiento de las medidas de prevención sanitaria en casos de enfermedades y epidemia?
131. ¿Recomiendan la vigilancia de todo síntoma de enfermedad infecciosa en los educandos, para el oportuno tratamiento de cada caso?
132. ¿Habilitan al educando para la administración de los primeros auxilios sanitarios en casos de confusión, herida, envenenamiento, asfixia, ahogo, etc.?

133. ¿Se relacionan con las actividades extraprogramáticas, para promover prácticas deportivas que estimulen el desarrollo físico y la formación del carácter?
134. ¿Disponen el positivo funcionamiento de asociaciones juveniles para la ejecución de empresas que cultiven el compañerismo, la cooperación, la tolerancia, la caballerosidad, el esfuerzo, la resistencia física?

H.- En la Enseñanza de las lenguas Extranjeras:

135. ¿Los Programas de Lenguas Extranjeras se encuentran articulados en el Plan de Estudios con certero criterio pedagógico?
136. ¿Su contenido, su distribución y sus asignaciones de tiempo lectivo, serán eficaces para la elemental adquisición de una lengua extranjera por parte del educando?
137. ¿Qué reajustes serán necesarios para lograr un rendimiento más efectivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras al cabo de seis años de estudio en el ciclo secundario?

Normas técnicas para la elaboración de Planes y Programas del Ciclo Secundario

Documento preparatorio del Congreso Pedagógico que debía realizarse en 1960.

Está destinado al magisterio de secundaria, como material de estudio y reflexión previos a la reforma de los planes y programas que se esperaba realizar en esa ocasión.

I.– Definición de los objetivos.

1. **Su Reinterpretación.**– Los objetivos generales del sistema escolar, y los objetivos particulares del ciclo, han de ser reinterpretados en un cuadro de propósitos concretos y realizables, inspirados en el examen de las tres responsabilidades que la educación secundaria debe asumir en servicio de:

a) Las aspiraciones nacionales:

- Formación de una conciencia social vigilante que aspire a consolidar la nacionalidad;
- Preparación de la conciencia juvenil para las imperiosas transformaciones sociales, económicas y políticas que harán posible un régimen de dignidad humana y de justicia social;

- Contribución al desarrollo económico e industrial, por la habilitación del adolescente para el trabajo productivo;
- Cultivo de los valores morales, los hábitos y actitudes deseables para la convivencia democrática y el consciente ejercicio de la ciudadanía;
- Promoción de la movilidad y el ascenso de los estratos inferiores en la escala social;
- Selección y preparación intensiva de los alumnos más capaces, a fin de conducirlos hacia la educación superior para que se formen como futuros dirigentes del país.

b) Las necesidades del adolescente:

- Preservación de la salud y del pleno crecimiento fisiológico;
- Estímulo del desarrollo psicológico, intelectual, emocional, social y moral;
- Reconocimiento y orientación de las tendencias vocacionales de cada educando;
- Preparación básica para estudios superiores, o para ocupaciones remuneradas, en vista de las disposiciones personales y de las demandas sociales;
- Ajuste racional de las exigencias escolares a los diferentes intereses, necesidades, capacidades y niveles de madurez de los educandos;
- Práctica de una disciplina basada en principios democráticos, y en la coparticipación responsable del adolescente en el gobierno escolar;
- Aplicación de normas de higiene mental para preservar el equilibrado desarrollo de la personalidad y prevenir las crisis de la adolescencia.

c) Las tendencias de la cultura actual:

- Dominio de conocimientos y técnicas fundamentales para el aprovechamiento y el de los recursos de la cultura contemporánea;

- Desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado a la comprensión científica de la naturaleza, la sociedad, el hombre y el mundo actuales;
- Información esencial acerca de las tendencias y realizaciones más notables de la ciencia, la técnica, la cultura y las artes en la época actual;
- Complementación de la cultura teórica con actividades prácticas en el campo de la educación vocacional;
- Preparación cultural suficiente para seguir estudios profesionales de nivel universitario.

2. Su equilibrio.– Estos tres factores que inspiran la definición de los objetivos –necesidades nacionales, individuales, y culturales–, deben equilibrar positivamente su influencia, sin contraponer direcciones unilaterales en el cuadro de propósitos de la educación secundaria.

a) Orientación Unilateral.– Debe ser corregida la actual orientación del ciclo secundario, que se dirige exclusivamente a impartir cultura general y a preparar para la Universidad, con total prescindencia de las necesidades nacionales y del desarrollo del educando.

b) Prioridad necesaria.– En el sistema escolar de un país subdesarrollado como el nuestro –donde la educación tiene que ser instrumento consciente de recuperación y progreso social–, las aspiraciones y demandas nacionales deben tener prioridad en el cuadro de objetivos, aunque sin alterar el equilibrio del conjunto, pues los tres factores no son incompatibles sino complementarios entre sí.

3. Su valor.– De la certera concepción y de la aplicación real del cuadro de objetivos, dependerán, finalmente, el valor y la utilidad social de la escuela boliviana. La eficiencia o la deficiencia, el éxito o el fracaso de la educación pública, se juzgarán por la medida en que las escuelas cumplan, o dejen de cumplir, los objetivos señalados. Por eso los objetivos deben ser pensados, sentidos y ejecutados, al mismo tiempo, como:

- a) **Principios y puntos de partida** que guían la orientación, la estructura y el funcionamiento de todo el sistema escolar; y
- b) **Fines y puntos de llegada** que deben concretarse y cumplirse en los propios resultados del proceso educativo.

4. **Su aplicación.**– Por eso los objetivos han de ser consultados, interpretados y aplicados en todas las fases del trabajo cotidiano que realizan las escuelas. Y para que la acción educativa llegue a ser consciente y responsable de lo que se propone y de lo que hace, será imprescindible establecer una profunda interdependencia entre:

- a) **los objetivos y el Plan de Estudios**, porque éste debe determinar la distribución del tiempo lectivo y la selección de las materias como medios eficaces para la realización de cada objetivo;
- b) **los objetivos y el plan de Actividades**, porque para el efectivo cumplimiento de los objetivos no bastará el estudio formal de las materias, y será imprescindible la ejecución sistemática de:
 - **experiencias** que den sentido vital al aprendizaje de cada materia; y
 - **actividades extraprogramáticas** que enriquezcan todos los aspectos de la vida escolar del educando;
- c) **los objetivos y los Programas**, porque éstos dejarán de ser el simple catálogo de temas de cada materia para convertirse en un manual didáctico que inspire todo el trabajo escolar, y organice el conjunto de medidas destinadas a alcanzar los objetivos. Los renovados programas contendrán:
 - **indicaciones** precisas acerca del contenido, la extensión y el desarrollo de cada materia, seleccionada en vista de su utilidad para servir a los objetivos; y
 - **sugestiones** referentes al uso funcional de todos los medios y recursos escolares –materias, actividades, experiencias, métodos, ayudas didácticas, textos, exámenes periódicos, etc.– disponibles para el mejor logro de los resultados provistos en el cuadro de objetivos;
- d) **los objetivos y los métodos**, porque para promover la unánime realización de los objetivos por parte de todos los maestros, habrá que

determinar no sólo el contenido de las materias (“qué enseñar”), sino también el sentido de los métodos (“cómo enseñar”) que sean más adecuados para cumplir los objetivos. Por tanto los nuevos programas, en el capítulo de cada materia, deberán recomendar:

- **métodos y procedimientos** de alto valor formativo, eficaces para desarrollar en el educando no únicamente conocimientos, sino, sobre todo, hábitos, habilidades, actitudes y criterios identificados con los objetivos; y
 - **materiales didácticos** y ayudas audiovisuales, que eliminen la mera memorización verbal, y hagan posible el aprendizaje en el plano de la experiencia dirigida;
- e) **los objetivos y los exámenes**, porque éstos, en vez de limitarse a comprobar la retención memorizada de ciertos datos y nociones, deberán juzgar el rendimiento educativo a la luz de los objetivos iniciales, para medir el grado en que los propósitos de la educación fueron cumplidos en los resultados del trabajo escolar. Consiguientemente los programas deberán recomendar el empleo de:
- **pruebas objetivas** para el examen periódico del resultado de cada aprendizaje, en términos de conocimiento teórico y práctico; y
 - **escalas valorativas** y otros recursos aproximadamente precisos, para verificar si los objetivos llegan a transformarse en rasgos de crecimiento, pensamiento, sentimiento, voluntad y conducta, en la personalidad de cada educando.

II.– Estructura, proyección y articulaciones del Plan de Estudios

1. **Su función.**– El Plan de estudios sirve para prever, graduar y correlacionar, en un cuadro orgánico, los diversos sectores del aprendizaje y las sugestivas etapas del proceso educativo. Su función específica es la de:
 - a) **Estructurar los cursos y grados** del ciclo secundario, para conducir al educando hacia metas definidas en la realización de los objetivos;
 - b) **Seleccionar las materias** y las actividades de positiva importancia para el cumplimiento de los objetivos;

- c) **Calcular el tiempo** disponible en cada período, y distribuirlo proporcionalmente entre los estudios y las actividades imprescindibles para realizar los objetivos;
 - d) **Articular los estudios secundarios**, en proyección vertical, con los cursos del ciclo primario y de la universidad; y en proyección horizontal, con todas las ramas del ciclo medio y de la educación vocacional, para proporcionar a cada educando el tipo de preparación más ajustado a sus disposiciones individuales y a la necesidad social.
2. **Estructuración de los cursos.**– El prolongado período de seis años que abarca el Plan de Estudios del ciclo secundario, debe ser subdividido en etapas definidas para satisfacer las exigencias reales del desarrollo individual y de la conveniencia social:
- a) **Primer Grado.**– Dos años de estudios de carácter común, para completar la **educación general** iniciada en el ciclo primario.
 - b) **Segundo Grado.**– Dos años de estudio con acentuado carácter de **orientación vocacional**, para definir el acceso del educando a la rama de estudios más aconsejable para sus personales disposiciones.
 - c) **Tercer Grado.**– Dos años de estudios con acentuado carácter cultural, en cursos elegibles que preparan al educando para el **bachillerato preuniversitario**.
3. **Selección de las materias.**– La selección de las materias que deben integrar el Plan de Estudios, será cuidadosamente decidida en vista del valor intrínseco de cada materia para contribuir a la formación cultural y al desarrollo individual del educando. El Plan de Estudios combinará las siguientes materias:
- a) **Materias instrumentales** (lenguaje oral y escrito, lectura y matemáticas), que se estudiarán intensivamente en todos los cursos, a fin de asegurar el dominio de:
 - técnicas básicas para el estudio y el trabajo escolar; y
 - procesos reflexivos y automatismos mentales necesarios en todas las áreas del Programa.

- b) **Materias culturales** (estudios sociales, ciencias naturales y físico-químicas, idiomas, literatura, filosofía), que completarán el contenido de cada curso con el fin de proporcionar:
 - la información progresiva indispensable para estudios ulteriores; y
 - la actitud mental que permita una comprensión científica de los fenómenos naturales, sociales y humanos.
 - c) **Materias vocacionales** (práctica de talleres, labores domésticas, técnica administrativa, secretaría), que equilibrarán la formación del educando habilitándolo para:
 - adquirir destreza práctica en las técnicas del trabajo productivo; y
 - ejercitar su actitud en diversas actividades, a objeto de decidir con mayor certeza la elección vocacional.
 - d) **Materias de desarrollo** (educación física, música, artes plásticas), destinadas a estimular el desenvolvimiento físico, la capacidad de apreciación artística, y las aptitudes individuales del educando.
4. **Cálculo del tiempo.**– La distribución del tiempo entre las materias y las actividades del Plan de Estudios, se hará en vista de:
- a) **Un recuento de horas** netas y días hábiles disponibles en el calendario escolar;
 - b) **Una asignación proporcional** de horas lectivas a cada materia y cada actividad, en razón de su valor educativo;
 - e) **Una duración suficiente** de los cursos y grados, según el contenido y la extensión de los estudios;
 - d) **Una división periódica**, semestral o trimestral, del año escolar, para facilitar el tratamiento intensivo de determinados grupos de materias en cada período; y
 - e) Un **horario rítmico** que permita la progresiva secuencia del aprendizaje, mediante sesiones lectivas regulares y continuas en el campo de cada materia.
5. **Articulación de los Estudios.**– A fin de ofrecer al educando un itinerario de estudios suficientemente flexible y adaptado a las diferencias individuales de los educandos, el Plan del ciclo secundario se articulará en dos direcciones:

- a) **Proyección vertical:** –Los tres grados del ciclo, proseguidos en sentido ascendente, deben seleccionar a los alumnos capacitados para el estudio, a fin de conducirlos, por una escala de preparación creciente, desde la escuela primaria hasta la universidad.
- b) **Proyección horizontal:** –A su vez cada grado debe constituir una etapa de capacitación relativa, ampliamente articulada con diversos estudios para carreras breves y prácticas, y con oportunidades de ocupación remunerada. Esta proyección horizontal del Plan de Estudios, permite admitir en el ciclo secundario a todos los adolescentes promovidos de primaria, para distribuirlos gradualmente por diferentes vías de preparación escolar, profesional y ocupacional:
- Los educandos que concluyan el primer grado y no puedan proseguir los estudios secundarios, deberán estar habilitados para:
 - ingresar en las escuelas industriales de artes aplicadas, comerciales, agrícolas, profesionales femeninas, o normales rurales; o
 - para desempeñar ocupaciones remuneradas como:
 - *empleados subalternos en la administración y el comercio;
 - *obreros semicalificados en la industria y la agricultura.
 - Los que concluyan el segundo grado y no puedan seguir los estudios universitarios, deberán estar habilitados para:
 - ingresar en institutos industriales, comerciales, de administración, agrícolas, de asistencia social, o normales urbanas de primaria; o
 - para desempeñar ocupaciones remuneradas como:
 - * empleados semicalificados en la administración y el comercio;
 - * obreros semicalificados en la industria y la agricultura.
 - Los que concluyan el tercer grado, deberán estar habilitados para:
 - emprender estudios de nivel universitario en:
 - * Facultades de Medicina, Odontología, Farmacia, Enfermería, o Veterinaria; o
 - * Facultades de derecho, Ciencias Sociales, Economía o Escuelas de Administración; o
 - * Facultades de Ingeniería, Agronomía, Técnica Industrial, o Politécnicos; o

- * Facultades de Filosofía y Letras, Institutos Normales Superiores, Escuelas de Idiomas, de Periodismo, o de Asistencia Social; o
- * Seminarios Teológicos, o Colegios Militares o de Policías; o
- para desempeñar ocupaciones remuneradas como empleados calificados de la administración pública, la banca, el comercio o la industria.

6. Fundamentos del esquema propuesto para la estructura y articulación del Plan, de Estudios del ciclo secundario:

1. La actual estructura del Plan de Estudios no está debidamente definida, porque se dirige exclusivamente hacia los estudios universitarios, sin tener en cuenta la interacción de los factores sociales que condicionan el proceso educativo.
2. Con el propósito unilateral de “preparar al educando para la Universidad”, el ciclo secundario impone a todos los adolescentes un plan de estudios sumamente prolongado y denso en su contenido cultural.
3. Sin embargo, de hecho, la mayor parte de la población escolar del ciclo no alcanza a concluir los seis años de estudios; pues por diversas circunstancias –individuales y sociales– tiene que abandonar los cursos en diferentes niveles, sin que el adolescente haya sido habilitado para otros estudios o para ocupaciones prácticas.
4. Este hecho, demostrado por índices estadísticos, señala la necesidad de una reestructuración del plan de estudios, a fin de adaptarlo a las demandas sociales, fijándole etapas intermedias y metas específicas dentro del extenso período de seis años.
5. Es urgente asignar a cada uno de los tres grados del ciclo una orientación pedagógica, una función social, y un nexo de articulación con otros estudios y con las ocupaciones necesarias en el medio.

6. Es recomendable, por ello, que la estructura y la articulación de los tres grados del ciclo, sean definidas según el esquema propuesto:
- Primer Grado: Dos años de Educación General, con cultura básica y práctica vocacional, habilitarán al educando para ingresar a la Normal Rural, o a las Escuelas Industriales y Agrícolas; o para desempeñar ocupaciones como empleado subalterno o como obrero semicalificado.
 - Segundo Grado: Dos años de Orientación Vocacional habilitarán al educando para las Escuelas Normales, Comerciales, Agrícolas o Industriales; o para las ocupaciones de empleado semicalificado u obrero calificado.
 - Tercer Grado: Dos años de intensificación cultural, llevarán al educando hacia la Universidad, por las vías de un BACHILLERATO BIFURCADO en los cursos de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales; y lo habilitarán para las ocupaciones de empleado calificado en la administración, el comercio y la industria.

ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA Y LAS ARTICULACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CICLO SECUNDARIO

I. Grado: Educación General.	II: Grado: Orientación Vocacional.
1° 2°	3° 4°
Matemáticas Castellano Ciencias Naturales Hist. Nal. Amer. Geog. Nal. Amer. Instrucción Cívica Idiomas Extranj. Música Canto Artes Plásticas Educ. Física, Deport. Educ. Moral Relig. Educ. Vocacional	Matemáticas Casellano-Literat. Ciencias Naturales Historia General Geografía General Instrucción Cívica Idiomas Extranj. Música Canto Artes Plásticas Educ. Física, Deport. Educ. Moral Relig. Educ. Vocacional Educ. Administrat. Actividades
Actividades	Normal Rural Escuela Industrial Agricultura - Empleado Subalterno - Administración - Comercio - Obrero Semicalificado: - Industria - Agricultura

- e) **Indicación de los métodos**, procedimientos y materiales didácticos más eficaces, para que la enseñanza no quede exclusivamente librada a la variable capacidad docente del maestro, y no se aparte del rumbo de los objetivos;
- f) **Fijación de los resultados esenciales** y mínimos, exigibles en el aprendizaje de cada materia, y en la adquisición de hábitos y actitudes, de acuerdo con los objetivos previstos;
- g) **Normas para los exámenes y evaluaciones** periódicas que deben comprobar la realización de los objetivos en todos los sectores del Programa;
- h) **Sugerencias para las actividades extraprogramáticas**, destinadas a enriquecer la vida escolar y a lograr el cumplimiento de los objetivos que no se alcanzan mediante los estudios formales.

2. **Determinación de objetivos por materias.**— Para que la enseñanza diaria esté inspirada y regida por los propósitos cardinales de la educación, será imprescindible enunciar concretamente los objetivos inmediatos que se realizarán en cada curso, a través de estos tres pasos.

- a) **Interpretar los objetivos globales** de la educación secundaria, dentro del campo de cada materia y en el nivel de cada uno de los cursos;
- b) **Decidir el aporte** con que cada materia deberá contribuir a la realización de los objetivos; y
- c) **Señalar los objetivos específicos** correspondientes a cada materia en cada curso. A fin de que tales objetivos sean evidentes y comprensibles para el maestro común, se presentarán analizados en forma de:
 - Adquisiciones de información:
 - * conocimientos, conceptos, datos, símbolos, fórmulas;
 - * asociaciones, automatismos y mecanizaciones mentales.
 - Adquisiciones de comprensión:
 - * razonamientos, juicios, organización de ideas, solución de problemas;
 - * interpretación de situaciones, aplicación de reglas, inferencia de conclusiones.
 - Adquisiciones de ejecución:
 - * hábitos, habilidades y destrezas prácticas;

- * dominio efectivo de técnicas y procedimientos.
 - Adquisiciones de apreciación:
 - * convicciones, criterios, juicios, valoraciones de orden lógico, cívico y moral;
 - * sentimientos, estimaciones, reacciones de orden afectivo y estético.
 - Adquisiciones de expresión:
 - * habilidades básicas del lenguaje oral y escrito;
 - * disposiciones, aptitudes y formas elementales de expresión artística.
 - Adquisiciones de comportamiento:
 - * hábitos, modales y maneras de conducta individual;
 - * hábitos, actitudes y disciplinas de convivencia social.
3. **Selección del contenido de las materias.**– Los temas, las actividades y los asuntos contenidos en el Programa de cada materia, deberán ser seleccionados mediante alguno de los siguientes criterios:
- a) **Utilidad social.**– En el Programa de cada materia, la inclusión o la eliminación de un tema o de una actividad, se decidirá en vista de:
 - su necesidad para el progreso social y nacional; o
 - su aplicabilidad a situaciones reales; o
 - su utilidad para las relaciones humanas.
 - b) **Estímulo del desarrollo.**– Todos los contenidos seleccionados en cada materia, deberán servir para:
 - estimular el desarrollo fisiológico, mental emocional, social, moral o espiritual del educando; o
 - promover hábitos y actitudes deseables en la conducta y la personalidad; o
 - satisfacer los intereses, aptitudes y disposiciones del educando.
 - e) **Formación cultural.**– Los contenidos de cada materia serán elegidos en vista de su importancia para:
 - constituir la información básica del educando;
 - acrecentar el acervo de su cultura general; o
 - asegurar el dominio de técnicas instrumentales para la actividad cultural.

- d) **Información actualizada.**– El amplio contenido de cada materia será objeto de rigurosas revisiones, a objeto de seleccionar únicamente aquellos capítulos, temas y actividades que permitan:
- un orgánico resumen de los conocimientos sustantivos de cada materia; o
 - la eliminación de nociones caducas y conceptos superados por la investigación científica; o
 - la referencia a los descubrimientos y avances, científicos y culturales, más notables de la época; y
 - la definida renuncia al tradicional empeño de abarcar todo el cuerpo de cada materia, en Programas densos e inaplicables.
- e) **Orientación vocacional.**– La selección deberá incluir un equilibrado conjunto de materias y actividades de carácter teórico y práctico, con el fin de enriquecer la experiencia del educando y habilitarlo para:
- el dominio de habilidades y técnicas de estudio y trabajo intelectual; y
 - el ejercicio de técnicas fundamentales de trabajo práctico y productivo; y
 - la decisión oportuna entre las diversas posibilidades del estudio o del trabajo.
- f) **Ajuste al tiempo disponible.**– La selección del contenido de cada materia será ajustada, finalmente, en proporción al cupo de tiempo lectivo disponible en cada período escolar, para establecer un balance cabal entre la extensión del Programa y la duración neta del curso.
4. **Conexión y correlación de materias.**– Cuando esté debidamente seleccionado el contenido de cada materia, se tendrá que disponer alguna forma de conexión efectiva entre los programas de las diferentes materias, a fin de que éstas se subordinen en conjunto a la realización de los objetivos, y dejen de ser sectores inconexos con finalidades difusas y contradictorias. Como aún no sería posible la completa unificación de las materias en torno de vitales unidades de aprendizaje, habría que intentar, cuando menos, el relativo enlace de los diversos programas mediante:
- a) **Correlaciones incidentales**, que conectan las materias alrededor de temas determinados, por medio de dos procedimientos:

- la comunicación: los profesores que enseñan las diferentes materias se informan y comunican entre sí el desarrollo de los Programas, y cuando llegan a temas afines convienen la presentación coherente de los mismos en el campo de cada materia; o
 - la cooperación: los profesores, no sólo se comunican entre sí el desarrollo de los diferentes Programas, sino que relacionan recíprocamente su trabajo con el de los demás, y así, por ejemplo, el profesor de lenguaje toma temas de ciencias como motivos de lectura y redacción, o el profesor de matemáticas aplica su enseñanza a contenidos de física o de estudios sociales.
- b) **Correlaciones sistemáticas**, que procuran estrechar el contacto entre las diversas materias por medio de dos procedimientos:
- la coordinación: las materias continúan separadas, pero sus Programas se coordinan en la distribución paralela, de modo que cada profesor enfoque desde su asignatura los aspectos pertinentes de algún asunto que abarca diferentes campos, como, por ejemplo, los transportes, las comunicaciones, la producción industrial, etc.;
 - la concentración: las materias continúan separadas y encomendadas a profesores especiales, pero sus contenidos se reorganizan en torno de un núcleo central, constituido por el Programa de estudios sociales, y así la enseñanza gira alrededor de problemas concretos “¿cómo influyó el medio geográfico en el desarrollo del imperio incaico?”, “¿cómo viven los habitantes del altiplano, del valle o la selva?”, “¿qué factores retardan el desarrollo económico del país?”, etc.
5. **Determinación de Actividades.**– Para que el Programa sugiera la mejor conducción de la enseñanza, el contenido de cada materia deberá desarrollarse, simultáneamente, en dos aspectos: los temas o unidades de conocimiento que habrán de ser aprendidos; y las actividades o tareas prácticas que realizarán los educandos con el objeto de que tal aprendizaje sea activo, vital y estimulante de su completo desarrollo humano. Convendrá, pues, que el Programa recomiende, en relación con los temas de cada materia, la ejecución de alguna o algunas de las siguientes actividades:

a) Actividades de observación:

- intuición o percepción directa de los seres vivos y los hechos y fenómenos reales;
- percepción objetiva de seres y hechos, mediante láminas, fotografías, dibujos, películas y otras ayudas audiovisuales;
- información indirecta acerca de seres, hechos y fenómenos, a través de descripciones verbales, textos y materiales escritos.

b) Actividades de investigación:

- búsqueda de relaciones de causa a efecto en los hechos y fenómenos observados;
- reconocimiento de los factores que intervienen en una situación determinada;
- experimentación y comprobación de hipótesis;
- inferencia de conclusiones mediante un proceso experimental.

c) Actividades de apreciación:

- experiencias directas en la audición y la ejecución del canto, la música, la danza, etc.;
- experiencias directas en la observación estimativa de pinturas, esculturas y reproducciones artísticas;
- experiencias directas en la lectura selectiva de obras literarias, de poesía, novela, teatro, etc.

d) Actividades de comunicación:

- oral: conversaciones, discusiones, exposiciones acerca de observaciones y asuntos relacionados con las diferentes materias;
- escrita: resúmenes, redacciones, informes referentes a todas las actividades realizadas.

e) Actividades de expresión:

- ensayos de expresión artística, en el campo de la música, la pintura, el dibujo, el modelado, etc., y en relación con las actividades programáticas;
- ensayos de creación literaria, en conexión con las actividades de periodismo escolar;
- trabajos de construcción y artes aplicadas, en el campo de las actividades vocacionales;
- ensayos de teatro escolar, dramatizaciones, títeres, etc.; en relación con las actividades extraprogramáticas.

f) Actividades prácticas:

- juegos, deportes, competencias al aire libre;
- paseos, excursiones para la observación directa de la naturaleza;
- visitas a lugares históricos, museos de arte y ciencia, centros culturales e industriales, etc.;
- reuniones recreativas y sociales para la práctica de mejores formas de sociabilidad.

6. **Indicación de los métodos.**– Un capítulo del Programa debe estar expresamente destinado a las sugerencias didácticas y a la indicación de métodos adecuados para la enseñanza de cada materia, a fin de que ésta no siga dependiendo, exclusivamente de la actitud subjetiva y de la variable capacidad técnica de cada profesor. El Programa de cada materia contendrá sugerencias referentes a:

- a) El planeamiento semanal del trabajo escolar, en un simple esquema que coordine significativamente los objetivos inmediatos, los temas, las actividades, los materiales, el proceso didáctico y la evaluación de los resultados.
- b) El modelo recomendable para cada materia, con indicación precisa de los pasos necesarios para motivar, organizar y promover la realización del aprendizaje por parte de los educandos.
- c) La especificación de tareas esenciales, que deben ser encomendadas a los alumnos, en forma individual o colectiva, por su evidente valor educativo.
- d) Los tipos de métodos de dirección del aprendizaje, que deberán generalizarse en la enseñanza secundaria, para desplazar el abuso de las deplorables tendencias –dictado, memorización, verbalismo, pasividad mental e ineptitud práctica– que malogran el trabajo de profesores y alumnos en este ciclo escolar. El programa presentará breves descripciones, ejemplificadas, de los siguientes métodos que se aplican a la enseñanza de diversas materias en el nivel secundario:
 - Método de exposición por el profesor, que puede ser provechoso cuando se limita su uso a determinados temas de carácter abstracto;
 - Método de proyectos, de unidades, de problemas y de laboratorio, que ofrecen la ventaja de integrar y concentrar los temas de las materias aisladas, y de promover la real participación de los educandos en el proceso del aprendizaje.
- e) **La atención individualizada de los educandos**, para estimular sus capacidades, remediar sus deficiencias y orientar sus estudios, mediante:

- técnicas de adiestramiento en el estudio, a fin de que realicen el trabajo escolar con el auxilio de las habilidades del arte de estudiar;
 - técnicas correctivas, para compensar las deficiencias que afectan el aprendizaje de determinadas materias.
6. **Fijación de los resultados.**– Otro capítulo del Programa deberá señalar, para cada materia, los resultados esenciales y mínimos del aprendizaje, definidos en términos de:
- a) **Conocimientos** imprescindibles en el campo de cada materia;
 - b) **Destrezas** y habilidades prácticas;
 - c) **Hábitos**, actitudes y formas de conducta;
 - d) **Apreciaciones**, convicciones y criterios de orden cívico y moral.
7. **Normas para los exámenes.**– Otro capítulo del Programa presentará sugerencias para que los exámenes no se circunscriban a comprobar la adquisición de conocimientos teóricos, y verifiquen la efectiva realización de los objetivos, mediante:
- a) **Pruebas objetivas**, con acentuada tendencia al razonamiento, en las materias adecuadas para esta forma de comprobación del rendimiento;
 - b) **Pruebas prácticas**, para verificar el dominio de habilidades, destrezas y formas de conducta;
 - c) **Escalas valorativas**, para estimar las apreciaciones, convicciones y criterios.
8. **Sugerencias para las actividades extraprogramáticas.**– Como complemento imprescindible del Programa, se sugerirá un Plan de Actividades Extraprogramáticas, conectado con todas las materias y encomendado a la colaboración de todos los profesores, para promover actividades de:
- a) **Organización estudiantil:** gobierno, disciplina, responsabilidad en la conservación de la escuela.
 - b) **Juego y recreación:** deportes, juegos de salón, fiestas sociales, excursiones, paseos y visitas.
 - e) **Periodismo escolar** y círculos literarios.
 - d) **Teatro escolar** y círculos dramáticos.
 - e) **Conjuntos musicales** y orquestales.
 - f) **Conjuntos de artes plásticas.**
 - g) Asociaciones de estudio cultural y científico.

La Organización de Programas Regionales de Maestros Voluntarios

Documento de referencia preparado por el Prof. Villa-Gómez, a pedido de la Organización de Estados Americanos, en noviembre de 1967.

Ideales y actitudes del maestro voluntario

A través de diversos programas de acción local, nacional, regional y mundial –iniciados alrededor de 1959, y sistemáticamente proseguidos hasta hoy–, se ha venido desarrollando una nueva corriente de asistencia educativa que representa, en verdad, una mística del servicio voluntario en el campo de la educación. Los ideales y las actitudes que determinan la disposición de ánimo del maestro voluntario induciéndolo a cumplir abnegadas tareas, parecen ser, entre otros, los siguientes:

- una fe en los valores de la dignidad humana y en el superior destino del hombre;
- un espíritu de solidaridad humana, de justicia y de empatía con los individuos, las comunidades y los pueblos que se encuentran privados de los beneficios de la civilización contemporánea, por circunstancias de orden socioeconómico y cultural;

- una renovada confianza en el poder de la educación como factor imprescindible para el cambio social y cultural, y para el progreso económico;
- una voluntad de desinteresado servicio para ayudar a los necesitados;
- un sentido de misión y un espíritu de cuerpo para cooperar en las campañas contra la ignorancia, la pobreza, la enfermedad y el hambre; y
- una actitud de colaboración interdisciplinaria e intersectorial, para trabajar en equipo en programas conjuntos de educación, salud, entrenamiento laboral, recreación, y desarrollo de la comunidad.

Funciones del maestro voluntario

La función básica del maestro voluntario es la de prestar sus servicios en aquellas posiciones de trabajo docente, o de trabajo extraescolar, que no pueden ser atendidas por el personal de maestros regulares. Los cuerpos de maestros voluntarios han sido organizados con el propósito de auxiliar, suplir y complementar las labores normales del servicio educativo, contribuyendo así tanto a su extensión cuantitativa como a su mejoramiento cualitativo. La misión del maestro voluntario no es, en ningún caso, la de sustituir o suplantar las funciones propias del maestro regular. Aquel tiene, por el contrario, la responsabilidad de integrarse armoniosamente con el personal docente local, para desempeñar una o varias de las funciones específicas que se enumeran, por vía de ejemplo, en la siguiente clasificación:

LA ORGANIZACIÓN DE PROGRAMAS REGIONALES DE MAESTROS VOLUNTARIOS

I. Introducción

La expresión **maestro voluntario** es de uso reciente y precisa, por ello, un previo esclarecimiento que concrete el sentido y evite la posible ambigüedad de este término, que aún no ha sido incluido en los glosarios pedagógicos. El trabajo de carácter voluntario fue inicialmente emprendido en diversas áreas del servicio social, tales como la preservación de la salud, el desarrollo de la comunidad, y otras actividades asistenciales. En el trans-

curso de la última década (1957–1966), empezó a manifestarse la tendencia a extender la cooperación del trabajador voluntario desde aquellas áreas del servicio social hasta determinadas modalidades del servicio escolar. Esa corriente de transferencia del trabajo voluntario hacia el sector educativo, puede ser observada con objetividad a través de los catálogos acumulativos de “Education Index”, publicado mensualmente en la Wilson Company de New York. La expresión **maestro voluntario** fue registrada por primera vez en el volumen del Index correspondiente a 1959, y desde entonces han ido aumentando de año en año –con una línea de tendencia netamente perfilada– los artículos y estudios referentes al trabajo voluntario en el campo de la educación.¹

1. Concepto de maestro voluntario

La sociedad actual ha tomado conciencia de que las oportunidades educativas están inequitativamente distribuidas en todos los planos de la organización social. En el plano local existen, entre los barrios de una misma ciudad, notorias diferencias en cuanto a la accesibilidad de la escuela, y a la calidad de educación que ésta realmente imparte. En el plano nacional, hay regiones geográficas y sectores de población que se encuentran marginados del beneficio de una educación más efectiva. En el plano mundial, se agranda aceleradamente la distancia que separa los niveles de educación alcanzados por las naciones ricas y por las naciones pobres. El reconocimiento de esta evidente falta de justicia distributiva en la extensión y la eficiencia de la escuela, promovió la operación organizada del servicio docente voluntario, como un recurso de emergencia para atenuar esas desigualdades y para lograr la progresiva integración de todos los sectores del servicio escolar, a fin de que éste ofrezca no sólo iguales oportunidades de acceso a la escuela, sino además igual calidad de educación a todos los niños y jóvenes, cualesquiera que fueren las circunstancias socioeconómicas y culturales en que se encuentren.

- a. Funciones docentes auxiliares para cooperar con el maestro regular en:
 - la organización de actividades extraescolares de carácter recreativo,

1 Véase la serie de volúmenes del N° 12 al N° 16 del “Education Index” de Julio de 1959 a Junio de 1966.

deportivo, sanitario, vocacional, artístico, cívico, social, etc., habitualmente no atendidas por la escuela;

- la adecuada interpretación del currículo, y el empleo de técnicas de orientación educativa, de evaluación del trabajo escolar, de calificación y promoción de los alumnos, etc.
- la preparación de materiales didácticos y medios audio visuales para mejorar la enseñanza;
- la atención individualizada de grupos de alumnos retardados, avanzados, o con dificultades especiales;
- la demostración de mejores métodos de enseñanza para determinadas materias cuya orientación y contenido están en proceso de cambio; y
- la organización de bibliotecas, de talleres, de obras de asistencia social a los alumnos, y de programas de cooperación entre la escuela, la familia y la comunidad.

b. Funciones docentes directas para la enseñanza de:

- idiomas extranjeros para los cuales no haya personal docente local;
- determinadas materias en acelerada transición, para las cuales no hay personal local suficiente, como en el caso de la nueva matemática, las nuevas ciencias, las aplicaciones de la lingüística a la enseñanza, etc.;
- ramas de la educación vocacional, técnica e industrial, para las cuales no haya personal local especializado;
- cursos de educación física y deportes, y de educación musical y artística, para los que no se cuente con profesores locales;
- la alfabetización, la educación de adultos, y aún la educación elemental, en los casos en que no se cuente con maestros locales por las desventajas del trabajo docente en determinadas zonas.

c. Funciones de carácter asistencial y misional, como:

- la enseñanza y el servicio social en comunidades rurales alejadas, en localidades insalubres, y en “slums” o barrios marginales de las grandes ciudades, donde las necesidades educativas son aún más agudas por el bajo nivel cultural de la población, y donde no se dispone de maestros calificados para impartir una educación de mejor calidad;

- la acción intersectorial para contribuir al desarrollo de las comunidades atrasadas con una más efectiva labor de la escuela.
- d. Funciones de ayuda al perfeccionamiento del magisterio en servicio, mediante:
- la atención temporal, o por períodos completos, de cátedras de formación docente en las escuelas normales y las facultades de educación, cuando no se disponga de profesores locales debidamente calificados para ese nivel de enseñanza;
 - la organización de seminarios y cursos de diverso nivel para informar a los maestros acerca de las modernas tendencias de la administración escolar, los métodos de enseñanza, la orientación educativa, y otras cuestiones de carácter técnico;
 - el trabajo como asesor o consejero de una escuela, o de un sistema escolar, para contribuir con sugerencias técnicas a la progresiva renovación de las prácticas corrientes.
- e. Funciones cooperativas en el estudio y la investigación de los problemas educativos locales, en campos tales como:
- el planeamiento educativo, las necesidades de recursos humanos calificados, y la integración del servicio escolar en los planes nacionales de desarrollo económico y social;
 - la determinación de los factores sociales y culturales que condicionan el proceso educativo;
 - la normalización de las estadísticas escolares y culturales;
 - el estudio objetivo de problemas específicos, como el de la deserción escolar y sus consecuencias en el costo y la eficiencia del servicio;
 - la racionalización de la estructura administrativa y del presupuesto del servicio escolar, etc.

4. Selección y entrenamiento del maestro voluntario

Para poder cumplir esas difíciles funciones sin el incentivo de una remuneración condigna, los candidatos al cuerpo de voluntarios deben reunir estos tres requisitos imprescindibles:

- tener una decidida voluntad de servicio, inspirada en aquellos ideales y actitudes que constituyen la mística del trabajo docente voluntario;
- encontrarse en determinadas condiciones circunstanciales, que les exoneren de responsabilidades familiares y de la atención de personas dependientes; y
- tener una disposición positiva para las relaciones humanas y para el trabajo en equipo.

4.1 Reclutamiento. Los maestros voluntarios se seleccionan y reclutan en base a esos requisitos, entre tres categorías de candidatos:

- a. estudiantes que se sienten impulsados por el idealismo propio de la juventud, y que desean hacer una experiencia de trabajo de campo –generalmente requerido para la elaboración de sus tesis– en el período previo a su graduación profesional, con el incentivo de conocer pueblos diferentes y tierras de ultramar;
- b. maestros y profesionales jóvenes que aún no tienen obligaciones familiares, y que desean iniciar sus carreras en condiciones más difíciles, pero también más estimulantes, que las que encontrarán en su país de origen; y
- c. maestros y profesionales jubilados, que habiendo concluido su carrera y encontrándose libres de obligaciones familiares, sienten el incentivo de enriquecer su experiencia trabajando en otros países.

4.2 Entrenamiento. Como complemento de la formación pedagógica regular que ya poseían, los candidatos elegidos son preparados para las múltiples tareas del servicio voluntario mediante un período de entrenamiento intensivo que suele cubrir los siguientes campos:

- a. Información teórica acerca de los procesos del cambio social y del desarrollo económico. Esta información es necesaria porque los maestros voluntarios tienen la misión de actuar como promotores del desarrollo local y regional.
- b. Experiencia práctica en la ejecución de proyectos intersectoriales de desarrollo de la comunidad, en los campos de la salud, la educación, la vivienda, la recreación, las pequeñas industrias locales, etc.

- c. Aprendizaje básico de la lengua del país donde trabajarán, y de sus características culturales.
 - d. Conocimiento de los procesos de acción dinámica de Grupo, para mejorar las relaciones humanas.
- 4.3. **Estado civil.** El estado civil, como circunstancia determinante de las menores o mayores cargas familiares del candidato, es una condición que influye decisivamente en el reclutamiento de los maestros voluntarios. Para contratos de servicios con duración de uno a dos años, se reconoce prioridad a:
- a. maestros o estudiantes solteros, sin dependientes familiares;
 - b. maestros casados y sin dependientes, a condición de ambos cónyuges se enrolen en el servicio voluntario, en el mismo sector o en sectores afines, para poder ser destinados al mismo lugar de trabajo;
 - c. para contratos de menor duración, o de trabajo “part-time”, son admisibles los candidatos que se encuentran en otras circunstancias familiares.
- 4.4. **Régimen y horario de trabajo.** El régimen y el horario de trabajo son un factor digno de considerarse en el reclutamiento de los maestros voluntarios, porque condicionan la mayor o menor disponibilidad de candidatos para determinadas funciones. La interdependencia entre este factor y las normas de reclutamiento de maestros voluntarios, queda establecida, de hecho, en los siguientes casos:
- a. Cuando el servicio docente voluntario tiene carácter adicional y es atendido a tiempo incompleto, se torna prácticamente compatible con el desempeño de funciones docentes regulares, porque así cualquier maestro de buena voluntad podría trabajar normalmente en una escuela, y dedicar su tiempo libre al servicio voluntario en otra escuela menos provista de facilidades educativas, o desfavorecida por el bajo nivel cultural de los alumnos. En tales condiciones los voluntarios pueden ser reclutados sin la restricción de su situación familiar, para prestar servicios auxiliares en las escuelas de barrios pobres de la misma ciudad donde trabajan.

- b. Cuando el servicio docente voluntario es de tiempo completo, tornan menos importantes las restricciones debidas a la situación familiar de los candidatos.
- c. Cuando el servicio docente voluntario debe cumplirse en localidades y países diferentes del lugar de residencia del voluntario, es imprescindible observar en el reclutamiento de candidatos las restricciones debidas a su situación familiar.

5. Remuneración del servicio docente voluntario

El maestro voluntario está espontáneamente comprometido a desempeñar sus funciones con un sentido de misión, y con un carácter desinteresado que no es exigible del maestro regular en circunstancias normales. Las diferentes formas de remuneración de sus servicios representan, por ello, otro criterio importante que contribuye a precisar el concepto de maestro voluntario. Al considerar las formas de remuneración, se debe tener en cuenta, además, los gastos de viaje del maestro voluntario, puesto que la tendencia predominante es la de que éste trabaje fuera de su país de origen. Esas formas de remuneración de servicios y de pago de gastos de viaje, varían de país a país y de organización a organización, pero podrían ser ordenadas en las siguientes modalidades generales:

- 5.1 **Por organizaciones del país oferente.** Esta modalidad, que es la más ventajosa para los países recipientes porque éstos pueden recibir la cooperación de equipos docentes que no suponen ningún costo local, tiene las siguientes variantes:
- a. Las organizaciones del país oferente –así sean gubernamentales, privadas o mixtas– cubren el pago de servicios y de gastos de viaje del maestro voluntario, por períodos de uno a dos años, que pueden ser renovables. Estas condiciones suelen ser aceptables solamente para los estudiantes candidatos a grado, o para los maestros jóvenes sin cargas familiares, puesto que el voluntario no tiene más ingreso que el salario que le asigna su propia organización. Así operan, por ejemplo, los maestros voluntarios del Cuerpo de Paz sostenido por el Gobierno de los Estados Unidos.

- b. Las organizaciones del país oferente pagan el viaje y contratan por períodos breves, que no exceden de un trimestre, los servicios de profesores bien calificados, que reciben, además, el salario regular en la escuela donde trabajan, porque su corta ausencia suele coincidir con el período de vacaciones. Esta modalidad es adecuada para conseguir voluntarios de amplia experiencia profesional, seleccionándolos sin la restricción de las circunstancias familiares, para que cooperen al perfeccionamiento del magisterio local en seminarios y cursos de temporada. Así operan, por ejemplo, los voluntarios del Cuerpo de Maestros organizado por la Asociación Nacional de Educación (NEA), de los Estados Unidos.
- 5.2 Por organización del país recipiente.** Según esta modalidad, que es la menos frecuente en la práctica, las organizaciones del país oferente sólo financian los gastos de viaje del voluntario, y las organizaciones del país recipiente le pagan un salario por el tiempo que duran sus servicios. Así fue concebido, por ejemplo, el Plan de “Maestros para América”, organizado por el Gobierno Argentino, pero no llegó a operar extensamente en la región.
- 5.3 Por organizaciones del país oferente y del recipiente.** Esta modalidad es muy frecuente en los programas actuales, y suele ejecutarse en dos variantes:
- a. Las organizaciones oferentes, pagan además de los gastos de viaje, el sueldo del voluntariado; pero éste recibe adicionalmente, de las organizaciones donde presta sus servicios, un sobresueldo moderado, que equivale al salario de los maestros locales, con una asignación de 50 a 100 dólares mensuales. Así operan por ejemplo, los maestros de voluntarios británicos y canadienses,
 - b. Las organizaciones oferentes pagan el viaje y los servicios del voluntario, y las organizaciones recipientes no le dan ninguna remuneración en efectivo, pero le proporcionan alojamiento y alimentación en el lugar donde trabaja. Así operan, por ejemplo, los maestros voluntarios de la Fundación Panamericana para el Desarrollo, y en algunos casos, los del Cuerpo de Paz, sobre todo cuando sirven en localidades muy alejadas de los centros urbanos.

5.4. **Por organismos internacionales.** La Fundación Panamericana para el Desarrollo es actualmente el único organismo internacional que sostiene un cuerpo de maestros voluntarios. El concurso de este organismo internacional ha abierto nuevas y más amplias perspectivas para la eficiente operación de los programas de maestros voluntarios, en los siguientes aspectos:

- a. los costos de viaje y servicios se tornan menos gravosos cuando se distribuyen entre tres fuentes de financiamiento, provenientes del país oferente, del recipiente, y del organismo internacional;
- b. la coordinación de las tendencias de oferta y demanda de servicio docente voluntario, es más efectiva cuando queda a cargo de un organismo internacional en la región;
- c. la coordinación regional de los programas debe contribuir, asimismo, a lograr un mayor grado de eficacia en la selección y el entrenamiento de candidatos al servicio docente voluntario.

II. Perspectiva de los programas de maestros voluntarios

Los diversos programas de maestros voluntarios que ahora operan en la región, han venido funcionando en forma aislada y sin ninguna tentativa de enlace y acción coordinada. El balance de la obra cumplida, por esos programas, a partir de 1960, señala algunas frustraciones, pero también no pocas realizaciones positivas, que acaso nunca se habrían concretado sin la ayuda excepcional del servicio docente voluntario. Esas realizaciones son, sin embargo, poco conocidas, y por ello predomina entre los educadores latinoamericanos una actitud de escepticismo, y hasta de recelo, ante una posible promoción regional de programas intensivos y extensivos de maestros voluntarios. En consecuencia, el tema específico del presente proyecto –“la organización de programas regionales de maestros voluntarios”– ha de suscitar, sin duda, controversias y encontradas discrepancias en diferentes sectores de opinión. Conviene, por tanto, que la situación actual de esos programas sea cuidadosamente analizada en todo su sentido y sus alcances, mediante la evaluación que se recomienda en este mismo proyecto. Esa evaluación, realizada con la mayor objetividad posible, proporcionará los necesarios elementos de juicio para que en la elaboración de los nuevos

programas regionales que se intenta ejecutar, se superen las deficiencias y se aproveche la experiencia obtenida a través de los programas que actualmente funcionan.

Después de anotar esa salvedad –que fue recomendada por acuerdo expreso del Grupo de Consultores–, se deben presentar las perspectivas que podría ofrecer un programa de maestros voluntarios, si fuese adecuadamente utilizado como instrumento auxiliar del desarrollo educativo y de la integración regional de los países latinoamericanos. Tales perspectivas son, entre otras, las siguientes:

I. Estímulo al servicio escolar regular

Los programas de maestros voluntarios actúan necesariamente en pequeña escala dentro de cada país, y consiguientemente no se puede ni se debe esperar que tales programas contribuyan directamente a la inmediata solución de los problemas educativos locales. Pero el adecuado aprovechamiento del servicio docente voluntario, en funciones estratégicas del sistema escolar, sirve como positivo estímulo para iniciar la renovación y el mejoramiento de las escuelas regulares de una localidad o de todo un país. Como norma general por provenir de países cultural y tecnológicamente avanzados, el maestro voluntario suele tener una calificada preparación profesional, unida a positivas motivaciones psicológicas y a una abnegada voluntad de cooperación. Todos estos rasgos favorables, que no son frecuentes en el magisterio regular, habilitan al maestro voluntario para desempeñar tareas muy útiles para el desarrollo educativo, en estos campos de acción:

- a. La organización de seminarios y cursos temporales, destinados a poner al día la información técnica para el uso efectivo de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, de evaluación, de experimentación, de orientación y de integración de la acción escolar en el proceso de desarrollo de la comunidad. Cuando un voluntario provisto de suficiente calificación técnica se dedica a promover el perfeccionamiento del magisterio local, puede comunicar un mensaje de renovación pedagógica a numerosos grupos de maestros de diversas zonas del país.
- b. El trabajo docente en escuelas y cursos piloto, para la demostración práctica de nuevos métodos, materiales, técnicas y situaciones de ense-

ñanza, especialmente en aquellos sectores del currículo en los que se han producido acelerados cambios de orientación y contenido de la materia, como en el caso de la nueva matemática, las ciencias modernas, las aplicaciones de la lingüística a la enseñanza de la lectura y el lenguaje, etc.

- c. El entrenamiento del magisterio local en el empleo de modernos medios audiovisuales e innovaciones tecnológicas, que incrementan la eficiencia y multiplican la difusión de la enseñanza, tales como la radio, el cine, la televisión, la instrucción programada, las máquinas de enseñanza, etc., sin cuya ayuda sería imposible superar a menor plazo el enorme déficit educativo que ahora afecta a la mayoría de la población en los países subdesarrollados.
- d. La disponibilidad de maestros voluntarios permite impartir determinadas e importantes enseñanzas técnicas, para las cuales no se disponía de instructores locales, y así se hace más visible el ajuste funcional del servicio educativo con las necesidades de recursos humanos, especialmente en las ramas de la educación vocacional y técnica.
- e. La cooperación de maestros y técnicos voluntarios bien calificados, en el estudio objetivo y la investigación de los problemas escolares locales, contribuye positivamente al diagnóstico de la situación educativa, que es imprescindible para el proceso de planeamiento integral de la educación.

2. Influencia en el magisterio regular

Cuando se logra coordinar acertadamente las posibilidades de ayuda ofrecidas por el servicio docente voluntario, con las necesidades reales del país recipiente, el maestro voluntario encuentra la coyuntura favorable para desenvolverse en condiciones óptimas, que le permiten ejercer una influencia ejemplar en el magisterio local. Si esa influencia es bien aprovechada, contribuye a elevar la conciencia profesional, la información técnica, y los hábitos de trabajo de los maestros en servicio, en los siguientes aspectos:

- a. La renovada información técnica que comunica un maestro voluntario debidamente calificado, y la demostración práctica que presenta de las mejores innovaciones pedagógicas, suscitan en los maestros locales el

- deseo de estudiar y de actualizar su preparación profesional para mejorar su trabajo habitual en la escuela.
- b. El trabajo en equipo, de carácter interdisciplinario e intersectorial, que es capaz de realizar en determinadas circunstancias el maestro voluntario, sirve de inspiración y ejemplo para que los maestros regulares amplíen el concepto tradicional de la función educativa, y aprendan a integrar la acción de la escuela con las múltiples necesidades del desarrollo de la comunidad.
 - c. El sacrificado servicio que está dispuesto a cumplir el maestro voluntario, en barrios pobres y segregados, y en regiones alejadas e insalubres, donde aún no llegó el servicio de los maestros regulares, induce a éstos a retemplar su conciencia profesional para cumplir misiones no menos abnegadas que aquellas.

3. Aporte a la integración regional

Cuando el maestro voluntario posee, además de su decisión de servicio y de su calificación técnica, una personalidad simpática y un buen sentido de las relaciones humanas llega a actuar con gran eficacia como un promotor del recíproco entendimiento de los pueblos, y como un agente de la integración regional, en los siguientes aspectos:

- a. Al comunicar a los maestros locales las mejores prácticas y realizaciones de los sistemas escolares avanzados, contribuye a la progresiva modernización de las escuelas tradicionales de la región, y así prepara las condiciones necesarias para la integración educativa de los países latinoamericanos.
- b. Al desempeñar su misión en directo contacto con el pueblo, y en esforzado servicio de las necesidades de la comunidad, el maestro voluntario gana la estimación popular, contribuyendo así al mejor entendimiento de los países y al desarraigo de prejuicios que impiden la efectiva integración regional.
- c. El sentido de misión y el impulso de solidaridad humana con que se anima la labor del maestro voluntario, son factores que contribuyen positivamente a preparar la actitud y la conciencia de los pueblos para la integración regional.

III. Dificultades operativas del Servicio Voluntario

Aunque parece viable la perspectiva de aprovechar los programas de maestros voluntarios como agencias auxiliares del desarrollo educativo y de la integración de los pueblos del continente, no se debe perder de vista que existen factores adversos a la operación y al fomento de los programas de maestros voluntarios. Los más visibles de esos factores son:

1. **Consignas Políticas**

Las consignas de políticas partidista, que aprovechan el sedimento popular de recelo y prevención contra el extranjero, e intentan presentar los programas de servicios docente voluntario como agencias encubiertas de control foráneo de la educación nacional, y hasta de penetración y espionaje para fines imperialistas. Por ejemplo, esta sospecha se ha manifestado, en algunos casos, con referencia a las actividades de los voluntarios del Cuerpo de Paz, cuyos miembros han sido señalados como “agentes de la CIA” e “instrumentos del imperialismo”.²

2. **Recelos profesionales**

La resistencia fomentada, en forma manifiesta o tácita, por algunos sectores profesionales de la localidad, que temen perder clientela y prestigio en el campo de su profesión, a causa del eficaz servicio gratuito que proporcionan los voluntarios. Este factor adverso, combinado con el anterior, puede presentar una significativa corriente de resistencia a la operación de los cuerpos de maestros voluntarios.

3. **Selección inadecuada**

Los problemas prácticos que surgen cuando la elección y el reclutamiento del maestro voluntario no responden de modo adecuado a los requerimientos de la función específica que él debe cumplir en la localidad a la cual ha sido destinado. Las posibles deficiencias en la operación de programas de servicio docente voluntario, y en la selección de candidatos suelen ser magnificadas con intenciones políticas, o con móviles de recelo profesional, para crear problemas que perturben la eficiente ejecución y la ulterior continuación del programa.

2 Véase: “Peace Corps” First Annual Report. Washington, 25, D.C., June 1962.

4. Entrenamiento insuficiente

Como el maestro voluntario está generalmente destinado a servir en países de ultramar, en comunidades nativas donde rigen sistemas de valores y normas de conducta correspondientes a culturas muy diversas, necesita estar preparado para comprender los procesos de transculturación, a fin de integrarse sin conflictos en el ámbito de nuevos y desconocidos estilos culturales. Es éste uno de los más delicados aspectos del entrenamiento del maestro voluntario, porque si no se le da la debida consideración puede originar graves situaciones problemáticas entre el voluntario y la comunidad. Es recomendable, por ello, que el entrenamiento inicial dado al voluntario en su país de origen sea complementado con un período de entrenamiento intensivo en el país donde debe prestar sus servicios.

IV. Balance de aspectos positivos y negativos

Esta tentativa de introducción al tema de referencia a la organización de programas regionales de maestros voluntarios, no podría concluir sin un balance provisional de los aspectos positivos y negativos que se pueden inferir del panorama de los diversos programas de maestros voluntarios, que actualmente operan en la región.

1. Aspectos positivos

Una revisión preliminar y global de los diversos programas de maestros voluntarios que ahora están en marcha en el área latinoamericana, conduce a estas inferencias de carácter favorable:

- a. Todos los programas han servido para atender, en mayor o en menor grado, necesidades sociales y educativas que estaban indefinidamente postergadas, y cuya atención acaso no se habría iniciado nunca sin el auxilio de los cuerpos de maestros voluntarios.
- b. La eficacia de esos servicios auxiliares parece haber sido satisfactoria, si se le estima no sólo por los informes oficiales sino, sobre todo, por las expresiones y actitudes de reconocimiento de la población atendida.
- c. Los costos de operación de los programas son cubiertos casi exclusivamente por los países oferentes, con subsidios mínimos de los países recipientes. Este mecanismo de financiamiento proporciona a los paí-

ses de limitados recursos la posibilidad de recibir equipos auxiliares de maestros de suficiente nivel de calificación técnica para cooperar en el desarrollo educativo, sin los altos costos que supone la contratación de expertos internacionales.

El maestro voluntario generalmente cumple su labor en condiciones de emergencia y aún de sacrificio, y por ello tiene que actuar con una tónica de solidaridad humana y un enfoque integrado de los problemas locales, que le permiten llegar a resultados más profundos y duraderos que los de la acción educativa corriente.

2. Aspectos negativos

Las dificultades operativas anteriormente señaladas pueden provocar, a veces, graves problemas que confieren un aspecto negativo a los programas de maestros voluntarios. Esos casos se presentan en las siguientes circunstancias:

- a. Cuando el voluntario, en su condición de extranjero, no domina suficientemente el idioma ni valora la cultura local, se expone, sin darse cuenta, a transgredir el sistema de tabúes locales, puesto que no repara en la significación esotérica y ritual de muchos hechos que parecen ridículos. Una involuntaria transgresión de tales tabúes puede desatar desbordes de violencia popular, poner en riesgo de muerte al protagonista del error, y dañar profundamente el prestigio del programa.
- b. Las derivaciones de esos errores de interpretación cultural se tornan aún más peligrosas porque pueden ser aprovechadas como motivos de agitación política, con imprevisibles consecuencias para la situación del voluntario y la prosecución del programa. Este riesgo es inevitable en los países latinoamericanos, donde la demora con que se procesan los cambios estructurales requeridos por el desarrollo, crea un clima de fermentación social y de permanentes tensiones políticas entre los gobiernos y las mayorías populares, sobre todo en los sectores estudiantiles y laborales.
- c. Estas circunstancias negativas han afectado, sobre todo, los operaciones del Cuerpo de Paz, el cual por su carácter de organismo gubernamental norteamericano, fue inicialmente resistido a través de campañas de tendencia antiimperialista, que en algunos países determinaron la sus-

pensión de los programas. En todos los casos, sin embargo, esos programas fueron restablecidos y están ganando apoyo popular, en mérito a la eficacia del trabajo y al espíritu de servicio de los voluntarios. Según los informes del Cuerpo de Paz correspondientes a los tres últimos años, parece que está superada aquella etapa de los frecuentes conflictos de origen político, y ya no sería justo afirmar que “sus programas de voluntarios no promueven la integración sino la definitiva desintegración de las dos Anémicas”.

3. Balance provisional

Las consideraciones expuestas en esta introducción conducen a señalar –como conclusión provisional– la posibilidad y la conveniencia de que la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos inicie la acción preliminar para poner en marcha la organización de programas regionales de maestros voluntarios, por las siguientes razones:

- a. La eficacia de los programas de maestros voluntarios está objetivamente demostrada por la creciente expansión de éstos en el plano universal. Alrededor de 1960 no había más de diez programas de servicio voluntario en el campo social y educativo. En 1966 esos programas son más de cien, y se han extendido a todos los continentes. Esta tendencia al incremento acelerado de los servicios voluntarios, es la prueba más evidente de su validez y su utilidad práctica como instrumentos auxiliares que estimulan el desarrollo educativo y la integración continental. En el presente período parece existir la más propicia coyuntura para el establecimiento de nuevos programas de maestros voluntarios, porque la demanda está creciendo en dos sentidos concomitantes: de año en año hay mayor número de solicitudes de los países en desarrollo para el establecimiento de otros proyectos de maestros voluntarios; y también de año en año son más numerosos los pedidos de jóvenes estudiantes y de experimentados profesionales que desean enrolarse en los cuerpos de servicio voluntario.
- b. Los factores negativos que inicialmente dificultaron la operación de algunos programas de voluntarios, como en el caso del Cuerpo de Paz, se han ido evitando a medida que se ganaba mayor experiencia en todas las fases de ejecución de los proyectos: selección, entrenamiento, des-

tino, supervisión y evaluación del trabajo del voluntario. Aunque esos aspectos negativos tienen menos significación que los positivos, parece necesaria una evaluación completa de la orientación, la organización, el funcionamiento y los resultados de todos los programas de maestros voluntarios que han operado en la región latinoamericana, para que a la luz de las conclusiones de tal encuesta se disipen las dudas que aún existen acerca de la conveniencia de extender e intensificar el servicio voluntario en el campo educativo.

- c. Los programas de maestros voluntarios, que actualmente funcionan en forma aislada e inconexa, podrían ser aún más beneficiosos para los países de la región, si se lograra establecer algún mecanismo de coordinación, de todos esos programas en el plano regional e internacional. Convendría, por tanto, que al mismo tiempo que se dispone el procesamiento de dicha encuesta se emprenda alguna forma de acción inmediata para lograr la coordinación funcional de todos los programas de maestros voluntarios que tienen actividades en la región. La unidad ejecutora de ese estudio de coordinación tendría que ser el Departamento de Asuntos Educativos de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.

V. Objetivos y contenido del Proyecto

Esta introducción ha sido necesaria por la novedad del tema, puesto que no existen antecedentes de un estudio monográfico y conjunto de los diversos programas de maestros voluntarios, que ahora están funcionando en el área latinoamericana; y por la naturaleza misma del tema, que aunque no tiene intrínsecamente carácter político, se presta, sin embargo, a enfoques políticos en la discusión de su sentido y sus alcances.

1. **Objetivos.** El presente proyecto se propone:

- a. Concretar el concepto de maestro voluntario con referencia a sus ideales y actividades, sus funciones, su reclutamiento y su régimen de remuneración y de trabajo.
- b. Presentar las perspectivas regionales de los programas de maestros voluntarios, en sus aspectos positivos y negativos.

- c. Describir la situación actual de los más importantes programas de maestros voluntarios que operan en la región.
- d. Formular las recomendaciones necesarias para que el plan de ejecución de los proyectos correspondientes a este tema se cumpla en tres etapas, que serían: la encuesta destinada a reconocer objetivamente la situación actual de todos los programas de maestros voluntarios que operan en la región; la coordinación funcional de tales programas, a través de algún organismo internacional y finalmente, cuando se hayan cumplido las dos etapas anteriores, la organización de uno o más programas concebidos con el propósito de estimular la integración educativa de los países latinoamericanos mediante cuerpos de servicio docente voluntario.

2. Contenido

Aún no se han publicado estudios específicos acerca del servicio docente voluntario, aunque este servicio constituye, sin duda, una manifiesta corriente educativa que está alcanzando cada vez mayores proyecciones en el plano internacional. En vista de que todavía no se dispone de una bibliografía básica con relación al tema, las fuentes de información utilizadas para elaborar el presente proyecto han sido, principalmente, los informes anuales publicados por las instituciones que sostienen servicios docentes voluntarios, las entrevistas personales con los representantes de esas instituciones, algunos artículos de revistas referentes a la materia, y los anuarios del "Education Index", en los que se refleja de modo patente la tendencia hacia la expansión de los servicios de maestros voluntarios.

VI. Situación actual de los Programas de Maestros Voluntarios

Los programas de servicio voluntario en el campo social y educativo, fueron iniciados en la América Latina alrededor de 1962, con las primeras operaciones del Cuerpo de Paz. Esa nueva forma de servicio ha crecido tan rápidamente en el breve período de cinco años, que ahora son más de treinta los programas similares que están desenvolviéndose en el área latinoamericana, sostenidos y organizados por instituciones de diverso origen, tales como los gobiernos nacionales, los organismos internacionales, las universidades, las iglesias, las empresas privadas, y las asociaciones estudiantiles y laborales, de alcance nacional e internacional. Dentro del ceñido marco de este proyecto no será posible la descripción de todos esos programas, sino solamente la referencia al sentido y los alcances de los programas más importantes. Pero la simple enumeración de tales programas ya es en sí muy expresiva, porque revela la amplitud mundial del esfuerzo que se está realizando para utilizar el servicio voluntario como factor coadyuvante del desarrollo social y educativo en los países de la región. En vista del considerable número de esos programas, y de la dispersión con que operan en diferentes sectores de ayuda, parece que sería oportuna la tentativa de coordinarlos a través de una agencia internacional. Tales programas son los siguientes:

1. El Cuerpo de Paz, organizado por el Gobierno de los Estados Unidos.
2. El Plan de Maestros para América, organizado por el Gobierno de la República Argentina.
3. El Programa de Voluntarios para América, organizado por el Gobierno de los Estados Unidos.
4. El Programa de los Cuerpos de Maestros, organizado por la Asociación Nacional de Educación, de los Estados Unidos.
5. El Programa de Voluntarios Interamericanos para el Desarrollo, organizado por la Fundación Panamericana para el Desarrollo.
6. El Servicio Universitario Canadiense de Ultramar, organizado por las Universidades del Canadá.
7. El Cuerpo Papal de Voluntarios para la América Latina, organizado por el Comité de Obispos Católicos para América Latina.
8. El Cuerpo Salvadoreño para el Progreso Social, organizado por el Gobierno de El Salvador en Cooperación con el Cuerpo de Paz.

9. El Cuerpo de Voluntarios Británicos, organizado por el Gobierno de Inglaterra.
10. El Cuerpo de Jóvenes Voluntarios de Holanda, organizado por el Gobierno Holandés.
11. El Cuerpo de Voluntarios Alemanes, organizado por fundaciones privadas de la República Federal de Alemania.
12. El Programa de Voluntarios para la Campaña Mundial de Alfabetización, organizado por la Federación Internacional de Estudiantes, con sede en Holanda.
13. El Cuerpo de Voluntarios de la Universidad de Utah, organizado por esta Universidad y la Iglesia Mormona.
14. El Cuerpo de Voluntarios Suizos, organizado por el Gobierno de Suiza.
15. El Cuerpo de Voluntarios Noruegos, organizado por el Gobierno de Noruega.
16. El Cuerpo de Voluntarios Italianos, organizado por el Gobierno de Italia.
17. El Cuerpo de Voluntarios Austríacos, organizado por el Gobierno de Austria.
18. El Cuerpo de Voluntarios Suecos, organizado por el Gobierno de Suecia.
19. El Cuerpo de Voluntarios Belgas, organizado por el Gobierno de Bélgica.
20. El Cuerpo de Voluntarios Japoneses, organizado por el Gobierno del Japón.
21. El Cuerpo de Voluntarios Daneses, organizado por el Gobierno de Dinamarca.
22. El Cuerpo de Voluntarios Dominicanos, organizado por la Fundación Dominicana para el Desarrollo.

1. El Programa del Cuerpo de Paz

Fue el primer programa de servicio voluntario en gran escala y sistemáticamente organizado, que operó en la región. Es conveniente destinar un capítulo al examen del sentido y los alcances de este programa, porque las experiencias y realizaciones logradas por el Cuerpo de Paz han influido en el establecimiento de otros programas de servicio voluntario, en el ámbito regional y en el mundial.

- 1.1. **Sus objetivos.** Fue creado en marzo de 1961, como una agencia gubernamental encargada de contribuir al desarrollo en el plano internacio-

nal, y al logro de las metas del Programa de la Alianza para el Progreso, con los siguientes objetivos:

“Promover la paz y la amistad mundiales, poniendo a disposición de los países interesados americanos que deseen prestar servicios en ultramar para:

- a. ayudar a los pueblos de esos países a atender sus necesidades de personal capacitado;
- b. promover una mejor comprensión del pueblo americano por los pueblos de esos países; y
- c. promover una mejor comprensión de esos pueblos por el pueblo americano”.

1.2. Campos de operación. Para cumplir tales objetivos, los voluntarios del Cuerpo de Paz han venido ejecutando proyectos de acción principalmente en los siguientes campos:

- a. Educación: preescolar, y primaria, secundaria, vocacional y universitaria; física y artística.
- b. Desarrollo de la comunidad, en las áreas urbana y rural.
- c. Salud: saneamiento ambiental, servicios médicos y hospitalarios, administración de servicios de salud pública.
- d. Agricultura: extensión agrícola.

1.2.1. Volumen de cada sector. La importancia relativa y el volumen de servicios prestados por el Cuerpo de Paz en cada uno de esos sectores, se puede apreciar por la siguiente tabla de distribución de los voluntarios por sectores, en el período de 1965–66, en la región latinoamericana:

- Desarrollo comunal: 1.819 voluntarios
- Educación: 891 voluntarios
- Salud: 532 voluntarios
- Agricultura: 332 voluntarios

1.2.2. Sector educativo. La demanda de servicios en este sector se ha mantenido en constante crecimiento, desde que comenzó la ejecución del programa, en 1962. Ahora ocupa el segundo rango de importancia, después del sector de desarrollo comunal, donde también se prestan servicios educativos incluidos en proyectos intersectoriales. La menor demanda de voluntarios para el sector

educativo recae en el nivel primario, y la mayor demanda en el nivel universitario, como puede observarse por la siguiente tabla de distribución de los voluntarios por niveles, en el mismo período de 1965–66:

- Educación preescolar y primaria: 24 voluntarios
- Educación secundaria: 224 voluntarios
- Educación vocacional: 64 voluntarios
- Educación física: 218 voluntarios
- Educación universitaria: 346 voluntarios

1.3 Expansión regional del programa. El programa de asistencia operado por el Cuerpo de Paz en los países de la región, ha ido creciendo a ritmo acelerado desde 1962, año en que el programa empezó con 274 voluntarios en servicio, hasta 1966, en que el número de voluntarios destinados a la región llegó a 3.449. Durante ese período de cinco años, los voluntarios en servicio en todos los proyectos del área han llegado al considerable número de 10.818. El ritmo de expansión del programa se percibe netamente en esta tabla que muestra el número de voluntarios en servicio durante el período de cinco años:

	1962	1963	1964	1965	1 966
No. de voluntarios	274	1.494	2.287	3.314	3.449
No. de países	7	16	17	17	18

1.4 Financiamiento del programa. No ha sido posible encontrar de inmediato las informaciones necesarias para estimar el volumen del financiamiento y los costos del programa específicamente referidos al área latinoamericana. Las cifras que seguidamente se presentan se refieren al presupuesto total del Cuerpo de Paz en todas las regiones del mundo. Sin embargo, como se conoce el costo medio anual “per cápita”, sería viable estimar aproximadamente los costos regionales multiplicando ese índice promedio por el número de voluntarios que están prestando servicios en América Latina.

1.4.1 Presupuestos anuales. El presupuesto del Cuerpo de Paz es sostenido por el aporte gubernamental de los Estados Unidos, y en

mínima proporción por las contribuciones de los países recipientes de los servicios.

Los aportes de las dos fuentes tienden a crecer de año en año, según puede observarse en el siguiente cuadro:

Años	Aporte de USA	Aportes de países:	Totales:
1962	\$ 29.500.000		29.500.000
1963	\$ 54.700.000	\$ 2.000.000	56.700.000
1964	\$ 76.200.000	\$ 2.800.000	79.000.000
1965	\$ 85.400.000	\$ 3.500.000	88.900.000
1966	\$ 113.200.000	\$ 4.000.000	117.200.000
1967	\$ 110.000.000	\$ 4.600.000	114.600.000

1.4.2. **Costo “per cápita:”**. El costo medio anual por voluntario en servicio fue inicialmente estimado en \$ 9.000 por año, y en \$ 18.000 por los dos años de duración de sus servicios. La estructura de ese costo medio es la siguiente:

– Adiestramiento	\$ 2.500	13,9%
– Transporte	\$ 2.600	14,4%
– Asignación para mantención	\$ 3.100	17,2%
– Vivienda	\$ 800	8,9%
– Examen de servicio médico	\$ 600	
– Asignación para ropa	\$ 200	
– Equipo y material para el proyecto	\$ 1.000	5,6%
– Gratificación final	\$ 1.800	10,0%
– Sostenimiento del programa	\$ 2.448	13,6%
– Administración	\$ 2.952	16,4%
Total por dos años	\$ 18.000	100,0%
Costo Anual	\$ 9.000	5,0%

1.4.3. **Reproducción de costos.** A medida que se extendía el programa y la administración ganaba en experiencia, el costo medio anual “per cápita” fue reduciéndose de año en año, en la siguiente proporción:

Años:	1963	1964	1965	1966	1967
Costos:	9.074	8.214	7.809	7.867	7.400

1.5 Selección y entrenamiento. Las dificultades que inicialmente encontró el Cuerpo de Paz en su primer año de operaciones, fueron un incentivo para el continuo perfeccionamiento de los procesos de selección y preparación de los candidatos al servicio voluntario.

1.5.1 Selección. El proceso de selección está condicionado por dos factores: las solicitudes de enrolamiento presentadas por los candidatos, que en los últimos períodos se han hecho tan numerosas que llegaron a un promedio de 35.000 cartas por año; y las demandas formuladas por un número creciente de países, para el establecimiento de nuevos programas, lo cual requiere no sólo mayor cantidad de voluntarios en servicio, sino también mayor diversidad y calificación técnica en su entrenamiento. Después de que las solicitudes han sido analizadas e investigadas por personal especializado en esa función, los candidatos son provisionalmente admitidos para un período de entrenamiento. “El proceso de selección –dice un informe– se continúa durante el adiestramiento, bajo la dirección de un funcionario para cada programa. Los candidatos son sometidos a una serie de exámenes psicológicos. Un psiquiatra y otros asesores especiales entrevistan a cada voluntario. Se les explica abiertamente los problemas y las dificultades con que se van a enfrentar en su trabajo. Algunos llegan a la difícil pero honrosa conclusión de que no podrán cumplir su cometido debidamente, y por sí solos renuncian al programa”.³

1.5.2 Entrenamiento. Los métodos de entrenamiento están en continuo proceso de ensayo, a fin de conseguir la más eficiente capacitación del candidato para el trabajo técnico y las responsabilidades humanas y sociales que debe cumplir en un país extranjero, desconocido y diferente del suyo. Todos los candidatos reciben un entrenamiento intensivo, de no menos de doce semanas, antes de su viaje a ultramar; y en el país de destino completan su entrena-

³ Véase el “Segundo Informe anual del Cuerpo de Paz”. Washington, D.C., 1963.– Pág. 36.

miento antes de iniciar su labor. Se da especial atención al dominio del idioma y a la comprensión de la cultura del país en el cual trabajará el voluntario. A este fin se dedica un período mínimo de 300 horas de aprendizaje. Los candidatos no graduados reciben un curso intensivo de cultura general, y la preparación especial en algún instituto técnico. Los candidatos graduados cumplen su periodo de entrenamiento académico en alguna de las 65 universidades norteamericanas que están asociadas al Cuerpo de Paz y preparan cursos especiales para tal objeto. Antes del viaje pasan por una serie de experiencias prácticas, que constituyen una “muestra” de las situaciones difíciles y conflictivas que pueden encontrar en su trabajo; en esta serie de experiencias son orientados por voluntarios veteranos que prestaron servicios en los mismos países donde están destinados los candidatos. El entrenamiento se complementa en el lugar de destino, mediante cursos básicos organizados por algunas universidades locales que cooperan con el Cuerpo de Paz. “El adiestramiento del voluntario –dice el mismo informe– es una combinación de estudios académicos, técnicos y de diversas culturas. Es también, al mismo tiempo, algo más y algo menos que un curso universitario corriente. Al mismo tiempo que aprende cómo construir una escuela con el menor costo, tiene que ir aprendiendo francés o algún idioma africano para entender a los nativos. Un maestro auxiliar debe tener algunos conocimientos de lingüística para poder dar clases de inglés, pero al mismo tiempo tiene que estar preparado para organizar los juegos de los alumnos durante el recreo, y para interesarlos en la construcción de estanques artificiales o de letrinas, después de las horas de clases”.

1.6 Programas especiales. Después de ejecutar sus programas en 72 países de todos los continentes y de las más diversas culturas; después de conducir proyectos interdisciplinarios e intersectoriales en los más diversos frentes del desarrollo socioeconómico y cultural; después de haber cooperado con más de cien universidades de todas las regiones, en la selección y el entrenamiento de cerca de cien mil voluntarios

preparados para contribuir a la promoción del desarrollo integral; y después de recibir y canalizar el flujo de intercomunicación y solidaridad humana traído por los voluntarios que retornan a la organización, el Cuerpo de Paz se ha ido convirtiendo en un extraordinario laboratorio de experiencia universal, que está capacitado para elaborar programas de asistencia en función de las necesidades de un determinado país. Entre los programas especiales que ha diseñado y ejecutado el Cuerpo de Paz, es digno de justa mención el proyecto piloto de televisión educativa establecido en Colombia. Ese proyecto demuestra elocuentemente el alto grado de eficacia que puede alcanzar el servicio voluntario en el sector educativo, cuando es acertadamente utilizado en los puntos estratégicos de la investigación, la experimentación y la innovación pedagógicas.

“El proyecto piloto del Cuerpo de Paz en televisión educativa –dice otro informe– que se inauguró el año pasado en Colombia, alcanza hoy a 125.000 estudiantes en Bogotá y sus alrededores, presentando asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, geografía e historia. En la zona de Bogotá ya se han instalado 500 aparatos receptores, suministrados por un programa de la Alianza para el Progreso. Los voluntarios del Cuerpo de Paz están instalando otros 1.000 receptores en zonas más remotas”.

“Dos grupos de voluntarios del Cuerpo de Paz iniciaron este esfuerzo educacional gigantesco, que pasará a ser parte integrante del sistema nacional de educación en Colombia. El primer grupo de 43 voluntarios, juntamente con un número igual de colombianos, recibió su adiestramiento en las Universidades de Nuevo México y de Nebraska; el contingente estaba compuesto de técnicos en televisión, mecánicos de reparación y conservación, directores de programación, productores, escritores y maestros. El segundo grupo de 50 voluntarios, tuvo la misión de distribuir el material impreso correspondiente a los programas, enseñar a los maestros cómo utilizarlo y, en general, asumir el papel de enlace entre los maestros y los planificadores de los programas”.

Para poder extender el programa por un país inmenso que sufre casi el 50% de analfabetismo, el gobierno de Colombia ha solicitado un nuevo contingente de 64 voluntarios del Cuerpo de Paz, este último grupo estaría

listo para prestar sus servicios en la primavera de 1965. Nunca hasta ahora se había tratado de coordinar la producción de los programas con los maestros en una escala tan grande como la del programa colombiano de televisión educativa. Una vez establecida firmemente la primera red, el personal colombiano debidamente adiestrado se encargará de todo el manejo del sistema. Se emprenderán entonces otros programas nuevos, como los de alfabetización de adultos, los de preparación de maestros y los de enseñanza de oficios por medio de la televisión.

1.7 Conclusiones. De ese somero examen de la situación actual del Cuerpo de Paz se pueden inferir las siguientes conclusiones:

- La creciente demanda de nuevos programas de servicio voluntario, y la acelerada expansión del Cuerpo de Paz, son una prueba confiable de que la conciencia de los pueblos latinoamericanos está bien dispuesta para recibir sin reservas la asistencia técnica ofrecida a través de tales programas.
- El rico y múltiple acervo de experiencia acumulado por el Cuerpo de Paz en la operación de proyectos de servicio voluntarios para todas las regiones del mundo, puede y debe ser aprovechado en el establecimiento de programas latinoamericanos de maestros voluntarios.
- En vista de la progresiva eficacia, del rápido crecimiento, y de los satisfactorios resultados que están alcanzando las operaciones del Cuerpo de Paz, en el plano mundial, parece que ya no es aventurado afirmar que los programas de maestros voluntarios han dejado de ser un dudoso ensayo para consolidarse en una institución estable que está llamada a prestar eficientes servicios a los fines del desarrollo educativo y de la integración continental.

2. El Programa de Voluntarios Interamericanos para el Desarrollo

La Fundación Panamericana de Desarrollo, con sede en Washington D.C. ha iniciado desde 1966 la operación de un programa cooperativo de servicio voluntario en el sector del desarrollo agrícola. El programa se inició con la cooperación de la Fundación Dominicana de Desarrollo, y del Secretariado Internacional de Servicios Voluntarios.

2.1 Objetivos. Los objetivos de este programa son:

- a. Iniciar el servicio interamericano de voluntarios para el desarrollo, ofreciendo a la juventud la oportunidad de participar en actividades útiles y significativas para el desarrollo.
- b. Demostrar la utilidad de los voluntarios para comunicar nuevas ideas técnicas a los campesinos, y para estimular las energías y la imaginación de los jóvenes en los esfuerzos para el desarrollo.

2.2 Funciones. El programa está destinado a demostrar nuevos métodos y técnicas de cultivo agrícola para mejorar e incrementar las cosechas. Estas demostraciones se hacen en pequeñas granjas piloto, en las que trabaja el voluntario asociado a un grupo de campesinos de la región. Además del trabajo técnico en agricultura y extensión, se realizan funciones educativas en alfabetización y educación fundamental. Todos los voluntarios destinan una parte de su tiempo a las tareas complementarias de carácter educativo.

2.3 Extensión del programa. El Programa ha sido circunscrito, por el momento a Santo Domingo, pero ya están firmados los contratos para extender programas similares a Colombia, Ecuador, Chile y Bolivia. El programa está actualmente atendido por 32 jóvenes ingenieros, técnicos y maestros que proceden de Colombia, Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Chile; trabajan además 15 voluntarios dominicanos. El programa; tiene, por tanto, el sentido de un intercambio de voluntarios en el área latinoamericana.

2.4 Financiamiento. El programa opera actualmente con un presupuesto de \$ 150.000 por año. Se estima que la continuación del mismo programa en Santo Domingo costará aproximadamente \$ 75.000 por año. La iniciación de un nuevo programa en otro país, con aproximadamente 25 nuevos voluntarios, costaría alrededor de \$ 135.000. El costo medio anual por voluntario es de \$ 5.000.

El programa se sostiene con una subvención de la Organización de los Estados Americanos y otra del Gobierno Dominicano. Además se recibe ayuda financiera de algunas fundaciones privadas, y donaciones de equipo de parte de algunas empresas industriales.

2.5 Reclutamiento de voluntarios. Los voluntarios son, en su mayoría jóvenes recientemente graduados o por graduarse, con un satisfactorio nivel de educación. Hay entre ellos ingenieros, técnicos agrícolas y algunos

maestros. Se advierte un creciente interés entre los jóvenes de los países latinoamericanos por cumplir este tipo de servicio voluntario, en la etapa de preiniciación de su propia carrera profesional. Son cada vez mayores las solicitudes de nuevos candidatos. La selección y el período de entrenamiento se cumplen de acuerdo con las normas establecidas por el Secretario Internacional de Servicios Voluntarios, y con la cooperación Técnica de los expertos del Cuerpo de Paz.

- 2.6 Duración y forma de pago.** Cada programa dura solamente un año, pero es renovable por un nuevo período. Durante el año el voluntario percibe un salario mensual de \$ 100, y un bono de ahorro de \$ 20 mensuales, que le son entregados al concluir el contrato. El país huésped suele proporcionar alojamiento y alimentación, en la comunidad de campesinos en la que vive.
- 2.7 Conclusiones.** El programa, aunque reducido en su extensión, ha ganado el apoyo de los campesinos por la eficacia de sus resultados. Se ha demostrado prácticamente que merced a la labor de los voluntarios fue posible la elevación cuantitativa y cualitativa de las cosechas, y el nivel de vida de la comunidad, en las granjas piloto. Por otra parte el programa ha ganado real experiencia en la promoción del intercambio de voluntarios en el área latinoamericana. Por las razones expuestas la Fundación Panamericana de Desarrollo parece ser el organismo más adecuado para encargarse de la ejecución de un primer programa piloto de maestros voluntarios en la región. Por otra parte, la Fundación considera que podría asumir tal responsabilidad en forma transitoria, durante un período de dos a cinco años, hasta que sea posible constituir un Centro Latinoamericano de Servicio Voluntario, como agencia ejecutora permanente para dicho programa.

3. El Plan de Maestros para América

Este Plan ha sido el primer intento de operación de un servicio de maestros voluntarios en amplia escala, dentro del área propiamente latinoamericana. Fue patrocinado por el Gobierno de la República Argentina con el propósito de ofrecer la colaboración de maestros argentinos para realizar una campaña intensiva contra el analfabetismo en Latinoamérica.

- 3.1 Motivos.** El motivo determinante del Plan de Maestros para América fue, concretamente, “el superávit de maestros que constituye la base potencial del ofrecimiento argentino”. En efecto, las escuelas normales fueron produ-

ciendo maestros graduados a un ritmo de 15.000 por año, en la década de 1951-60, y este ritmo ha llegado a 17.000 maestros por año, a partir de 1961. De los maestros egresados en cada promoción anual, solamente 5.000 encuentran colocación en el servicio escolar nacional y en los provinciales. A causa de ese desajuste entre la oferta y la demanda, “puede estimarse –decía un informe oficial argentino, en 1961– que existen ahora casi 100.000 maestros con edades que oscilan entre los 18 y 29 años, sin ocupación en tareas docentes”.

3.2 Objetivos. Organizado con el propósito de “iniciar la primera etapa de un proceso que llevará gradualmente a superar los bajos niveles de educación en nuestros países, y a crear las condiciones adecuadas para el cambio de las estructuras económico-sociales”, el Plan de Maestros para América persigue los siguientes objetivos:

1. “Enseñanza de las primeras letras y de las nociones matemáticas básicas”.
2. “Educación fundamental, entendida por tal todo aquello que tienda a ampliar los horizontes del alumno, a ubicarlo con precisión en la comunidad en que vive, y a desarrollar su personalidad y sus potencialidades espirituales y materiales”.

3.3 Reclutamiento. Al iniciarse la operación del plan, en los primeros meses de 1963, se recibieron alrededor de 7.500 solicitudes de maestros interesados en el proyecto. Sin embargo, de esos solicitantes solamente 650 llegaron a concretar su inscripción de acuerdo con los requisitos previstos. La mayoría de los candidatos inscritos correspondía a los maestros de escuela primaria, para los cuales hay escasa demanda de servicio en otros países por estas razones:

- a. Porque en todos los países de la región la ley dispone que la enseñanza primaria sea ejercida por naturales del país o por extranjeros nacionalizados, y ello es, de hecho, una barrera infranqueable para el servicio docente voluntario en ese nivel.
- b. Porque casi todos los países de la región tienen, a su vez, un considerable número de maestros sin empleo en las escuelas urbanas, donde prefieren trabajar, aunque ciertamente faltan maestros para la completa extensión de la escuela rural.

- c. Las poblaciones campesinas de los países más necesitados de la ayuda de maestros voluntarios son poblaciones indígenas que no hablan español y se mantienen fuertemente arraigadas en su tradición cultural. Esta circunstancia constituye otra barrera que limita la acción del servicio docente voluntario en la escuela primaria rural.

- 3.4. **Financiamiento.** Se hizo una estimación del costo medio del maestro voluntario argentino, que llega a \$ 6.280 por año y a \$ 12.560 en el período total de dos años. Esta estimación es más baja que la correspondiente a los costos del Cuerpo de Paz, pero su valor es más teórico que real, porque aún no se ha comprobado en operaciones suficientemente extensas. Por otra parte aún queda por determinar en forma precisa las fuentes de financiamiento para la efectiva ejecución del plan. Aún no existe una norma definida entre el país oferente y los países recipientes, para la cobertura de los costos de viaje y el pago de servicios al voluntario. La cooperación del Gobierno Argentino es muy importante, pero por el momento está circunscrita al pago de costos de formación y de entrenamiento adicional de los maestros, y a la provisión de facilidades de licencia y al reconocimiento de méritos por el servicio voluntario en el escalafón docente.
- 3.5 **Volumen de la demanda.** En tales condiciones el plan no ha podido desenvolverse con la amplitud deseable para el cumplimiento de sus objetivos. No se dispone, lamentablemente, de datos referentes a la operación efectiva del plan, y es presumible que ésta se halle restringida a un número de voluntarios inferior a los 650 maestros que se inscribieron al iniciarse el enrolamiento.
- 3.6 **Conclusiones.** El Plan de Maestros para América representa una posibilidad de acción que aún no ha encontrado las condiciones adecuadas para desenvolverse en las perspectivas previstas; pero que tiene el valor de una reserva de recursos humanos, que podría ser debidamente aprovechada para la organización de un vasto programa de maestros voluntarios en el área latinoamericana.

VII. Recomendaciones necesarias

El Grupo de Consultas ha acordado recomendar que en el tratamiento de este tema no se emprenda ninguna forma de acción inmediata sin antes cumplir dos medidas preliminares: una encuesta de proyección continental,

que proporcione los elementos de juicio necesarios para evaluar en todos sus alcances, las realizaciones y las perspectivas de todos los programas de maestros voluntarios que funcionan en la región; y un esquema de coordinación de tales programas a través del organismo internacional más idóneo para articularlos en el plano regional.

1. Evaluación de los programas actuales

El Grupo ha considerado que en vista de que ahora no existe una bibliografía específicamente consagrada al estudio de las funciones y proyecciones de los programas de maestros voluntarios, sería muy útil –como base previa de la acción a seguir, y como aporte a la documentación pedagógica– que el Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de los Estados Americanos evalúe todos los programas operantes en la región, mediante una encuesta que comprenda los siguientes aspectos:

- a. Objetivos y políticas de cada programa: leyes, estatutos, reglamentos.
- b. Su organización y funcionamiento: régimen de gobierno, administración y supervisión.
- c. Sus campos de operación en los sectores del desarrollo: desarrollo comunal, educación, salud, agricultura y proyectos intersectoriales.
- d. Selección, calificación, entrenamiento, evaluación, seguimiento y readmisión del personal de voluntarios.
- e. Sistemas de remuneración de servicios y de estímulos al trabajo del voluntario.
- f. Tendencias de la demanda de servicios voluntarios por los países.
- g. Tendencias de oferta de servicios voluntarios por los candidatos.
- h. Proceso de reubicación de los candidatos veteranos en el programa.
- i. Fuentes de financiamiento, estructura del presupuesto, contribuciones de la parte oferente y la recipiente, y costos de operación.
- j. Resultados del programa con referencia a:
 1. Sus realizaciones positivas.
 2. Sus deficiencias y limitaciones.
 3. Las actividades y reacciones de la población atendida.

2. Coordinación en el plano regional

La acción aislada de los diferentes programas de servicio docente voluntario que operan en la región, podría ser mucho más eficaz y provechosa si

se estableciera alguna forma de coordinación, de esos treinta programas inconexos en el área latinoamericana, con el asesoramiento técnico de un organismo internacional, que podría ser el Departamento de Asuntos Educativos de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. A través de ese esfuerzo de coordinación regional se evitaría la actual dispersión y duplicación de esfuerzos, y se lograría que tales programas sirvan más adecuada y eficientemente a los fines del desarrollo educativo y de la integración regional. La misma comisión encargada de planificar y procesar la encuesta para la evaluación de los programas actuales, podría trazar un esquema de coordinación para éstos, considerando los siguientes aspectos:

- a. Elaboración de un repertorio de ofertas de maestros voluntarios en el plano regional, a través de los programas actuales.
- b. Elaboración de un repertorio de demandas de servicios voluntarios, por parte de los países.
- c. Mecanismos de ajuste funcional de ofertas y demandas en el plano regional.
- d. Mecanismos de asesoramiento técnico para la mayor eficacia de los programas actuales.
- e. Mecanismos de asistencia financiera para la extensión y el mejoramiento de los programas actuales.
- f. Intercambio de experiencias y realización es de los diversos programas en el plano regional.

VIII. Proyecto de acción inmediata

1. Antecedentes.

- a. La Conferencia de Jefes de Estado Americanos, reunida en Punta del Este del 12 al 14 de abril de 1967, ha recomendado de modo expreso, en el texto de la Declaración de los Presidentes de América, que mediante los esfuerzos multinacionales coordinados por la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos se **“organicen programas regionales de maestros voluntarios”, como un medio eficaz de contribuir a la integración y el desarrollo de la educación en el área latinoamericana.**

- b. Las operaciones del Cuerpo de Paz se han extendido con satisfactorios resultados al sector educativo, en la mayoría de los países de la región, demostrando con ello que el servicio docente voluntario es un recurso eficaz para promover el desarrollo educativo y la integración de los países latinoamericanos.
- c. La Fundación Panamericana de Desarrollo ha iniciado con análogo éxito un programa de servicio voluntario dentro del área latinoamericana, y ha demostrado que el intercambio de técnicos y maestros es un procedimiento de intercambio de experiencias y de recursos humanos que puede rendir provechosos resultados en beneficio de los países de la región.

2. Objetivos.

- a. Iniciar la ejecución de un programa piloto de maestros voluntarios para el área latinoamericana, a fin de intensificar el intercambio de experiencias y el recíproco entendimiento de los maestros en la región, como un medio adecuado para la progresiva integración cultural y educativa de nuestros pueblos.
- b. Poner a disposición de todos los países las mejores realizaciones alcanzadas en el servicio educativo, a través de un programa cooperativo de servicio docente voluntario, para estimular el desarrollo integral de la educación, a fin de que la región en su conjunto llegue a alcanzar la meta de “una educación de calidad impartida por una escuela para todos”.

3. Acción propuesta

Que en vista de que la Fundación Panamericana de Desarrollo ha iniciado con probado éxito la ejecución de un programa de servicio voluntario entre los países latinoamericanos, se le encomiende la organización del primer programa piloto de maestros voluntarios, bajo las siguientes condiciones:

- a. **Coordinación regional.** El programa estaría circunscrito al área latinoamericana, para intensificar el intercambio de maestros, la comunicación de experiencias, y el directo conocimiento de grupos representativos de educadores, como el medio más eficaz para la efectiva integración

regional. Existen algunas tentativas de servicio docente voluntario en la región, como el Plan de Maestros para América del Gobierno Argentino, que no llegó a operar extensamente por falta de una eficaz coordinación regional. Los aspectos positivos del proyecto argentino deben ser aprovechados e integrados dentro de un nuevo programa piloto de alcance multinacional. La coordinación estaría a cargo del Departamento de Asuntos Educativos de la Unión Panamericana.

- b. **Asistencia técnica.** Se debe solicitar el asesoramiento técnico de los organismos especializados en la organización de programas de servicio voluntario, como el Centro Internacional de Servicio Voluntario, el Cuerpo de Paz, y otros organismos análogos.
- c. **Asistencia financiera.** El financiamiento del programa piloto podría ser cubierto por las siguientes fuentes: subvención inicial de la Organización de los Estados Americanos; aportes de fundaciones privadas que se interesan por la promoción del desarrollo educativo; contribuciones de los gobiernos para la operación local; y donaciones y provisión de equipo por las grandes empresas industriales de la región.

El costo aproximado del programa piloto, durante el primer año, con la contratación de 50 maestros voluntarios, sería aproximadamente el siguiente:

-Servicios personales	\$	90.000
- Gastos de viaje	\$	20.000
-Gastos de administración	\$	30.000
- Provisión de equipo y material	\$	25.000
- Selección y entrenamiento	\$	<u>15.000</u>
	\$	180.000

- d. **Condiciones de trabajo.** Las condiciones de trabajo serían las mismas que ahora se cumplen en el programa operado por la Fundación Panamericana de Desarrollo, pero funcionalmente adaptadas al sector educativo por tratarse exclusivamente de un programa de maestros voluntarios.
- e. **Unidad ejecutora.** La Fundación Panamericana de Desarrollo, por el término de dos a cinco años hasta que sea establecido un Centro Latinoamericano de maestros Voluntarios.



TERCERA PARTE
PROYECTO DE
DECRETO SOBRE
EL REGLAMENTO
GENERAL DEL SISTEMA
ESCOLAR

Proyecto de Decreto sobre El Reglamento General del Sistema Escolar.-

Proyecto de D.S. elaborado por el Prof. Villa-Gómez en 1961. Luego de ser considerado en Gabinete, su aprobación y adopción fueron postergadas indefinidamente.

PROYECTO DE DECRETO SUPREMO
VÍCTOR PAZ ESTENSSORO
Presidente Constitucional de la República

CONSIDERANDO :

Que el Código de la Educación Boliviana, elevado a Ley de la República, contiene los fundamentos de la política Educacional que sustenta el Estado; las normas generales a que debe sujetarse su ejecución y los propósitos que la informan;

Que por carencia de disposiciones reglamentarias, el Código de la Educación Boliviana no ha sido, hasta la fecha, puesto en ejecución plena, anomalía que es necesario corregir;

CONSIDERANDO:

Que el Estado está promoviendo un plan de desarrollo económico que dure diez años, con el fin de elevar, mediante el aprovechamiento planificado de sus recursos naturales, el nivel de vida de todos y cada uno de los bolivianos;

Que la realización de ese objetivo depende en gran medida, de la disponibilidad del elemento humano debidamente preparado para planificar, dirigir y ejecutar los programas de fomento de la economía nacional;

Que es deber de la educación el preparar, en calidad y cantidad suficientes, profesionales, técnicos, técnicos medios, expertos y obreros calificados necesarios para realizar esas tareas;

CONSIDERANDO:

Que la educación, tal como está actualmente concebida, ocupa 12 años de la vida del estudiante, sin dotarle, al cabo de ellos, de la capacidad necesaria para bastarse así mismo;

Que la evidente falta de utilidad inmediata y de atracción social de la educación pública, agravada por otros factores socioeconómicos, provoca la deserción de un elevado porcentaje del alumnado a lo largo de los doce años de estudio de los ciclos primario y secundario;

Que en consecuencia, resulta imperativo orientar la educación en sentido de hacer de cada estudiante, en el plazo más breve, un elemento capaz de bastarse a sí mismo;

CONSIDERANDO:

Que es necesario reajustar la estructura y la articulación del sistema escolar, a las sucesivas fases del desarrollo de niños y jóvenes así como a sus varios intereses, tendencias y capacidades personales, a fin de encauzar y aprovechar mejor los valores potenciales de cada generación, en beneficio del individuo y en servicio de la sociedad;

Que dentro de ese propósito, ha de concederse especial cuidado a la preservación de los rasgos característicos, sobre todo espirituales, de cada alumno, de manera que su integración en el cuerpo social sea hecho sin sacrificio de su personalidad;

CONSIDERANDO:

Que se debe interpretar y complementar la estructura del sistema educativo determinada por el Capítulo III del Código de la Educación, para que la escuela pública en todos sus niveles, cumpla eficientemente la misión de preparar a los niños y jóvenes, combinando armónicamente la cultura general con la iniciación del trabajo productivo;

Que la división actual del régimen de estudio en ciclo primario y secundario es excesivamente rígida y no se ajusta a la evolución biosicológica del educando, ni establece una etapa de transición que permita el reconocimiento de las diferencias individuales y la debida orientación de cada alumno en función de sus intereses, tendencias y aptitudes personales;

Que en consecuencia, es necesario dividir el régimen de estudios en tres ciclos, destinándose el primero a la educación básica, el segundo al reconocimiento de las aptitudes y la exploración vocacional, y el tercero a la especialización en los estudios del bachillerato académico o el bachillerato técnico, permitiendo el acceso a la universidad por cualquiera de estas vías;

Que cada uno de estos ciclos, debe dar al estudiante la preparación suficiente para continuar sus estudios en el ciclo siguiente, además de la capacitación adecuada a su edad para labores remunerables;

CONSIDERANDO:

Que la educación pública debe tender a cumplir el mandato constitucional de la gratuidad de la enseñanza en los ciclos básicos, de orientación y de especialización;

Que por otra parte, como ésta también prescrito en la Constitución Política del Estado la obligatoriedad de la enseñanza debe abarcar desde los 7 a los 14 años, en el período comprendido entre los ciclos básicos y de orientación;

CONSIDERANDO:

Que para iniciar la acción educativa desde, la edad más temprana y facilitar a la clase trabajadora el cuidado de los niños durante la jornada, se debe establecer y generalizar un ciclo constituido como una sola unidad educativa, por las Casas Cunas, las Escuelas Maternales y el Kindergarten, como agencias encargadas de atender los procesos iniciales de la educación del niño;

Que la experiencia aconseja acelerar la enseñanza básica y darle practicidad a fin de que todos los bolivianos, aún los impedidos de llegar al ciclo de orientación, adquieran el dominio de las materias instrumentales de la cultura;

Que por otra parte, es imperioso extender las facilidades de acceso al ciclo básico, de modo que ningún niño en edad escolar, se vea privado de los beneficios de la enseñanza;

CONSIDERANDO:

Que de acuerdo con lo previsto en el Capítulo VI del Código de la Educación, se debe establecer un ciclo de orientación en la etapa intermedia del sistema escolar, a fin de prestar a los adolescentes un servicio permanente de orientación educativa y vocacional que distribuya y canalice por diversas ramas los intereses, aptitudes y disposiciones de cada educando.

Que en vista de la necesidad de contribuir al desarrollo acelerado del país, de hacer del estudiante, en el plazo más breve, un elemento capaz de bastarse a sí mismo, en el ciclo de orientación junto con impartir al estudiante una sólida cultura general, se le debe orientar vocacionalmente hasta darle la capacidad y el título de práctico.

CONSIDERANDO:

Que el ciclo de especialización, a fin de cumplir su función específica, debe ofrecer al estudiante promovido del ciclo de orientación, la oportunidad de

elegir entre las diferentes ramas de la formación profesional técnica o del bachillerato académico, con la posibilidad de que el alumno opte al término de sus estudios por una carrera liberal;

Que, paralelamente, se debe establecer la especialización de técnicos industriales, técnicos agricultores, comerciales, artísticos en materias especiales y técnicos en labores femeninas, dividiendo las dos primeras de estas especialidades, así como el bachillerato, de modo que en mitad del ciclo, el alumno posea los conocimientos y el título de técnico medio;

Que la capacidad de técnico medio debe ser suficiente para ingresar en los institutos donde se capaciten maestros de educación básica, de educación técnica, de artes y cultura física;

Que concluido el ciclo de especialización, los egresados deben poseer la capacidad y el título de bachilleres;

Que dentro del ciclo de especialización, el programa de estudios debe reducir a las materias instrumentales comunes a cualquier especialidad en general y a las materias propias de cada especialidad en particular, con el objeto de profundizar los estudios.

CONSIDERANDO:

Que es necesario revisar la orientación, el contenido y la duración del plan de estudio de las escuelas normales, para coordinarlo funcionalmente con las renovadas finalidades y funciones de cada uno de los 3 ciclos del sistema escolar;

Que se deben disponer las medidas adecuadas para abreviar y diversificar la formación especializada de los diferentes tipos de maestros que serán necesarios para atender el servicio de educación pública en todos sus ciclos, grados, cursos, ramas, y modalidades resultantes de una estrecha coordinación con el plan de desarrollo económico y social del país;

Que es necesario definir la división del período escolar en 2 semestres, con calificaciones semestrales que permitan el oportuno reajuste del rendimiento escolar, a fin de reducir las reprobaciones y aplazamientos de fin de curso;

Que se debe regularizar el procedimiento de exámenes y el régimen de promoción escolar, en todos los ciclos y grados, a fin de evitar las reprobaciones y pérdidas de curso, que ahora agravan el problema de la deserción y el ausentismo de los educandos;

EN CONSEJO DE MINISTROS

DECRETA:

Artículo único.– Apruébase el siguiente: **Reglamento General del Sistema Escolar Urbano.**

CAP. I- DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA ESCOLAR

1º.– El sistema escolar regido por un plan de doce años de estudios, correspondientes a los ciclos primarios y secundarios, se reestructura y articula en tres ciclos sucesivos, que cumplen finalidades y funciones específicas:

- a) El **Ciclo Básico**, que imparte educación común y elemental a los niños de 6 a 9 años de edad, dentro de un plan de cuatro años de estudios, subdivididos en un **grado inicial** y un **grado complementario**;
- b) El **Ciclo de Orientación**, que equilibra la información cultural y la educación técnica, para reconocer oportunamente las tendencias de los adolescentes de 10 a 13 años de edad, dentro de un plan de cuatro años de estudios, subdivididos en un **grado pre-vocacional** y un **grado vocacional**;
- c) El **Ciclo de Especialización**, que separa las ramas del **Bachillerato en Humanidades** y del **Bachillerato Técnico**, para diversificar los estudios de formación profesional de nivel medio, en función de las necesidades del desarrollo económico del país, y de los intereses y aptitudes de los jóvenes de 14 a 17 años de edad, dentro de un plan de cuatro años de estudios, subdividido en un **grado de cultura general** y un grado de **bachillerato bifurcado**, para la rama de humanidades; y en un **grado de**

capacitación y un grado de **profesionalización**, para la rama técnica;

2º.- En la base de esos tres ciclos propiamente escolares, se establece y articula un ciclo preescolar constituido por las Casas Cunas, las **Guarderías** y las **Escuelas Maternales**, que tienen sentido predominantemente asistencial, y por el Kindergarten de dos años, que se encarga de preparar al infante para la transición a la enseñanza sistemática.

CAP. II.- DEL CICLO PRE-ESCOLAR

3º.- El ciclo pre-escolar debe cumplir las siguientes funciones:

- a) Iniciar desde la primera infancia una acción educativa que complemente y oriente la influencia de la familia, para conducir el equilibrado desarrollo del niño en los seis primeros años de vida;
- b) Facilitar a las madres que trabajan el cuidado de los infantes durante la jornada;
- c) Formar en los niños los hábitos higiénicos que aseguran la preservación de la salud;
- d) Habituarlos a las formas y actitudes de comportamiento satisfactorio que exige la convivencia social;
- e) Enriquecer su experiencia directa mediante el conocimiento del medio natural y del medio social de la localidad;
- f) Estimular su desenvolvimiento fisiológico, mental y psíquico, mediante actividades de recreación que tengan valor educativo;
- g) Ampliar su conocimiento y su correcto empleo del lenguaje;
- h) Adaptarlos al ambiente escolar, y prepararlos para los procesos del aprendizaje sistemático de la educación elemental.

4º.- Las agencias encargadas de atender la educación pre-escolar son:

- a) Las Casas Cunas, Guarderías y Escuelas Maternales, que proporcionan asistencia social a los niños hasta los 3 años de edad;
- b) El Kindergarten de dos secciones, que atiende a niños de 3 a 4 años en su primera sección, y a niños de 5 en la segunda;

5º.- Se establece el Curso Preparatorio, con duración de un año, destinado a reemplazar la función del Kindergarten en los barrios y localidades donde éste

no existe, y a promover la transición de los niños de seis años al ciclo básico. El plan de actividad es del Kindergarten debe comprender los siguientes aspectos:

- a) educación física y sanitaria;
- b) de conocimiento del medio natural;
- c) de conocimiento del medio social;
- d) de desarrollo del lenguaje;
- e) de desarrollo sensorial y motor;
- f) de expresión creadora y artística;
- g) de adaptación y comportamiento social;

CAP. III.- DEL CICLO BÁSICO

6º.- El ciclo básico, como organismo fundamental de la educación primaria, cumple las siguientes funciones:

- a) Estimular el desarrollo integral del niño y su personalidad, mediante:
 - la preservación de la salud física y mental;
 - el empleo del pensamiento reflexivo;
 - el creciente dominio de las materias instrumentales de iniciación en la cultura;
 - la iniciación en el conocimiento y la comprensión racional de la naturaleza y de la sociedad;
 - el cultivo de las aptitudes de apreciación y creación artística.
- b) Orientar el desarrollo social del niño como miembro de la comunidad, mediante:
 - la práctica de formas de vida democrática que lo adapten a la convivencia social;
 - el aprecio de las tradiciones y valores de la Nación, y la iniciación en la responsabilidad cívica;
 - la iniciación en el trabajo productivo, y la preparación para la vida económica;
 - el respeto a la dignidad humana, y la formación de una conciencia moral y religiosa.

7º.- El ciclo básico está constituido por dos grados:

- a) El grado inicial, con dos años de estudios, atiende la educación elemental de los niños de 6 a 7 años, transmitiéndoles las técnicas instrumentales de la cultura, y los conocimientos imprescindibles para que participen en la vida social contemporánea.
- b) El grado complementario, con dos años de estudios, incrementa la formación educativa y la formación cultural de los niños de 8 a 9 años de edad, inculcándoles sentimientos cívicos que a firmen y unifiquen la conciencia nacional.

8º.- Las labores del ciclo básico se desenvuelven en un horario semanal de 28 horas hábiles, con 5 horas diarias y el descanso de la tarde del sábado. A este horario regular se añaden semanalmente tres horas adicionales, destinadas a las actividades extraescolares.

9º.- El plan de estudio y actividades del ciclo básico comprende las siguientes áreas, con las correspondientes asignaciones de tiempo:

Áreas de Estudio y Actividad	Horas semanales por curso			
	Grado inicial		Grado Complementario	
	1o.	2o.	3o.	4o.
I. Educación Física y Sanitaria, que comprende:	2	2	2	2
1. Prácticas higiénicas.				
2. Práctica de gimnasia y deporte				
II- Educación Intelectual y Cultural, que comprende:	9	9	7	7
1. Lengua Nacional (Conversación, lectura, escritura, redacción, y literatura infantil				
2. Iniciación Matemática, Aritmética, Formas, Medidas	6	6	6	6
3. Conocimiento del Medio Natural	3	3	2	2
4. Conocimiento del Medio Social	2	2	3	3
5. Iniciación en Inglés	-	-	2	2
III.- Educación práctica:	3	3	3	3
1. Trabajos manuales (juguetería - Aerodelismo)				
2. Jardinería, Agricultura, Crianza de Animales				
IV. Educación Artística, que comprende:	2	2	2	2
1. Apreciación Musical, Canto, Danza				
2. Dibujo - Pintura - Modelado				
V. Educación Moral y Religiosa:	1	1	1	1
1. Religión y Moral				
	28	28	28	28

VI. Actividades Extraescolares optativas (Teatro Escolar y de Títeres). Periodismo Escolar, organización Estudiantil. Prácticas de Servicio Social. Recreaciones Sociales y Deportivas (Orquestas Escolares)	3	3	3	3
	31	31	31	31

10°.- Los cuatro cursos del ciclo básico constituyen una unidad que funciona en el mismo establecimiento escolar, bajo la supervisión técnica administrativa de un director de escuela básica. Los alumnos agrupados en cada clase del ciclo básico deben ser atendidos por el mismo maestro durante los cuatro años de estudios, del primero al cuarto curso, siempre que el director de la escuela no considere necesario un cambio de maestro en determinados casos.

11°.- Para comprobar el rendimiento escolar y calificar oportunamente la preparación de los alumnos, se tomará un examen de diagnóstico en todas las materias al finalizar el primer semestre. Los alumnos que resultaren deficientes, serán destinados a un cursillo intensivo de recuperación, que funcionará durante las vacaciones de invierno.

12°.- La promoción escolar de fin de curso será determinada por un promedio resultante de tres factores: la nota del examen semestral o la del cursillo de recuperación, y las dos notas medias de las calificaciones dadas por el maestro de curso en los dos semestres. Serán promovidos al curso inmediato todos los alumnos que obtengan un promedio final de 3,6 o más puntos, sobre la escala de siete valores.

13°.- Al término del cuarto curso del ciclo básico se tomará un examen final de promoción al ciclo inmediato, de acuerdo a programa especial. Los alumnos que obtuvieren la calificación mínima de 3,6 puntos tendrán opción a ingresar en el ciclo de orientación mediante el certificado de egreso del ciclo básico. Los aplazados tienen opción a un examen de desquite que si no es salvado significa la repetición del cuarto curso.

14°.- Todos los cursos del ciclo básico funcionarán con un grupo mínimo de 30, y un grupo máximo de 40 alumnos. Cuando no sea posible cubrir

estos límites con grupos de alumnos del mismo nivel escolar, las jefaturas distritales podrán autorizar el funcionamiento de clases combinadas en las que un solo maestro pueda atender a un sector de alumnos de tercer curso y a otro sector de alumnos de cuarto curso, especialmente en las escuelas de zonas suburbanas y provinciales.

15°.- Los edificios donde funcionen las escuelas del ciclo básico deben disponer, además de las aulas destinadas a cada clase, de las siguientes dependencias:

- a) Sección de duchas y lavados para la práctica de hábitos higiénicos.
- b) Sección de taller general para el curso de trabajos manuales.
- c) Sección de cocina para la preparación del desayuno escolar bajo responsabilidad de un turno de maestros y alumnos.
- d) Campo de actividades y recreaciones físicas y deportivas
- e) Campo para las prácticas de jardinería.

CAP. IV.- DEL CICLO DE ORIENTACIÓN

16°.- El ciclo de orientación reúne los dos últimos cursos de educación primaria, y los dos primeros de educación media, en una etapa de exploración vocacional destinada a cumplir las siguientes funciones:

- a) Equilibrar la preparación integral del educando mediante un proceso que armonice el cuidado de la salud, la adaptación social, la formación moral, la responsabilidad cívica, el desarrollo intelectual, la información cultural, y la capacitación práctica en las técnicas del trabajo productivo.
- b) Proporcionar al educando un amplio programa de exploración vocacional, a fin de que adquiera experiencia directa en diversas actividades técnicas, revelando sus intereses, tendencias, aptitudes y disposiciones individuales.
- c) Registrar una ficha de observación vocacional, con datos acumulados durante los cuatro años del ciclo de orientación, como base objetiva para definir el diagnóstico y el consejo vocacional que encaminará a cada educando por alguna de las ramas del ciclo de especialización.
- d) Demostrar el valor y las ventajas del trabajo manual.
- e) Habilitar al estudiante para el desempeño, de ocupaciones remuneradas, estimulándole a proseguir los estudios hasta la obtención de dicho certificado.

17º.- El ciclo de orientación está constituido por dos grados:

- a) El grado prevocacional, con dos años de estudios, combina la educación general y la iniciación técnica de los niños de 10 o 11 años de edad, egresados del ciclo básico.
- b) El grado vocacional, con dos años de estudios, intensifica la educación general, la capacitación práctica y la orientación psicopedagógica de los adolescentes de 12 a 13 años de edad, aconsejándoles la elección de alguna de las ramas del ciclo de especialización.

18º.- Las labores del ciclo de orientación se desenvuelven en un horario semanal de 33 horas hábiles, con 6 horas diarias y el descanso de la tarde del sábado. A este horario regular se añaden semanalmente 5 horas adicionales, destinadas a las actividades extra-escolares.

19º.- El plan de estudios y actividades del ciclo de orientación comprende las siguientes áreas, con las correspondientes asignaciones de tiempo:

Áreas de Estudio y Actividad	Horas semanales por cupo			
	Grado inicial		Grado Complementario	
	10	20	30	40
I. Educación Física y Sanitaria, que comprende:	2	2	2	2
1. Prácticas higiénicas.				
2. Práctica de gimnasia y deporte				
II- Educación Intelectual y Cultural, que comprende:	6	6	4	4
1. Lengua Nacional (Conversación, lectura, escritura, redacción, literatura, Iniciación gramatical)				
- Elementos de Secretaría y Redacción Comercial	6	6	4	4
2. Matemáticas Elementales (Aritmética, Álgebra, Geografía)	6	6	4	4
3. Iniciación en las Ciencias Naturales (Biología, Fisiología, Anatomía, Higiene)	2	-	2	-
- Elementos de Física y Química Experimental	-	2	-	2
4. Historia y Geografía Nacional	2	-	2	-
- Historia y Geografía General	-	2	-	2
- Educación Cívica	1	2	1	-
5. Inglés Básico	2	2	2	2
III.- Educación Prevocacional y Vocacional que comprende:	4	-	2	-
1. Prácticas de Taller General				

Aprovechamiento de Recursos para Industrias Regionales	-	4	-	2
Nociones Prácticas de Electricidad y Radio (varones)	2	-	2	-
Nociones Prácticas de Motores (varones)	-	2	-	2
Agricultura y Crianza de Animales. Conservación de Suelos y Cultivos Racionales	-	2	-	2
4. Prácticas en Taller de Costura (Mujeres)	(2)	-	(2)	-
Prácticas en Cocina y Economía Doméstica (Mujeres)	-	(2)	-	(2)
5. Prácticas de Dactilografía Elemento de técnicas adaptadas a las necesidades regionales	-	-	1	1
6. Orientación Educativa y Vocacional	1	2	1	2
IV. Educación Artística, que comprende:	2	2	2	2
1. Apreciación Musical: Canto y Conjuntos Orquestales				
2. Dibujo, Pintura y Modelado	2	2	2	2
V. Educación Moral y Religiosa:	1	1	1	1
1. Religión y Moral				
	35	35	35	35
VI. Actividades Extraescolares optativas (Teatro Escolar y de Títeres). Periodismo Escolar, Organización y Gobierno Estudiantil. Orquestas Escolares Prácticas de Taller o Laboratorio. Prácticas de Servicio Social. Recreaciones Sociales y Deportivas. Escultismo)	5	5	5	5
	40	40	40	40

20°.- Los cuatro cursos del ciclo de orientación completan la formación general impartida por el ciclo básico y junto con éste, constituyen el período de educación común, gratuita y obligatoria para todos los niños y adolescentes comprendidos en las edades de 6 a 13 años.

21°.- Los cuatro cursos del ciclo de orientación forman una unidad que funciona en el mismo establecimiento escolar, bajo la supervisión técnico-administrativo de un director de núcleo de orientación, que posee formación psicopedagógica como orientador vocacional. El director-orientador está encargado de coordinar las actividades prevocacionales y vocacionales atendidas por el personal docente; de conducir las entrevistas y prácticas de orientación educativa y vocacional, durante los cuatro cursos del ciclo; de organizar e interpretar los datos anualmente acumulados en la ficha de observación psicopedagógica de cada educando; y de definir el consejo vo-

cacional para la rama de especialización que deberá elegir el educando al egresar del ciclo de orientación.

22°.- Los dos años del grado prevocacional, los alumnos se agrupan en clases atendidas, alternativamente, por un solo maestro de curso, que se encarga de todas las materias de educación intelectual y cultural; y por un solo maestro de taller, que se encarga de las materias y actividades de educación prevocacional. Las materias y actividades de educación física, educación artística, educación religiosa, y economía doméstica, están encomendadas a profesores especiales.

23°.- Durante los dos años del grado vocacional, los alumnos se agrupan en clases atendidas por profesores de materias afines:

- a) un profesor de Lenguaje Castellano, redacción Comercial y Secretaría.
- b) un profesor de Matemáticas Elementales, Aritmética Comercial y Contabilidad;
- c) un profesor de Ciencias Naturales y Físico-químicas;
- d) un profesor de Historia y Geografía Nacional y General y Educación Cívica;
- e) un profesor técnico encargado del Taller General, Industrias Regionales, prácticas de Electricidad y Radio, Prácticas de Motores;
- f) un profesor técnico encargado de Agricultura, Crianza de Animales, Conservación y Cultivo de Suelos;
- g) una profesora técnica de costura y economía doméstica;
- h) un profesor técnico de dactilografía;
- i) un profesor técnico de industrias regionales;
- j) un profesor de Educación Física y Sanitaria;
- k) un profesor de Educación Artística;
- l) un profesor de Educación Religiosa.

24°.- Los profesores de educación en humanidades y de educación técnica que trabajen en el grado vocacional, recibirán un cursillo de métodos de orientación educativa y vocacional, y con ese entrenamiento cada uno de ellos se hará cargo de un grupo de 30 a 40 alumnos, a los que orientará individualmente como consejero o profesor-guía. Estos profesores trabajarán

con un horario mínimo de 18 horas semanales, de las que 12 se destinarán a la labor de aula en las materias de su especialidad, y 6 a la labor de orientación y consulta con los alumnos a su cargo.

25°.- Durante los cuatro años del ciclo de orientación, los alumnos serán sometidos a un examen de diagnóstico al término del primer semestre, a fin de que los profesores verifiquen objetivamente las deficiencias del aprendizaje, y las remedien en el transcurso del segundo semestre. La aprobación en cada materia del plan de estudios, será definida por el promedio resultante de la nota del examen semestral y de la calificación media asignada por el profesor en cada semestre. Serán promovidos de curso los alumnos que obtengan un promedio final de 3,6 o más puntos, sobre la escala de siete valores en todas las materias.

26°.- Al término de los dos años del grado prevocacional, los alumnos rendirán un examen teórico-práctico de promoción de grado, para obtener el correspondiente certificado.

27°.- Al término de los dos años del grado vocacional, los alumnos rendirán un examen teórico-práctico de promoción de ciclo, para obtener un certificado de aprendiz, que los habilitará para proseguir sus estudios y para solicitar ocupaciones reenumeradas en el campo de la industria y la agricultura como obreros calificados; o en el campo del comercio y la administración pública, como oficiales de mediana capacidad.

28°.- Cada alumno, al egresar del ciclo de orientación, recibirá un consejo vocacional expedido por el director y el consejo de Profesores, y será dirigido hacia alguna de las ramas del ciclo de especialización, de acuerdo con las referencias y datos acumulados en su ficha de observación psicopedagógica, teniendo en cuenta, además, la vocación personal del alumno.

29°.- Los edificios donde funcionen los núcleos del ciclo de orientación deben disponer, además de las aulas destinadas a cada clase, de las siguientes dependencias:

a) Sección duchas y lavados para la práctica de hábitos higiénicos;

- b) Sección de taller general de talleres especializados, para los cursos de educación prevocacional y vocacional;
- c) Sección de dactilografía;
- d) Taller de costura y sección de cocina, para las prácticas de educación técnica femenina;
- e) Centro de orientación provisto del equipo indispensable para las experiencias psicopedagógicas que fundamenten el consejo vocacional;
- f) Campo de actividades y recreaciones físicas y deportivas;
- g) Campo para las prácticas de cultivos, crianza y jardinería;

CAP. V. DEL CICLO DE ESPECIALIZACIÓN

30°.- El ciclo de especialización es el último del sistema escolar. La educación que imparte es gratuita, pero no tiene carácter obligatorio como en los dos ciclos anteriores. Las funciones propias del ciclo de especialización son las siguientes:

- a) Proporcionar a los jóvenes egresados del ciclo de orientación, entre los 14 y 17 años de edad, un amplio repertorio de estudios diversificados en función de las naturales capacidades del individuo, y de las necesidades socio-económicas del país;
- b) Reajustar y equipar el bachillerato en humanidades que prepara para las profesiones liberales, con el bachillerato técnico que habilita a breve plazo para el trabajo productivo y abre nuevas vías de acceso a los estudios superiores y universitarios;
- c) Extender la dimensión horizontal del sistema escolar, para facilitar la adquisición de carreras cortas que capaciten a los técnicos medios que deben contribuir al desarrollo económico del país.

31°.- El plan de estudios del ciclo de especialización se desarrolla en cuatro años, divididos en dos grados y abarca el bachillerato en humanidades, que es la escuela secundaria propiamente dicha, y el bachillerato técnico, diversificado en cinco ramas: la educación industrial, la educación agropecuaria, la educación comercial y administrativa, la educación técnica femenina, y la educación artística;

32°.- Decreto del ciclo de especialización, la educación debe propender a proporcionar al alumno la base de cultura general del conocimiento científico y la formación integral en lo cívico moral.

33°.- En el ciclo de especialización, los dos primeros años corresponden al grado de cultura general, y los dos últimos años al grado de bachillerato en humanidades, bifurcado en el curso de ciencias de la sociedad y el curso de ciencias de la naturaleza.

34°.- Las labores de este ciclo se desenvuelven en un horario semanal de 33 horas, con seis horas diarias y el descanso de la tarde del sábado. A este horario regular se añaden semanalmente cinco horas adicionales, destinadas a las actividades extraescolares.

35°.- El plan de estudio y actividades, en los dos años del grado de cultura general, comprende las siguientes áreas, con las correspondientes asignaciones de tiempo:

Áreas de Estudio y Actividad	Horas semanales por curso	
	Grado de cultura general	
	1	2
A) Estudios:	3	3
I.- Educación Intelectual y Cultural, que comprende:		
1. Lengua Castellana (Técnica avanzadas de lectura, escritura, redacción, nociones gramaticales)		
2. Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría)	6	6
3. Ciencias naturales (Zoología, Botánica, Mineralogía)	3	3
4. Historia y Geografía de América	3	-
- Historia y Geografía Universal	-	3
- Educación Cívica		
5. Inglés (Prácticas de conversación) (traducción)	2	2
Idioma Optativo	1	1
III.- Educación Física y Sanitaria:	2	2
1. Prácticas higiénicas Gimnasia y Deportes		
B) Actividades:	2	2
1. Prácticas de clasificación y manejo de biblioteca (Fichaje, Resúmenes. Comentarios. Consulta a Diccionarios. Enciclopedias y Manuales)		
2. Prácticas de trazado e interpretación de planos, cartas, mapas. Levantamientos estadísticos	2	2
3. Prácticas de laboratorio en Química Experimental	3	3

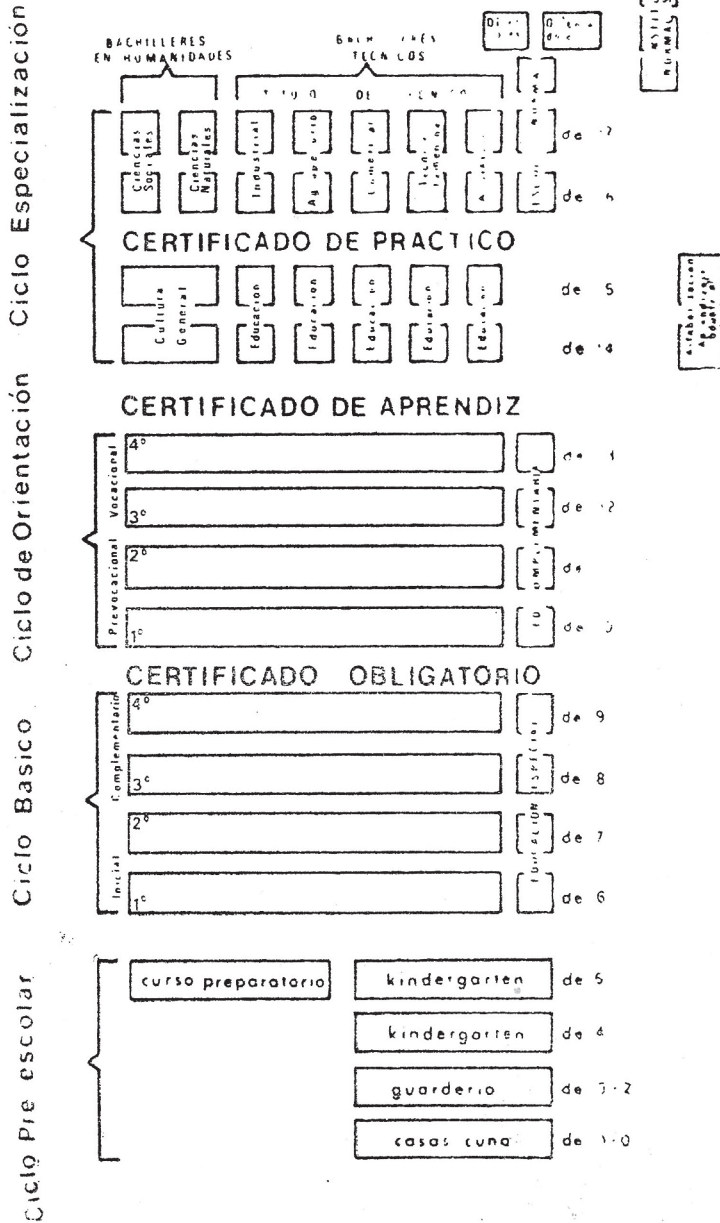
4. Prácticas de gabinete en Física Experimental	3	3
III.- Educación Artística:	2	2
1. Apreciación musical. Canto conjuntos orquestales.		
2. Dibujo, Pintura. Modelado		
IV.- Educación Moral y Religiosa:	1	1
1. Religión y Moral		
	33	33
V.- Actividades Extraescolares optativas (Teatro escolar y de títeres. Periodismo escolar. Organización y Gobierno Estudiantil. Orquestas escolares. Prácticas de Gabinete y laboratorio. Prácticas de Servicio Social. Actividades deportivas. Escultismo).	5	5
	38	38

36°.- El plan de estudios y actividades, en los dos años del grado de bachillerato en humanidades, comprende las siguientes áreas, con las correspondientes asignaciones de tiempo:

Áreas de Estudio y Actividad	Horas semanales por curso Grado de Bachillerato en Humanidades			
	C. Sociedad		C. Naturaleza	
A) Estudios:	2	2	2	2
I.- Educación Intelectual y Cultural, que comprende:				
1. Curso superior del lenguaje (Oratoria, Debates. Redacción de memorias y tesis)				
2. Matemáticas Superiores (Trigonometría. Geometría del espacio. Estadística matemática. Metodología estadística)	2	2	2	2
3. Literatura boliviana y americana (Plan de lecturas y comentarios)	3	-	3	-
Literatura española y universal (Plan de lecturas y comentarios)	-	3	-	3
4. Sociología boliviana (Introducción a los problemas básicos de la Nación)	4	-	2	-
- Sociología americana (Introducción a los problemas básicos del Continente)	-	4	-	2
5. Ciencias Naturales (Anatomía Fisiología, Biología. Genética)	2	2	4	4
6. Curso avanzado de Química	2	2	4	4
Curso Avanzado de Física	2	2	4	4
7. Psicología General y Experimental	3	3	3	3
Introducción a la Filosofía	4	4	2	2
8. Inglés (Prácticas de Conversación y traducción)	2	2	2	2
Idioma optativo	2	2	2	2

B) Actividades:	2	2	2	2
1. Práctica de métodos de seminario, en Ciencias Sociales, o en Ciencias Naturales				
2. Práctica de organización de museos regionales de Ciencias Naturales, o de Ciencias Sociales, Folklore, etc.	2	2	2	2
II.- Educación Moral y Religiosa:	1	1	1	1
1. Religión y Moral				
III.- Actividades Extraprogramáticas (Periodismo Escolar Teatro Experimental. Organización y Gobierno Estudiantil. Prácticas de Gabinete y laboratorio. Actividades de apreciación artística. Orquestas escolares. Prácticas de servicio social. Actividades deportivas. Escultismo)	5	5	5	5
	40	40	42	42

ESQUEMA DEL SISTEMA ESCOLAR BOLIVIANO



CAP. VI.- DE LA EDUCACIÓN INDUSTRIAL

37°.- La rama de educación industrial, en el ciclo de especialización, se desarrolla en cuatro años de estudios, divididos en dos grados, y está destinada a proporcionar una preparación técnica calificada, en el grado de prácticos y en el grado de bachilleres técnicos, a fin de que se habiliten para desempeñar funciones de calificación media en las diversas industrias, o para proseguir estudios de nivel universitario.

38°.- La educación industrial abarca diversos cursos de técnica industrial, cuyo funcionamiento en los centros urbanos será determinado por las necesidades distritales y por la disponibilidad de materias primas predominantes en la región. En este nivel se establecerán los siguientes cursos distribuidos según la zona y las Especialidades:

- a) Mecánica General;
- b) Electrónica;
- c) Mineralogía;
- d) Modelado y Fundición;
- e) Motores de Explosión;
- f) Química Industrial;
- g) Técnicas de Construcción;
- h) Industrias del Cuero;
- i) Industrias de la Madera;
- i) Carpintería de ribera;
- k) Artes Gráficas;
- l) Dibujo Técnico.

39°.- Dentro de este ciclo, se establecerán cursos de fábrica intensivos para formar obreros calificados según las necesidades de la industria.

40°.- Todos los cursos del ciclo de especialización están regidos por un plan de estudios de cuatro años, y otorgan el grado de práctico al término de los primeros dos años, y el grado de bachiller técnico al término de los cuatro años. El tiempo de trabajo escolar se divide en la siguiente proporción, en todos los cursos:

- a) Materias de cultura general, correspondientes al respectivo nivel secundario, 30 % del tiempo disponible.
- b) Materias y actividades de educación técnica, 70% del tiempo disponible.

41°.- La Dirección General de Educación y la Dirección Nacional de Educación Técnica determinarán la distribución de las especialidades en los distritos escolares del país, y su correspondientes planes de estudios.

CAP. VII.- DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA

Art. 42°.- La educación agropecuaria, en el ciclo de especialización, ofrece a los estudiantes con vocación para ello, estudios y prácticas agrícolas y pecuarias, cuyo plan se comprende un grado general de dos años y un grado de especializaciones en ramas de agronomía y ganadería de dos a tres años.

Art. 43°.- Son propósitos de la educación agropecuaria;

- a) hacer comprender la importancia económica del trabajo de la tierra y
- b) preparar y capacitar al elemento humano para el mejoramiento de la agricultura y de la ganadería.

Art. 44°.-La Educación Agropecuaria abarcará materias académicas y técnicas, poniendo énfasis en cada una de ellas según la especialización y la región.

Art. 45°.- Educación agropecuaria prepara prácticas y técnicas, según las posibilidades y necesidades regionales, en las siguientes especialidades:

- a) Mecanización agrícola
- b) Fruticultura
- c) Arboricultura forestal y silvicultura
- d) Horticultura y floricultura
- e) Animales de corral
- f) Apicultura
- g) Ganadería menor
- h) Ganadería mayor
- i) Veterinaria
- j) Especialidades agrícola-industriales.

CAP. VIII.- DE LA EDUCACIÓN COMERCIAL, BANCARIA Y ADMINISTRATIVAS

Art. 46º.- La Educación Comercial, en el ciclo de especialización, se desarrolla en cuatro años de estudios, divididos en dos grados:

- a) prácticos de comercio y
- b) de técnicos en la correspondiente rama.

Art. 47º.- La Educación Comercial, tiene por objeto la formación de Secretarios Comerciales, Secretarios Bilingües y Tenedores de Libros.

CAP. IX.- DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA FEMENINA

Art. 48º.- La Educación Técnica Femenina tiende a preparar a las alumnas para labores especiales y propias del hogar, sin perjuicio de la opción que tienen para especializarse en otros ramos del Bachillerato en Humanidades o del Bachillerato Técnico.

Art. 49º.- La Educación Técnica Femenina abarca:

- a) corte y confección
- b) tejidos y bordados
- e) artes decorativas del hogar
- d) economía doméstica
- e) puericultura

Art. 50º.- Al terminar los dos primeros años de estudios del ciclo de especialización, en la rama de educación técnica femenina, las alumnas recibirán el Certificado de Prácticas de Taller, el cual servirá para su actividad económica o para proseguir los estudios del bachillerato técnico.

CAP. X.- DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Art. 51º.- La educación artística, se impartirá en escuelas especiales de música, artes plásticas, danzas, teatro, declamación y artes aplicadas.

Art. 52º.- La rama de educación Artística, en sus diversas modalidades, exigirá como base para la aceptación de alumnos, la manifiesta disposición vocacional en alguna especialidad de las artes y haber terminado el Ciclo de Orientación.

Art. 53º.- La educación artística se orientará: a) hacia el fomento del arte nativo popular; b) a la defensa y protección de la pequeña artesanía vernacular; e) a la modernización de su técnica.

CAP. XI.- DE LA EDUCACIÓN DE SERVICIOS SANITARIOS

Art. 54º.- Dentro del ciclo de especialización, con estudios de cuatro años, se formarán sanitarios medios, en las siguientes especialidades: auxiliares de laboratorio, de Rayos X; de enfermería y de saneamiento ambiental.

CAP. XII.- DE LA EDUCACIÓN PARTICULAR

Art. 55º.- Los establecimientos particulares de educación, que funcionan actualmente, pueden continuar formando bachilleres en humanidades, de acuerdo al esquema del presente reglamento o establecer las secciones de especialización técnica que juzguen conveniente.

Art. 56º.- Los establecimientos educativos particulares, de nueva creación, deberán establecer, junto al bachillerato en humanidades, por lo menos una de las especializaciones del bachillerato técnico, con todos los equipos y materiales necesarios.

Art. 57º.- Los establecimientos particulares de educación, deberán contar a partir de 1963, con las instalaciones y equipos necesarios para los requerimientos del Ciclo de Orientación.

CAP. XIII.- DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Art. 58º.- Al vencimiento de los cuatro años del Ciclo de especialización, el Ministerio de Educación y Bellas Artes otorgará los siguientes diplomas:

- a) de bachiller en humanidades y de bachiller técnico en la correspondiente especialidad. La obtención de estos diplomas permitirá al bachiller seguir estudios superiores en las Universidades, Institutos Tecnológicos y Escuelas Profesionales.

Art. 59º.- Con el propósito de ofrecer mayores oportunidades de especialización a los bachilleres técnicos, el Estado creará Institutos Tecnológicos y Escuelas Profesionales de Nivel Superior.

CAP. XIV.- DE LAS NORMAS GENERALES

Art. 60º.- Para los cursos prácticos del ciclo de especialización en los principales distritos escolares del país, se establecerán centrales de talleres, gabinetes y laboratorios, orientadas según las necesidades de la región.

Art. 61º.- El Ministerio de Educación queda facultado para señalar los plazos en que se implantarán, de modo general, los ciclos de orientación y especialización.

Planeamiento Integral de la Educación

Este trabajo fue preparado por encargo de una Comisión Mixta (Ministerio de Educación - Ministerio de Asuntos Campesinos - Secretaría Nacional de Planificación - Misión UNESCO - USAID) que tuvo a su cargo el estudio del desarrollo de la educación, dentro del marco del Plan de Desarrollo Económico Social, 1961-1971.

A. PRINCIPIOS Y BASES DEL PLANEAMIENTO

- 1.- **Necesidad del Planeamiento Integral de la Educación.**— El diagnóstico de la situación real y actual del servicio educativo conduce a la conclusión de que la escuela pública está gravemente afectada en su eficiencia pedagógica y social por la imprecisión de sus objetivos, por la insuficiencia de sus medios materiales, por la falta de renovación de sus procesos técnicos, por desarticulación de sus funciones administrativas, y, sobre todo, por el negativo aislamiento en que operan en el país los hechos escolares, económicos, sociales y culturales. Es urgente, por tanto, restablecer el valor educativo y la utilidad social del sistema escolar, mediante la adopción de los principios, las técnicas y la estrategia del Planeamiento Integral de la Educación, que tiene por finalidad rehabilitar la acción escolar para que contribuya a satisfacer las necesidades básicas de cada nación.

- 2.- **Definición del Planteamiento Integral de la Educación.**– Conviene concebir el sentido y ejecutar la estructura y las funciones del Planeamiento en concordancia con esta definición formulada por el Seminario Interamericano de Washington: “El Planeamiento Integral de la Educación es un proceso continuo y sistemático, en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar una educación adecuada a la población, con metas y etapas bien determinadas facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país”.
- 3.- **Principios del Planeamiento Integral de la Educación.**– La orientación, la organización y la marcha práctica de los servicios de Planeamiento Integral de la Educación, deben regirse por estos principios cardinales:
- a) **Principios de integralidad.**– El cuerpo y las funciones escolares de un sistema educativo, no más que aspectos integrantes de ese vasto proceso, tan complejo y profundo, que es la educación total, identificada con la vida misma de la sociedad, y encargada de conservarla en sus propias tradiciones y de renovarla en las corrientes de la civilización universal. La acción de la escuela debe integrarse y vincularse muy estrechamente con el plan de la nación, de modo que tradición cultural, avance social, desenvolvimiento económico y educación pública coincidan con el propósito unánime de servir al progreso del país.
 - b) **Principio de interdependencia.**– Dentro del cuadro integral de los factores sociales, son interdependientes entre sí los procesos de la educación, la sociabilidad, la economía y la cultura, en grado tal que las deficiencias o las mejoras en un determinado campo no son debidas al funcionamiento exclusivo de un solo factor, sino a la simultánea interacción de todos ellos en la incesante construcción y reconstrucción de la sociedad. En consecuencia, ya no será operante definir planes de

promoción educativa, social, económica o cultural, si aquellos no parten de un reconocimiento previo de las relaciones de interdependencia y recíproca causalidad que condicionan la vida social.

- c) **Principio de organicidad.**– Además de integrar la educación en el cuerpo total de la sociedad, se deben vertebrar todos los grados, ciclos, ramas y modalidades de educación, en un sistema orgánico que tome conciencia de su unidad estructural y pueda cumplir la función específica de cada una de sus divisiones sin perder de vista el proceso total de ese sistema ni los superiores intereses del país.
- d) **Principio de equilibrio.**– Es evidente que la educación obra sobre el proceso social en dos direcciones aparentemente contradictorias: de una parte, tiende a conservar los valores de la herencia cultural; y de otra, tiende a transformar el orden existente asimilando los renovados valores universales de la civilización contemporánea. A fin de equilibrar armoniosamente esas dos tendencias, el planeamiento educativo debe definir criterios válidos para estimar, al mismo tiempo, las tradiciones que sustentan el espíritu nacional y los cambios deseables que impone el progreso.
- e) **Principio de realidad y oportunidad.**– Un sentido eminentemente realista debe regir todas las fases del planeamiento educativo, para que la colecta de datos, el diagnóstico de la situación, la definición de metas, la ejecución de proyectos y la evaluación de los resultados, se ajusten objetivamente a las circunstancias locales y temporales que condicionan la eficacia y la oportunidad de todo plan.
- f) **Principio de participación democrática.**– La esencia del planeamiento –como tentativa de organización científica del trabajo y como instrumento de realización de ideales democráticos– no admite interpretaciones subjetivas ni decisiones autoritarias. Los problemas educativos del mundo de hoy, inextricablemente correlacionados con el contorno social, son tan numerosos y multifacéticos, que ya no es posible confiar su estudio a unos pocos especialistas, por esclarecidos que fueren. Se impone, por ello, la democrática participación de amplios y diversos sectores en el decurso del proyecto, mediante el trabajo en equipo y la oportuna consulta del plan al magisterio y la opinión pública.

B. FINALIDADES DEL PLANEAMIENTO

1.- Finalidades generales:

- a) Definir, en términos concretos y operantes, la filosofía de la educación boliviana, inspirada en dos ideales: el pleno desarrollo físico, psicológico y espiritual del educando, al amparo de los derechos y la dignidad de la persona humana; y el progresivo desarrollo económico, social y cultural del país para lograr el aprovechamiento de las riquezas naturales, la justicia social, la convivencia democrática, las libertades civiles, y la responsabilidad del pueblo en el destino de la Nación Boliviana.
- b) Formular los programas periódicos de la política educativa del Estado, para que la función escolar contribuya a satisfacer los intereses y las necesidades fundamentales del país, y para que los poderes públicos proporcionen a la escuela los medios cualitativos y cuantitativos imprescindibles por a su efectividad pedagógica y social.
- e) Señalar los fundamentos de la sociología de la educación boliviana, para que se torne evidente la interrelación de la escuela con los factores sociales, económicos, políticos, culturales y espirituales que intervienen en el proceso total de la educación espontánea y sistemática.
- d) Restablecer la estrecha coordinación que debe existir entre la función educativa y el desarrollo económico, social y cultural para que estos procesos superen su actual aislamiento y cooperen recíprocamente en servicio del país.

2.- Finalidades específicas:

- a) Examinar con objetividad científica el estado real y actual de la educación boliviana, en la perspectiva del contorno social que la condiciona.
- b) Reconocer los antecedentes, las evidencias, las necesidades y las consecuencias de los aspectos cualitativos y cuantitativos de los cuales dependen la eficiencia de la educación pública en el país.
- e) Fijar las metas que deben ser alcanzadas, dentro de un cálculo periódico de realizaciones, para atender las necesidades de la educación

- pública –en el orden cualitativo y cuantitativo–, con determinación precisa de las prioridades asignadas a cada aspecto del conjunto.
- d) Elaborar un plan que restablezca la unidad integral del sistema escolar boliviano, que coordine su vertebración vertical y su proyección horizontal, que defina las funciones específicas de cada uno de sus ciclos y ramas en concordancia con los propósitos del conjunto, y que racionalice y tecnifique las normas de la administración educativa.
 - e) Asesorar a las autoridades escolares en la gradual ejecución del plan propuesto, encomendándolo a equipos de personal docente y administrativo debidamente preparados para las funciones que deben desempeñar.
 - f) Asegurar el oportuno y suficiente financiamiento de los costos de inversión y sostenimiento del plan, con etapas previstas en períodos quinquenales o decenales.
 - g) Definir los criterios y métodos más adecuados para evaluar el plan en todas sus fases, y para disponer los reajustes que fueren convenidos en vista de los resultados de la evaluación.

C. ESTRUCTURA Y COORDINACIÓN DE LOS SERVICIOS DE PLANEAMIENTO

- 1.- **Unidad funcional del Planeamiento.**– Aunque los sistemas de educación urbana y de educación rural se mantengan inconexos bajo la administración de dos diferentes Ministerios, el servicio de Planeamiento Integral de la Educación debe operar con unidad funcional y criterio global sobre las dos áreas, a fin de evitar los riesgos de una consideración parcial de los problemas educativos del país.
- 2.- **Coordinación de agencias.**– La naturaleza del Planeamiento Integral de la Educación, los principios que lo rigen, las finalidades que debe cumplir, y el limitado campo social al que se extiende, son de tal diversidad y complejidad, que sus funciones no pueden ser concentradas en un organismo único y tienen que ser encomendadas a varias agencias que cooperen entre sí bajo una precisa coordinación. Esas agencias, caracterizadas por la índole de sus funciones serán

hasta cuando el país disponga del personal especializado para constituir el servicio de Planeamiento Integral de la Educación:

- a) Agencia de dirección y coordinación:
 - Asesorías Técnicas de los Ministerios de Educación y Asuntos Campesinos.
 - Junta Nacional de Planeamiento Integral en la Educación.
- b) Agencias de investigación y documentación:
 - Instituto Nacional de Investigaciones Sociopedagógicas.
 - Departamento de Estadística Escolar.
- e) Agencias de asesoramiento económico y pedagógico:
 - Junta Nacional de Planeamiento
 - Misión de asistencia Técnica de UNESCO
 - Consejo Nacional de Coordinación Educativa
 - Servicio Interamericano de Educación
 - Consejo Superior de Enseñanza Técnica.
- d) Agencias de financiamiento y aprovisionamiento:
 - Dirección General de Administración Escolar y Presupuesto.
 - Departamento de Edificaciones Escolares;
 - Organismos internacionales de cooperación.
- e) Agencias de ejecución técnica y administrativa:
 - Dirección General de Educación
 - Dirección General de Educación Fundamental.
- f) Agencias superiores de revisión y aprobación:
 - Ministerio de Educación
 - Ministerio de Asuntos Campesinos
 - Consejo de Desarrollo Económico y Social.

3.- **Planeamiento e investigación.**– En vista de que la función básica del Planeamiento Integral de la Educación tiene que ser la investigación aplicada a aquellos campos relacionados con el proceso educativo, convendrá reorganizar el actual Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas para que abarque la investigación social, y sirva a los propósitos del planeamiento, con las siguientes divisiones.

- a) Departamento de investigación y experimentación:
 - social (urbana y rural);

- psicopedagógica (urbana y rural);
 - Proyecto piloto;
 - Escuelas experimentales.
- b) Departamento de documentación e información:
- sociológica (en las áreas urbana y rural);
 - pedagógica (en las áreas urbana y rural).
- Con estas secciones:
- Biblioteca especializada en pedagogía, psicología y sociología.
 - Archivo para la historia de la educación nacional
 - Museo pedagógico
 - Servicio de información pedagógica nacional e internacional
 - Servicio de publicaciones.
- e) Departamento de evaluación de los procesos:
- sociales (en las áreas urbana y rural);
 - psicopedagógicos (en las áreas urbana y rural).
- d) Departamento de orientación educativa y vocacional (en las áreas urbana y rural).
- e) Departamento de Estadística: a) social; b) cultural ; e) escolar.

4.- **Formación de expertos.** La reorganización del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas demandará, además, de la provisión del equipo necesario, la urgente disponibilidad de un experto en investigación social y otro experto en orientación educativa y vocacional y un tercero en estadística aplicada a la educación. Para contar con sus servicios a la brevedad posible, se debe pedir la contratación de tres especialistas adscritos a la Misión de Asistencia Técnica de UNESCO; y al mismo tiempo se deben solicitar becas para la especialización de profesores bolivianos en investigación social, orientación vocacional y planeamiento integral de la educación.

D. FASES, FUNCIONES Y MÉTODOS DEL PLANEAMIENTO

1.- **Fases del Planeamiento Integral de la Educación.**– Todo proyecto de planeamiento se cumple a través de cinco fases:

a) **Investigación de la realidad:**

- social, cultural, política y económica del medio.
- educativa en sus aspectos cualitativos y cuantitativos.

Las fuentes de esta investigación serán:

i) Fuentes primarias:

- Situación real e inmediata de la sociedad y la educación.
- Entrevistas y consultas directas, individuales.
- Contactos directos con sectores y grupos representativos.
- Encuestas.
- Pruebas objetivas e inventarios descriptivos.
- Legislación social, económica y educativa.

ii) Fuentes secundarias:

- Estadísticas sociales, económicas, culturales y educativas.
- Censos demográficos, económicos y escolares.
- Monografías regionales.
- Documentos de consulta y referencia.
- Bibliografía relacionada.

b) **Elaboración del proyecto:**

- i) Diagnóstico de la situación social, cultural, política, económica y educativa, en sus aspectos cualitativo y cuantitativo.
- ii) Reconocimiento de necesidades generales y específicas, y determinación de metas a corto, mediano y largo plazo.
- iii) Formulación del proyecto de Plan Integral de la Educación:
 - Objetivos: cualitativos, cuantitativos;
 - Organización: directa, indirecta, coordinada;
 - Medios: técnicos, materiales;
 - Fuentes de financiamiento: presupuesto ordinario, extraordinario; empréstitos: nacionales, internacionales.

c) **Consulta y adopción del Plan:**

- i) Revisión y coordinación del anteproyecto del plan con las agencias asesoras: sociales, económicas, culturales, políticas, educativas.
- ii) Difusión del anteproyecto por todos los medios informativos.
- iii) Revisión y consulta del plan con sectores de opinión:
 - Autoridades, técnicos y especialistas en educación;

- Autoridades gubernamentales;
 - Sociólogos, estadistas, economistas;
 - Magisterio en general;
 - Padres de familia;
 - Organizaciones sindicales;
 - Prensa oral y escrita.
 - Opinión pública en general.
- iv) Complementación y revisión final y aprobación del plan.
- d) **Organización y Ejecución del Plan:**
- i) Disponibilidad del financiamiento nacional e internacional del Plan.
 - ii) Organización de los medios humanos, técnicos y materiales necesarios para ejecución del Plan.
 - iii) Ejecución del plan en etapas definidas y en campos de aplicación debidamente determinados.
 - iv) Designación de unidades, zonas y planes pilotos, en los casos necesarios.
 - v) Regulación del ritmo de realizaciones y del calendario del Plan.
- e) **Evaluación y replanteamiento del Plan:**
- i) Supervisión del funcionamiento del plan en todos sus aspectos y etapas.
 - ii) Elaboración de criterios, métodos e instrumentos de evaluación, para verificar, con la mayor objetividad posible, el grado en que se cumplieron los objetivos previstos, y el valor de los resultados del Plan, en sus diversos aspectos y fases.
 - iii) Verificación de las omisiones y fallas cualitativas y cuantitativas del Plan, evidenciadas por los resultados de la evaluación.
 - iv) Determinación de nuevos objetivos, reajuste de la organización y ejecución, y replanteamiento estructural del Plan, en vista de las deficiencias y necesidades señaladas por la evaluación.
 - v) Continuidad de la ejecución, y seguimiento de las sucesivas etapas del Plan.

2- **Funciones del Planteamiento Integral de la Educación.**– Con el fin de considerar los diversos factores que intervienen en el proceso de desarrollo del país, el Planeamiento debe servirse de estas funciones:

a) **Función investigativa.**– Destinada a recoger –en lo posible con instrumentos objetivos y métodos estadísticos– los datos válidos y confiables que darán fundamento a todo proyecto, en las fuentes de:

i) **la situación demográfica:**

- Tendencias de la población total: composición, crecimiento, natalidad, mortalidad, densidad, distribución, ecología, etc.;
- Pirámide demográfica: distribución por edades para cada sexo;
- Índices de población en los tramos de obligatoriedad escolar;
- Coeficientes nacional y regional de población escolarizable, escolar, escolarizada e inescolar;
- Características demográficas del analfabetismo;
- Comparabilidad interregional e internacional de los datos.

ii) **la situación social:**

- Tendencias a la estratificación y a la movilidad de las clases sociales;
- Valores y hábitos sociales predominantes en la población;
- Modos de convivencia familiar: unidad, durabilidad, desintegración;
- Característica de la vivienda: higiene, servicios, espacio vital;
- Interacción de las agencias de educación espontánea o refleja;
- Reacciones y actitudes sociales ante la educación sistemática;
- Índices de nutrición, salubridad e higiene de la población;

- Situación moral y física del niño en la sociedad: formación básica, protección, nutrición, acción asistencial, legislación;
- Determinación del proceso de mudanzas que afectan el orden social.

iii) **la situación económica:**

- Índices del nivel de desarrollo económico del país;
- Renta nacional total “per cápita”, por sectores económicos, por individuo, etc.;
- Volumen de inversiones públicas y privadas, en índices globales y por sectores;
- Situación de la industria y ritmo de crecimiento de la producción, en índices globales y por sectores;
- Resultados de la investigación tecnológica para aprovechar los recursos naturales y crear nuevas industrias;
- Demanda de mano de obra y personal de diversos grados de calificación, por sectores y ramas;
- Nivel y costo de vida, precios de consumo, remuneración de servicios y otros índices económicos;
- Ingresos y egresos estatales y distribución del presupuesto nacional;
- Tendencias en el monto, proporción y distribución del presupuesto de educación pública;
- Sostenimiento del servicio educativo por otros sectores estatales y por iniciativa privada;
- Posibilidades de incrementar el financiamiento de la educación, en el plano nacional e internacional;
- Estudio analítico de las interrelaciones de la educación con los procesos económicos del desarrollo industrial, para verificar el factor multiplicador y el grado de rentabilidad efectiva de las inversiones en el campo de la educación.

iv) la situación cultural:

- Tendencias de continuidad de la herencia cultural: valores, tradiciones, costumbres, folklore, en el plano nacional y regional;
- Procesos de interacción entre la conservación de las tradiciones nacionales y locales, frente a las corrientes renovadoras de la civilización contemporánea;
- Reconocimiento de los factores de unidad y heterogeneidad que obran en la composición de la cultura nacional;
- Determinación de los factores culturales, de valor nacional y universal que deben condicionar la orientación y el contenido de la educación;
- Significación y validez del fondo cultural básico en que debe asentarse la acción escolar;
- Situación cultural de la mujer; oportunidades de acceso a todos los niveles de educación.

v) la situación educativa:

- Aspectos cuantitativos:
- Red de extensión del servicio escolar en todas las zonas geográficas del país;
- Necesidades inmediatas y mediatas de renovación y construcción de edificios escolares;
- Necesidades inmediatas y mediatas de mobiliario y material escolar;
- Cálculos de los costos de inversión y sostenimiento para la extensión cuantitativa y el mejoramiento cualitativo de la educación;
- Estadísticas escolares:
 - población escolarizable, escolarizada e inescolar, e índices del analfabetismo, en el plano nacional y regional;
 - módulos nacionales y regionales de la relación alumnos-escuela, alumnos-clase y alumnos-maestro;
 - determinación de los factores que influyen en los costos globales y “per cápita” en todos los niveles escolares;

- Previsión de las necesidades cuantitativas de la educación –edificios, mobiliario, materiales, número de maestros–, en función de los índices del crecimiento vegetativo de la población;
 - Aspectos cualitativos:
 - Revisión de los fines generales y específicos de la educación, en vista del diagnóstico y las proyecciones del planeamiento integral;
 - Revisión y vertebración de la estructura integral del sistema escolar, y de sus modalidades y articulaciones orgánicas;
 - Reelaboración de los planes, programas y textos de estudio, en consulta con los fines específicos de cada ciclo, rama y especialidad;
 - Renovación de los métodos y técnicas de enseñanza, para incorporar los avances de la psicología contemporánea a la práctica escolar en todos los ciclos y ramas;
 - Racionalización del criterio y los procedimientos de la administración, la organización y supervisión escolares, en el plano nacional y regional;
 - Renovación de las instituciones de educación normal, para la formación general y especializada del personal docente, administrativo y directivo que requiere la reorganización integral del servicio de educación.
- b) **Función documental.**– Destinada a completar y, en algunos casos, a suplir a la función investigativa mediante la compilación de datos resultantes de estudios emprendidos por otras agencias, especialmente en los campos de la situación demográfica, social, económica y cultural.

Esta función se encargará de atender los servicios de:

i) **Información bibliográfica:**

- Organización, incremento, utilización de una o más bibliotecas especializadas en pedagogía y ciencias conexas;
- Difusión de guías bibliográficas comentadas;

- Correspondencia con editoriales especializadas en educación;
- Importación y distribución de libros pedagógicos y escolares, libres de derechos, a bajo costo;
- Canje nacional e internacional de publicaciones pedagógicas y escolares.

ii) Documentación y archivo:

- Compilación y clasificación de los documentos referentes a la evolución de las ideas y las instituciones pedagógicas en el país, para constituir el archivo de la educación boliviana;
- Colección y clasificación de artículos y publicaciones de prensa;
- Estudio e interpretación del proceso evolutivo de las ideas e instituciones pedagógicas, para sentar las bases de la historia de la educación boliviana;
- Canje internacional de publicaciones y documentos de carácter pedagógico, para sistematizar los estudios de educación comparada;
- Preparación de digestos y manuales de legislación escolar;
- Adopción de un sistema de clasificación de documentos pedagógicos, sobre bases de comparabilidad internacional.

iii) Difusión y circulación:

- Organización del Museo Pedagógico Nacional, para conservar muestras representativas, tendencias y resultados de la función educativa en el país;
- Organización de exposiciones pedagógicas, periodísticas y circulantes, de materiales didácticos, ayudas audiovisuales, textos escolares, libros técnicos, desarrollo de planes, interpretación de programas, arte infantil y juvenil, etc.;

- Coordinación de actividades de difusión, consulta y discusión de proyectos, a través de conferencias, cursillos, seminarios, congresos, etc.;
- Atención de un consultorio pedagógico permanente, y del servicio de cursos por correspondencia.

iv) **Publicaciones:**

- Establecimiento de una planta editorial que coordine y produzca las publicaciones oficiales en materia de educación;
- Definición y ejecución de un plan de publicaciones oficiales en materia de educación referentes a:
 - Boletín de documentos oficiales, memorias, directivas, disposiciones administrativas, etc.;
 - Boletín de legislación escolar: leyes, decretos, resoluciones, normas, reglamentos, etc.;
 - Boletín de estadística escolar: matrícula, clasificación, índices, tendencias, costos;
 - Boletín de planeamiento educativo: planes integrales, planes especiales de edificaciones escolares, de mobiliario, de materiales, etc.;
 - Boletín de presupuesto: financiamiento periódico y anual, programación, proporcionalidad de los costos, etc.:

c) **Función interpretativa.**– Destinada a aplicar los procesos del pensamiento reflexivo para inferir –del examen de los datos proporcionados por la investigación y la documentación– las siguientes conclusiones:

i) **Conceptos de realidad:**

- Conocimiento objetivo y comprobado de lo que es la situación considerada;
- Demostración de los síntomas en que se funda el diagnóstico de la situación considerada;
- Identificación de los diversos factores que condicionan el estado real y actual de la situación considerada.

- ii) **Conceptos de valor:**
 - Juicio y representación de lo que debe ser la situación considerada;
 - Definición de las necesidades, metas y propósitos imprescindibles para el cambio deseable de la situación considerada;
 - Identificación de los diversos factores que deben operar la dinámica transición desde lo que es hasta lo que debe ser la situación considerada.
- d) **Función proyectiva:** Destinada a exponer, concretar y prever –en términos de plan de acción– el decurso de las sucesivas etapas del proceso de planificación:
 - i) **Motivación y fundamentación:** –Causas, motivos y necesidades que fundamentan la acción proyectada.
 - ii) **Definición de objetivos:** –Propósitos, finalidades y metas que se persiguen con la acción proyectada.
 - iii) **Organización de medios:** –Selección, provisión y organización de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos a través de la acción proyectada:
 - oportuna y suficiente preparación técnica del personal superior, directivo, ejecutor y auxiliar;
 - dotación del material y equipo necesarios;
 - cálculo del tiempo y fijación del calendario para todas las etapas.
- e) **Función ejecutiva.**– Esta función eminentemente práctica –destinada a realizar sobre el terreno las previsiones y consecuencias del planeamiento– no debe ser ejercida por el mismo personal responsable de la preparación, elaboración y organización del plan. La ejecución de los planes deberá ser encomendada a los organismos ejecutivos de la administración escolar, en nivel nacional y regional, y al magisterio en su conjunto.
- f) **Función experimental.**– Siempre que en la ejecución de los planes; sea necesario un período de ensayo experimental previo a la generalización del plan, se deben establecer, bajo el inmediato control de la Dirección de Planeamiento, centros piloto y escuelas de experimentación pedagógica, destinados a comprobar:

- i) Las ventajas y desventajas reales de los proyectos de reforma del sistema escolar;
 - ii) La revisión y reelaboración de planes y programas de estudios, en todos los ciclos, ramas y modalidades escolares;
 - iii) La adopción y adaptación de renovados métodos de enseñanza, en todos los ciclos, ramas y modalidades escolares;
 - iv) La elaboración experimental de textos, materiales didácticos y de ayuda audio-visuales, para todos los ciclos, ramas y modalidades escolares.
- g) **Función evaluativa.**– Destinada a verificar periódicamente la eficacia del Plan, mediante la confrontación de sus resultados efectivos con las finalidades propuestas, para comprobar objetivamente el grado en que se cumplieron o en que dejaron de cumplirse los propósitos iniciales. La evaluación debe servirse, en lo posible, de criterios e instrumentos de mediación objetiva para determinar los resultados de cada una de las fases parciales y del proceso total del Plan.

3.– **Métodos y técnicas del Planeamiento.**– Para cumplir esas diversas funciones, el Planeamiento utiliza métodos objetivos y subjetivos, técnicas formales e informales, y elementos de juicio de carácter cuantitativo y cualitativo.

Las formas de actividad corrientemente empleadas en las tareas del Planeamiento son:

- a) **Las reuniones y grupos de trabajo.** Las reuniones deben proporcionar al planificador la disciplina del trabajo en equipo, y la oportunidad de contactos, intercambios y enfoques que enriquecen el contenido de los proyectos. Los requisitos necesarios para el debido aprovechamiento de las reuniones como técnicas del planeamiento, son: la precisa determinación de objetivos, la oportuna preparación de una agenda de trabajo, la conducción de las discusiones, el enunciado de conclusiones concretas, y el registro de actas o informes que conserven la síntesis de los asuntos tratados.

Los tipos más frecuentes de esta técnica son:

- Las reuniones informales, con el objeto de establecer contactos preliminares y difundir los propósitos del Plan.
 - Las mesas redondas, con el objeto de examinar temas concretos con la contribución de personas o sectores interesados en el campo al cual se refiere el Plan.
 - Las comisiones asesoras, con el objeto de lograr la participación de expertos y especialistas que orienten el desarrollo del Plan.
 - Las juntas representativas y consultivas, con el objeto de fomentar la participación pública en las líneas generales del Plan.
 - Los comités ejecutivos, con el objeto de descentralizar responsabilidades y dividir el trabajo, encomendando tareas específicas al personal que debe ejecutarlas.
 - Los plenos o reuniones conjuntas de personeros de todos los sectores afectados por el Plan, con el objeto de confrontar los problemas de interdependencia, coordinación y cooperación de diversos organismos.
 - Los seminarios o congresos, de alcance regional o nacional, con el objeto de someter la orientación y el contenido del Plan al juicio de opiniones autorizadas y ampliamente representativas.
- b) **La metodología estadística.**– El Planeamiento no podrá operar eficientemente si no dispone de índices estadísticos confiables, que permitan el conocimiento cuantitativo y simbólico de una situación dada y de métodos estadísticos válidos para interpretar tales datos e inferir de ellos pronósticos y proyecciones.
- Las técnicas estadísticas imprescindibles para el Planeamiento son:
- La recopilación y el registro sistematizado de informaciones y datos cuantitativos.
 - La elaboración y el manejo de tablas, cuadros y diagramas que faciliten no sólo el conocimiento objetivo y numérico sino también la comparabilidad de los símbolos.
 - La aplicación de los procesos matemáticos de la estadística interpretativa, para determinar las tendencias de los fenómenos con-

siderados y para formular diagnósticos y pronósticos que den objetividad científica a la elaboración del Plan.

SENTIDO, ALCANCES Y FUNDAMENTOS DEL PROYECTO DE REFORMA EDUCATIVA (1)

I.- **ANTECEDENTES.**— A iniciativa del magisterio nacional, y bajo el patrocinio del Estado, desarrolló sus labores la Comisión de Reforma Educativa, entre fines de 1953 y principios de 1954, con la participación de representantes de la Presidencia de la República, de los Ministerios de Educación y de Asuntos Campesinos, de la Confederación Sindical de Maestros, de la Universidad, de la Iglesia, de los Colegios Particulares, y de la Central Obrera Boliviana. Esa Comisión —en uso de las facultades que le fueron oficialmente conferidas— definió la orientación social y pedagógica y los preceptos normativos del Código de Educación, vigente desde 1955.

1.- **Líneas cardinales de la reforma.**— El Código estableció las líneas cardinales de la reforma educativa, mediante un cuerpo de disposiciones que:

- a) afirman la inspiración democrática de la escuela pública, expresada en los capítulos de Bases, Fines y Normas;
- b) interpretan las necesidades y los problemas vitales de la Nación, y encomiendan a la escuela la responsabilidad de contribuir a su progresiva resolución;
- c) vertebran la estructura del sistema escolar en su conjunto, y coordinan los objetivos, la organización, el funcionamiento y las articulaciones de cada uno de sus ciclos, grados, ramas y sectores;
- d) tienden a renovar los fundamentos pedagógicos de la educación nacional, en concordancia con las corrientes universales de la pedagogía científica contemporánea;
- e) recurren a los principios y métodos de la orientación educativa y vocacional, para distribuir racionalmente a los alumnos por las diversas

1 Artículo publicado en la Gaceta Universitaria.— Universidad de San Francisco Xavier, Año 1, No. 4, Sucre, 17 de agosto de 1962.

ramas del sistema escolar, en función de sus probadas aptitudes para cada tipo y nivel de estudios, sin la antidemocrática influencia del rango social o la posición económica;

- f) revaloran la educación manual y técnica, la incorporan en el plan de educación general, y la intensifican –en un sector de formación profesional imprescindible para el desarrollo económico del país.
- g) adoptan criterios y procedimientos técnicos que garanticen la eficiencia de la administración escolar;
- h) señalan los deberes y derechos del maestro boliviano, y establecen las condiciones que deben promover la dignificación y el perfeccionamiento de la carrera docente.

2.– Retardada ejecución del Código.– Esas tendencias renovadoras certeramente enunciadas en el Código, se encuentran hasta hoy estacionadas en el plano de las ideas. Seis años de vigencia legal no han sido suficientes ni siquiera para iniciar la efectiva aplicación del espíritu y las normas del Código en la marcha real de nuestro sistema escolar. Instalada en edificios inadecuados y ruinosos –¡que ya deseducan, por sí solos, con su estado de vencimiento y abandono!–; sostenida con los mezquinos regateos de un presupuesto paupérrimo; materialmente inaccesible para no menos del 70% de la población escolarizable, urbana y rural; servida por un magisterio indignamente remunerado, desprovisto de incentivos para la consagración al trabajo y al perfeccionamiento profesional, y constituido por una gruesa proporción de personal; lego en la técnica docente; marginada de la compleja interacción de los factores sociales, económicos, políticos, culturales y humanos que deciden el destino del país; rezagada en el ritmo de las hondas transformaciones que se operan en el contorno nacional y mundial; insensible a las justicieras demandas y aspiraciones del pueblo; y siempre pretérita y subestimada en la esfera de las atenciones estatales, la educación pública carece de eficacia para participar en la incesante construcción y reconstrucción de la sociedad boliviana.

3.– Consecuencias de la ineficacia social de la escuela. En tales condiciones –desligada de la viviente entraña y del drama de la realidad circundante–, nuestra escuela funciona en un ámbito ficticio y superficial, fundada

en el falso supuesto de que su exclusiva misión es la de difundir una vaga cultura verbalista e inoperante, que en nada contribuye a la plena formación humana del educando, ni a su habilitación para la vida de comunidad y para el trabajo productivo, ni a la ulterior promoción del desarrollo socioeconómico del país. Este crítico desajuste entre la dinámica de los cambios inconteniblemente producidos en las estructuras de la Nación, y el carácter estático e inmutable de la escuela pública, ha acabado por determinar un círculo vicioso de fatal continuidad en sus consecuencias: al agudo estado de subdesarrollo económico, social y cultural, y al ínfimo nivel de vida predominante en el país, corresponde una creciente ineffectividad del sistema escolar, y un creciente descrédito de la escuela ante el concenso de la ciudadanía, y una creciente omisión e incuria del poder gubernamental para el satisfactorio sostenimiento de la función educativa, y un creciente receso de las capacidades individuales y colectivas que deberían enriquecer la vida material y espiritual del país; y, en fin, un creciente sometimiento nacional al interés foráneo de las metrópolis dominadoras, en un “status” de irredente colonialismo. Para contener el juego negativo de estos factores que obran y reobran entre sí, contraponiéndose al progreso del país, es imprescindible recurrir a las técnicas del planeamiento integral de la educación, que restablece la orgánica interrelación entre sociedad, economía, cultura y escuela, y recobra para ésta la aptitud de promover el desarrollo deseable a partir del estadio en que se encuentre cada comunidad.

4.- **Vigilancia del magisterio.**— La vigencia del Código no ha llegado a promover, hasta hoy, ni el deseable mejoramiento cualitativo de la educación pública, ni su suficiente expansión cuantitativo por todas las regiones del territorio patrio. Los únicos capítulos del Código que empiezan a cumplirse significativamente —aunque todavía no en todos sus alcances— son los referentes a los deberes que comparta la profesión docente y a las garantías que la resguardan. Con esos preceptos quedaron consolidadas las capitales conquistas del fuero sindical, de la estabilidad en el servicio, de la libertad de conciencia, de la independencia ideológica y política, y de la elemental dignidad humana y civil del educador, sin las cuales éste no podría alzar la frente al horizonte para conducir a las nuevas generaciones hacia la porfiada búsqueda de la verdad, que es el hálito de Dios, y está, como Dios,

presente e inaprehensible en todas partes: en las tesis y en sus antítesis, en este bando y en el contrapuesto, en el instante inmediato y en la hora por venir...

Las garantías otorgadas por el Código eximieron al magisterio de las imposiciones oficialistas que avasallaban a la administración pública. En efecto, mientras los funcionarios de todos los sectores del servicio civil –y aún los oficiales del ejército– eran compelidos a militar en el partido de gobierno, el magisterio consagró su adhesión institucional no a partidos, gobiernos ni caudillos, sino a la Nación en sí y a los superiores anhelos de justicia social, recuperación económica, convivencia democrática, promoción cultural y dignidad humana, que alienta el pueblo boliviano. Desde esa posición independiente y ecuánime, las organizaciones sindicales del magisterio han venido demandando perseverantemente el mejoramiento de la educación pública, mediante la real aplicación del Código, la reestructuración del sistema escolar, la elaboración de planes y programas consecuentes con las necesidades nacionales, el sustancial financiamiento que permita la dotación y extensión cuantitativa de la escuela, y la condigna remuneración que comprometa a los educadores a elevar su capacidad y su rendimiento docente.

II.– SENTIDO DE LA REFORMA.– El Ministerio de Educación y el magisterio han acordado cooperar en la realización del primer Congreso Pedagógico Nacional para definir los instrumentos y resoluciones que harán viable la plena realización del Código, desde el plano ideal de la ley hasta el plano operativo del quehacer escolar. Como primera etapa de ese proceso, se han inferido las determinaciones inmediatas y las proyecciones del Código, expresándolas en un reglamento general del sistema escolar, y en un esquema de su estructura total y orgánica.

1.– Su concordancia con el Código.– Ese anteproyecto de reforma educativa –propuesto a la consideración del magisterio y la opinión pública– contiene un plan de ejecución por entero concordante con los principios, bases, preceptos y previsiones del Código vigente. No tiene, por tanto, otro sentido que el de una disposición reglamentaria e interpretativa, subordinada a aquel texto sustantivo. Si en algún aspecto de detalle no se ajusta el cuadro

trazado por el Código, ello se debe a que el proyecto en cuestión consulta no sólo las normas presentes y taxativas de la ley básica, sino también las proyecciones y consecuencias implícitas en su propio tenor. Aún en un punto de aparente discrepancia, como el que atañe a la redistribución de los doce años de escolaridad en tres ciclos de a cuatro años –sustantivos y equivalentes de los tradicionales dos ciclos de a seis años–, el Código anticipa propósitos mediatos que concuerdan con el anteproyecto formulado, como se demostrará al exponer los fundamentos de la reforma.

2.– Su carácter estructural.– En conformidad con los criterios del planteamiento integral de la educación, el anteproyecto conecta funcionalmente las tendencias de la reforma educativa con las necesidades del desarrollo económico y social del país, y concibe el sistema escolar como un organismo dotado de unidad estructural y de dinámica adaptabilidad a las tendencias de la sociedad donde está operando. La vertebración vertical del sistema escolar en grados, ciclos y niveles sincrónicos con las sucesivas etapas del crecimiento biopsíquico, tiende a conducir al educando hacia su ascendente desarrollo como persona humana; y la proyección horizontal del mismo sistema, diversificada en ramas, tipos y modalidades de educación diferenciada, tiende a satisfacer las aptitudes vocacionales de los educandos, proporcionándoles la adecuada preparación intelectual o manual, académica o técnica, que los capacitará para desempeñar la compleja suma de actividades que impulsan el progreso de un país. La reforma proyectada prescinde, pues, del planteamiento aislado e inconexo de algunos inmediatos problemas escolares, e intenta inspirarse, por vez primera, en la consideración simultánea y totalizada del proceso de la educación nacional, con sus múltiples nexos e interdependencias dentro del orden social circundante.

III.– ALCANCES DEL ANTEPROYECTO.– El anteproyecto formulado para reglamentar el Código, no pretende ser definitivo, ni tiene más alcances que los de servir como punto de partida, como incentivo del cambio de ideas, y como eje concreto que evite la anárquica dispersión de pareceres en el curso de las discusiones. Su contenido y su disposición final están pendientes del estudio que han emprendido los maestros de todos los distritos, en los seminarios preliminares a la reunión nacional del Congreso Pedagógico.

Conviene, por ello, señalar, aquí la cabal significación de algunos aspectos del referido anteproyecto, que parecen expuestos a confusas –cuando no capciosas– interpretaciones.

1.– **¿Reducción de la escuela primaria?**– La rearticulación de los doce cursos de primaria y secundaria en un esquema de tres ciclos de a cuatro años, parece haber sido entendida –con explicable alarma– como una tentativa de reducir a sólo cuatro años la duración de la escuela primaria. Tal alarma es del todo infundada porque el anteproyecto mantiene inalterable el transcurso de los seis años de primaria y los seis de secundaria, limitándose a estructurar la primera en un ciclo básico de cuatro años, y en un grado prevocacional de dos años, que pertenece igualmente a la jurisdicción universal, al espíritu, a los fines y a los procedimientos característicos de la escuela primaria.

2.– **¿Anulación de la educación humanística?**– Por otra presurosa interpretación del anteproyecto se asevera que éste propende a anular la educación humanística, para suplantarla por una forzada educación práctica y técnica. Tal aserto ofrece un tema de meditación que no puede eludirse al examinar el estado real y actual de nuestra educación. Aquí cabe preguntar, ante todo: ¿podría alguien, seria y responsablemente, afirmar que es humanística la educación que ahora se imparte en nuestros colegios secundarios, sean éstos oficiales o privados? En verdad –sin el riesgo de incurrir en una ilusión rayana en lo ridículo–, no podemos ni debemos llamar pomposamente “educación humanística” a esa información insustancial, incoherente y caduca que se esfuerza por difundir nuestra escuela secundaria, con completa prescindencia de las condiciones que tendrían que favorecer, de una parte, la plena maduración humana de los adolescentes, y de otra parte, la progresiva satisfacción de las necesidades inherentes a la evolución general del país. En tanto que el programa del ciclo secundario no se dirija decididamente al vital desenvolvimiento de la persona, antes que al yerto acopio de conocimientos inanes, que ni siquiera llegan a sedimentarse en una mediana erudición; y en tanto que la acción escolar no discipline al adolescente en el pensamiento reflexivo y en los hábitos del estudio, y lo induzca a intuir los procesos de la ciencia, y a percibir en totalidades significativas la

génesis de las culturas, y las interrelaciones del hombre con la sociedad, la naturaleza y el espíritu, no podrá pretenderse que la educación humanística sea una tarea cumplida por el colegio secundario.

En consecuencia, si por hoy no existe en ningún sector de la enseñanza media una genuina educación humanística, mal se podría afirmar que ésta va a ser anulada por el proyecto de reforma. Quien enjuicie con mente alerta el sentido y los alcances del ante proyecto, hallará, sin duda, que la reforma se dirige, precisamente, a incorporar la educación humanística en el contenido esencial de la escuela secundaria propiamente dicha. Las bases instrumentales de la educación humanística, bajo el aspecto de formación común destinada a todos los adolescentes, serán afirmadas en los cuatro años del ciclo de orientación. Los alumnos que fueren promovidos –en razón de sus capacidades y talentos– hacia el bachillerato académico, recibirán, durante cuatro años, el tratamiento intensivo –¡y altamente exigente!– de la cabal formación humanística.

Es oportuno declarar aquí que la reforma proyectada no busca la postiza adopción de la enseñanza humanística a la europea –con su anacrónico predominio de la cultura clásica–, ni el estilo humanístico del bachillerato español –regido, todavía, por la intención unilateralmente apologética de la *Ratio atque institutio studiorum*–, ni el molde de la educación norteamericana –con su entrenamiento utilitarista, que amenaza constreñir los desinteresados vuelos del espíritu–, sino la inspiradora concepción humanística redefinida por el pensamiento pedagógico latinoamericano, tal como lo expresa, por ejemplo, Mantovani, en esta lúcida síntesis que nuestros profesores deberían meditar: “Un intenso sentido de humanidades debe alentar toda la segunda enseñanza. Humanidades significan conocimientos del hombre, pero más que conocimiento del hombre antiguo y del hombre actual, estímulo a la formación del hombre nuevo, o sea preparación para las circunstancias históricas que rodean al hombre. Fracasa la enseñanza secundaria que no haga de sus asignaturas verdaderas humanidades, o sea que el interés de la enseñanza esté radicado en el que se educa, no fuera de él. En un plan de tipo científico el interés central está fuera del educando; está en las ciencias. Esas materias no son humanidades; son, simplemente,

ciencias. Valen por el saber que transmiten. Pero las ciencias pueden convertirse pedagógicamente en humanidades, si se enseñan no sólo teniendo en cuenta su contenido, sino en qué medida contribuyen a desenvolver ciertas aptitudes y a vincular el espíritu juvenil a ciertos valores -valores lógicos, preferentemente- sin los cuales quedaría alterada la plenitud de la formación. ¿Cómo se puede ensanchar la vida humana dentro del conjunto sistemático de la enseñanza secundaria? El organismo escolar debe rodear al joven de circunstancias y estímulos que los conduzcan a aprender a leer, aprender a pensar, aprender a escribir, adquirir un estímulo, saber traducir, apreciar una obra de arte, comprender una cultura pasada y advertir la medida en que sus valores pueden tener vigor actual, saber escoger un libro y ubicarlo en el pensamiento histórico o contemporáneo, trabajar intelectualmente, con orden lógico, observar y analizar los hechos físicos con criterio objetivo, estimar una actitud ética, defender la justicia y la libertad, y sentir la presencia real así se vive en el organismo pedagógico, se sale de él con impulso y prudencia, espontaneidad y dirección; es decir, la vida en todas sus formas es equilibrio, medida y responsabilidad”.

HACIA UNA NUEVA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA PARA EL DESARROLLO NACIONAL²

Se reconoce que la educación, en todos los países del mundo contemporáneo, es la mayor empresa estatal. La mayor, en primer término, por el volumen de la clientela que atiende, constituida por el enorme número de efectivos escolares; por los recursos humanos de que se sirve, que son las numerosas legiones del magisterio; por la creciente inversión de capitales que supone su sostenimiento. Por otra parte, la educación es una empresa singular por la calidad de la materia prima que atiende: el hombre mismo. La educación en último análisis, es la industria del hombre. Factores integrantes del sistema educativo: Precisemos en un cuadro esquemático los factores integrantes del sistema educativo. En este cuadro se presentan once factores que están sistemáticamente ordenados: El primero de los factores es la filosofía y la política del sistema educativo. Aquí tienen que resolverse los principios básicos que dan razón de ser al sistema educativo, los objetivos que éste se propone realizar y la definición de sus funciones, aunque se sepa que las decisiones principistas y generales corresponden, sobre todo, al poder gubernamental. El segundo factor es la organización funcional de niveles, lo que llamamos el sistema escolar o servicio educativo. Esa estructura de los niveles tiene que acomodarse a dos coordenadas fundamentales:

- a) el desarrollo del educando como persona total;
- b) la atención de las necesidades sociales.

Estas dos coordenadas tienen a su vez dos sentidos:

- 1) el sistema de estructura en un plano vertical, acompañando las etapas del crecimiento de los alumnos;
- 2) el sistema de estructura en un plano horizontal, considerando la diversidad de las necesidades sociales.

No puede haber un sistema educativo que imparta una formación unilateral siguiendo la línea vertical pura, porque entonces, aunque se vayan

² Resumen de la Conferencia ante el Congreso de Alto Nivel sobre Educación La Paz, 1967.

satisfaciendo las necesidades de algunos grupos de alumnos de la minoría dominante, las grandes mayorías quedarían desatendidas, y consiguientemente se desestimarían las necesidades sociales, que exigen diversos tipos de formación escolar y profesional.

El tercer factor componente del sistema es la expansión de la red escolar. El primer deber de una administración educativa es establecer y extender las agencias que se van a encargar de impartir la educación. El segundo deber es el de la regulación de funciones, la supervisión, evaluación y la determinación de normas de su funcionamiento.

El cuarto se refiere a los recursos humanos, que sirven al sistema. El sistema educativo, como toda empresa está atendido y servido por recursos humanos de una determinada calificación. Estos no son otros que el personal docente, administrativo y directivo. Por tanto, se tiene que considerar la formación, el perfeccionamiento, la organización y la remuneración del personal docente, administrativo y directivo.

El quinto es la población cliente del sistema, es decir, los efectivos escolares. Aquí se regulan la admisión, clasificación, distribución, orientación y promoción de alumnos, y los servicios asistenciales para el estudiante.

El sexto factor del sistema es el contenido que transmite. Este contenido está compuesto de los conocimientos e informaciones tomadas de la cultura, de la técnica y de la ciencia vigentes en cada época. Son además, hábitos, conductas y destrezas que deben incorporarse a la personalidad y al comportamiento de los alumnos. Son finalmente, ideales, actitudes y motivaciones, es decir, disposiciones de ánimo, afectos, sentimientos que el alumno debe adquirir como consecuencia de su paso por la escuela. Todos estos elementos, tienen que integrarse en el currículum.

El séptimo factor, es el de los métodos de enseñanza, de orientación, de disciplina, de evaluación y los equipos y materiales didácticos, y modernamente, las tecnologías que aceleran y masifican el proceso educativo.

El octavo es la capacidad física del sistema: edificios, instalaciones y mobiliario escolar, bibliotecas, laboratorios y talleres: funcionalidad y economía en el aprovechamiento de estas facilidades.

El noveno es el tiempo asignado a la ejecución del sistema; la proyección del proceso educativo en función del tiempo.

El décimo es el referente al financiamiento del presupuesto y a la determinación de costos.

El undécimo y último factor es el de la investigación y evaluación del sistema. Este factor es de importancia cardinal porque permite verificar la eficiencia del sistema comprobando hasta qué punto los objetivos trazados se han ejecutado y realizado en productos reales. Además la investigación permanente permite el perfeccionamiento continuo del proceso educativo.

Esta es una visión del proceso por dentro; es lo que los educadores estamos habituados a concebir como sistema educativo. Pero este sistema educativo no existe en el vacío, sino que se mantiene y funciona al recibir de la sociedad circundante un conjunto de insumos que obligan a rendir algunos productos. Es imprescindible por lo tanto una visión de interrelaciones del sistema educativo con su contorno socio-económico.

El contexto social: Hay tres secciones en este esquema: la primera que corresponde a los insumos que recibe el sistema educativo; **la segunda** que es el sistema educativo, y **la tercera** que corresponde a los productos que está comprometido a entregar el sistema educativo en beneficio de la sociedad.

Entre los insumos recibidos debemos considerar la herencia cultural, las tradiciones, los valores y las aspiraciones nacionales. Un sistema educativo está necesariamente orientado por estos factores, consciente o inconscientemente, y ellos inciden de un modo directo en la determinación de los fines y objetivos del sistema.

Un segundo insumo es, la forma de vida y la conciencia popular, que ya han determinado un proceso de formación previa pre-escolar en los educandos. El educando posee muchos aprendizajes ya iniciados y algunos casi concluidos en el momento en que ingresa a la escuela. La escuela a veces afirma, apoya y desarrolla esos comportamientos básicos, y a veces tiene que modificarlos. Pueden producirse conflictos de culturización que la escuela tiene que analizar cuidadosamente, porque a veces el contexto social, deseduca más que educa desde el punto de vista de los fines y objetivos trazados por el sistema.

Un tercer insumo, es la población cliente atendida o no atendida. Este insumo está expresado por la tasa de escolarización, es decir, por la proporción en que el sistema está recibiendo o dejando de recibir a la población escolarizable que va llegando sucesivamente a las edades de la asistencia escolar obligatoria.

Un cuarto insumo, está constituido por los recursos humanos calificados, es decir, el personal docente, administrativo y directivo que sirve en el sistema.

Otro insumo son las inversiones de capital. Otro, los conocimientos científicos y técnicos, y normas de administración que están vigentes en la época y que la educación aprovecha como contenidos para ser transmitidos en el proceso educativo a los alumnos, y como técnicas y principios para su propia organización interna. Otro insumo es el que proviene de las industrias locales, de donde el sistema educativo recibe ayuda para la construcción de sus edificios; para la publicación de sus materiales didácticos, textos, etc.; y últimamente aún la electrónica está al servicio del sistema educativo.

A su vez, el sistema educativo está comprometido a entregar en beneficio de la sociedad un conjunto de actitudes e ideales inculcados en la conciencia de los alumnos que han pasado por el proceso escolar. Estas actitudes e ideales tienden a la conservación o la renovación de la cultura tradicional vigente y tienen consecuencias sociales y económicas. A través de ellas se produce la movilidad social y la sociedad deja de ser estática. Cuanto más

educada es una sociedad más móvil y dinámico es su ritmo social. Está ya probado el impacto del proceso educativo en el cambio social, pero además está implícito, también, un resultado de carácter económico, pues los alumnos que pasan por el proceso educativo aprenden a sentir nuevas necesidades, aspiran a una mejor vida, a mejores formas de vivienda, de vestimenta, de alimentación, ampliándose así el mercado interno de consumo. Esto tiene una significación trascendental para el desarrollo económico, porque si no hay demanda para el consumo, no hay posibilidad efectiva de desarrollo industrial interno.

En nuestro país podemos sentir este hecho de un modo muy evidente, cuando vemos la situación de las grandes mayorías campesinas, que en verdad no son aún un mercado de consumo para las industrias internas porque viven auto-abasteciéndose dentro del marco de una actividad propia de las sociedades tradicionales.

Otro de los productos del sistema educativo es la difusión de conocimientos, en un nivel básico de cultura general. Otro de los productos es la preparación técnica gracias a la cual se espera que la población escolarizada se habilite para una mayor capacidad de trabajo y una preparación para la producción.

A través del dominio tecnológico, que requiere una formación educativa altamente especializada en el nivel universitario, y sobre todo a través de la investigación que debe ser función de las universidades, se está produciendo una aceleración sorprendente en los procesos económicos, industriales y sociales de los países avanzados.

Finalmente, otro producto del sistema educativo, es la formación de una inteligencia superior, es decir, el aprovechamiento óptimo de los talentos humanos, lo cual no sería posible si se siguiera manteniendo un sistema restringido y selectivo de educación.

Al reconocer estas interrelaciones que se producen entre el sector educativo y el sector económico, se ha evidenciado en primer término, que la estruc-

tura ocupacional de un país tiende a configurarse como una pirámide, en cuya base están los obreros sin calificación; en el siguiente escalón están los de mediana calificación, luego los calificados, enseguida los técnicos medios y finalmente los técnicos superiores. Esta estructura es propia de las sociedades estáticas. En la base de la pirámide educacional está representado el analfabetismo, luego se revela una difusión incompleta de la educación primaria; una difusión menor de la educación media; una difusión aún menor de la educación técnica y una aún menor de la educación superior o universitaria. Por lo tanto estas dos pirámides están simétricamente correspondientes entre sí. A la estructura ocupacional de la sociedad estática corresponde la estructura escolar mencionada.

En los países desarrollados, la amplia base que antes sustentaba toda la pirámide ocupacional –el obrero sin calificación– está sufriendo restricciones cada vez mayores y los otros dos sectores que estaban anteriormente restringidos en la pirámide –obreros calificados y técnicos medios– tienden a ensancharse, adquiriendo un contorno ovoidal. Si esto ha ocurrido con la estructura ocupacional es indudable que lo mismo está ocurriendo con la estructura escolar.

De un modo general, hay dos tipos principales de sistemas educativos vigentes en el mundo contemporáneo:

- a) sobre la base de una escuela primaria de variable duración entre cuatro y siete años –se estructura un nivel denominado “dualista”, ya que ofrece cuando menos dos, a veces tres, alternativas a los alumnos egresados de la escuela primaria. Ellas son: la secundaria académica y la escuela técnica. Al mismo tiempo, sobre estos dos caminos posibles se estructura un nivel superior también restringido y generalmente sólo relacionado con la secundaria académica y no con la educación técnica. Este sistema corresponde a la sociedad estática y tradicional porque cumple sus fines y porque está destinado a mantener el orden social pre-existente;
- b) el sistema de educación media comprensiva, unificada que tiende a retener mayor tiempo al educando en una formación común y general, durante un período que varía de dos a tres años adicionales a la escuela primaria, pero que tiene, como la escuela primaria, una tendencia a la

formación general no diversificada. Esta educación comprensiva se ha hecho imprescindible en el ámbito de la sociedad moderna donde la movilidad social producida por un mayor incremento de la educación, ha logrado superar las tendencias tradicionales. Por tanto los sistemas escolares modernos pugnan por reunir en un solo bloque de formación estas dos grandes dimensiones de la civilización contemporánea o técnica.

Si el punto de partida de países como el nuestro es el de un bajísimo índice de escolarización, que actualmente no llega ni a los dos años de educación primaria para la mayoría de la población boliviana, una escuela de seis años es en verdad todavía una meta utópica. Lo aconsejable sería estructurar de tal modo el sistema educativo que haya una primera base más económica, más flexible, más accesible a toda la población y que esté constituida de cuatro años de formación básica, tanto en el sector urbano como en el sector rural. Este primer nivel debe ser complementado por un nivel de orientación, ya que es imprescindible que en el transcurso del proceso educativo haya una estación específicamente destinada a orientar al educando, y que ayude a la formación del niño de acuerdo con sus propias capacidades personales.

Luego viene la formación técnica que es imprescindible y que tratará de introducir al educando al mundo de los procesos técnicos elementales y darles una formación tal que les permita ser consumidores discretos de la técnica elemental en cuanto esta técnica es un componente de la vida moderna. La misión de este nivel tiene que estar destinada a proporcionar al educando una serie de experiencias diversas que le permitan reconocerse a sí mismo, y descubrir cuáles son aquellos aspectos o actividades en las cuales él se siente más capaz. Al mismo tiempo debe ser reconocido y observado por sus educadores para que al término de este nivel de orientación pueda, en base a la observación, ser aconsejado para seguir en el sub-ciclo de una educación secundaria verdaderamente académica de alto nivel humanista. Esta educación humanística es imprescindible para todos los países y quizás en mayor grado para los países en desarrollo, ya que ella forma los futuros dirigentes de la sociedad.

Los sistemas escolares modernos están tratando de equilibrar estos dos aspectos de forma tal que si el alumno, de acuerdo con sus propias circunstancias personales, no puede ir más allá en sus estudios, hasta el nivel superior, no se sienta frustrado pensando que han transcurrido 12 años de formación sin recibir nada como preparación práctica para la vida real. Para evitar esta frustración, los sistemas escolares modernos están ofreciendo estas ramas paralelas de lo que se viene llamando los bachilleratos técnicos, equiparados al bachillerato académico.

Finalmente, al término de la escuela media, de nuevo será imprescindible una formación común y básica como tronco de las carreras universitarias. La tendencia de los sistemas escolares modernos es establecer institutos básicos que, en los primeros años proporcionen una educación común de alto nivel al futuro universitario y tiendan a formar en él un espíritu universitario que, para su carrera futura, es más importante que la formación unilateral profesional. Luego de estos institutos vienen los años terminales que corresponden a las carreras profesionales propiamente dichas.

BASES PARA UNA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA⁽³⁾

La Historia nos enseña que toda revolución para ser auténtica, tiene que cumplirse en dos planos paralelos; en el plano objetivo de la sociedad con medidas de orden político, social y económico; y en el plano íntimo del hombre, con una intensa acción educativa destinada a promover ese nuevo estado de conciencia, esa retemplada voluntad, que darán hondura y permanencia al ideal revolucionario a través de las generaciones, en la mente y en el corazón del pueblo. Numerosos ejemplos demuestran, con clara evidencia, esta verdad histórica: revolución y educación no son más que dos fases conexas de un mismo proceso de transformación social. Así, las revoluciones más eminentes de nuestra era, la Francesa y la Rusa, tuvieron que crear, para consolidarse, los justicieros sistemas de la educación popular.

Y la Historia nos ofrece, también, otra significativa enseñanza: toda empresa revolucionaria puede quedar frustrada e incompleta, cuando esas dos fuerzas llamadas revolución política y educación popular, no combinan su obra recíproca en servicio de una sola causa. La emancipación de nuestra patria, y aún la de nuestra América, se encuentran malogradas e inconclusas, desde hace una centuria, por haberles faltado un operante sistema educativo, decididamente destinado a preparar, para el ejercicio real de la ciudadanía, a las adormecidas masas de este Continente. Bolívar y Sucre, estadistas genuinos, intentaron sentar la independencia nacional en una escuela verazmente republicana, que concibió y comenzó a organizar don Simón Rodríguez, con el cabal propósito de “colonizar el país con sus propios habitantes”. Pero una conspiración de oscuros intereses, expulsó de Bolivia a ese apasionado maestro. Y desde entonces, la plena liberación de nuestro pueblo ha quedado reprimida y postergada por siglos: ¡Porque el alma colectiva no se redime en una escuela sin doctrina y sin pasión, en una escuela carente de fines y mísera de medios, como ésta que se ha movido en lenta marcha desde la fundación de la República hasta hoy!

3 De los estudios de la Comisión de Reforma, 1953-1954.-Fue publicado posteriormente en la revista “Minkha” Año 1, No. 1, Ministerio de Educación; La Paz, Bolivia; 1956.

Ahora la Nación Boliviana está de pie, en camino hacia la reconquista de sus esenciales derechos de Nación: el derecho a la democrática soberanía del pueblo para determinar su propio destino; el derecho al efectivo dominio y al productivo aprovechamiento de nuestro propio territorio; y el derecho a la legítima producción de una riqueza colectivamente lograda y colectivamente compartida. ¡Ahí están, alucinantes y nítidos, los nuevos ideales que esta Nación ha querido proclamar, con la voz desgarrada y suprema de una honda revolución! Voz que se suma, por otra parte, al coro unánime con que la militante humanidad del mundo contemporáneo, clama por la ejecución de los generosos principios de la justicia social cristiana, y por el reconocimiento de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”.

En esta hora decisiva, en esta hora estelar de nuestra historia, estadistas y maestros tenemos el imperativo deber de preguntarnos:

- ¿Qué nuevas responsabilidades impone a la escuela el nuevo plan de vida trazado para la Nación?
- ¿En qué medida y con qué medios, puede y debe contribuir la educación boliviana al proyecto de reconstrucción de la nacionalidad?
- ¿Cómo habrán de ser interpretados los nuevos ideales de la Nación, en una definida filosofía educativa que oriente la reorganización y la obra renovadora de nuestra Escuela?
- ¿Con qué criterios y qué normas de administración; con qué sistema escolar más completo y eficiente; con qué maestros incesantemente superados en su preparación y en su espíritu; y en fin, con qué técnicas y con qué recursos financieros se habrán de ejecutar y consolidar, en el campo de la educación, las reformas fundamentales que ya se están operando en los campos de la economía política?

Si los conductores del país, y los propios maestros, no se deciden a buscar y encontrar una respuesta próxima y certera para estas preguntas, nuestro sistema escolar correrá el riesgo de quedar definitivamente indiferente al drama y a la dinámica de la vida nacional: ¡definitivamente invertebrado e inepto para hacer su tarea en la solución de los grandes problemas nacionales!

Vamos a emprender, osadamente, un perseverante asedio al problema múltiple y total de la educación, esbozándolo, por vía de método, en estos cardinales planteamientos:

- Primero, el planteamiento, en términos generales, de la esencia y las funciones de la educación;
- Segundo, el planteamiento, en términos nacionales, de la misión cívica que ha de cumplir la educación en el seno de este organismo histórico y social que es la Nación Boliviana;
- Tercero, el planteamiento sociológico, destinado a reconocer el vasto cuadro de hechos sociales que producen y condicionan el proceso educativo;
- Cuarto, el planteamiento psicológico, destinado a considerar la naturaleza y los valores de la persona humana, que la educación debe desarrollar en cada educando;
- Quinto, el planteamiento filosófico, destinada a determinar los fines que se ha de proponer y ha de cumplir la educación, en servicio de la sociedad y el individuo;
- Sexto, el planteamiento pedagógico, destinado a definir los medios y las técnicas con que la educación realizará sus objetivos;
- Séptimo, el planteamiento político, destinado a orientar las relaciones de la educación con el Estado y con las instituciones sociales;
- Octavo, el planteamiento administrativo, destinado a estimar, en términos cuantitativos, la real y la deseable difusión de la obra educativa;
- Noveno, el planteamiento estadístico, destinado a estimar en términos cuantitativos, la real y la deseable difusión de la obra educativa;
- Décimo, el planteamiento financiero, destinado a calcular el costo de una empresa educativa funcional del país;
- Y, por último, el planteamiento docente, destinado a reinterpretar la misión del maestro, a la luz de las graves responsabilidades que van a asignarle una sociedad y una escuela en trance de profundas mudanzas.
- La debida consideración de cada uno de los aspectos enunciados, demandaría, en verdad, un penetrante y extenso tratamiento. Reconocemos, pues, que es harto ambiciosa la tentativa de plantear esos problemas en conjunto, dentro del ceñido marco de esta exposición. Sin embargo, tal procedimiento se torna necesario, por que solamente de

la percepción simultánea y unificada de estos factores primordiales, se podrá inferir un cuerpo de bases que sustenten la proyectada reforma de la educación boliviana.

I

ESENCIAS Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN

Al considerar los problemas referentes a la reforma educativa, se nos presenta como cuestión previa, el que atañe a la esencia y a las funciones generales de la educación. Para concebir una idea cabal y sugerente de aquello que pretendemos reformar, necesitamos definir qué es y qué hace, dónde reside y cómo se produce la educación.

En el ámbito de la opinión pública parece prevalecer todavía, un concepto que acentúa excesivamente –cuando no exclusivamente– el carácter escolar de la educación. Para el juicio del pueblo y para el de no pocos maestros, la educación es una función privativa de las escuelas; es un proceso que se inicia y finaliza en el confinado recinto de las escuelas; es un producto elaborado por obra exclusiva de las escuelas; es una potencia que manejan y condicionan a voluntad las propias escuelas; y es, en fin, una responsabilidad que incumbe en forma absoluta a las escuelas.

Aunque se halle comúnmente aceptado, tal concepto de la educación, unilateral e incompleto, resulta evidentemente erróneo. La educación no es ni puede ser una función meramente escolar. Antes de la escuela, junto con ella y más allá de la escuela, la vida total de la sociedad va ejerciendo una espontánea e incesante influencia educadora sobre los individuos que se desarrollan en su medio material y espiritual. Por la común convivencia en el grupo; por los vivos modelos de conducta que observa en los demás y toma para sí, por el continuo juego de relaciones recíprocas, de acciones y reacciones que comparte con sus semejantes, el niño adquiere sin cesar, un modo de ser social que se sobrepone a su ser natural y lo completa en la plena formación humana. Por eso, toda comunidad, con sus diversas instituciones -familia, trabajo, costumbres, ideales, recreación, religión, etc.- funciona siempre como una primordial agencia educativa, encargada de

transmitir, de una a otra generación, las formas de vida, las técnicas y los valores elaborados y conservados por el genio colectivo que se manifiesta en cada cultura.

Concebida así, sobre el amplio cuadro del organismo social, la educación cumple dos funciones fundamentales: conservar la existencia misma de la sociedad, reproduciendo a través de las generaciones su esencia y su herencia cultural; y la de transformar progresivamente la sociedad, dando curso al poder creador con que cada nueva generación reelabora la cultura y rehace la estructura social.

Las consideraciones expuestas nos conducen a reconocer, ante todo, que la educación es un proceso social general, permanentemente producido y determinado por la sociedad en su conjunto, y no sólo por la escuela. La educación propiamente escolar, apenas representa uno de los múltiples factores que integran ese vasto proceso. Puede ocurrir y ocurre, de hecho, que en las sociedades de espíritu languidecido, siempre inclinadas a la estática conservación de sus estructuras, la obra intencional de la escuela quede inválida y nula bajo el influjo inerte de la tradición y la costumbre. Pero no es menos cierto que cuando la sostiene una tensa voluntad colectiva, la escuela se torna capaz de exceder sus propias limitaciones; capaz de coordinar conscientemente la difusa acción educadora de la sociedad; y capaz de convertirse en el más eficiente “Instrumento de progreso y de transformación social”. (Dewey).

II

El sentido nacional de la educación

En el mundo actual, las sociedades humanas, al organizarse bajo la forma de estados nacionales, han confiado a la educación la suprema tarea de mantener en su seno una firme y creciente unidad, que consolide la permanencia de cada nación en el espacio territorial y en el tiempo histórico. Las diversas colectividades que agrupan en el vasto cuerpo de la nación apartadas por distancias geográficas, divididas por contrapuestos intereses, diferenciadas por típicas culturas, acabarían, acaso, por disgregarse del

grupo nacional, si faltase una educación que cohesione los rasgos comunes en una entidad superior, y mueva la conciencia colectiva en pos de ideales unánimemente compartidos.

Para las naciones contemporáneas representa, pues, nada menos que una elemental medida de defensa y continuidad de su destino. Por eso los estados nacionales la han reconocido, en el orden jurídico, como su más “alta función”; y la ejercen, en el orden institucional, por medio de extensos sistemas educativos, administrados y financiados por el poder público. El Estado ha llegado a ser, pues, en la moderna sociedad, el agente educado más poderoso y decidido.

Sin embargo, para que la educación nacional gane fuerza positiva y operante, no basta que el Estado la establezca, como servicio obligatorio, impartido por un sistema escolar público. Si tal sistema no arraiga en la tierra de las realidades nativas; si no se asienta en la estructura económica y social del país; si no contribuye al funcional desenvolvimiento de las tendencias colectivas, su existencia será más aparente que real, y sus resultados más nocivos que benéficos, porque originarán a la larga, tensiones y conflictos latentes, que han de buscar desesperada solución en la violencia.

En las jóvenes naciones de nuestro Continente, fue rasgo general este trágico divorcio entre el sistema escolar, superficial y postizo, y las hondas e inéditas realidades nacionales. Tan paradójica situación se debe, sin duda, al origen de nuestras instituciones escolares, aparecidas en la distante Europa como legítimos frutos de su evolución social, de su antigüedad cultural; pero ilegítimamente asimiladas al medio criollo, por un peligroso afán de imitación. Entre fines del pasado siglo y principios del presente, los conductores de los pueblos americanos, alucinados por el progreso europeo, creyeron de buena fe que podrían igualarlo con el aparatoso establecimiento de universidades a la alemana, de liceos a la francesa, de escuelas a la inglesa... Tamaño error de perspectiva histórica es, hasta hoy, uno de los factores responsables del retardo de nuestras escuelas, que han permanecido, durante largos decenios, influidas por la marca foránea y aisladas de la comunidad natal. Ahora, todos los países de esta América se empeñan en

determinar, con ayuda de la ciencia universal, los caracteres genuinos de cada nación, para remodelar, en función de esos caracteres, el sentido y los alcances de la educación nacional.

Bolivia también tuvo que implantar, en su hora, un completo sistema educativo de factura europea. Ese sistema, vigente hasta hoy, en sus líneas generales, va a ser objeto de la proyectada reforma. Intentemos, pues, señalar un resumido balance de 'los méritos y deméritos de tal sistema, a la luz de un planteamiento sociológico.

III

El planteamiento sociológico

En 1910, cuando la Misión pedagógica belga, presidida por la autoridad magistral del doctor Rouma, comenzaba la fundación de nuestro sistema escolar, el pensamiento rector de Tamayo llevó a la prensa el debate de un sugestivo problema:

- ¿Cuál había de ser la definida tarea de la Misión belga?
- ¿Se limitaría a implantar en el país sistemas y métodos extranjeros, para uso de los maestros bolivianos?
- ¿O, por el contrario, se consagraría a una labor más honda que la de la mera enseñanza, para crear, con el auxilio de la investigación científica, un típico sistema de pedagogía –extraído de la realidad boliviana?

Tamayo defendió, con lúcida argumentación, la segunda alternativa. Pero la Misión belga, altamente calificada, sin duda, para ejecutar tan digna empresa encontró, acaso, más viable la transferencia de su propio sistema escolar al medio boliviano.

A fin de juzgar, con la debida objetividad, hasta qué punto pudo ser acertada y conveniente la rígida adopción de aquel sistema escolar por nuestro país, intentemos una confrontación sumaria de los índices sociológicos que fisonomizan las realidades nacionales de Bélgica y Bolivia.

- Bélgica, país superpoblado, presenta un índice demográfico de 290 habitantes por kilómetro cuadrado; Bolivia, país despoblado escasamente alcanza un índice de 3 habitantes por kilómetro cuadrado.
- En Bélgica, a tan elevada densidad demográfica corresponden una exhaustiva ocupación y una equitativa distribución del territorio, que ha determinado el completo aprovechamiento de los recursos naturales por un creciente desarrollo industrial. En Bolivia, a la mínima densidad demográfica corresponde una secular persistencia del latifundio feudal, y un rudimentario desenvolvimiento de las técnicas de producción industrial.
- Bélgica es una potencia económica que se autoabastece con su producción interna, y coloca en el mercado mundial las manufacturas de su gran industria; Bolivia desempeña, en el plano de la economía, el papel de colonia monoprodutora de materias primas, que entrega a la industria extranjera para cubrir las necesidades de su consumo interno.
- Bélgica, tras una obra de siglos, ha integrado sus diversos componentes étnicos y culturales en una neta unidad nacional; en Bolivia está inconcluso el proceso de mestizaje racial y cultural, destinado a refundir, algún día, los agregados criollo e indio, por ahora tan heterogéneos que forman, en verdad, dos aisladas naciones superpuestas en el mismo suelo.
- En Bélgica un orden social y político estable, una iglesia creyente y operante, y una tradición cultural enriquecida en siglos, proveen al individuo de una indirecta formación educativa, tanto o más eficaz que la impartida por la escuela; en Bolivia un precario orden social y político, una iglesia de atenuado celo, y una incipiente tradición cultural, son factores inválidos para estimular la espontánea formación del individuo, que por ello necesita, en mayor medida, el auxilio de la educación propiamente escolar.
- La familia belga, indisolublemente constituida en todas las clases sociales, cumple con real eficacia la responsabilidad de dar al niño atención suficiente en las necesidades de su alimentación, del cuidado de su salud, y de su desarrollo moral y espiritual; en Bolivia, la organización familiar mantiene su cohesión en las clases superiores, pero está desintegrada en la mayoría del pueblo por la ilegitimidad de los hijos, que

crecen en un estado de abandono físico y moral, faltos de alimentación y viviendas adecuadas, indefensos al contagio de graves enfermedades, y desprovistos de guías que orienten su conducta.

Bélgica y Bolivia eran y son, pues, dos naciones peculiares, fisonomizadas por esos cuadros socio-económicos tan extremadamente contrapuestos. Una pedagogía responsable y científica, tenía que extraer del vivo fondo de esas, dos sociedades dispares –tal como sostuvo Tamayo– sendos sistemas educativos, funcionalmente ajustados a una y a otra realidad social. Bélgica, nación densamente poblada, intensivamente industrializada, espontánea y profundamente culturizada por el influjo de su tradición multiseccular, podía y debía establecer, sobre bases reales, una escuela primaria de tendencia secundaria humanística, exclusivamente destinada a transmitir, a selectas minorías, la ciencia y la cultura superior consideradas en sí mismas como fines.

Pero, esa escuela primaria hecha para una desinteresada propagación del saber, y esa escuela secundaria de elevada inspiración humanista, buenas y cabales en Bélgica, fueron traídas, por obra de artificial transplante, para uso obligatorio y común de un pueblo de otro ciclo cultural, de otro nivel de maduración social e histórica, de otra mentalidad y otra índole. Por eso, al funcionar en el seno de nuestras retardadas comunidades, tales escuelas no han llegado a ser útiles en un extenso plan nacional, ni han contribuido, con resultados prácticos, a la progresiva solución de los problemas sustantivos de la Nación Boliviana. No hemos de desconocer por cierto, el evidente servicio prestado a nuestras escuelas en la formación de las minorías conductoras del país, constituidas por individuos relativamente instruidos y educados merced a la acción escolar. Sin embargo, este restringido servicio de la escuela, suficiente, acaso, en una época estética y ya caduca, no satisface, por hoy, las demandas de una sociedad dinámica y cambiante. En el mundo moderno, las naciones ya no sostienen los sistemas educativos para uso preferente de minorías cultas, ni para un beneficio público sólo entendido en términos individuales. Junto con la misión de instruir a los grupos dirigentes, que fue su tarea de ayer, la escuela actual debe aceptar y cumplir debidamente una renovada misión: la de influir en el pensamiento y la

conducta del pueblo íntegro, promoviendo los cambios sociales necesarios para el progreso material, espiritual de la nación.

IV

El planteamiento psicológico

La organización escolar fundada en el país por la Misión belga, no se inspiró, como hemos visto, en una sociología educativa, definida y pragmática. Pero fue orientada, en cambio, por una coherente y sugeridora doctrina psicológica. Por eso, aunque desprovista de criterio para interpretar la sociedad real, lo tuvo, y en muy alto grado, para el tratamiento y la comprensión del niño. Si bien careció de un cuadro de fines trazados en proyección social, dispuso, por otra parte, de un conjunto de eficaces métodos para el aprendizaje individual.

Al encargarse de la formación regular y técnica del maestro boliviano, la Misión belga despertó en él una conciencia profesional iluminada, por vez primera, por una concepción científica de la educación, por una teoría general y un estudio experimental del desarrollo infantil, y por una fundamentación psicológica de los procesos de la enseñanza. Un serio proyecto de reforma, tendrá que restablecer, con valor duradero, muchos de esos principios y normas, que ahora se encuentran desfigurados por una confusa rutina.

La primera reinterpretación que se impone, para asentar la educación sobre bases psicológicas, es la de reconocer que el niño ha de ser considerado, en todas las situaciones escolares, como una persona viva y total, y no sólo como un alumno. En consecuencia, ya no se ha de entender, como hasta hoy, que la primera y única función de la escuela es la de la enseñanza. Además de tal función, que pasa a ser complementaria, la escuela reformada tendrá que cumplir otra urgentísima y primordial función: la de conducir y estimular permanentemente, en todas sus posibles dimensiones, el crecimiento integral de esos seres en continuo desarrollo que son el niño y el adolescente.

A todo nuestro sistema educativo, en su conjunto, le corresponderá, pues, la ineludible responsabilidad de favorecer la realización de la personalidad del educando, con constantes incentivos que promuevan:

- su desarrollo físico, por el cuidado de la salud, la alimentación y los hábitos de vida higiénica;
- su desarrollo mental, por el ejercicio del pensamiento reflexivo, como método general de aprendizaje y de solución de todos los problemas;
- su desarrollo social, por el cultivo de un espíritu de sociabilidad y cooperación, que le haga sentirse partícipe solidario, útil y responsable de un orden de vida democrática;
- su desarrollo cultural, por la adquisición de los instrumentos básicos del conocimiento, que le sirvan para comprender la herencia cultural de la nación, para aproximarse progresivamente a la cultura universal y para aprovechar los productos de la civilización contemporánea;
- su desarrollo económico, para la capacitación como consumidor prudente y como eficiente productor, habilitado para ganarse la vida y contribuir al bienestar colectivo por el desempeño de una profesión u oficio;
- su desarrollo emocional, por un equilibrio de los sentimientos fundamentales, que le ayude a dominar razonablemente los impulsos determinantes del compartimiento;
- su desarrollo moral, para la firme formación del carácter; y la consciente apreciación de los valores humanos, sociales y espirituales, que rigen la conducta y las relaciones con los demás;
- su desarrollo estético, por la estimación de los valores estéticos y el cultivo de las aptitudes artísticas, que completan el pleno desenvolvimiento de la personalidad.

V

El planteamiento filosófico

Nuestra escuela, para tornarse consciente de sí misma, para reconocer su sentido, sus poderes y sus límites, tiene que definir a adoptar, al igual que todas las escuelas del mundo, una definida filosofía educativa. Entre los diversos criterios filosóficos que pueden orientarla, ninguno sería, acaso más ventajoso

y cabal que la inspiración del método programático. Tiene éste el acierto de eludir las especulaciones metafísicas, para arrancar del hecho real e inmediato los principios que han de regir la acción. Por el examen de los conceptos de realidad, encuentra y determina los conceptos de valor; por el objetivo reconocimiento de lo que es, llega a la ideal figuración de lo que debe ser.

El primer problema que se plantea en una pragmática filosofía educativa, es el que atañe a los fines de la escuela. Sí planteamos ese problema en los términos de nuestra realidad, habremos de preguntarnos:

- ¿Para qué funcionan nuestras escuelas, qué objetivos persiguen y realizan?

La respuesta es evidente e indiscutible:

- Las escuelas bolivianas funcionan para enseñar las materias, es decir, para difundir en la población una determinada cultura general. En el actual sistema escolar, todo está dirigido hacia ese fin: la organización administrativa; los programas, los métodos, los materiales y los exámenes; el ambiente de las escuelas; la formación de los maestros y la actitud de los alumnos.

Aún en el supuesto de que nuestras escuelas lleguen a cumplir satisfactoriamente esa única finalidad, tendremos que preguntarnos todavía, con criterio pragmático, si tal finalidad es satisfactoria y socialmente útil para un pueblo como el nuestro. Y picados por el acicate de esa pregunta, tendremos que reconocer que la sola enseñanza de las materias no mejora mayormente al individuo, y que la sola difusión de una vaga cultura general, no acrecienta el bienestar colectivo.

Se torna urgente, entonces, la redefinición de los objetivos de nuestro sistema escolar. Una filosofía pragmática nos pondrá a salvo de los fines puramente ideales y difusos, como la Sabiduría, la Bondad, el Amor o la Belleza...; y nos llevará a encontrar las fuentes de los objetivos en los objetos mismos en que ha de obrar la educación: el niño y la sociedad, el ciudadano y la nación. Si ese enunciado es verdadero, tendremos que preguntarnos y respondernos lealmente:

- ¿Qué han hecho y qué hacen nuestras escuelas en directo servicio y real provecho del niño, que es persona humana más que simple componente de la sociedad, que es organismo viviente y cambiante más que empresa unánime, solidaria y comprometida de deberes y derechos, de sacrificios y beneficios comunes?

Aquellos niños sucios, andrajosos y hambrientos, que forman el grueso de los contingentes escolares; esos niños que asisten a las aulas nada más que para aprender sutilezas gramaticales y reglas aritméticas que nunca aplicarán; esos niños de carne y hueso, presentes y vivientes en nuestra sociedad, son los que tienen que inspirar los primeros objetivos de una escuela originalmente nuestra. Si la educación ha de asumir la responsabilidad de servir al ser humano antes que a las asignaturas, tendrá que poner en la base de sus programas la atención de las vitales necesidades del individuo, empeñándose en suplirlas con el concurso de la familia y la colectividad. A la pedagogía del conocimiento, dominante y excluyente hasta hoy, tendrá que anteponerse la pedagogía del aseo, de la salud y la conducta.

Los rápidos e inevitables cambios que se operan en todos los órdenes de la sociedad contemporánea, originan tensiones y conflictos que amenazan quebrantar la íntima unidad de sus componentes. La escuela que no tienda a regular el proceso de la transformación social, y a resguardar la cohesión permanente por encima de las divisiones de grupo y clase, no es una escuela adecuada para la sociedad democrática. Para servir a esa sociedad, la escuela deberá tornarse igualmente accesible al rico y al pobre, al blanco y al indio, al culto y al ignorante, al intelectual y al obrero, a fin de cultivar en todos una ecuánime tendencia a la solidaridad y a la recíproca comprensión, que hagan posible el advenimiento de un orden social más justo.

Mientras la escuela primaria, eminentemente intelectualista, prive al niño del necesario ejercicio de la aptitud manual; y mientras el colegio secundario, presuntuosamente académico, fije en la juventud el prejuicioso desdén por el trabajo productivo, ¡todo el territorio patrio ofrece a cada generación un inmenso acervo de recursos naturales, en vana espera de la mano del obrero que ha de extraer, al mágico golpe de la herramienta, riquezas

milenariamente reservadas como providencial recompensa para el pueblo que aprenda a reconstruir osadamente su destino! Por eso, para servir a la Nación, para hacer posible su prosperidad económica determinante de su crecimiento en todas las dimensiones, nuestra escuela habrá de revalorar el trabajo productivo, adaptándolo como método general y básico de la educación en todos los niveles.

Para consolidarse como nación, esta patria nuestra tiene que realizar, con terca y retemplada voluntad, no menos de cuatro decisivas hazañas civiles:

- La ocupación del desierto territorio, en un avance dominador que asiente colonias, y tienda caminos;
- El total aprovechamiento de los recursos naturales, a fin de balancear la producción y el consumo, por el fomento intensivo de pequeñas y grandes industrias;
- El justiciero reajuste del orden económico, que suprima los excesos de un capitalismo absorbente, y permita el lícito juego de intereses entre el Estado y la iniciativa privada, entre el patrón y el obrero, estimulando a todos en la creciente producción de riqueza para beneficio de todos.
- Y, en fin, la comprensiva y leal aproximación de la sociedad criolla al indio, y la progresiva evolución de ésta, para lograr una integración cultural y étnica, que vigorice el organismo y renueve el espíritu nacional.

Estas cuatro aspiraciones colectivas, son, más que vagas aspiraciones, profundas necesidades problemáticas cuya solución interesa vitalmente al país. El Estado ha iniciado el tratamiento de esos grandes problemas con trascendentales medidas políticas y económicas; pero la economía y la política, por sí solas, no son suficientes. Tampoco bastaría una aislada acción educativa. La economía, la política y la educación, tienen que operar como piezas coherentes, interdependientes, de esa gran máquina social con que se pretende nada menos que reconstruir una patria. Por eso, hoy como nunca, la educación nacional tiene que identificar sus objetivos más generales con esas necesidades básicas, con esos decisivos problemas de la Nación Boliviana.

VI

El planteamiento pedagógico

Cuando la sociología educativa contribuya a reconocer la situación y las tendencias de la comunidad real y viva, compleja y cambiante, en la que ha de funcionar un sistema escolar; cuando la psicología educativa señale la naturaleza, el proceso y las direcciones del desarrollo individual; cuando la filosofía educativa, interpretando esos dos antecedentes primordiales, el sociológico y el psicológico, determine las finalidades generales y específicas de la educación nacional, entonces, y sólo entonces ha de corresponderle a la pedagogía proyectar, organizar y mover el conjunto de medios, de orden escolar y extraescolar, destinadas a conseguir la progresiva realización de las finalidades enunciadas.

1.- **El sistema escolar.**– El primero de esos medios de ejecución pedagógica, es el sistema escolar en su conjunto. Al definir orgánicamente su estructura; al proyectarse en una dirección vertical, paralela al desarrollo del individuo; al diversificarse en un plano horizontal, ajustado a las diferencias individuales y a las necesidades sociales, el sistema escolar se presenta como una vasta empresa social, encargada de elaborar la más tenue y fungible de las materias primas –la materia humana–, para producir, en servicio de la sociedad y del individuo, un producto decisivo para la promoción y el avance de los pueblos: un tipo humano en cuya personalidad el tratamiento escolar ha ido realizando los objetivos de la educación, resultantes en hábitos de conducta, en normas de pensamiento, en valores de estimación ética y estética, y en destrezas que lo capaciten para producir y consumir los bienes de la cultura contemporánea.

El actual sistema escolar boliviano, caracterizado por una rígida y unilateral articulación vertical, y por una estrecha e incompleta proyección horizontal, tendrá que ser remodelado en su contorno general y en su estructura interna, para convertirse en un instrumento capaz de realizar los renovados objetivos de la educación nacional, ofreciendo a todos los sectores de la población –niños, adolescentes y adultos; hombres y mujeres– un cuadro de amplias y diversificadas oportunidades educativas, funcionalmente ajus-

tadas a los intereses y las disposiciones individuales, y a las necesidades socio-económicas del país. Para ello será necesario:

- a) Difundir el kindergarten, con una duración mínima de dos años, como una agencia educativa accesible a los niños de las clases populares, que son las más necesitadas de acción formadora en la edad decisiva de los cuatro a los seis años.
- b) Reorganizar el plan de estudios de la escuela primaria, dividiendo el actual ciclo de seis años en tres grados de a dos años: el primero, de iniciación cultural; el segundo, de educación social, y el tercero, de educación prevocacional.
- c) Transformar el actual colegio secundario, de tendencia meramente académica y selectiva, en un completo ciclo medio que coordine y revalore la educación intelectual y la educación manual, equiparándolas como dos aspectos igualmente importantes para la equilibrada formación del individuo. En el plano horizontal, el ciclo medio se dividiría en dos ramas principales: la humanística, correspondiente al colegio secundario propiamente dicho; y la técnico-vocacional, subdividida a su vez, en cuatro tipos de cursos: de educación industrial, de educación comercial y administrativa, de agricultura y de industrias caseras y asistencia social.
- d) En el plano vertical dos ramas del ciclo medio, la humanística y la técnica, se acentarían sobre la base de un Grado Común de Orientación Vocacional, con duración de dos años de estudios, destinado a introducir a los adolescentes en los campos de la ciencia y la técnica, capacitándolos para el equilibrado dominio del libro y la herramienta –como instrumentos parejamente dignos y útiles de la cultura–, y ayudándoles a elegir cursos de estudios funcionalmente ajustados a sus personales disposiciones y a las necesidades sociales.
- e) La rama humanística se desarrollaría en un Grado de Cultura General, con dos años de estudios; y en un Grado de Bachillerato, con dos años de estudios, durante los cuales se dispondría una bifurcación moderada del programa, acentuando el dominio de las Ciencias o el de las Letras, en vista de las preferencias de cada educando.

- f) La rama técnico-vocacional, en sus cuatro cursos específicos –industrial, comercial, agrícola y de industrias domésticas–, se desarrollará en un grado de educación vocacional, con dos años de estudios, destinados a la preparación elemental de auxiliares semicalificados para todos los campos de la industria, el comercio, la administración, la agricultura, el servicio social, etc.; y en un Grado de Educación Técnica, con duración de dos años, destinado a la preparación de técnicos calificados, para esos mismos campos, habilitándolos para la prosecución de estudios profesionales en el nivel universitario.
- g) Junto al cuadro de la educación común de tipo urbano, se estructuraría la educación rural como un sistema paralelo y conexo constituido por:
 - i) Un curso preparatorio, de nivel preescolar, que ejerza un a temprana influencia educadora en los niños del medio rural, con la duración mínima de un año;
 - ii) Una escuela primaria funcionalmente acomodada a las condiciones reales del medio rural, de tendencia prevocacional, con duración mínima de cinco años;
 - iii) Una racional abreviación del plan común de la escuela primaria, para tornarla más económica y fácil de propagarse en el medio rural, de acuerdo con el concepto de la Escuela Primaria Fundamental, con la duración mínima de tres años de estudios, comprendidos entre los diez y los doce años de edad;
 - iv) El establecimiento de un ciclo medio rural, dirigido a promover el aprovechamiento de los recursos naturales de cada región, y constituido por las actuales Normas Rurales y las Escuelas de Industrias Rurales, con la duración mínima de cuatro años, y la posibilidad de articularse con cursos superiores de nivel universitario.
- h) La creación de servicios de Educación Fundamental, destinados a extender las oportunidades educativas en beneficio de los numerosos contingentes de población y de las comunidades íntegras, que por circunstancias socio-económicas y de ubicación geográfica, se encuentran sin acceso al sistema escolar común.

2 .- **Los programas escolares.**– Los programas representan el segundo de los grandes medios pedagógicos utilizados para lograr la progresiva reali-

zación de los fines de la educación. Su misión es la de preveer y proyectar el tipo de vida dirigida, de vida buena de ser vivida, que se ha de ofrecer al educando en cada etapa del proceso educativo, con el deliberado propósito de conseguir que esa forma de vida regulada en el ámbito escolar le presente incesantemente situaciones de experiencia constructiva, que estimulen y configuren su desarrollo general.

Si ese es el sentido esencial de los renovados programas escolares, tendremos que revisar a la luz de tal sentido los programas vigentes en el país, para señalar sus ventajas y desventajas, y el grado en que se aproximan o se alejan de las normas definidas por la técnica pedagógica:

- a) **Tendencia de los programas vigentes.**— Los programas que actualmente orientan el desarrollo del trabajo escolar en el ciclo primario y en el ciclo secundario, se caracterizan por los siguientes rasgos:
- Su contenido unilateral, exclusivamente referido a las materias que han de enseñarse, y no al proceso han de enseñarse, ni a la vida total que han de vivir los educandos en la escuela. Esta tendencia convierte a los programas en simples catálogos o índices de temas, desprovistos de valor para guiar al maestro en la conducción del aprendizaje.
 - Su orientación exclusivamente definida por el contenido formal de las materias, con una completa prescindencia de las necesidades sociales y de los intereses característicos de cada etapa del desarrollo psicológico del niño y del adolescente.
 - Su sentido meramente informativo, dirigido a transmitir nociones hechas más que a cumplir una acción educadora y formativa, que desarrolle en los educandos hábitos y capacidades fundamentales: pensamiento reflexivo, autoconfianza, sentido de cooperación y de responsabilidad, autodisciplina mental y moral, etc.
 - Su prescindencia de un definido cuadro de objetivos de la educación en cada ciclo, grado y curso, para dar unidad y significación a toda la acción escolar. A falta de esa precisa definición de objetivos, los actuales programas incurren en el grave error de convertir en fines a las materias de estudio, que deberían nada más que medios puestos al servicio del superior propósito de formar la personalidad de cada educando.

b) **Requisitos básicos de los programas renovados.**– Para que nuestros pro-gramas escolares lleguen a ser verdaderas y útiles guías del trabajo escolar, capaces de esclarecer el pensamiento y conducir la acción del maestro común, deberán reunir los siguientes requisitos básicos:

i) **Definición de objetivos.**– Un sistema escolar marchará sin rumbo cierto si sus programas no definen el por qué y el para qué de la educación sistemática; sino señalan con precisión los resultados que aspira a alcanzar el proceso educativo en todas y cada una de sus etapas. Por ello, el primer capítulo de los renovados programas habrá de destinarse al enunciado claro y coherente de los objetivos generales y específicos de la educación, en su alcance universal, nacional, regional e individual. Tal enunciado podría ser ordenado en los siguientes aspectos:

- Objetivos generales del sistema escolar, referidos a la situación real y a las tendencias socio-económicas, políticas y culturales de la Nación Boliviana.
- Objetivos específicos de cada división y ciclo del sistema escolar, referido tanto a las tendencias sociales como a las necesidades del desarrollo físico psíquico y espiritual de los educandos, en los diferentes niveles de su maduración individual.
- Objetivos circunscritos a cada área o materia del programa, con referencia a la utilidad y el valor relativos de las materias, en servicio del desarrollo total del educando.

ii) **Cuadro de rasgos del desarrollo individual.**– El Programa de cada ciclo deberá presentar un cuadro o esquema de los rasgos característicos del desarrollo fisiológico de los educandos atendidos en cada nivel: párvulos, en el Kindergarten; niños, en el ciclo Primario; y adolescentes, en el Secundario.

Estos cuadros ayudarían al maestro a comprender la naturaleza y el desenvolvimiento de los educandos en base de una concepción científica, permitiéndole asumir ante ellos una actitud equilibrada y objetiva, que interprete y aproveche constructivamente sus intereses, capacidades y limitaciones naturales. Esos cuadros deberán referirse a:

- Los rasgos característicos del crecimiento físico y fisiológico;
- Los intereses psicológicos dominantes en cada etapa del desarrollo;
- Las tendencias y las evidencias del desarrollo mental;
- Los niveles de disposición y madurez psicológica mínima, requeridos para cada tipo de aprendizaje;
- Las formas de conducta características de las sucesivas fases del desarrollo en cada edad.

iii) **Sectores del contenido de los programas.**– El contenido del Programa, en los diversos ciclos escolares, ya no puede estar exclusivamente constituido por las materias de estudio destinadas al aprendizaje intelectual. Junto a este aprendizaje de tipo teórico, los programas renovadas reconocen y atienden otros aprendizajes de tipo práctico, como:

- El aprendizaje físico y fisiológico, que estimula el crecimiento saludable y el eficiente funcionamiento del equipo corporal y sensorial del educando;
- El aprendizaje social y económico, como miembro consciente de las relaciones e instituciones colectivas, y como contribuyente capaz en los procesos de la producción y del consumo;
- El aprendizaje mental y lógico, que lo adiestra en el dominio del pensamiento como método general para la solución de problemas de todo género;
- El aprendizaje emocional, que lo ejercita en el control de los sentimientos y los impulsos afectivos;
- El aprendizaje ético, que despierta en él una conciencia moral válida para regir su conducta; y
- El aprendizaje estético, que cultiva sus aptitudes creadoras y desarrolla en él una capacidad estimativa que le permita apreciar los valores del arte y la belleza.

iv) **Organización de los contenidos.** Los contenidos de los programas no han de estar integrados solamente por las materias de estudio, sino también por el conjunto total de las actividades y experiencias educativas que deben promover el aprendizaje en los seis sectores

anteriormente señalados. El contenido de los programas se organiza, por ello en dos planes conexos y complementarios:

- El Plan de Actividades, en el que se seleccionan y organizan las experiencias de valor educativo y las labores prácticas que han de realizar los educandos en todos los sectores del aprendizaje, y en cada nivel del sistema escolar;
- El Plan de Estudios, en el que se enumeran los conocimientos que han de ser adquiridos en función de las actividades realizadas y de las experiencias vividas por los educandos.

v) **Sugestiones didácticas.** El desarrollo del plan de Actividades y del Plan de Estudios, debe ser guiado por un manual de sugerencias didácticas, que ofrezca al maestro normas válidas y precisas no solamente para la enseñanza de las materias sino también para la organización y la conducción de todos los aspectos y de todos los momentos de la vida real y plena que el educando vive en el ámbito escolar. Dicho manual ha de contener:

- Sugestiones para promover el desarrollo total del educando, por medio de experiencias estimulantes y constructivas;
- Sugestiones para la debida comprensión y aplicación de los principios psicológicos del aprendizaje;
- Recomendaciones para el uso de los métodos más adecuados para cada tipo de aprendizaje;
- Sugestiones para la elección prudente de criterios y métodos de disciplina y relaciones con los alumnos;
- Sugestiones para la elaboración y el uso de ayudas y materiales didácticos que objetiven el aprendizaje por las vías audiovisuales y motoras;
- Recomendaciones para el arreglo y la disposición de la escuela y el aula, de modo que presenten un ambiente atractivo y sugeridor de inspiraciones educativas.

vi) **Criterios de evaluación.** Finalmente, el programa renovado deberá presentar un conjunto de criterios de evaluación, para todos los aspectos del aprendizaje, que permitan la verificación de los resulta-

dos efectivos de la acción escolar, determinando el grado de adquisición de:

- Los niveles de crecimiento satisfactorio en todos los aspectos del desarrollo;
- Los conocimientos fundamentales en cada materia del plan de estudios;
- Las destrezas y los hábitos de pensamientos y de conducta;
- Las aptitudes de creación y apreciación estética;
- Los valores de estimación ética y espiritual

e) **El nuevo concepto del programa.**- “Surge, pues –como afirma Kilpatrick– un nuevo concepto del programa, como sucesión de experiencias escolares, adecuadas para producir, en forma satisfactoria, la continua reconstrucción de la experiencia. Este concepto parece convenir mejor a los imperativos de nuestra civilización estática y con problemas ya resueltos. El programa, en su mejor forma, era el arreglo sistemático de las soluciones del pasado, para ser transmitido a los jóvenes. Aprender era adquirir esas viejas soluciones, ya inválidas, sin embargo, para las cambiantes condiciones del presente”.