

Estudios Bolivianos

16



Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

ESTUDIOS BOLIVIANOS

16



INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTUDIOS BOLIVIANOS 16

Depósito legal
ISSN

4-3-97-07
2078-0362

Edición
Diseño y diagramación
Corrección de estilo
Impresión
Editorial
Tiraje

María Lily Marić Palenque
Fernando Diego Pomar Crespo
Mary Carmen Molina Ergueta
Garza Azul Impresores & Editores
Instituto de Estudios Bolivianos
500 ejemplares

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
2012

Directora

Dra. Laura Escobari de Querejazu

Editora

Dra. María Lily Marić Palenque
ÁREA DE PSICOLOGÍA
mlmaric@hotmail.com

Consejo editorial

Dra. María Luisa Soux Muñoz Reyes
ÁREA DE HISTORIA
mlsoux@yahoo.es

M.Sc. Blithz Lozada Pereira
ÁREA DE FILOSOFÍA
blitzyo@hotmail.com

Mary Carmen Molina Ergueta
ÁREA DE LITERATURA
mcmolinaergueta@gmail.com

Ireneo Uturunco
ÁREA DE HISTORIA
irineoeloy@yahoo.com

Editores asociados

Dra. Magdalena Cajías de la Vega
magdalenacajias@yahoo.com

Dra. Galia Domíć Peredo
galiadomic@hotmail.com

Dra. Ximena Medinaceli Gonzáles
xmedinaceli@hotmail.com

Dra. Ana Rebeca Prada Madrid
areprada@gmail.com

Dra. Rosario Rodríguez Márquez
rodriguezmarquez@hotmail.com

Dra. Beatriz Rossells Montalvo
beatrizrossells@hotmail.com

Dr. Marcelo Villena Alvarado
awroda@yahoo.com

Dra. María Luisa Talavera Simoni
khalaw@web-bolivia.com

Dr. Ignacio Apaza Apaza
iaap54@yahoo.es

Lic. Virginia Chávez
viquidani1464@hotmail.com

Equipo técnico

Sra. Roxana Espinoza Irahola
Lic. F. Diego Pomar Crespo
Sr. Andrés Condori Quispe

Evaluadores internacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dr. Bradley Levinson
Universidad de Indiana "EEUU"

M.Sc. María Eugenia Luna
Departamento de Investigaciones
Educativas del CINVESTAV
(México)

ÁREA DE FILOSOFÍA

Dr. Thomas Field
London School of Economics
and Political Sciences
(Inglaterra)

Beatriz Guerci de Siufi
Universidad de Jujuy
(Argentina)

ÁREA DE HISTORIA

Dr. Tristan Platt
Centre for Amerindian,
Latin American and Caribbean Studies
(Inglaterra)

Dra. Ana María Presta
Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

ÁREA DE LITERATURA

Dr. Rodrigo Cánovas
Universidad Católica de Chile

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Jorge Osorio Baeza
Universidad de Concepción
(Chile)

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dr. Manolo Calviño
Universidad de La Habana
(Cuba)

M.Sc. Enrique Acosta
Universidad de ARCIS
(Chile)

Evaluadores nacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dra. Kathleen Zamora
Consultora de la UNESCO

Lic. Alejandra Martínez
Universidad Católica Boliviana

ÁREA DE FILOSOFÍA

M.Sc. Iván Oroza Henners
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE HISTORIA

Dra. Ana María Lema
Archivo y Biblioteca Nacionales
de Bolivia-Sucre

Dr. José Roberto Arze
Academia Boliviana de Historia.
La Paz

ÁREA DE LITERATURA

Dra. Claudia Bowles
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Teófilo Layme
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dra. Maggui Jáuregui
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

M.Sc. Carmen Camacho
Instituto de Investigación y
Desarrollo Psicosocial

ÍNDICE

Presentación 9

TEORÍA Y FILOSOFÍA

Las distopías de george orwell: *Rebelión en la granja*
y *1984*, ¿recuerdos del futuro? 15
Pastor Deuer Deuer

El Banco Mundial y su evaluación de la gobernanza
en Bolivia y Venezuela: Valoración de la calidad
de la democracia 27
Blithz Lozada Pereira

HISTORIA

Mano de obra especializada en los mercados
coloniales de Charcas, Bolivia (siglos xvi-xvii) 55
Laura Escobari de Querejazu

Argentinos y peruanos en Bolivia: Apuntes sobre
la migración regional a mediados del siglo xx 83
María Luisa Soux

LITERATURA

La muerte sin cuerpo:El conflicto del *ethos* en
El loco de Arturo Borda 105
Claudia Pardo Garvizu

EDUCACIÓN

- La interculturalidad y los conceptos conexos
en la nueva ley educativa 123
Galia Domíć Peredo
- La reforma educativa liberal (1899-1920):
Modernización de la educación pública en Bolivia 159
Weimar Giovanni Iño Daza
- Surgimiento de la pedagogía especial en Bolivia
en el gobierno liberal (1900-1920) 207
Pamela Catari Arión

ESTUDIOS CULTURALES

- La “Fiesta del libro” de 1922 en Oruro 241
Nilda Llanqui Quispe

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

- El libro de Barrington Moore Jr., *Orígenes sociales de
la dictadura y la democracia: Señor y campesino en la
formación del mundo moderno* 257
Blihtz Lozada Pereira

- SOBRE LOS AUTORES** 269

PRESENTACIÓN

La Revista Estudios Bolivianos es el órgano principal de difusión de investigaciones realizadas en el Instituto de Estudios Bolivianos, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Al ser un Instituto multidisciplinario se difunden en la revista trabajos inéditos realizados por investigadores titulares del IEB y por investigadores invitados.

El Instituto de Estudios Bolivianos ha sufrido varias modificaciones desde su creación. Su origen data del año 1966 y contaba solamente con un investigador: Porfirio Díaz Machicado. Cuando las Licenciaturas en Filosofía, Literatura e Historia de la Facultad de Humanidades comenzaron en 1966, José de Mesa unió el Instituto de Historia al de Letras, creando el Instituto de Estudios Bolivianos, que comenzó a funcionar en la Academia de Ciencias bajo la tuición del Vicerrectorado. Con la creación del Archivo de La Paz en 1971, Alberto Crespo hizo resurgir al Instituto de Investigaciones Históricas, haciendo que el Archivo fuera dependiente de él y ambos formaron parte del Centro de Planificación y Coordinación de la Investigación Científica y Tecnológica, que reunía a todos los Institutos y Centros de Investigación de la UMSA, incluido el Archivo de La Paz.

El Archivo de La Paz dependió del CEPIC (Centro de Planificación y Coordinación de la Investigación Científica y Tecnológica) hasta el 19 de enero de 1984, cuando un Consejo Facultativo, refrendado por un Congreso de la Facultad, resolvió que el Instituto de Investigaciones Históricas y Estudios Bolivianos tuviera un director, nombrándose al Licenciado Guillermo Mariaca, quien entró en funciones de inmediato. A partir del mes de mayo de 1984 ambos institutos realizarían tareas de investigación definidas por el Consejo Facultativo. A partir de entonces el Instituto de Investigaciones Históricas y el de Estudios Bolivianos se fusionaron y tuvieron su sede en el tercer piso de la Casa Montes, llamándose Instituto de Estudios Bolivianos. El Archivo de la Paz quedó definitivamente

separado de la investigación y pasó a depender de la Carrera de Historia.¹ En 1984, el Instituto de Estudios Bolivianos se instaló en el Tercer Piso de la Casa Montes recuperando lo que había sido el Taller de Teatro y el Taller de Música.

En 1993 se reorganizó el Instituto, orgánica y académicamente. Se instituyeron los proyectos de investigación, la conformación, seguimiento y evaluación de los equipos multi-disciplinarios, seguimiento a los alumnos con becas para la elaboración de tesis y a la modalidad de auxilias de investigación, al centro de documentación, laboratorio de computación y área de imprenta. El Instituto funcionó en ese esquema durante 18 años, desde 1993 hasta el año 2010, cuando sufrió un fuerte sacudón, al serle cercenados 10 ítems de investigadores y 35 de auxiliares. Hasta el año 2010 el Instituto publicó 150 libros y 15 números de la Revista Estudios Bolivianos, cuyo número 16 presentamos ahora.

De esa manera, la Revista reaparece luego de casi tres años de receso, debido a la reestructuración obligada de que fue objeto. A fines de 2010 el Instituto de Estudios Bolivianos quedó incluso sin Director titular. Los ítems retirados del IEB fueron destinados para dar lugar a la creación de Institutos de Investigación de las ocho Carreras de la Facultad. A pesar de ese duro golpe, el IEB se ha reafirmado y fortalecido, manteniendo el alto grado de nivel académico en sus investigaciones, la mayor parte de las cuales saldrán a la luz durante este año. Se trata de seis títulos de libros que ha producido el cuerpo multidisciplinario del Instituto en estos tres años: dos Tesis Doctorales, *Producción, Mano de obra, sindicalismo obrero y Memoria histórica en la mina de Huanuni 1900 – 2000* de Magdalena Cajías, y *Discursos sobre interculturalidad: un contraste entre Discurso “oficial” y docente* de Galia Domic; además de nuevos libros de los investigadores María Luisa Soux (*El proceso histórico hacia la territorialización del poder y las bases territoriales del colonialismo*), Blithz Lozada (*Theatrum ginecologicum*), Ana Rebeca Prada (*Escritos críticos, Literatura Boliviana Contemporánea*) y Ximena Medinaceli (*Territorio y Memoria. Entre la arqueología y la historia de la Marka de Turko*). Todos ellos son investigadores titulares del IEB.

Paralelamente presentamos ahora la Revista número 16, que contiene dos trabajos de reflexiones político - filosóficas, uno de Pastor Deuer sobre las novelas de George Orwell 1984 y *Rebelión en la granja*, y otro de Blithz Lozada titulado “El banco mundial y su evaluación de la gobernanza en Bolivia y Venezuela: Valoración de la calidad de la democracia”, en el que analiza el concepto de gobernanza empleado por el Banco Mundial y los organismos internacionales para evaluar, entre otros temas, la

¹ Escobari de Querejazu Laura “Historia del Archivo de La Paz”. En: *Boletín del Archivo de La Paz* 23 y 24. Ed. Archivo de La Paz, UMSA 2008.

responsabilidad gubernamental en lo referido al estado de derecho, la calidad de las regulaciones, la transparencia y la lucha contra la venalidad.

Dos trabajos sobre la Historia de Bolivia se incluyen también en este número: “Los yanaconas de Charcas” de Laura Escobari, y “Argentinos y peruanos en Bolivia: Apuntes sobre la migración regional a mediados del siglo XX” de María Luisa Soux. En el primer caso, la autora propone que la mano de obra llamada *yanacona* denota no solamente mano de obra calificada en la época prehispánica, sino también en la colonial, en las diferentes áreas de trabajo como las haciendas, las minas y las ciudades de Charcas. El artículo de María Luisa Soux busca poner en la agenda de investigación el tema de la migración regional y transfronteriza, a través del estudio de la migración de argentinos y peruanos a Bolivia en la década de 1940. Para ello, acude a una fuente excepcional como es el censo de extranjeros que se halla actualmente en el Archivo de La Paz.

El tema de Educación también está presente en este nuevo número de la Revista, con “La reforma educativa liberal 1899-1920: Modernización de la Educación Pública en Bolivia” de Weimar Ño, quien estudia cómo la reforma liberal contribuyó a la modernización de la educación pública, con nuevos métodos, planes y programas pedagógicos y la apertura de la educación hacia los sectores mayoritarios de indígenas y mestizos. El trabajo de Pamela Catari, “Surgimiento de la Pedagogía especial en Bolivia en el gobierno liberal”, se refiere al aporte que hizo un médico boliviano, el doctor Ezequiel Osorio, en la década del 20 del siglo XX, al relacionar la pedagogía con la medicina.

En la misma línea de la Educación, Galia Domicí propone el artículo “La interculturalidad y los conceptos conexos en la nueva Ley Educativa”. Analiza en él las maneras en las que el concepto de interculturalidad genera nuevos conceptos educativos y marca un sistema de derechos de demanda social y gestión estatal.

“La Fiesta del Libro de 1922 en Oruro” de Nilda Llanqui, da noticia sobre un evento nacional pionero de feria del libro. En el artículo “La muerte sin cuerpo: el *ethos* en *El Loco* de Arturo Borda” de Claudia Pardo, se analiza el *ethos* del personaje-narrador-autor de este libro, y el resultado en un juego inacabado que determina que la misma palabra loco expone la ambición y el fracaso del propio escritor.

Finalmente, queremos afirmar que *Estudios Bolivianos 16* es el primer paso para adaptar la Revista a parámetros internacionales sugeridos por *Scientific electronic library online*, de la que forma parte SCIELO BOLIVIA. Esperamos pronto poder subir todos nuestros números a esta librería digital. Por el momento, la presente Revista se enmarca en todos los parámetros requeridos. Uno de ellos es que desde ahora en adelante la Revista *Estudios Bolivianos* saldrá dos veces al año.

En este sentido, el Comité Editorial prevee un primer número de temas diversos y un segundo con la propuesta de un tema en concreto.

Laura Escobari de Querejazu
Directora del Instituto de Estudios Bolivianos

La Paz, julio de 2012

TEORÍA Y FILOSOFÍA

LAS DISTOPÍAS DE GEORGE ORWELL: *REBELIÓN EN LA GRANJA Y 1984*, ¿RECUERDOS DEL FUTURO?

Pastor Deuer Deuer

Resumen

A partir de la lectura, análisis y reflexión de las dos obras literarias más conocidas de George Orwell, sus novelas *1984* y *Rebelión en la granja*, este trabajo realiza una interpretación de las motivaciones de Orwell para escribirlas, valorando su espíritu cáustico y la lucidez con la que describió el futuro de varios contextos políticos e ideológicos hoy todavía remanentes en varios sentidos. Como escritor, Orwell estaba decepcionado ante las atrocidades que veía cometer al régimen estalinista en la URSS a mediados del siglo XX, iniquidades que depravaron lo que habría sido el sueño más oneroso de la utopía socialista, magistralmente caricaturizada en *Rebelión en la granja*: cada animal representa a algún personaje real que no podrá evadir la responsabilidad histórica de haber sido parte de los crímenes cometidos con la justificación de la revolución socialista, que terminó siendo apenas el paraguas para que unos cerdos sean *más iguales que otros*. Respecto de *1984*, el ensayo ofrece una lectura de la novela como un texto distópico, es decir la denuncia del presente como deleznable y la advertencia del futuro inmediato como insufrible: se trata de un escenario marcado por el culto a la personalidad, la conculcación de la libertad, el imperio de la ignorancia, la impostura y la obsecuencia. Posiblemente, el tiempo político que ahora vivimos sea una actualización incisiva de estos “recuerdos” que Orwell habría tenido de un futuro que nunca presenció, y en el que todo sucumbiría ante el poder omnímodo y tecnocrático del mayor represor y dictador: el “Gran Hermano”.

Abstract

After the analysis of the two most famous literary works of George Orwell, his novels *1984* and *Animal Farm*, this paper makes an interpretation of Orwell's motivations for writing them, evaluating the caustic spirit and lucidity he uses to describe the future of various political and ideological contexts, which today are still remaining in many ways. As a writer, Orwell express his disappointment by the atrocities committed by the Stalinist regime in the USSR in the mid-twentieth century, showing the iniquities that depraved the biggest dream of the socialist utopia. This situation was brilliantly caricatured in *Animal Farm*: each animal represents a real person, and can not evade the historical responsibility of being part of the crimes committed with the justification of the socialist revolution, which ended up being just an umbrella for some pigs to be more equal than others. Regarding *1984*, the essay offers a reading of the novel as dystopian text: the palpability of the present as a despicable time, and the warning of the immediate future as intolerable. It is a scenario marked by the cult of personality, the violation of freedom, the rule of ignorance, fraud and obsequiousness. Perhaps the political times we now live are an incisive update of these "memories" of the future that Orwell would have had, and in which all succumb to the absolute and technocratic power of the biggest repressor and dictator: "Big Brother".

Descriptores

Distopías // utopías negras // filosofía de la historia // filosofía política // literatura distópica // novelas inglesas // literatura contemporánea

Key words

Dystopias // black utopias // Philosophy of History // Political Philosophy // dystopian literature // English novels // contemporary literature

El siglo XX ha sido la época histórica en la que la humanidad ha puesto su máxima esperanza en el potencial del hombre y las posibilidades que ofrece la tecnología para ayudar a conseguir la felicidad. Pero también ha sido el momento histórico en el que la raza humana se ha esmerado en ser más destructiva para con sus congéneres. En este contexto histórico han nacido las llamadas *utopías negras* o *distopías*, en las que los autores expresan su profundo pesimismo por el destino de la sociedad humana llamando la atención de los inminentes peligros que la acechan.

La obra literaria de George Orwell, nacido como Eric Arthur Blair el 25 de junio de 1903 en la India Británica, es el resultado de esa visión pesimista de la humanidad y de las diferentes contradicciones que se dieron en su vida. Ciudadano de la potencia colonial de la época, fue hijo de madre birmana y padre inglés, funcionario del gobierno colonial de la India. Destacó por sus dotes intelectuales en una pequeña escuela parroquial, lo que le valió sendas becas a colegios exclusivos como Saint Cyprian en Wellington y, finalmente, Eton, el colegio más exclusivo del mundo donde estudian los hijos de los reyes de Inglaterra y los futuros dirigentes políticos de ese país. Conoció el imperialismo en sus dos fases: como oficial de la Policía Imperial India en Birmania y como un pobre aprendiz de periodista en París, donde tuvo que trabajar en lo que pudiera encontrar. Fue ferviente militante de izquierda, habiendo sido parte de las Brigadas Internacionales que pelearon durante la guerra civil española en Cataluña, lo que casi le costó la vida, acabando decepcionado del socialismo en su versión estalinista, a la cuál criticó de forma por demás ácida en su libro más famoso, *Rebelión en la granja*.

La producción literaria de Orwell está fuertemente influida por maestros como Charles Dickens, William Somerset Maughan, Jonathan Swift, Herman Melville y Jack London. De Dickens (*Oliver Twist*) y Maughan (*Servidumbre humana*) aprendió a ser irónico, desarrollando la habilidad de hacer observaciones sarcásticas que herían a los que le hacían rabiar, al mismo tiempo que describía las condiciones de desigualdad social de su época y lograba desarrollar una estrecha relación entre la ficción y la realidad (*Rebelión en la granja* es un caso paradigmático). De Swift y sus *Viajes de Gulliver*, aprendió a ser crítico con el sistema social de su país y del mundo, disfrazando sus críticas de lecturas aparentemente fáciles de asimilar. Melville es su modelo para denunciar la irracionalidad del hombre que se encarniza en un cetáceo –*Moby Dick*– que lo único que hace es defenderse del ataque humano, al mismo tiempo que explora temas psicológicos y metafísicos (*1984* es un ejemplo de esta exploración). De London (*Colmillo blanco*) le quedó esa íntima relación con la realidad, con las cosas cotidianas y la vida normal. De él heredó el ojo crítico para todo acontecimiento humano, ya que la realidad está constituida no sólo por las cosas grandes, sino también, y sobre todo, por las pequeñas. Orwell decía que su estilo literario se aproximaba bastante al de Somerset Maughan, aunque en sus ensayos literarios, especialmente en *La carretera* (*The Road*) –libro que incluye las memorias autobiográficas del autor– alabó encarecidamente los trabajos de Jack London.

En el trabajo literario de Orwell se puede distinguir tres etapas claramente diferenciadas: sus experiencias en París y Birmania le dejaron marcas indelebles, por lo que en la primera etapa, a mediados de los

años treinta, se posicionó contra el imperialismo inglés. Como lo vivió en carne propia, entendió las injusticias que se cometían en nombre del darwinismo social que proclamaba que un país fuerte y “educado” – Inglaterra, por supuesto– tenía el *derecho* a “educar” a países de “segunda clase” –sobre todo del subcontinente indio y del sudeste asiático. Sus obras más representativas de este período son *Sin Blanca en París y Londres* de 1933 y *Los días de Birmania* de 1934. A fines de los años treinta, después de su participación como combatiente en la guerra civil española, su sentido de adalid social se intensificó: comenzó una segunda etapa. En *El camino a Wigan Pier* de 1937, narró la pobreza de la clase obrera en el norte de Inglaterra. Finalmente, en su época más conocida, a fines de los años cuarenta –tercera etapa– su literatura se volvió más política, distópica y pesimista. De esta época son sus dos obras más relevantes y conocidas: *Rebelión en la granja* de 1945 y *1984* escrita y publicada en 1948.

Rebelión en la granja es el resultado de la decepción que sufrió Orwell al observar el accionar de Joseph Stalin en el gobierno de la Unión Soviética, y al sentirse traicionado por éste. De ideas de izquierda, Orwell creyó en el socialismo y asumió que ese sería el camino que llevaría al cambio y a la felicidad de la sociedad humana. No obstante, no fue así. La revolución de octubre de 1917 entronizó en el poder de Rusia al partido bolchevique y, después de la temprana muerte de Lenin en 1924, asumió el poder Stalin. Su propio sobrenombre, *el hombre de acero*, reflejaba con claridad lo que sería su gobierno: mano dura con los opositores, represión al pueblo, creación ficticia de un imaginario popular, industrialización acelerada a cualquier precio, culto a la personalidad que desembocó en figuras grotescas (como el *padrecito Stalin*, que no permitía que le tomen fotografías del lado derecho de su rostro para que no se vean las marcas de la viruela), y una política exterior que se reflejó en el acuerdo de Yalta de 1945, dividiendo a Europa en dos y dando inicio a la guerra fría. Stalin es un personaje descarnado, inhumano, cínico y desprovisto de valores que será representado por Orwell en la figura del camarada Napoleón, el cerdo que detenta el poder total en la República Animal.

Utilizando un lenguaje sarcástico y fuertemente irónico, Orwell describe a Rusia como una granja en la cual el dueño, el granjero Jones –imagen del Zar– se encarga de trabajarla y mantener a los animales. Pero, el sueño premonitorio de un anciano cerdo, el viejo Mayor que personifica a Lenin, despierta la conciencia de los animales de que están siendo injustamente tratados y que deben rebelarse contra el granjero Jones. Para tal efecto, crean la doctrina del *animalismo* (socialismo), que proclama la igualdad de los animales, y crean el himno que se constituirá posteriormente en su bandera de guerra: *Bestias de Inglaterra*.

Sin embargo, después de que la rebelión triunfa bajo el liderazgo de dos cerdos, Napoleón (Stalin) y Bola de Nieve (Trotsky), y después de que se instala la ideología del animalismo, comienzan las disputas internas entre los líderes, que desembocan en la exclusión y expulsión de Bola de Nieve del movimiento animalista y de la granja (imágenes de la expulsión de Trotsky en 1929 del Partido Bolchevique y posterior exilio en México en 1937). Las ideas de Bola de Nieve son defenestradas y criticadas, convirtiéndoselo en el enemigo público número uno. Los hechos que ocurrieron bajo su dirección o en los que Bola de Nieve participó de alguna manera, fueron menospreciados y alterados por la historia oficial. Así, la figura de Napoleón, inicialmente secundaria, comienza a tomar cuerpo y a volverse el eje alrededor del cual gira el futuro de la nueva República Animal.

Gran parte del cambio se debe al trabajo de Squealer (Molotov), un joven cerdo muy hábil en el manejo de la propaganda, coautor de la teoría del animalismo y de carácter servil a su poderoso amo, Napoleón, quien cambia poco a poco tanto en su personalidad como en sus métodos de gobierno: crea su propia guardia pretoriana criando perros de presa (imagen de la NKVD), que no dejan que nadie se acerque a él, y altera los siete mandamientos del Animalismo, para que su contenido se acomode, cada vez mejor, a sus necesidades. El sueño de la República Animal, donde todos serían iguales, se desvanece cada vez más, apareciendo una clase de animales –los cerdos– que comienzan a comportarse como hombres (capitalistas), vistiéndose como tales, andando en dos patas, bebiendo alcohol y negociando con los antiguos enemigos. Finalmente, el más importante de los mandamientos, único que queda, sirve como una sarcástica justificación de los actos de Napoleón: *Todos los animales son iguales... pero algunos son más iguales que otros.*

De forma magistral, Orwell relata los períodos de hambruna que se suceden, los mecanismos de creación de un imaginario popular con medallas, condecoraciones y títulos que no significan nada, pero crean la ilusión de que convierten en importantes a quienes los reciben (por ejemplo, *Héroe Animal de Segundo Grado* y la *Orden del Estandarte Verde*). También se establecen las gestas heroicas (como la gran *Batalla del establo de las vacas* y el *Aniversario de la rebelión*); se fijan los mecanismos de culto a la personalidad (*nuestro líder, camarada Napoleón; el padre de todos los animales, el terror de la humanidad el protector del rebaño de ovejas, etc.*). Finalmente, disponiendo del poder total, en Napoleón acaece la metamorfosis de *camarada* a “*el*” líder; y de “*el* líder” a *heroico líder* (¿no suena esto muy similar a la zalamería de los corifeos de Corea del Norte inclusive en el siglo XXI?). Una vez que el Partido toma el poder, se acostumbra a detentarlo y lo amolda a sus necesidades e intereses, produciéndose el consiguiente abuso.

Aquí aparece *1984*, obra que puede considerarse la continuación de *Rebelión en la granja*, aunque tal vez no haya sido esa la intención de Orwell.

1984 presenta una extrapolación de las prácticas de la Unión Soviética y del fascismo, además de las experiencias del autor en la Guerra Civil Española. Orwell opinó a veces sobre los temas tratados en su novela *1984*, y en relación con la reescritura de la historia, Orwell decía en 1939, a propósito de su libro *Mi guerra civil española*:

Ya de joven me había fijado en que ningún periódico cuenta nunca con fidelidad cómo suceden las cosas, pero en España vi por primera vez noticias de prensa que no tenían ninguna relación con los hechos, ni siquiera la relación que se presupone en una mentira corriente. (...) En realidad vi que la historia se estaba escribiendo no desde el punto de vista de lo que había ocurrido, sino desde el punto de vista de lo que tenía que haber ocurrido según las distintas «líneas del partido». (...) Estas cosas me parecen aterradoras, porque me hacen creer que incluso la idea de verdad objetiva está desapareciendo del mundo. A fin de cuentas, es muy probable que estas mentiras, o en cualquier caso otras equivalentes, pasen a la historia. ¿Cómo se escribirá la historia de la Guerra Civil Española? (...) Sin embargo, es evidente que se escribirá una historia, la que sea, y cuando hayan muerto los que recuerden la Guerra, se aceptará universalmente. Así que, a todos los efectos prácticos, la mentira se habrá convertido en verdad. (...) El objetivo tácito de esa argumentación es un mundo de pesadilla en el que el jefe, o la camarilla gobernante, controlan no sólo el futuro, sino también el pasado. Si el jefe dice de tal o cual acontecimiento que no ha sucedido, pues no ha sucedido; si dice que dos y dos son cinco, dos y dos serán cinco. Esta perspectiva me asusta mucho más que las bombas, y después de las experiencias de los últimos años no es una conjetura hecha a tontas y a locas”.¹

El mundo en *1984* se ha dividido en tres superpotencias que están en permanente guerra: Oceanía, Eurasia y Asia Oriental. Existen, asimismo, territorios en permanente disputa aunque no interesan verdaderamente a nadie (parece que Orwell anticipara aquí la consideración de América Latina o África como *patios traseros*). Todos tienen clara la idea de que el *statu quo* no variará: los tres países son tan grandes y poderosos que no pueden vencerse unos a otros. La guerra es un medio distractivo que utilizan para mantener la unidad de los habitantes de cada potencia, quienes, de esa manera, tienen motivo de sentir lealtad hacia su nación. Es interesante ver que lo que se denomina Oceanía (donde impera el IngSoc o socialismo inglés), corresponde al Reino Unido, Irlanda, América del Norte, Centro y Sud, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Lo que corresponde a Eurasia donde

¹ [http://es.wikipedia.org/wiki/1984_\(novela\)](http://es.wikipedia.org/wiki/1984_(novela))

imperera el neo-bolchevismo, comprende a la Unión Soviética (incluida la parte asiática), a Europa y el mundo eslavo (exceptuando el Reino Unido e Irlanda). Finalmente, Estasia o Asia Oriental (donde impera la “adoración de la muerte” o la “desaparición del yo”) comprende a China, Japón y Corea, es decir, el mundo asiático. Se podría teorizar que las constantes guerras que ocurren, son un anuncio de la “guerra de civilizaciones” planteada por Samuel Huntington en 1993.

El poder supremo lo ejerce Gran Hermano (¿será tal vez una premonición de Internet?). Se trata de una entelequia de la que sólo se conoce una foto –un hombre de unos 45 años, con bigotes y facciones hermosas pero endurecidas– pegada por doquier y que se encarga de vigilar a todos los habitantes: el *Gran Hermano te vigila* es el lema.

El partido, el IngSoc, está en el poder desde hace un tiempo indeterminado. Ya casi nadie recuerda los tiempos anteriores al Partido en el poder. Y si lo recuerdan, es mejor no ser consciente de ello, ya que la omnipresente Policía del Pensamiento podría inmiscuirse en el tema y sería peligroso para el memorioso.

En este contexto, la sociedad se ha estratificado: el Partido Interior (2% de los habitantes del país) y el Partido Exterior (13%), forman parte del gobierno y dominan la sociedad sin oposición ninguna. El 85% restante de la población, los “proles” (irónicamente, diminutivo de proletarios) vale decir, el pueblo llano que no interesa a nadie, no tienen ningún derecho, pero tampoco ninguna obligación (¿no recuerda esto a procesos electorarios donde el voto no se respeta y se manipulan los resultados a placer del gobierno de turno, recurriéndose al *pueblo* cuando se necesita realizar movilizaciones que muestren el apoyo al Partido o se requiere *carne de cañón* en la línea de fuego?). El gobierno se ha simplificado grandemente: sólo se necesitan cuatro Ministerios: el de la Verdad, el de la Abundancia, el del Amor y el de la Paz. Lo curioso es que cada uno de ellos se encarga exactamente de lo contrario: el de la Verdad se encarga de tergiversar las noticias y de manipular la historia para que los hechos siempre correspondan a la imagen que le interesa al Partido y que confirma lo que todos saben: que Gran Hermano *nunca* se equivoca, y si se equivocase, para eso están los mecanismos del Ministerio de la Verdad, para desmentir semejante barbaridad (en la vida real, basta leer los *blogs* en Internet que tratan de explicar lo inexplicable; libros de “entrevistas” –como Ramonet hablando sobre Fidel Castro– o los panfletos que bajo el nombre genérico de “periódicos” circulan en todos los países del mundo, deformando las cosas y justificando lo injustificable).

El Partido está interesado en crear una nueva sociedad, donde todo lo anterior a él no existió, no podría haber existido; donde el idioma se

empobrece cada vez más y el mayor logro es que las palabras expresen dos conceptos totalmente opuestos: *negro-blanco* (capacidad de afirmar que lo que el Partido dice es cierto, aunque el sentido común y la realidad digan lo contrario), *para-crimen* (capacidad de parar instantáneamente un pensamiento peligroso para el Partido, antes de expresarlo), o conceptos como *buen-sexo* (castidad), *doble-pensar* (capacidad de tener un pensamiento propio y otro ortodoxo), etc. Aquí también se advierte un “recuerdo del futuro” de Orwell: basta con leer las transcripciones de las conversaciones de gente joven en los *chats* de Internet para darse cuenta que este empobrecimiento del idioma está avanzando a pasos agigantados.

En esta sociedad perfecta se ha logrado la igualdad de género ya que las mujeres y los hombres se visten exactamente igual. No puede existir la coquetería de unos hacia otros y sólo con permiso del Partido se puede tener hijos. Asimismo, está prohibido hablar entre hombres y mujeres y –mucho peor– tener algún detalle amoroso. Los hijos pertenecen al Estado (otra reminiscencia de los “pioneros” de los países socialistas, las “juventudes hitlerianas” o las “juventudes comunistas”), y éste instiga a los niños a volverse espías de sus padres, hermanos, amigos y de ellos mismos. No existe mayor honor que denunciar a los padres por decir – y hasta por pensar – algo que estuviera en contra del Partido y de Gran Hermano. Si el ciudadano considera que ha cometido alguna deslealtad contra el Partido o su líder, se acusará a sí mismo y será castigado por la Policía del Pensamiento. Estos castigos a cargo del Ministerio de la Verdad, que aplica sus propios mecanismos de control, pueden ir desde la re-educación y el lavado del cerebro, hasta la vaporización; es decir, la desaparición de la persona, incluidas las huellas que pudiera haber dejado. Vaporizarla implica que nunca habría existido esa persona y que no quedaría la menor huella de que estuvo en el mundo (recuerdo del Gulag, los vuelos de la muerte durante la dictadura en Argentina, los campos de concentración nazi, etc.).

El protagonista del libro, Winston Smith, es un trabajador del Ministerio de la Verdad. Conoce y se enamora de Julia, una muchacha de edad indefinida y pasado desconocido, que trabaja en el Departamento de Novela. Winston está separado de su mujer –sin permiso del Partido– y ha cometido varios errores imperdonables: no puede amar a Gran Hermano, se enamora de una mujer sin permiso del Partido y, además, comenzó a interesarse por saber qué pasó antes de que el Partido tomara el poder. Luego de una serie de vicisitudes, encuentra a alguien con quien hablar de estos temas añejos y quien, además, le alquila un departamento para que pueda verse con Julia a escondidas. Uno de sus compañeros de trabajo, O’Brien, le da luces acerca de algo que Winston desconoce: hay una oposición organizada contra el IngSoc – llamada la Hermandad -,

comandada por un antiguo miembro del Partido: Emmanuel Goldstein (¿será otra vez la figura de Trotsky, o cualquier otro ex-aliado del Gobierno?). Inclusive, O'Brien le hace llegar un ejemplar del libro secreto de la Hermandad que explica los errores del Partido y le ayuda a volverse un miembro de la misma, como lo es él. Empero, todo es una trampa tendida tanto por O'Brien como por el dueño del departamento que usan Julia y Winston. Como resultado de ello, ambos son hechos prisioneros y O'Brien en persona se encarga de torturar a Winston. Finalmente, Smith consigue superar su gran problema: ¡ya puede amar a Gran Hermano!

Se ha argüido que *1984* es una continuación de *Rebelión en la granja*, debido a las similitudes que hay entre ambas obras: existe un Partido único (IngSoc y los cerdos); hay un líder infalible (Gran Hermano y Napoleón); existe una guardia pretoriana que no permite desviaciones del pensamiento oficial (la Policía del Pensamiento y los perros); el enemigo es alguien que ha conocido el inicio del proceso desde dentro (Emmanuel Goldstein y Bola de Nieve). Sin embargo, lo realmente opresivo de *1984* es que nadie sabe con quién y de qué se puede hablar: cualquiera puede ser un espía o un traidor. Las omnipresentes pantallas de televisión (hoy diríamos las pantallas de Internet) no han dejado ningún resquicio de privacidad para los habitantes de Oceanía: los retretes (hoy, redes sociales como Facebook, Twitter, MySpace, YouTube y similares), serían los lugares más vigilados ya que, se supone son los lugares donde la gente se encuentra en absoluta soledad y puede dar rienda suelta a sus pensamientos y a sus opiniones reprimidas (al respecto, basta leer los diferentes *posts* que aparecen en las cuentas personales de Facebook, especialmente de jóvenes, donde uno puede enterarse de su vida íntima, subidas y bajadas de ánimo, *likes* y *dislikes*. Los recientes acontecimientos de la llamada "primavera árabe" han demostrado el poder que tienen las redes sociales). Asimismo, nadie ha visto al Gran Hermano, nadie sabe cómo se llama, dónde está ni dónde vive. Sólo se sabe que el *Gran Hermano te vigila* (¿no es lo mismo que hace Internet?, ¿quién regula Internet? Si hubiera un ente regulador, ¿quién lo ha nombrado?, ¿cuáles son las reglas que se deben seguir?, ¿existen reglas? Se sabe que las redes de narcotraficantes, pederastas, terroristas, coleccionistas de los objetos más raros y variados, buscadores de parejas y de amigos, activistas políticos, electro-evangelistas, investigadores y simples curiosos utilizan la *red*).

En ambos libros, el enemigo del Partido se vuelve un personaje ubicuo: todo lo malo es culpa de él. La pregunta es ¿realmente existe ese enemigo o es que lo ha creado el Partido para poder justificar sus acciones? ¿Necesita justificar sus acciones ante alguien? ¿Existe alguna forma de derrocar al Partido del gobierno? Y si hubiera, ¿le interesa al pueblo cambiar el

gobierno, o es que el pueblo se ha acostumbrado a la situación? Son preguntas que quedan sin respuesta (basta ver las “asambleas populares” en los países totalitarios, mayormente socialistas, donde los Presidentes y máximos mandatarios son reelegidos con más del 98 % de la votación popular; donde estos mandamases *justifican* sus actos ante *los representantes del pueblo* y éstos no tienen ninguna censura que hacerles ya que saben que *una mano lava a la otra y que ambas lavan la cara*).

¿Dónde radica, entonces, la importancia de estas dos obras si preguntas como las formuladas anteriormente quedan planteadas y no parece haber forma de responderlas? La realidad se ha encargado de demostrar que cuando alguien trata de penetrar en este enmarañado mundo es sometido de manera inmisericorde a los *mecanismos de control* (por ejemplo, el caso de Julian Assange y WikiLeaks, a quien se juzga por un supuesto delito de *agresión sexual* en un país como Suecia, donde los límites entre lo permitido y lo no permitido son muy difusos; o el caso contra el ex Director Gerente del FMI que es acusado por agresión sexual a una camarera de un hotel de lujo, la misma que posteriormente se desdijo liberando de culpa al acusado, o el dramático caso del asesinato de la ex esposa de O. J. Simpson, ex estrella del fútbol americano: pese a las huellas irrefutables de que Simpson habría sido el asesino sádico, los muy bien pagados abogados dieron la apariencia de que se trataba de un ataque racista contra una estrella deportiva de raza negra. Los ejemplos pueden seguir multiplicándose).

Parecería ser que ambos trabajos son premonitorios de lo que posteriormente sucedería con la humanidad. Y es que si se acepta que *la historia vuelve a repetirse*, las premoniciones de Orwell se han repetido varias veces en el siglo XX y se siguen repitiendo en los albores del XXI, tanto con gobiernos de derecha, como de izquierda; en cualquiera de los continentes del planeta –quizás exceptuando a la Oceanía real–, y con dictadores muy variopintos.

¿Qué mejores exponentes de gobiernos dictatoriales de izquierda personajes como Stalin en la URSS, Mao-Tse Tung en China, los hermanos Castro en Cuba, Pol Pot en Camboya, Ceausescu en Rumania, Hoxa en Albania y otros? ¿O gobiernos dictatoriales de derecha como los de Hitler en Alemania, Mussolini en Italia, Banzer en Bolivia, Stroessner en Paraguay, Batista en Cuba, Pinochet en Chile, Fujimori en Perú, Trujillo en República Dominicana y una larga lista de otros? ¿O gobiernos esperpénticos como los de Mobutu Sese Seko en Zaire, el Mariscal Idi Amin Dada en Uganda y el Emperador Jean Claude Bokassa I en el Imperio Centrafricano? ¿No han tratado, todos, de copiar los métodos de dominio y abuso del poder total y de la sumisión a una sola voz –la del amo– en sus países?

¿Qué mejor Policía del Pensamiento que la Stasi en la ex República Democrática Alemana, que registraba hasta la vida amorosa de los ciudadanos? ¿O antecesores y réplicas de ésta como la Gestapo en la Alemania de la Segunda Guerra Mundial, la DINA (Dirección de Inteligencia Nacional en el Chile de Pinochet), la DOP (Dirección de Orden Político en la época de Banzer), el Control Político del MNR, la NKVD en la URSS y los mecanismos represores en Cuba?

Cuando en *Rebelión en la granja* se habla de Napoleón como *Protector de las ovejas* viene a la memoria el malhadado *Pacto Militar Campesino* iniciado en épocas del MNR y continuado, usado y abusado, hasta Banzer; y al hablar de los adláteres de los dictadores, es decir, las versiones humanas de Squealer, se tiene a personajes como Molotov en Rusia, Goering en Alemania, Vladimiro Montesinos en Perú y otros.

Si se trata de borrar el pasado y recomenzar todo desde cero, se tienen dos ejemplos paradigmáticos: la Revolución Cultural de la China y el Regreso al Año Cero en Camboya, durante el gobierno del Khmer Rojo y sus dos millones de muertos.

Sin embargo, el ejemplo más pleno de la “Oceanía” de 1984 en la primera década del Siglo XXI es Corea del Norte: el paraíso de los trabajadores, donde acaba de morir Kim Il Sung –el *querido líder*– (¿no hay una reminiscencia staliniana en este nombre?), quien ha dejado de “líder” del país a un hijo que *nunca* hizo el servicio militar pero es un general de cuatro estrellas a los 29 años; un país donde la hambruna es crítica; los ciudadanos no pueden salir del país y siempre están de dos en dos, no por un tema de seguridad sino para que el uno informe al Estado acerca del comportamiento del otro. En las escenas del entierro del *querido líder*, se puede ver a ciudadanos que lloran desconsoladamente, que se golpean el pecho y piden a gritos que su “líder” vuelva de la muerte y los acompañe. ¿Es que realmente se lo amaba tanto y se ha sentido su muerte? (¡Cuanta reminiscencia del problema de Smith que no puede amar al Gran Hermano!).

¿Y cómo ha muerto el *querido líder*?: *mientras continuaba trabajando por el bien del pueblo*, como dice el comunicado oficial. ¡Cómo no recordar las palabras de Squealer que explicaba en qué consistía el trabajo de Napoleón!:

¡No se crean camaradas que ser jefe es un placer! Por el contrario, es una honda y pesada responsabilidad. Nadie cree más firmemente que el camarada Napoleón de que todos los animales son iguales. Estaría muy contento de dejarles tomar sus propias determinaciones. Pero algunas veces podrían ustedes adoptar decisiones equivocadas, camaradas.

O cuando se explica por qué *algunos animales son más iguales que otros*:

Nosotros los cerdos, trabajamos con el cerebro. Toda la administración y organización de esta granja depende de nosotros. Día y noche estamos velando por vuestra felicidad. **Por vuestro bien tomamos esta leche y comemos estas manzanas.** ¿Sabéis lo que ocurriría si los cerdos fracasáramos en nuestro cometido? ¡Jones volvería! Sí, ¡Jones volvería! (negrillas nuestras).

Pese a que Orwell se ha adelantado a su época y ha señalado cuáles son los peligros subyacentes en una sociedad totalitaria de cualquier signo, el mensaje parece no haber sido entendido. Por el contrario se ha acelerado el paso para que proliferen los “Gran Hermano”. Ojalá que en el futuro próximo, se dejen de leer sus libros como sólo obras literarias de alta calidad y se los comience a tomar en su verdadera dimensión: como crónicas de algo que ya se vivió en el pasado y que podría ocurrir de nuevo en el futuro.

Bibliografía

ORWELL, George

2000 *1984*. Disponible en: <http://www.hacer.org/pdf/1984.pdf>

2000 *Rebelión en la granja*. Barcelona: Industria Gráfica S.A. Traducción de Rafael Abella.

WIKIPEDIA

2012 “1984”. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/1984_\(novela\)](http://es.wikipedia.org/wiki/1984_(novela)).

EL BANCO MUNDIAL Y SU EVALUACIÓN DE LA GOBERNANZA EN BOLIVIA Y VENEZUELA: VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DEMOCRACIA¹

Blithz Lozada Pereira

Resumen

El presente artículo analiza el concepto de gobernanza empleado por el Banco Mundial y los organismos internacionales. Incluye seis indicadores que evalúan aspectos económicos y políticos de los países, haciéndolos o no, más o menos idóneos sujetos de crédito. Además, la gobernanza sumada a los derechos de propiedad y las restricciones del poder ejecutivo, evalúan la calidad de las instituciones democráticas de cada país. La evaluación anual que realiza el Banco contiene una cantidad relevante de fuentes con base en percepciones de la población, información local y hechos relevantes evaluados por expertos, según indicadores internacionalmente estandarizados.

Los resultados son sistematizados en seis rangos de gobernanza que muestran cómo en cada país, se realiza o se cercena el estado de derecho, protegiendo a las personas y constriñendo las prácticas al imperio de la ley; cómo se auspicia o restringe un entorno de libertad de expresión, de participación política y responsabilidad ciudadana; cómo se respetan o se conculcan los derechos políticos y las libertades civiles; cómo se procura o desestima la estabilidad política, la ausencia de violencia y la integración social; cómo se gestiona o manipula el consenso, haciéndose o no, un uso eficiente de los recursos, con servicios de calidad y con libre competencia privada; cómo se regula la vida económica, el flujo bancario y el comercio internacional; y,

¹ Las personas interesadas que deseen conocer contenidos relacionados con el presente texto, artículos escritos por el mismo autor, pueden recurrir a la siguiente página web: www.cienciasyletras.edu.bo. Gratuitamente, en la página encontrarán publicaciones sobre ciencia política, economía e historia, que fueron difundidas tanto en el formato de libro como en el formato de artículos en revistas especializadas, a cargo de editoriales de diferentes instituciones.

finalmente, cómo se realiza efectiva o sólo demagógicamente, la lucha contra la corrupción.

El artículo muestra la evaluación del Banco Mundial de Bolivia y Venezuela desde 1996 hasta el año 2009 inclusive, advirtiéndose una tendencia compartida a disminuir la gobernanza en ambos países. El texto contribuye a esclarecer la responsabilidad gubernamental en dicha evaluación que, recurrentemente, es peor en Venezuela que en Bolivia, aunque las tendencias de ambos países, son preocupantes, especialmente en lo referido al estado de derecho, la calidad de las regulaciones, la transparencia y la lucha contra la venalidad.

Abstract

This article analyzes the concept of governance employed by the World Bank and international organizations. Includes six indicators that assess economic and political aspects of countries, making them or not, more or less suitable for credit. In addition, governance coupled with property rights and restrictions on executive power, evaluates the quality of democratic institutions in each country. The annual assessment by the Bank contains a significant amount of sources, based on perceptions of the population, local information and relevant facts evaluated by experts, according to internationally standardized indicators.

The results are systematized in six ranges of governance that show how in each country, is being or curtails the law, protecting individuals and constraining practices in according with the rule of law, how to sponsor or restricts free environment expression, political participation and civic responsibility, how to respect or violate political rights and civil liberties, and how to strive or rejecting political stability, absence of violence and social integration, how it is managed or manipulated consensus, making or not an efficient use of resources and quality services to private competition, how it regulates the economic, bank flows and international trade, and finally, how is effective or just demagogic, anti-corruption.

The article shows the World Bank assessment of Bolivia and Venezuela from 1996 to 2009, noticeable a tendency to decrease shared governance in both countries. The text helps to clarify the government's responsibility in this assessment that, repeatedly, is worse in Venezuela than in Bolivia, although trends in both countries are troubling, especially regarding the rule of law, regulatory quality, transparency and the fight against corruption.

Descriptores

Gobernanza // Banco Mundial // Bolivia // Venezuela // Calidad institucional // Consolidación democrática

Key words

Governance // World Bank // Bolivia // Venezuela // Institutional Quality
// Democratic Consolidation

Proveniente de una larga tradición francesa patente en los años setenta del siglo XX, el concepto de *gobernanza* se ha constituido, hasta ahora, en una noción imprecisa que incluye tanto la idea de “dirigir la nave del Estado” como la *relación* dominante de éste con la sociedad. Además, se lo ha concebido como el *ideal* al que todo Estado debiese alinearse.

No obstante, a pesar de esta diversidad, existe un sentido descriptivo empleado recurrentemente por los organismos internacionales, sentido que concibe la gobernanza como la forma en que los gobiernos ejercen la autoridad política, económica y administrativa, articulando intereses para el desarrollo humano sustentable. A esta noción se le añade las acciones de las entidades económicas, de las organizaciones de la sociedad civil y de los centros que generan contenidos ideológicos autónomos, constituyéndose en factores decisivos para definir determinadas políticas públicas. Así, la gobernanza referiría la relación de las entidades sociales con el gobierno, incluyendo la suma de los esfuerzos gubernamentales y las acciones de los protagonistas públicos y privados para orientar el rol del Estado, haciéndolo protagonista en la interacción con la sociedad, de modo que sea posible encarar y resolver, con prestancia, las demandas y necesidades del conjunto.

Las limitaciones y el fracaso de las estrategias de desarrollo económico implementadas en varios países en la década de los ochenta, motivaron a que el Banco Mundial empleara la noción de *gobernanza* como un recurso que le permitiese reciclar su hegemonía ideológica, manteniendo las prerrogativas económicas de los países desarrollados. Esto se dio en un contexto en el que la segunda globalización ya había adquirido consistencia², y el discurso liberal y democrático se convertía progresivamente, en el único pensamiento triunfante.

En efecto, después de que el liberalismo hubo derrotado al fascismo, que tuvo más de dos décadas de oprobiosa vigencia, en la primera mitad

² Según Jeffrey G. Williamson, el primer proceso de globalización se habría dado desde 1820 y habría durado poco menos de un siglo; el segundo, se habría iniciado a mediados del siglo XX. En contraste el primer proceso contrario a la globalización se habría dado desde el descubrimiento de América hasta 1820; en tanto que el segundo, desde antes de la Primera Guerra Mundial hasta 1950 (2002: 22).

del siglo XX; después de que el liberalismo hubo derrotado al socialismo que, tras una experiencia frustrada a escala mundial de más de 70 años, no pudo rebasar su obsolescencia económica y tecnológica, habiendo sufrido una implosión política que destapó sus excesos en contra de la libertad y el individuo; se dio un nuevo escenario para el discurso ideológico. De este modo, la necesidad de que el Banco Mundial tuviese un discurso vigente tanto económica como políticamente, definió desplazar el núcleo duro de su tematización ideológica, de un contexto a otro. El discurso del “crecimiento” fue menguando su fuerza, por lo que dio paso al discurso del “desarrollo económico”, en el que enfatizaba con entusiasmo, el discurso *institucional*. Fue en este contexto que se reivindicó las instituciones y la calidad de la democracia, permitiendo que la gobernanza adquiriese, cada vez más, un rol ideológico central.

En los años noventa, el Banco Mundial difundió que la gobernanza era un requisito imprescindible para que los países en “vías de desarrollo” lograsen objetivos económicos expectables, por ejemplo, en lo concerniente a la reducción de la pobreza o el incremento del producto interno bruto. Apareció entonces el concepto de *rule of law*, que podría traducirse como “regulación”, “normatividad” o “imperio” de la ley, aunque es más frecuente que se lo traduzca como “estado de derecho”.

Tal “estado de derecho” refería, por ejemplo, la necesidad de establecer, explicitar y aplicar sin distinciones ni privilegios, reglas que normen, de forma transparente, la vida económica. Se trataría de normas que resuelvan las disputas internas, pero que también resguarden la independencia del poder judicial, y señalen con claridad, los procedimientos imprescindibles que todo Estado debe seguir para transformar sus leyes como resultado de la discusión democrática. Como corolario de esta sistematización teórica, el Banco Mundial ofrecería apoyo financiero a los países que evidencias en una “buena gobernanza” y cuya estado de derecho sea más alto que el de los demás candidatos a recibir “apoyo” financiero internacional. En consecuencia, como ya era una práctica conocida en el banco, se requería *medir* la gobernanza, *medir* el estado de derecho, e inclusive *medir* la gobernabilidad y la calidad de la gestión pública.

Siguiendo las directrices y la cultura institucional que se forjó en Bretton Woods, reunión que dio lugar a la fundación del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, actualmente, ambas entidades han consolidado la medición de la gobernanza de los países haciendo uso de indicadores precisos. Pero la medición de ésta es, a la vez, sólo una componente de la medición de las instituciones. Es decir, los países que tengan “buenas instituciones”, que se disciplinen acatando las políticas globales, recortando el déficit fiscal y encaminándose por la vía de la

consolidación democrática, siendo anuentes al discurso institucionalista; esto es, los países que incrementen de forma sostenida y a largo plazo la calidad de sus entidades, se constituirían para el Banco Mundial en objeto privilegiado del crédito internacional, ahondando el monto de sus deudas.

No es apropiado explicitar aquí, la reticencia de los organismos internacionales a precisar la responsabilidad de los países desarrollados en la precipitación de las crisis económicas globales, o su silencio frente al déficit monstruoso de algunas economías dominantes, tampoco es apropiado ahondar en la ausencia de democracia interna en el Banco Mundial y en el Fondo Monetario Internacional, donde las cuotas de poder están correlacionadas directamente con las categorías que los países acreedores alcanzan. Lo cierto es que, respecto de los países “en desarrollo”, para aspirar a ser mayor deudor de las entidades señaladas, es necesario lograr una alta evaluación en la *medición* de la calidad institucional que redundaría directamente en la calidad de la democracia y, por tanto, también en la evaluación de la gobernanza.

* * *

La medición de la calidad institucional la realiza el Banco Mundial en tres ámbitos: en primer lugar, la *gobernanza*; en segundo, el resguardo de los *derechos de propiedad*; y, en tercero, las restricciones al poder *ejecutivo*. La gobernanza se obtiene como promedio de seis parámetros evaluados, calificándose cada uno en el rango de cinco puntos.

El **primero** está constituido por la libertad de expresión, la participación política y la responsabilidad civil, aspectos que se manifiestan en la posibilidad de elegir gobernantes, prevenir el cumplimiento de los derechos políticos, facilitar la vigencia de las libertades civiles y promover el ejercicio de la prensa libre. El **segundo** parámetro se refiere a la estabilidad política, la ausencia de violencia y la integración social, considerando la imposibilidad de que el gobierno sea derrocado por medios violentos o anticonstitucionales.

El **tercero** refiere la efectividad del gobierno en construir consenso y en el uso eficiente de los recursos, ofreciendo servicios públicos de calidad sin politización partidaria, y auspiciando la competencia de los servicios privados. El **cuarto** parámetro se refiere a la calidad de la regulación, evidenciada en la abstención de intervención del gobierno en el flujo de bienes en el mercado, la dinámica del sistema bancario y el comercio internacional.

El **quinto** parámetro, llamado *rule of law*, es decir, el “estado de derecho”, ha restringido su inicial alcance, concentrándose en la protección de las personas y de la propiedad privada contra la violencia y el robo, y enfatizando la independencia y efectividad de los jueces en el cumplimiento de los contratos.

El **sexto** parámetro, finalmente, refiere el control de la corrupción con políticas que eviten la ausencia de transparencia y el uso discrecional del poder público para obtener ganancias privadas.

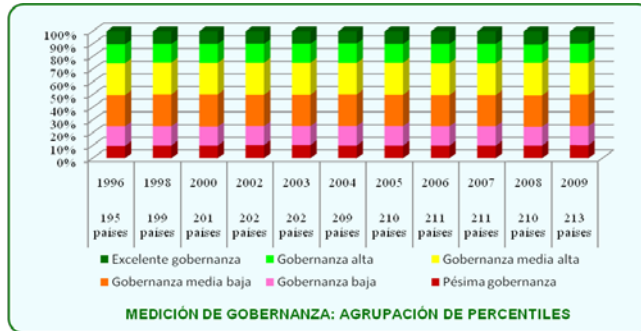
Desde 1996, el número de países cuya gobernanza ha sido medida por el Banco Mundial se ha incrementado de 195 a 213, después de catorce años. La *gobernanza*, como indicador en una escala de -2,5 a 2,5, está dividida en percentiles que se reúnen en cinco grupos. Los grupos extremos incluyen lo siguiente: en el tope está el primer país con gobernanza más alta, extendiéndose el grupo hasta el décimo lugar. Dicho grupo se considera de “excelente gobernanza” y lo forman 20, 21 ó 22 países. Los que se mantuvieron entre los diez percentiles de más alta gobernanza en los catorce años reportados, son Finlandia, Dinamarca y Nueva Zelanda, seguidos de Noruega, Luxemburgo y Suecia. En este grupo, de Centro y Sudamérica sólo aparece Chile una vez, el año 2005.

En el extremo opuesto, el grupo de “pésima gobernanza”, están los diez lugares de los percentiles que han obtenido las mediciones más bajas, siendo según el total evaluado, de 19 a 21 países. La mayor parte son africanos, aunque también hay asiáticos. Están siempre ocupando alguno de los diez peores percentiles del mundo, Somalia, Afganistán, Iraq y la República Democrática del Congo, seguidos de Sudán, Myanmar y Zimbabue. Haití aparece entre los “peores” en cinco ocasiones, y Venezuela tiene una evaluación pésima los años 2007, 2008 y 2009 ocupando los siguientes lugares: 192º de 211 países; 197º de 210 y el puesto 198º de 213 países, respectivamente.

En medio de los extremos están los otros cuatro grupos que pueden denominarse de arriba hacia abajo, como sigue: el grupo de gobernanza alta, el de gobernanza media alta, el grupo de gobernanza media baja y el de gobernanza baja. El primero, gobernanza alta, está formado por un número de 29 a 32 países. Tiene “buenas instituciones”, pero perfectibles. Hay una notable dispersión de los países que ocupan los primeros lugares de quince percentiles, 28 países en total. No obstante, destacan Japón, Estados Unidos, Barbados y Bahamas, seguidos de Chile, Francia y Malta. El caso de Chile es notable aquí también porque estuvo en siete ocasiones entre los diez primeros de “gobernanza alta” ocupando el 24º lugar de 202 países en 2002 y el 22º lugar de 209 en 2004.

Cuadro N° 1

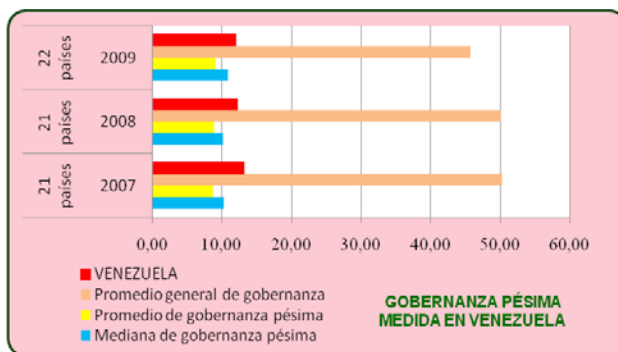
Distribución de percentiles de gobernanza durante 15 años de evaluación del Banco Mundial



Adviértase el incremento de los países evaluados, de 195 el año 1996 a 213 el año 2009. Según la definición de los percentiles de la gobernanza establecida por el Banco Mundial, la distribución de rangos es homogénea, pese al incremento de países evaluados. Nótese también los colores que indican la calidad de la gobernanza

Cuadro N° 2

Rango de gobernanza pésima en Venezuela evaluada los años 2007, 2008 y 2009. Ubicación de Venezuela en comparación a los demás países que son parte de los 10 percentiles más bajos de gobernanza



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que de atrás hacia adelante, el peor lugar que Venezuela ocupó dentro del rango de pésima gobernanza corresponde al año 2008, quedando en el décimo cuarto lugar comenzando por el último de 210 países. Los años 2009 y 2007, estuvo en el 16° lugar y en el vigésimo de atrás adelante, respectivamente.

El siguiente grupo de arriba hacia abajo incluye países de “gobernanza media alta”. Tendrían instituciones aceptables, aunque es recomendable que las mejorasen. Está formado por una cantidad de 49 a 53 países. Hay una notable dispersión de los diez primeros lugares correspondientes al grupo de 25 percentiles: 38 países en total. No obstante, destacan Dominica, Lituania y Latvia seguidos de Corea del Sur, Uruguay y Eslovaquia. Costa Rica aparece en tres ocasiones.

Considerando desde el percentil ínfimo hacia arriba, aparecen dos grupos: el grupo de gobernanza baja y el grupo de gobernanza media baja. En el primero, formado por 15 percentiles, hay entre 30 y 32 países; en el segundo, formado por 25 percentiles, hay entre 48 y 53 países. La “gobernanza baja” implica una llamada de atención para cambiar la calidad de las instituciones que mostrarían riesgos graves; en tanto que la “gobernanza media baja” exigiría introducir mejoras decisivas en determinados aspectos de la vida social y política. Bolivia y Venezuela, en general, se encuentran en ambos grupos. Bolivia siempre con una evaluación superior a la de Venezuela.

Los países que se han mantenido entre los ínfimos de “gobernanza baja” son Yemen, Guinea-Bissau y Nigeria, seguidos de Laos y Belorusia. La dispersión es alta en los diez últimos lugares para un rango de 15 percentiles: 48 países, y Venezuela está entre ellos en cuatro ocasiones, de 2003 a 2006. Paraguay aparece en dos, lo mismo que Haití, y Ecuador una, el año 2009.

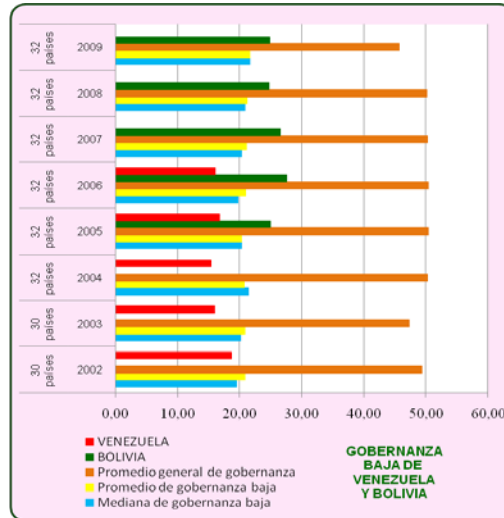
El siguiente grupo de abajo hacia arriba lo forman los países de “gobernanza media baja” con una notable dispersión en un rango de 25 percentiles, donde los diez últimos lugares son ocupados por 46 países en total. Destacan entre ellos, por su baja calificación, Cuba y Guatemala en siete ocasiones, seguidos de Honduras, Kenia y Uganda. En una o más veces aparecen Colombia, Ecuador y Venezuela. Las calificaciones más altas de Venezuela son las que corresponden a los años 1996, 1998 y 2000, todas como “gobernanza media baja”.

A continuación se presenta la evaluación que el Banco Mundial ha efectuado de Bolivia y Venezuela según los seis parámetros de gobernanza, desde 1996 hasta el año 2009. No se incluyen el segundo ni el tercer ámbito, referidos a los derechos de propiedad privada y a las restricciones al poder ejecutivo, por lo siguiente: el ámbito de protección de la propiedad privada es similar al quinto parámetro de gobernanza (conocido como “estado de derecho”). En lo concerniente al ámbito de límites institucionales impuestos al Presidente y a otros líderes políticos, dado que en Bolivia y Venezuela existen regímenes plebiscitarios de corte populista, tratar el tema con detenimiento excedería los límites del presente artículo.

Cuadro N° 3

Rango de gobernanza baja en el que se encuentran Venezuela y Bolivia desde el año 2002 hasta el año 2009.

Ubicación de Venezuela y Bolivia en comparación a los demás países que son parte de los 15 percentiles de gobernanza baja



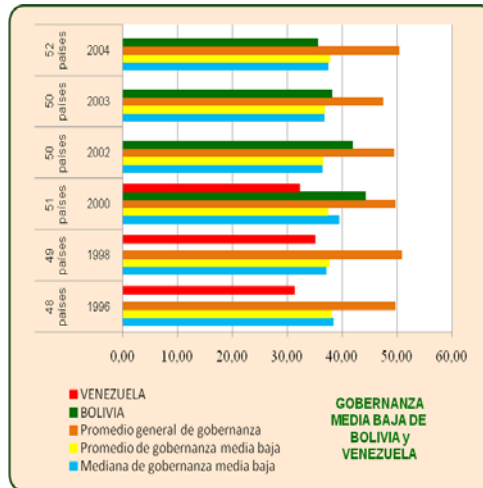
Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que Bolivia y Venezuela se encuentran en el rango de gobernanza baja en cinco gestiones, con la diferencia que de las ocho indicadas, las demás corresponden a rangos inferiores para Venezuela y superiores para Bolivia.

Se ha elegido comparar Bolivia con Venezuela porque es evidente la influencia política, ideológica e institucional que el régimen de Hugo Chávez ejerce sobre Bolivia, como lo muestra la prensa internacional desde inicios del año 2006 hasta el presente. En efecto, la diferencia de percentiles de gobernanza, entre Bolivia y Venezuela es ostensiblemente estable y próxima en dicho periodo (va sólo de 12,5 a 13,4 puntos).

Es decir, considerando los seis parámetros de gobernanza señalados, es útil para Bolivia analizar las particularidades que ésta ha adquirido en Venezuela, para evaluar, independientemente de su propia gobernanza medida por el Banco Mundial, la conveniencia o no de permitir que se mantenga tal influencia, a la luz de los fines de fortalecimiento institucional democrático y desarrollo humano sustentable. Por lo demás, en febrero de 2011, se cumplieron doce años de ejercicio gubernamental de Chávez, quien asumió el gobierno de Venezuela a inicios de 1999; tal periodo coincide en gran medida, con los datos públicos del Banco Mundial.

Cuadro N° 4

Rango de gobernanza media baja en el que se encuentran Venezuela y Bolivia los años 1996, 1998, 2000, 2002, 2003 y 2004. Ubicación de Venezuela y Bolivia en comparación a los demás países que son parte de los 25 percentiles de gobernanza media baja



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que Bolivia se encuentra en el rango de gobernanza media baja en cuatro gestiones; mientras que Venezuela en tres. Este rango es el máximo alcanzado por Venezuela, mientras que Bolivia llegó al rango de gobernanza media alta en la evaluación de dos gestiones.

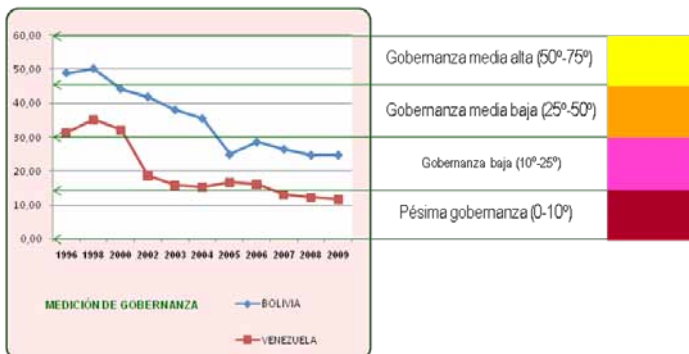


La diferencia del promedio de percentiles de gobernanza, entre Bolivia y Venezuela en los catorce años reportados por el Banco Mundial, es de 15,5 puntos: 35,4 de Bolivia (gobernanza media baja) y 19,9 de Venezuela (gobernanza baja). La mayor proximidad de Bolivia a Venezuela se da el año 2005, caracterizado por la crisis política del gobierno de Carlos Mesa que acercó al país andino a Venezuela, estabilizándose más tarde la cercanía entre ambos países, según un movimiento descendente compartido desde el año 2006, cuando se inicia el gobierno de Evo Morales. No obstante, el descenso de Venezuela comienza el año 2000, agudizándose hasta alcanzar la “pésima gobernanza” en las gestiones que se extienden de 2007 a 2009. Nótese también que en la información que se dispone no se ha incluido los datos de las gestiones 2010 ni 2011. Bolivia no cruzó el umbral de la gobernanza baja, pero tiene un riesgo considerable por la tendencia política evidente. Así es innegable que desde los gobiernos de Chávez y Morales hubo un progresivo decremento en la evaluación de la gobernanza.

Cuadro N° 5

Rangos de gobernanza en los que se encuentran Venezuela y Bolivia desde el año 1996 hasta el año 2009.

Ubicación de Venezuela y Bolivia en comparación a los demás países que son parte de cuatro grupos de percentiles de gobernanza



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que tanto en Bolivia como en Venezuela se da en general y salvo ligeras excepciones, una tendencia inequívoca a disminuir la calidad de la gobernanza, y por lo tanto, de la democracia, desde 1998 hasta el año 2009 inclusive. Los rangos superiores de gobernanza (medio alto y alto) son inalcanzables para ambos países.

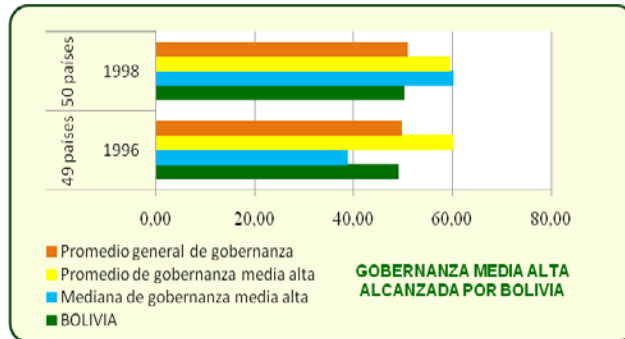
Esto contrastaría con los periodos gubernamentales anteriores. Bolivia habría tenido, en los últimos años del siglo XX, en la coyuntura neoliberal con vigencia plena de la democracia pactada, las calificaciones más altas de gobernanza, alcanzando índices similares al promedio mundial y siendo parte del grupo “medio alto” (percentiles de 49 y 50,3 los años 1996 y 1998). Similar situación se habría dado en Venezuela, hasta el año 2000: es decir, pese al fracaso económico del neoliberalismo en lo concerniente a la distribución de la riqueza, el empleo y la extrema pobreza, la gobernanza más alta de Venezuela se dio antes de Hugo Chávez, precipitándose después un descenso continuo.

La crisis política desatada en Bolivia en octubre de 2003, y que tuvo varios momentos extremos hasta el año 2005, se evidenciaría en el progresivo deterioro de la gobernanza del país, cuya calificación rebasó el grupo medio bajo y alcanzó su punto ínfimo en catorce años, en 2005. Así, Bolivia mostraría ejemplarmente una correlación fuerte entre el deterioro de la gobernanza y la agudización de las crisis políticas. Aunque lo mismo se advertiría en Venezuela, dada la crisis de abril de 2002 que precipitó una caída de la gobernanza de más del 13 por ciento respecto de la anterior medida, deteriorando ostensiblemente la institucionalidad política por el golpe de Estado contra Hugo Chávez.

Cuadro N° 6

Rango de gobernanza media alta en el que se encuentra Bolivia los años 1996 y 1998.

Ubicación de Bolivia en comparación a los demás países que son parte de los 25 percentiles de gobernanza media alta



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en Bolivia la evaluación de gobernanza se incrementó de 1996 a 1998, estando inclusive por encima en la mediana de gobernanza media alta el año 1996 y a la par del promedio mundial de la gobernanza el año 1998.

Para medir los seis parámetros de gobernanza, el Banco Mundial ha incluido, progresivamente, un número creciente de fuentes. La última medición disponible que corresponde a 2009, emplea en el parámetro más estudiado, 17 ó 18 fuentes en Venezuela y 14 ó 15 en Bolivia. Tal es el caso de *rule of law* y del primer parámetro, “expresión y responsabilidad”. En éste, Bolivia y Venezuela alcanzan los promedios más altos en 14 años. La diferencia a favor de Bolivia es similar al promedio de diferencias de los seis parámetros, siendo la curva de valores de ambos países, descendente.

Sobre el quinto parámetro del Banco Mundial, la vocación hegemónica del gobierno y las fintas políticas a las que da lugar el juego democrático, habrían ocasionado que se creasen leyes contrarias a la Constitución Política del Estado, los perseguidos políticos no sean juzgados por tribunales independientes, se criminalice varios derechos y se conculcase la huelga.

Esto sería posible porque se hubiese desbaratado el equilibrio de poderes y destruido la independencia del poder judicial, incurriéndose en lo que algunos analistas llaman el “hiper-presidencialismo”.

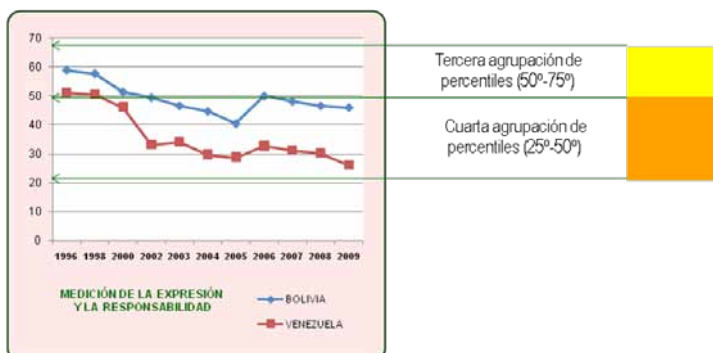
Así, con base en once fuentes, entre las que se cuenta *Heritage Foundation*, el Banco Mundial ha calificado a Venezuela como un país en el que el “estado de derecho” está entre los peores del mundo, al menos

de 2003 a 2009. La calificación de Bolivia no sería mucho mejor, aunque no llega al grupo ínfimo, existiría una percepción generalizada y estudios técnicos que evidenciarían el bajo imperio de la ley, la deshonra de la justicia y la dependencia del poder judicial, previéndose que en breve, la situación podría empeorar.

El valor más bajo de Venezuela es del año 2009, lo que se sustentaría en parte, por ejemplo, con la multiplicación de denuncias de incremento de la violación de las libertades civiles y los derechos humanos por motivos políticos, denuncias efectuadas por distintos organismos internacionales, incluidas las Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos.

Cuadro N° 7

Comparación de la gobernanza en Venezuela y Bolivia.
Evolución de la expresión y responsabilidad
desde 1996 hasta el año 2009



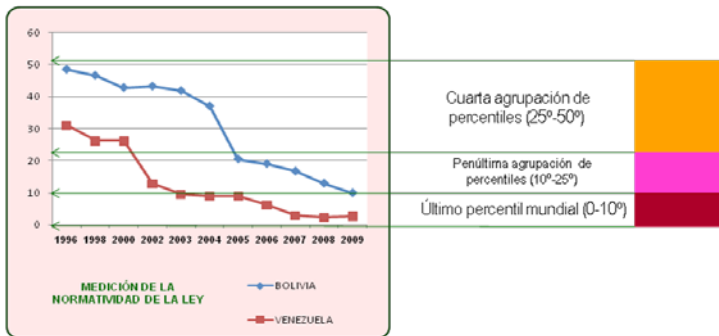
Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en ambos países la libertad de expresión sigue una tendencia de evidente deterioro. No obstante, en Bolivia hubo cierto repunte el año 2006, retomando posteriormente el camino de la intolerancia. Por su parte, parece imposible que Venezuela recupere el nivel de libertad de expresión y responsabilidad ciudadana que tuvo hasta el año 1998.

Por su parte, instituciones como *Human Rights Watch* o *Venezuela Awareness Foundation*, indican que hasta principios del año 2011, se contaron 27 presos políticos desde 2003, habiéndose producido un incremento ostensible en la violación de los derechos humanos los últimos años. Se darían allanamientos políticos, se habría criminalizado la protesta y se retardaría o aceleraría en extremo los procesos judiciales contra los presos políticos, haciendo escarnio público de ellos, sometiéndolos a

tortura, privándolos de sus derechos procesales y negándoles atención médica por los problemas de salud agudizados en la prisión. Las denuncias indican que se habría criminalizado la opinión crítica, disidente u opositora al régimen, que se encarcelaría a líderes de la oposición, se implantarían pruebas falsas y se violaría la inmunidad parlamentaria.

Cuadro N° 8

Comparación de la gobernanza en Venezuela y Bolivia.
Evolución de la vigencia del estado de derecho
desde 1996 hasta el año 2009



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en Bolivia el desplome del “estado de derecho” es más abrupto que en Venezuela, no obstante, la calificación en el parámetro es indefectiblemente, inferior en Venezuela respecto del país andino, alcanzando el rango del percentil más bajo a escala mundial: los 10 lugares ínfimos que corresponden a los países en los que la gobernanza es evaluada con la calificación más baja.

Naturalmente, varios funcionarios del régimen han ignorado e invalidado estas denuncias, llegando a decir que organismos como las Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos serían instrumentados para efectuar ataques políticos contra el régimen de Hugo Chávez. Sea cierto o no, conculcar los derechos políticos y las libertades civiles, sin duda que no constituye, en medida alguna, un modelo de práctica gubernamental deseable para Bolivia, por muy apetecible que pueda parecer para cualquier gobierno autoritario, dado el deterioro que ocasiona en la gobernanza y las instituciones democráticas.

Esto remite al segundo parámetro del Banco Mundial, el de “estabilidad política”, en el que ambos países tienen los promedios más bajos de los seis parámetros medidos en 14 años.

Si bien es aceptado hoy día que la crisis de abril de 2002 en Venezuela fue resuelta por el apoyo popular que tuvo el gobierno de Hugo Chávez, no se puede desmerecer el apoyo que prestó al restablecimiento de la constitucionalidad democrática, la Organización de Estados Americanos, promoviendo el diálogo y señalando los problemas que motivaron a los actores, incluidos quienes participaron en el golpe de Estado.

Recurriendo a cuatro fuentes en 1996 y empleando finalmente nueve en 2009, los estudios y reportes de expertos llevan al Banco Mundial a medir la estabilidad política de Venezuela, presentándola como precaria con su punto más bajo en 2002 y 2003. Situación similar se daría en Bolivia en 2003 y 2005 por las crisis políticas de los gobiernos de Gonzalo Sánchez de Lozada y de Carlos Mesa, respectivamente. No obstante, pese a ser baja, tal estabilidad se habría atenuado los últimos cuatro años hasta 2009, con un leve repunte de Bolivia, debido en gran medida, a la popularidad de Evo Morales.

Los parámetros en los que Venezuela tiene los valores más bajos, ubicándola en el grupo de los diez percentiles mundiales ínfimos, a veces desde 2003 ó 2007, o según el caso, en 2009, son, respectivamente, el “estado de derecho”, la “calidad de la regulación” y el “control de la corrupción”.

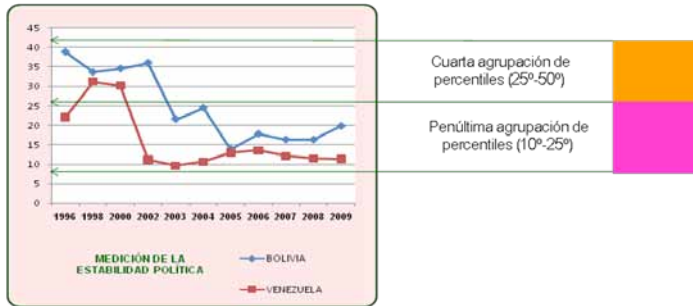
En fin, la información provista por el Banco Mundial da lugar a analizar las tendencias, a relacionar los puntos de inflexión con hechos políticos cruciales, a comprender la dirección de las políticas y los estilos gubernamentales, y a hacerse una idea de la tendencia en la calidad de las instituciones. Hubiese sido interesante ahondar más, por ejemplo, en las tendencias respecto del “control de la corrupción”, vinculándola con los respectivos procesos electorales. No es posible hacerlo ahora por las limitaciones del presente texto, aunque es conveniente efectuar ciertas reflexiones finales.

El tercer parámetro referido a la efectividad gubernamental, considera la capacidad de los gobiernos en construir consenso y en el uso eficiente de los recursos, de manera que los servicios públicos sean satisfactorios a la sociedad y carezcan de politización partidaria. Al respecto, los gobiernos de los países comparados, si bien llegaron a generar expectativas respecto de la construcción de consenso, pronto éstas se desvanecieron, advirtiéndose la tendencia hegemónica recurrente de ocupar los espacios públicos para beneficio de facciones partidarias. La situación empeoró respecto de que el Estado auspiciase la libre competencia de los servicios privados.

Los logros y limitaciones de la gobernanza en Venezuela, pese a los cuestionamientos, sesgo o error que puedan contener las mediciones del Banco Mundial, muestran una tendencia clara: el debilitamiento de la calidad de las instituciones efectivamente democráticas.

Cuadro N° 9

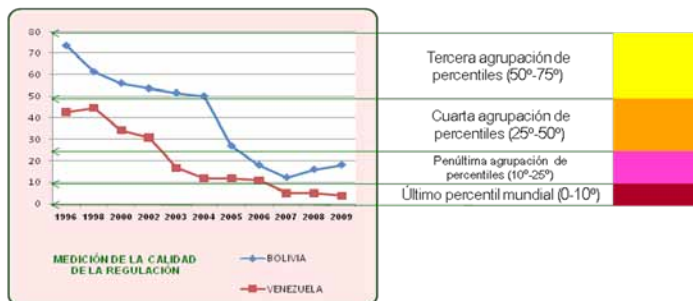
Comparación de la gobernanza en Venezuela y Bolivia.
Evolución de la estabilidad política
desde 1996 hasta el año 2009



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en ambos países existe una tendencia al descenso: en Venezuela hasta el año 2003 y en Bolivia hasta el año 2005. Después, pese a que el nivel es bajo, se habría producido cierta estabilidad.

Cuadro N° 10

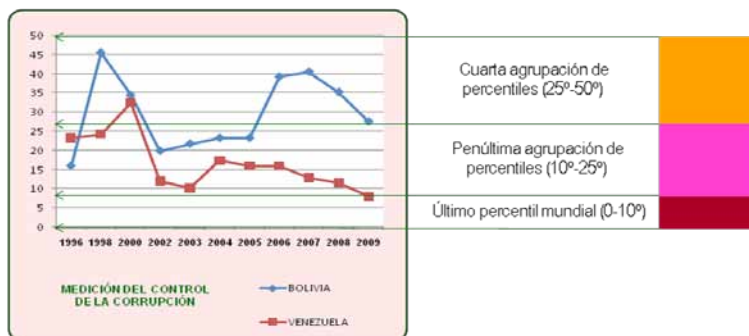
Comparación de la gobernanza en Venezuela y Bolivia.
Evolución de la calidad de la regulación
desde 1996 hasta el año 2009



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en Bolivia el desplome de la "calidad de la regulación" es abrupto desde el año 2005, dándose una ligera recuperación los años 2008 y 2009; no obstante parece imposible que rebase el rango bajo. En el caso de Venezuela, el año 2003 se produjo un abrupto cambio que disminuyó ostensiblemente la "calidad de la regulación", tendencia que ha proseguido invariablemente al grado que en 2007 el país caribeño alcanzó, llegando al rango ínfimo mundial, que corresponde a la pésima gobernanza.

Cuadro N° 11

Comparación de la gobernanza en Venezuela y Bolivia.
Evolución de la medición del control de la corrupción
desde 1996 hasta el año 2009



Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en ambos países existe una tendencia al descenso: en Venezuela hasta el año 2003 y en Bolivia hasta el año 2005. Después, pese a que el nivel es bajo, existe cierta estabilidad.

Si comparamos la historia de Venezuela con la de Bolivia, resulta inteligible no sólo el triunfo de regímenes populistas, sino también su base de sustentación actual. Con matices históricos y políticos, el periodo de 1958 a 1989 de “democracia subsidiada” en Venezuela, es el paralelo teórico y fáctico del “Estado benefactor” creado por el nacionalismo revolucionario en 1952 en Bolivia y proyectado hasta 1985.

Después, la fuerza de la política neoliberal plenamente asumida habría ocasionado desastrosas consecuencias a mediano y largo plazo en ambos países. En tal horizonte, el surgimiento de discursos que criticasen la práctica partidaria tradicional, que prometiesen una equitativa distribución de la riqueza y que auspiciasen cambios estructurales, habría tenido una entusiasta acogida, al margen del cumplimiento posterior o no de las promesas electorales. Al respecto, el propio Banco Mundial reconoce y valora, por ejemplo, los logros redistributivos de Evo Morales mediante los bonos sociales.

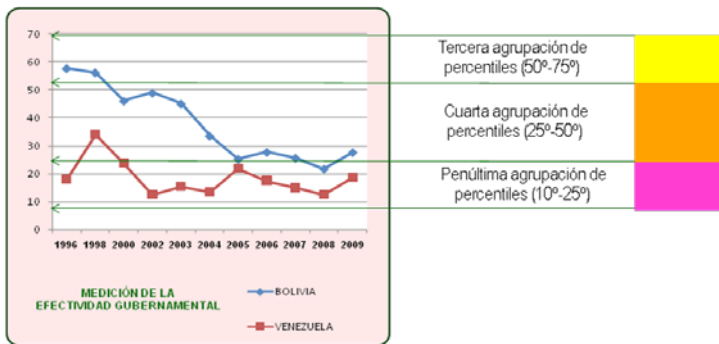
* * *

Los indicadores económicos que se incluyen al final de este texto, permiten comprender y relacionar aspectos del desarrollo, la política y la institucionalidad. Al respecto, cabe hacer las siguientes acotaciones finales: sin duda, no es una prerrogativa exclusiva de los regímenes democráticos

posibilitar un crecimiento económico expectable y una distribución justa de la riqueza, atendiendo los requerimientos de la sociedad a la que dirigen; pero que el costo para lograr tales objetivos sea la inevitable precipitación en un régimen autoritario, a largo plazo, no sólo es inviable, sino que, para Bolivia, no se constituye en un ejemplo digno de imitar.

Cuadro N° 12

Comparación de la gobernanza en Venezuela y Bolivia.
Evolución de la efectividad gubernamental
desde 1996 hasta el año 2009

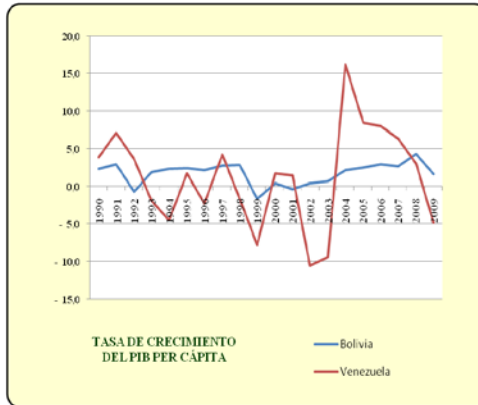


Los datos corresponden a la evaluación efectuada por el Banco Mundial. Adviértase que en ambos países existe una tendencia al descenso: en Venezuela hasta el año 2002 y en Bolivia hasta el año 2005. En Bolivia, el año 2008 se rebasó el rango medio bajo, cayendo la gobernanza en lo referido a la efectividad gubernamental, al rango bajo. Dicho rango es el propio de Venezuela, habiendo resurgido de él sólo el año 1998. Los años 2002 y 2008 fueron los de mínima evaluación de la efectividad gubernamental en Venezuela.

Por lo demás, las oportunidades que la historia ofrece a los actores difícilmente retornan. La crisis neoliberal, el desmoronamiento de las oligarquías económicas y los clamores sociales de quienes se identifican y apuestan por procesos de cambio, no se pueden reducir a una alternancia en el gobierno para beneficio de facciones. En tal escenario, se debe actuar a la altura de una comprensión y construcción estratégica. Sólo fortaleciendo instituciones de calidad democrática, derrotando limpiamente con la fuerza social y de la razón a las tendencias retrógradas, es posible pensar en la construcción de un estado de derecho, de libertad política y civil, y de estabilidad, en el que se resuelvan las necesidades y expectativas sociales, promoviendo la igualdad y fortaleciendo un efectivo, sustentable, integrado, justo y racional desarrollo humano: fin último del arte y de la ciencia de gobernar.

Cuadro N° 13

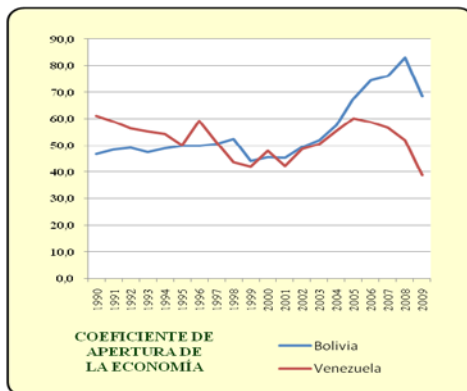
Tasa de crecimiento del producto interno bruto per cápita en Venezuela y Bolivia.
Evolución desde la década de los años 90 hasta el año 2009



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Adviértase que en Venezuela, probablemente por las oscilaciones del precio del petróleo y, particularmente, por las crisis políticas, las tasas de crecimiento tuvieron picos elevados y caídas profundas desde inicios de los años noventa hasta fines de la primera década del siglo XXI. En Bolivia, por el contrario, la tasa de crecimiento per cápita mantuvo cierta estabilidad.

Cuadro N° 14

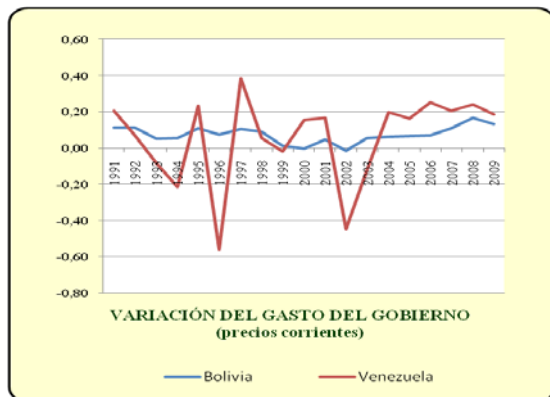
Coefficiente de Venezuela y Bolivia referido a la apertura económica.
Evolución desde la década de los años 90 hasta el año 2009



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Adviértase la diferencia entre Bolivia y Venezuela. Si bien entre 2008 y 2009 habría una tendencia a cerrar la economía de ambos países, desde el año 2001 se habría producido una tendencia de apertura considerable en el país andino; en oposición a la tendencia venezolana a cerrar su economía.

Cuadro N° 15

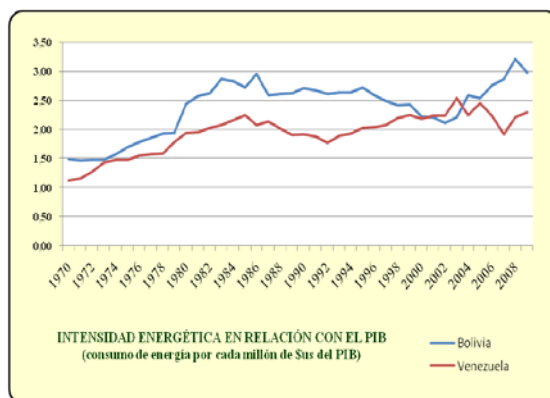
Variación del gasto de los gobiernos de Venezuela y Bolivia.
Evolución desde la década de los años 90 hasta el año 2009



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Nótese que en Venezuela, desde los años noventa hasta el año 2004 inclusive se dieron abruptas variaciones en el gasto del gobierno, tendiendo posteriormente, a estabilizarse con una tasa que muestra un incremento sostenido. En Bolivia se habría dado también un incremento sostenido del gasto del gobierno desde 2004, aumentando la tasa desde el año 2006.

Cuadro N° 16

Consumo de energía por cada millón de dólares del
producto interno bruto de Venezuela y Bolivia.
Evolución desde la década de los años 70 hasta el año 2008



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Nótese que esta información muestra el grado de desarrollo tecnológico e industrial del país respecto del producto interno bruto. La intensidad de energía está medida en el consumo de millones de barriles de petróleo, advirtiéndose que pese a que Venezuela es uno de los más importantes productores a nivel mundial, por cada millón de dólares de su PIB, el consumo de petróleo en ese país es menor que en Bolivia, precisamente porque se trata de una economía extractiva.

Cuadro N° 17

Participación porcentual de la población en actividades económicas en Venezuela y Bolivia.

Evolución desde la década de los años 90 hasta el presente con proyección hasta el año 2015

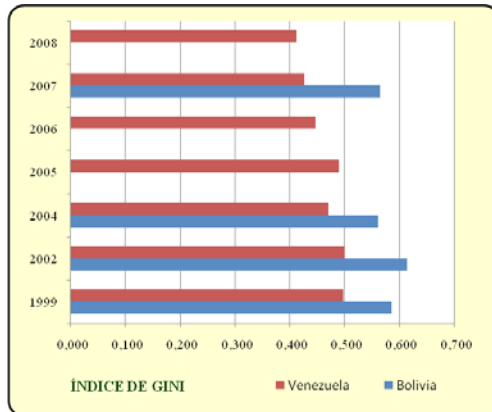


Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Adviértase que cuanto mayor es la participación de la población más joven en actividades económicas, la economía del país respectivo tiene una economía informal más extendida, entre otras razones porque personas más jóvenes que trabajan se desempeñan sin calificación profesional en empleos precarios. En todos los casos, Bolivia tiene un porcentaje de la población mayor que en Venezuela, dedicado a tales actividades laborales.

Cuadro N° 18

Índice de Gini de Venezuela y Bolivia.

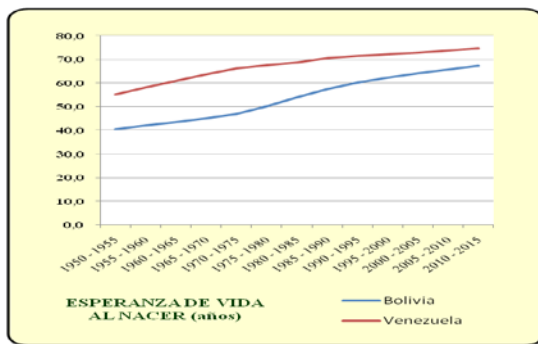
Datos de la Comisión Económica para América Latina desde 1999 hasta el año 2008



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Adviértase que en cada año del que se tiene datos, la concentración de la riqueza en Bolivia es mayor que en Venezuela, dándose consecuentemente, una relativa mejor distribución de la riqueza en el país caribeño que en el país andino. No obstante, en ambos casos, el índice es considerablemente alto, si cero es la distribución igualitaria perfecta y uno la concentración absoluta de la riqueza.

Cuadro N° 19

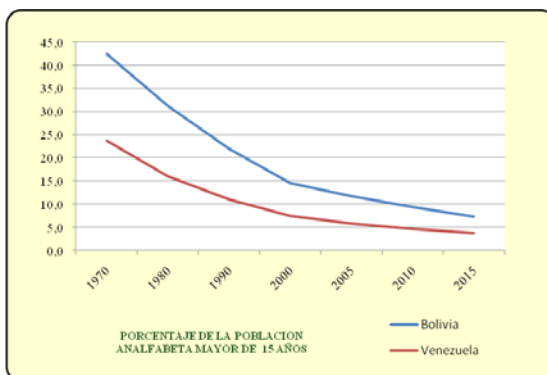
Esperanza de vida al nacer en Venezuela y Bolivia.
Evolución de los años expectables de vida desde la década de los cincuenta hasta el presente, con proyección hasta el año 2015



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Adviértase que desde mediados del siglo XX, con proyecciones hasta el año 2015, tanto Bolivia como Venezuela han incrementado la esperanza de vida al nacer, con resultados más relevantes para Bolivia, en parte debido a la precaria situación del país andino hacia 1950: 40 años como esperanza de vida.

Cuadro N° 20

Disminución porcentual de la población analfabeta en Venezuela y Bolivia.
Evolución desde la década de los años 70 hasta el presente, con proyección hasta el año 2015



Los datos proceden de la Comisión Económica para América Latina. Adviértase que en ambos países se dio una disminución relevante del analfabetismo, especialmente en los años setenta y ochenta del siglo XX. En comparación, los logros de Bolivia son mayores que los de Venezuela, porque la proporción de población analfabeta era también significativamente mayor en el país andino.

Bibliografía

ACEMOGLU, Daron.

2003 "Raíz histórica. Un enfoque histórico de la función de las instituciones en el desarrollo económico". *Finanzas & Desarrollo*, junio 2003, pp. 27-30. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2003/06/pdf/acemoglu.pdf>

ACEMOGLU, Daron; JOHNSON, Simon, ROBINSON, James A.

2005 "Institutions as a fundamental cause of long-run growth". *Handbook of Economic Growth*, Vol. 1, 2005. En: <http://www.colmex.mx/centros/cee/longrun/lecture4/Acemoglu,%20Institutions%20as%20the%20Fundamental%20Cause.pdf>

ALONSO, José Antonio.

2009 "En defensa de la teoría del desarrollo". *Cuadernos Económicos del Instituto Complutense de Estudios Internacionales*. Nº 78. Madrid, 2009. En: <http://std.iiec.unam.mx/system/files/EndefdelateoDes.pdf>

BANCO MUNDIAL.

2009 "Governance Matters 2009: Release of Worldwide Governance Indicators 1996-2008". En <http://www.govindicators.org>

BANDEIRA, Pablo.

2009 "Instituciones y desarrollo económico. Un marco conceptual". *Revista de Economía Institucional*. Primer semestre de 2009. Vol. 11, Nº 20, pp. 355-73. En: <http://www.economiainstitutional.com/pdf/No20/pbandeira20.pdf>

BUIRA, Ariel.

2006 "La gobernanza, condicionamiento y recursos del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial". En: <http://www.reduniversitaria.es/ficheros/Ariel%20Buirar%20%28e%29.pdf>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA.

Sitio de la CEPAL (Naciones Unidas): www.eclac.cl

EASTERLY, William & LEVINE, Ross.

1997 "Africa's Growth Tragedy: Policies and Ethnic's Divisions", En: *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 112, Nº 4 (November 1997), pp. 1203-50. En: http://www.econ.brown.edu/fac/Ross_Levine/finance/rlevine/Publication/1997_QJE_Africas%20Tragedy.pdf

ESPING-ANDERSEN, Gosta & MYLES, John.

2011 "The Welfare State and Redistribution". En: http://dcpis.upf.edu/~gosta-esping-andersen/materials/welfare_state.pdf

FERREIRA, Francisco H.G. & WALTON, Michael.

2005 "La trampa de la desigualdad: Por qué la equidad debe ser un componente esencial de la política de desarrollo". En: *Finanzas & Desarrollo*, diciembre de 2005, pp. 34-7. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/12/pdf/ferreira.pdf>

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL

2003 "Growth and Institutions". En: *World Economic Outlook*. April, 2003, pp. 421-51. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2003/01/pdf/chapter3.pdf>

MONCAYO JIMÉNEZ, Édgard.

2006 "Relaciones entre democracia y desarrollo en los países andinos. Una reflexión desde la Economía Política". En: *Revista de Economía Institucional*. Primer semestre de 2006. Vol. 8, N° 14, pp. 167-90. En: <http://www.economiainstitucional.com/pdf/No14/emoncayo14.pdf>

NACIONES UNIDAS.

"¿Qué es gobernanza?, ¿y buen gobierno?". Texto original de la Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico. En: <http://www.casaasia.es/governasia/boletin2/3.pdf>

PRITCHETT, Lant.

2006 "Sigue la búsqueda: Tras investigar el crecimiento durante décadas, ¿qué pueden aportar los teóricos a la política económica?". En: *Finanzas & Desarrollo*, marzo de 2006, pp. 18-22. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2006/03/pdf/pritchet.pdf>

PRZEWORSKI, Adam.

2004 "Some Historical, Theoretical, and Methodological Issues in Identifying Effects of Political Institutions". September 4, 2004. En: <http://www.nyu.edu/gsas/dept/politics/faculty/przeworski/papers/prague.pdf>

RAMCHARAN, Rodney.

2010 "La desigualdad es indefendible". En: *Finanzas & Desarrollo*, septiembre de 2010, pp. 24-5. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2010/09/pdf/ramchara.pdf>

RODRIK, Dani & SUBRAMANIAN, Arvind.

2003 "La primacía de las instituciones (y lo que implica)". En: *Finanzas & Desarrollo*, junio de 2003, pp. 31-4. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2003/06/pdf/rodrik.pdf>

SACHS, Jeffrey D.

2003 "Las instituciones son importantes pero no para todos: No debe subestimarse el papel que cumplen la geografía y los recursos naturales en el desarrollo". En: *Finanzas & Desarrollo*, junio de 2003, pp. 38-41. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2003/06/pdf/sachs.pdf>

SEN, Amartya.

1998 "Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI". En: *Revista Cuadernos de Economía*, 1998. Vol. 17, N° 29, pp. 73-100. En: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11497/20792>

WILLIAMSON, Jeffrey G.

2002 "Winners and Losers over Two Centuries of Globalization". *Wider Annual Lecture, National Bureau of Economic Research, Working Paper, September 2002*. Cambridge. En: <http://www.economics.harvard.edu/faculty/williamson/files/w9161.pdf>

HISTORIA

MANO DE OBRA ESPECIALIZADA EN LOS MERCADOS COLONIALES DE CHARCAS, BOLIVIA (SIGLOS XVI-XVII)

Laura Escobari de Querejazu

*En memoria de Catherine Julien,
querida interlocutora.*

Resumen

Desde mediados del siglo XX la palabra *yanacona* ha tenido muchos significados en la historiografía de Bolivia y Perú. Este trabajo discute el significado dado por Murra y Wachtel en la década de 1970. Ellos propusieron que *yanacona* significaba mano de obra calificada. Este trabajo propone que la mano de obra llamada *yanacona* denota no solamente mano de obra calificada en la época prehispánica, sino también en la colonial. Los *yanaconas* urbanos fueron el origen de los artesanos en las ciudades, los *yanaconas* mineros fueron el origen del trabajo forzado en las minas, los mitayos. Y, por último, los trabajadores de la tierra, fueron el origen de los pequeños propietarios, sobre todo en Cochabamba. Todos ellos dieron lugar también a la clase social mestiza en Bolivia.

Abstract

Since the mid. XX Century the word *yanacona* has been given many meanings in the peruvian and bolivian historiography. This paper discusses the meaning given by Murra and Wachtel in 1970's. They thought that *yanacona* meant worker, but a qualified worker in the prehispanic period. Now, hereby this paper proposes that those workers called *yanacona*, were not only qualified workers in the prehispanic period, but also in the colonial period. Thereby, there are three kinds

of these qualified workers in the colonial period, the land workers, the miners, and the urban workers. The urban *yanacona* were the origin of the handcrafters who worked in the cities, the *yanacona* miners were the origin of the workers under wage, and the land workers became the owners of minifundios or little farms. All of them became also the mestizo social class in Bolivia.

Descriptores

Yanacona // mano de obra calificada // artesano colonial // economía colonial //

Key Words

Yanacona // qualified workers // handcrafter // colonial craftsman // colonial economy //

Con la colonización española, los indios conocieron la moneda, sus brazos como fuerza de trabajo y un mercado laboral interesado en ellos. El paso de una economía de intercambio a una donde imperaba el dinero les propició también canales de movilidad social y riqueza (Sánchez Albornoz, 1983; Spalding, 1974), las cuales les eran tan desconocidas como innecesarias. Otra fue la vida que iniciaron a partir de entonces y, aunque la historiografía tradicional sobre la Colonia siempre enfatiza la explotación a la que fueron expuestos todos los aborígenes, no todos la padecieron en la misma intensidad. Aquellos que tenían un oficio antes de la llegada de la colonización la pasaron algo mejor, así como también los que se ofrecieron inmediatamente como colaboradores e hicieron cuanto necesitaban para instalarse en Charcas. La adaptación de la mano de obra calificada prehispánica a la colonial, tuvo connotaciones interesantes en Charcas, pues a través de diferentes ángulos se ha podido detectar que los artesanos prehispánicos siguieron su oficio en la colonia. Estos trabajadores fueron llamados genéricamente *yanaconas*, término que ha complejizado su identificación, puesto que significa tanto aquella mano de obra libre que se puso a las órdenes españolas para todos los trabajos domésticos y urbanos, como la fuerza de trabajo campesina que pasó a formar parte de la población que trabajó en las encomiendas del siglo XVI, y en las haciendas y chacras de los siglos XVII y XVIII.

El presente trabajo analiza cuatro diferentes maneras que tuvieron los *yanaconas* en adaptarse al nuevo mercado laboral, como sirvientes

domésticos, como trabajadores rurales, como artesanos urbanos y, por último, como empleados de la administración de las cajas reales de las ciudades. Lo que se tratará de demostrar aquí, es que la mano de obra que se “vendió” a los españoles, es decir, la mano de obra por la cual pagaron y de la cual los indígenas se sintieron “libres”, ya existía desde antes de la conquista, aunque remunerada de diferente manera. Con la colonización se mantuvo la especialidad en el trabajo que existía antes, sólo que en el nuevo sistema fue remunerada en metálico, por muy poco que éste fuera. Lo más importante es definir que la mano de obra especializada y pagada, constituyó no solamente un estamento indígena superior al del común, sino que a su vez ésta dio lugar a una nueva clase social, la clase media baja, indígena o mestiza, constituyendo el eslabón perdido entre el *yanacona* prehispánico y el artesano colonial.

Los *yanaconas* como transición del *yana* prehispánico al artesano colonial

La categoría *yana*, persona de servicio doméstico, o *yanacona*, que es el plural de *yana*, ha sido estudiada por muchos historiadores. La controversia sobre su papel es tan antigua, que viene de fines del siglo XIX, con Cunow (citado por Murra, 1975: 226) e historiadores como Valcárcel, Baudin o Karsten, quienes han estudiado las poblaciones serviles. A mediados del siglo XX, los peruanos Nuñez Anavitarte y Choy encontraban que los *yana* eran esclavos y que la sociedad inca era esclavista (citados por Murra 1975: 226). El propio John Murra (1983), junto con Nathan Wachtel (1971), Rostworowski (1988) y Pease (1991), en las décadas 80 y 90 del siglo pasado, trataron de aclarar el término *yana*, determinando su complejidad, pues en la época prehispánica significó al mismo tiempo artesano, criado del rey, criado de baja condición o criado de condición elevada. Para Wachtel, el *yanacona* era el servidor perpetuo de caciques o gente importante, o incluso, simplemente un trabajador de la tierra. Para Pease, la categoría *yana* suponía una interdependencia de opuestos complementarios, con relación de dependencia, similar a la esclavitud, bajo patrones de reciprocidad, dedicados a tareas diversas y de duración (1991: 128). Mi propio trabajo publicado en 2000 y reeditado en 2005, da la nueva visión sobre el *yanacona*, que trataré de exponer aquí, pero esta vez como copartícipe del mercado laboral colonial y no solamente como mano de obra especializada. Por su parte, Catherine Julien estudió a los *yanaconas* urbanos de la ciudad de La Plata (Sucre), con las mismas connotaciones especiales que se estudian en el capítulo del *yana* prehispánico al *yanacona* minero del presente artículo, para los *yanaconas* urbanos de Potosí, es decir su especialidad en trabajos determinados. Sobre la participación de la mano de obra indígena en el

mercado laboral de las minas de Potosí, trabajó Nicolás Sánchez Albornoz, sin particularizar la mano de obra *yanacona*.

El presente trabajo analiza la transición de los *yana* prehispánicos al periodo colonial, como mano de obra calificada, no común, situación muy alejada de aquella connotación de encargados de trabajos serviles. Los *yana* prehispánicos tenían un rango especial: no cumplían las funciones de servir en pisos ecológicos, que fue un denominador común de toda la población andina, que tenía que migrar por temporadas a trabajar tierras de diferentes características climáticas. Si los *yana* iban a los pisos ecológicos era en calidad de líderes, hombres de confianza de sus caciques o amos. Otra característica de los *yana* prehispánicos era que estaban desvinculados de su comunidad, eran sueltos, se mantenían unidos solamente por lealtad y servicio a sus jefes. Los *yanaconas* de la etnia lupaca de la zona del Lago Titicaca, estudiados por Murra, recibían un trato especial: vivían en casas propias separadas de las de su señor, tenían un pequeño terreno, un reducido número de rebaños y tenían varias mujeres, en una zona donde la mayoría de los varones no *yanaconas* eran monógamos. Algún *yanacona* estuvo exonerado de tributo al igual que su señor cacique, y a diferencia de éste no tenía la presión de adoctrinarse en la religión católica. Sin embargo, en general, los *yanaconas*, al no estar vinculados a su comunidad o *ayllu*, se adaptaron rápidamente al español y le sirvieron. Quizá por eso el mundo hispánico los identificó como sirvientes que buscaban evadir el tributo y la mita, sirviéndoles en lo que quisieran.

Por último, en la época prehispánica, los *yanaconas* constituían un grupo análogo al de los artesanos, consistiendo su tributo en el servicio prestado a su amo. El agrupamiento por oficios se habría consolidado, según Murra, recién en los últimos años del Imperio incaico. En general, los *yanas* y todos los indios sabían hacer sus zapatos y tejer su ropa, así como todos sabían labrar. Sin embargo, se ha establecido algunas funciones especializadas realizadas por *yanaconas*: así, los pueblos lupaza se distinguían por su dedicación al pastoreo, al tejido, a la ollería, a la carpintería y a la fundición de plata. Una de las especializaciones más citadas por los europeos era su habilidad en forjar metal, en particular los que trabajaban con oro y plata (Murra, 1983: 219-221). A través de un Padrón de Yanaconas encontrado en el Archivo de la Casa de la Moneda de Potosí, en Bolivia, se puede establecer que la mayor parte de ellos vivían en Cuzco y Jauja, antes de la llegada de los españoles y después.

***Yanaconas* mineros**

A continuación, se analizará cómo los *yanaconas* mantuvieron en la época colonial un trato privilegiado y diferente del común de los indios en

tres ámbitos diferentes: el minero, el agrícola, y el urbano. En los tres casos, pasaron a conformar una clase o categoría social intermedia, artesana, que los situó en mejores condiciones económicas y sociales, que el resto de sus pueblos. El caso de los *yanaconas* mineros ha sido determinado al estudiar la mano de obra en Potosí en el siglo XVI. En una época tan temprana se puede ver claramente cómo el *yanacona* especializado o *huayrador* prehispánico –que era el que sabía utilizar los hornos de beneficio de mineral activados por el viento– pasa a ser aquel indígena minero especializado en diferentes áreas del trabajo en socavones o en ingenios; no en cualquier trabajo relacionado con las minas, sino en aquellos que requerían algún conocimiento y especialidad, como fueron los *barreteros* (Bakewell, 1992), quienes tenían que conocer cuál era la veta a seguir, con el fin de encabezar la ruta de la extracción del mineral de plata. Los barreteros eran seguidos por los *siquepiques*, o indígenas encargados de recoger el mineral picoteado. En los ingenios, eran *yanaconas* los indígenas concededores de la amalgamación y de los hornos, quienes eran asistidos por indígenas *carboneros*, *lavadores de mineral* y los *mezcladores* que batían la amalgamación dentro de los *buitrones*, antes de vaciar en los *cajones* o en los cedazos, donde el metal ya purificado era golpeado y enfriado a la vez, para formar las *piñas* de plata.

Estamos hablando de unos *yanaconas* que tenían cierto status. Un estamento laboral que se establece después de analizar diferentes variables.¹ La primera que entra en consideración es que la mayor parte de los *yanaconas huayradores* que se encontraban trabajando en Potosí en 1575 procedían del Cuzco, donde se conoce que existía el Koricancha (hoy templo de Santo Domingo) o templo del sol, de la luna y de las estrellas, que estaba adornado con objetos de uso cotidiano fabricados en oro y plata (Garcilaso, (1617) 1944). El Cuzco constituyó una de las diez provincias obligadas a la mita minera de Potosí, instituidas por el Virrey Toledo, no solamente porque era la *cabeza de los reinos del Perú*² sobre la cual había que sentar precedencia de autoridad, ni porque era la provincia más poblada del Perú, sino porque allí se encontraba la mayor cantidad de *yanaconas especializados*, especialmente en el arte de los metales. La segunda variable se refiere a la tasa que pagaban: el Padrón de Yanaconas establece que los *yanaconas huayradores* pagaban una *tasa anual*, no un tributo como el resto de los indígenas. Esta tasa estaba destinada a pagar a sus propios caciques. En esta misma consideración, se observa que los caciques encargados de regirlos eran de procedencia noble. La tercera y última consideración es que, por ser *yanaconas*, ellos podían

¹ ACM, C.18. Padrón de Yanaconas de 1575.

² Término con el que se encabezan todas las escrituras notariales en el Cuzco.

regresar a sus tierras de origen o *sementeras* cuando querían; pero en su caso no se fueron, quedándose luego de cumplir un año en Potosí. Pasaron de ser especialistas en hornos de viento prehispánicos, a serlo en purificación de la plata en los ingenios o barreteros. En Potosí, recibían como remuneración dos pesos diarios, a diferencia de los mitayos comunes que recibían 2.75 reales, constituyéndose así en *mingados* o contratados. En todos los casos ellos podían apropiarse además de los *llampos*, o residuos de mineral, pues éstos formaban parte de su jornal. De esa manera, se constituyeron en la primera mano de obra asalariada y libre que pasó a formar parte del mercado laboral minero. En el ámbito del régimen de sujeción a la mita y coacción de que fueron objeto todos los demás indígenas del común, ellos fueron especiales y privilegiados.

Las afirmaciones de Lockhardt (1982) sobre el hecho de que todos los *yanaconas* que prestaban servicio en Potosí constituían una clase especial de sirviente personal, quedan ahora respaldadas. Esta constatación contrasta con una primera aseveración de John Murra, que dice que “en las primeras décadas después de la invasión, los europeos esclavizaron a muchos hombres llamados *yana*, que nunca habían sido sirvientes en tiempo de los Incas” (Murra 1975:312). Disiente también con la de Marie Helmer de 1965 (citada por Bakewell, 1989: 49), que menciona la existencia de la esclavitud de indios, al referirse a ese grupo de gente *yana* que pasó a servir a los españoles recién llegados. En esta misma línea, Peter Bakewell afirma que el *yanacona* era un sirviente doméstico. De esa manera, para todos ellos el concepto de *yanacona*, en Potosí, había perdido todas sus connotaciones incaicas excepto la de servidumbre. Y aunque el mismo Bakewell complejizó el estudio de la mano de obra, al detectar un crecimiento de su número y demostrar que cualquier indio podía acceder a aquel status aprendiendo un oficio y quedándose en Potosí luego de cumplir su mita (1989: 60), afirma que el *yanacona* era un “especialista visible” en el primer siglo de colonización (Bakewell, 1984: 138). Ahora, se puede afirmar que los *yanaconas* mineros fueron tratados con privilegio.³ Por último, la cuarta variable se establece en base al estudio de tres Padrones de indios *yanaconas*, uno de 1575, otro de 1586 y el tercero de 1610. Después de un análisis se constata que, efectivamente, hubo un estamento laboral especializado, los *yanaconas huayradores* que constituyeron en 1575 el 80% de los *yanaconas* que habitaban la Villa de Potosí. Otra característica de ellos fue que su condición se transmitía de padres a hijos, o sea que aquellos *yanaconas* prehispánicos que estaban destinados a desprenderse de sus hijos y no

³ Es evidente, dada la temprana fecha de esta opinión de Murra, la evolución de su pensamiento, pues en sus libros siguientes ampliará su concepto sobre el carácter servil del *yanacona* (Murra, 1956, citado por Bouysse-Cassagne, 1975: 312-327)

formar parte de ningún ayllu en Potosí, consiguieron tener una familia y conformar un status diferente y privilegiado.

Hasta aquí con las variables que nos han permitido establecer el carácter favorecido de los *yanaconas* mineros en Potosí. Ahora, toca referirse al avance tecnológico que introdujo el uso del mercurio en la purificación del mineral de plata y la participación de los *yanaconas* mineros. Matienzo señalaba que desde que los primeros españoles comenzaron con la explotación de la plata utilizaron la tecnología indígena de la *huayra* y la mano de obra de indios *huayradores* que había en el lugar, para fundir y refinar la plata, pues a pesar de que los peninsulares trajeron maestros en refinamiento de plata por fuelles, encontraron que con el método de las *huayras* se obtenían mejores resultados. Así, en 1567 se contaban en los cerros cinco mil *huayras* (Matienzo, 1567 [1967]: 70). En los primeros años, en la asignación de mano de obra gratuita o mitaya a los españoles, no hubo asignación de especialistas, pues los primeros azogueros no habían detectado este rango de trabajo. Esto es atribuible a un rasgo muy característico de la cultura andina, como lo es el hermetismo y la falta de comunicación espontánea. Si bien es cierto que algunos de los habitantes cercanos al cerro conocían y practicaban el oficio, las primeras disposiciones reales, por dar ventaja a los españoles, no permitieron a los indios participar en la frenética búsqueda de las minas. Sin embargo, al poco tiempo “las urgencias crecientes” cambiaron y el Virrey Toledo tuvo que lanzar también a los indios a participar en la búsqueda de vetas de plata, pero sobre todo al refinamiento con *huayras*. Los indios también comenzaron a descubrir minas, aunque con el tiempo las perdieron. (Levilier citado por Hanke, 1959: 63-64).

Con respecto a los privilegios, como ya dijimos, los *yanaconas* mineros en Potosí, podían recolectar los “llamos” o mineral reducido a polvo en las minas a consecuencia de la humedad. El producto de su recolección equivalía a diez veces lo que conseguían de sus amos por jornal. Por eso, muchas veces sus amos no les daban otro salario que este beneficio. Para el trabajo, los *yanaconas* podían a su vez contratar a indios comunes (Matienzo, 1567 [1967]: 28).⁴ En importancia social, el *yanacona* en Potosí llegó a ser considerado incluso un “vecino” de la ciudad, pues muchos ya habían nacido en la Villa. Matienzo recomendaba que no se los llevara a otra parte (Ibíd: 29), y seguramente por esa razón el Padrón de Yanaconas de 1575 reclutó preferentemente a indios que conocían el beneficio de mineral por *huayras*. Hay noticia de que algunos de estos *yanaconas huayradores* se hicieron ricos en Potosí a causa del aprovechamiento de la mano obra de

⁴ A.C.M.C.R.18: fs. 10v-12.

indios pobres (Guamán Poma, 1613 [1966]: 108), como en el caso del indio Mondragón que vestía como español y no comía en cuclillas como el resto de sus compañeros, sino en una mesa muy baja con banquilla. Tenía su sala llena de plata, en una parte las barras, en otra las piñas y en otra parte, en botijas, los reales. Había allí 300 mil pesos de plata ensayada (Ocaña, 1613 [1969]: 198-199). Además, a los *huayradores* empadronados, en 1575, se les concedió no trabajar más tiempo “del acostumbrado en forma y orden”, supuestamente porque iba en beneficio de sus amos españoles.⁵ Josep Barnadas considera que la libertad y el estar cerca de los españoles, fueron los rasgos distintivos de los *yanaconas* en los primeros años de la colonia (citado por Bakewell, 1989: 49).

Acercas de la tasa anual, los *yanaconas* que vivían en Potosí pagaban 12 pesos, mientras que los que vivían en Porco pagaban 8. Como se señaló, esta tasa estaba destinada a cubrir el sueldo de los caciques, quienes ganaban 200 pesos anuales.⁶ La tasa servía además para pagar a los doctrineros de las parroquias de indios, que eran trece en la ciudad. Por su parte, los caciques debían cuidar que los *yanaconas* no se emborracharan ni tuvieran otros vicios, pues podían ser sustituidos por el Corregidor de la Villa si se descuidaban en sus funciones.⁷

***Yanaconas* urbanos en Potosí**

Habíamos establecido que del Padrón de 1575, el 80% de los *yanaconas* tenían la ocupación de *huayradores*. El otro 20% de los *yanaconas* lo constituyeron mercaderes, sastres, zapateros, chacareros, plateros, carpinteros, silleros, sederos, pastores, herbateros, carboneros, herreros, panaderos, pasteleros, cazadores, a quienes les era extensivo el trato privilegiado que recibían los *yanaconas huayradores*, implantándose específicamente que se les dejara tiempo adicional para ejercer sus oficios.⁸

El alto porcentaje de los *huayradores*, que constituyeron el 80% del total de *yanaconas* consignados en el Padrón, lleva a pensar que si no todos conocían el oficio desde sus pueblos de origen, lo aprendieron rápidamente en los centros mineros, constituyendo la mano de obra mejor calificada y remunerada. Capoché afirma que la fama del cerro hizo acudir a muchos indios *yanaconas* de todos los distritos de las ciudades principales a la labor de las minas, y que los caciques de los pueblos iban enviando indios mientras

⁵ A.C.M.C.R.18. fs. 11.

⁶ Como referencia, una casa ubicada en la plaza principal de Potosí valía 100 pesos, aproximadamente.

⁷ A.C.M. C.R.18, fs.10v.

⁸ A.C.M.C.R.18, fs.11.

se necesitaban *huayradores* (1567 [1959]: 135).

Es muy difícil establecer, caso por caso, si los oficios con los que aparecen los *yanaconas* en el Padrón de 1575 corresponden al oficio que tenían en su lugar de origen; pero sí puede ser un buen punto de partida nombrar las zonas conocidas por la especialización en algún oficio –como los pastores, olleros y *huayradores* de la región lupaca, y los plateros y orfebres de la zona de Jauja, Huamanga y Cuzco–⁹ y hacer una aproximación cercana a su desempeño especializado antes y después de la conquista.

La reglamentación del Virrey Luis de Velasco en 1603, sobre el número de *yanaconas* calificados para la mita, especificaba que de cada pueblo de menos de 200 indios, estaban reservados de mita solamente un oficial sastre, otro zapatero, otro tintorero de lana y otro sillero, que trabajaban con tiendas públicas en los pueblos de 200 indios para arriba, en número de dos de cada uno de los oficios mencionados.¹⁰ Por su parte, los *yanaconas* mercaderes, repartidos a sus amos en Potosí, trabajaban realizando el trajín de productos –como coca, maíz y chuño– desde haciendas y pueblos aledaños, además de trabajar en la comercialización de estos productos en la Villa. Este trajín enriqueció a muchos españoles en Potosí.

Cuadro N° 1

Resumen de lugares de procedencia (en su caso, sólo etnia) y número de los *yanaconas* empadronados en 1575

Abancay	2	Apamarca	1	Ayaviri	2	Apurimac	1
Acora	3	aymaras	5	Achacache	4	Arapa	1
Arequipa	3	Achanquilla	3	Anbaná	1	Andahuaylas	4
Asángaro	4	Asillo	3	Andesuyo	1	Atapucio	1
Angoyaco	1	Atapillo	1	Anasca	1	Atica	1
Ancara	7	Atocara	1	Anta	5	Antamarca	1
Atuncolla	2	Antamarca	1	Atuncana	1	Bogotá	1
Cabana	6	Cajamarca	4	Cajatambo	1	Callapa	1
Cana	11	Canare	1	Canca	1	Cancara	1
Canche	18	Callapa	1	Chuquicota	1	Pomallata	3
Camasa	1	Chuquiñoa	1	Canta	2	Cangalea (sic)	1
Catamarca		Cantucana	1	Cantumarca	1	Carabi	1
Carabuco	1	Caracollo	1	Caranga	2	Carapa	1
Caquingora	1	Caquiaviri	2	Caycay	3	Cayachica	1
Cliza	13	Cochabamba	3	Cochoacas	1	Collagua	7
Coma	2	condes	5	Condesuyo	1	Cotabamba	3

⁹ Por ejemplo, es probable que el *huayrador* lupaca que aparece empadronado en la parroquia de Santa Bárbara haya ejercido el oficio ya en su lugar de origen.

¹⁰ ANB, Catálogo Minas de Gunnar Mendoza, B.N.B Ruck N.2 ff. 168-169.

Copi	1	Cotamarca	2	Cullopata	1	Curaguasi	2
Curaguara	2	Cuzco	74	Chaqui	2	Chacani	1
Chanca	1	Charcas	2	Chava	1	Chachapoyas	5
Checacupe	1	Chayanta	1	Challacollo	1	Chuscomarca	1
Chicam	1	Chimba	2	Chilque	1	Chincha	10
Chinchaysuyo	1	Chipaca	3	Chucuito	2	chuncho	2
Chumbivilca	6	Chupas	6	Chupacho	1	Chuquiago	4
Chuquibanba	1	Chaquisupa	1	Guanuco	8	Guamanga	2
Guanay	1	Guarma	1	Guaricana	2	Guayocare	1
Guata	2	Huaro	9	Huaylas	18	Huancayo	2
Ica	5	Ilave	2	Icho	1	Insupa(sic)	1
Jauja	45	Jaquijahuana	31	Juli	6	Juliaca	1
Jurepe	1	Lama	1	Lari	1	Lima	5
Limatambo	1	Lucana	7	Lupaca	6	Machaguay	1
Manaso	3	Maras	6	Marsaguay	1	México	2
Mizque	1	Mohina	4	Nazca	2	Nicasio	2
Omasuyo	2	Oruquillo	2	Osmay	2	Pacasa	1
Pachacama	1	Pampallata	1	Paisa	1	Paullo	1
Paria	1	Pasco	1	Piura	1	Pisco	1
Pomamarca	1	Pomallata	3	Pomata	10	Pomacanche	3
Pucara	6	Pucarani	3	Puna	1	Puno	1
Quechuas	13	Quito	1	Quillaca	11	Quiquijana	5
Quispicanchi	1	Salta	2	Sica Sica	2	Sora	6
Tanbo	12	Tarma	9	Tavamarca	1	Tapacarí	1
Taucamarca	1	Tiahuanaco	1	Tichan	1	Tinta	1
Trujillo	1	Totora	1	Ubina	1	Urcos	12
Viacha	7	Vilca	7	Vepo	4	Yampara	1
Yanacache	2	Yanaoca	3	yauyos	11	Yancuma	1
Yauricana	1	Yucay	2	Yunguyo	6	Zepita	5

Cuadro N° 2

Relación del total de los *yanaconas* del Padrón de 1575 y especializaciones en mano de obra

Huayradores	536	Sederos	4	Mercaderes	47	Pastores	3
Sastres	24	Herbateros	2	Zapateros	12	Carbonero	1
Azogueros	9	Herrero	1	Chacareros	18	Fundidor	1
Yanaconas	7	Panadero	1	Plateros	4	Pastelero	1
Carpinteros	3	Cazador	1	Silleros	4		

Fuente: A.C.M. Cajas Reales 18

También a partir del análisis de los Padrones de Potosí, se puede establecer que la distribución de los *yanaconas* –como la de los indios mitayos del común– estuvo determinada en las trece parroquias de indios, ubicadas en los barrios de indios que rodeaban cada una de estas parroquias

en la parte septentrional de la ciudad. Estaba terminantemente prohibido que tanto indios como españoles transgredieran los límites de los barrios determinados, los cuales llevaban el nombre de la parroquia (Escobari, 1990: 50-51). Éstas eran San Sebastián, San Pablo, San Francisco de los naturales, San Cristóbal, San Juan, San Pedro, San Agustín, Santiago, Santa Bárbara, San Benito, Nuestra Señora de la Concepción, San Bernardo y San Pedro. Las parroquias de la Anunciación y la Candelaria aparecen recién en 1586. Cada parroquia estaba vigilada por uno o dos curas doctrineros, a los cuales se les asistía con *yanaconas* - *caciques principales*, cuyos nombres aparecen encabezando las listas de *yanaconas* por parroquias.¹¹ Por los apellidos, se conoce que los caciques mandones, tales como Yupanqui, Limachi, Topa, Guallpa, pertenecían a la nobleza incaica. En otros casos se puede establecer la misma connotación por anteponerse el “don” a su nombre.¹²

Desde la perspectiva étnica, se establece que la llegada a las minas de Potosí de los indios-mitayos y *yanaconas* era múltiple, ya que provenían de una inmensa diversidad de lugares. Esta multiétnicidad contribuyó al repartimiento estratégico de indios por parroquias, por cuanto en cada parroquia no iban sino uno o dos *yanaconas* de una misma etnia o pueblo de origen.¹³ Se mantuvo así, separados intencionalmente, a los *yanaconas* procedentes de un mismo pueblo. El Padrón de 1575 contabilizaba 860 *yanaconas* de más de 167 pueblos y etnias diferentes, que estaban repartidos en 13 parroquias. Por lo tanto, en las parroquias había, por ejemplo, solamente un indio del pueblo de Asillo, uno de Asángaro, uno de Arequipa, uno de Lima, uno de La Paz, uno de Chayanta, incluso los hubo de Quito, Bogotá y México. Y, aunque no se conoce el porcentaje de indios mitayos comunes –no *yanaconas*– de un mismo origen o etnia, que estuvieran inscritos en las parroquias en las que estuvieran

¹¹ El cacique principal de todas las parroquias era don Hernando Guancatopa; el cacique de la parroquia Nuestra Señora de los Carangas era Pedro Caro; de San Bernardo, Juan Guallpa; de San Benito, Francisco Pumi; de Santa Bárbara, Alonso Yupanqui; de Santiago, Alonso Limache; de San Agustín, Gaspar Luna Guamán; de San Pedro, Baltasar Tacori; de San Pablo, Aton Vilca; de San Sebastián, Juan Quiso Yupanqui; de San Francisco, don Juan Marachavi; de San Cristóbal, don Alonso Topa; de Nuestra Señora de la Anunciación, Pedro Callo; y de San Juan, Pedro Condori.

¹² María Rostworowski dice que en la época de Huayna Capac y Tupac Yupanqui, éstos confirieron el cargo de curacas a *yanas* de su servicio, tal el caso de los curacas de Leimabamba y Cochabamba. Estos nombramientos les dieron cierto “status” a los *yanas* (1988: 196).

¹³ Se puede tener cierta certeza de que los *yanaconas* estaban empadronados en su totalidad: 1) en el mismo Padrón aparece la Ordenanza por la cual se advierte con multa a los corregidores que ocultasen algunos; y, 2) porque la evasión de los *yanaconas* vendrá recién años después.

registrados los *yanaconas*, el repartimiento de ellos era también entre extraños, (Matienzo, 1567), esto para obtener mejor rendimiento en el trabajo. Si bien el Padrón de 1575 muestra un porcentaje muy pequeño de la población general de indios mitayos que se encontraban en Potosí, evidencia el hecho de la multietnicidad en las parroquias y más aún en las rancherías o galpones, donde habitaban todos juntos, indios comunes y *yanaconas*. Este hecho descarta la posibilidad de que el repartimiento de indios en las parroquias hubiera sido por etnias o lugares de origen, por lo menos no hasta 1598. Las denominaciones de las parroquias como San Lorenzo de los carangas, San Sebastián de los lupacas o San Martín de los lupazas, responden a agrupaciones posteriores, de fines del siglo XVII en adelante. En 1586 había en la parroquia de Copacabana, por ejemplo, *yanaconas* de Quispicanchis, Chayanta, Vilcas, Chinchayunga, es decir, que no eran carangas. Por otra parte, hay que considerar que dada la convivencia que tenían los *mitmaqunas* prehispánicos de diferentes etnias, en los mismos pisos ecológicos, es posible comprender la convivencia pacífica de *yanaconas* e indios mitayos de diferentes etnias en la misma parroquia. Desde ese punto de vista, tampoco debe llamar la atención que, después de la conquista, pudieran convivir pacíficamente en barrios, así como anteriormente lo hicieran en “sociedades” o pueblos multiétnicos en determinados lugares (Murra, 1975: 80). Es de resaltar la noticia de la multietnicidad que proporciona el Padrón de 1575, pues no era común que la anotaran los funcionarios. Por ejemplo, al estudiar la situación de Oruro con respecto a este aspecto, la historiadora Ann Zulawski no pudo encontrar una referencia clara, pues por lo general “no reivindicaban un origen en grupos étnicos andinos originales” (Zulawski, 1987a: 165).

El status de *yanacona* era hereditario, como lo fue en la época prehispánica. Pero los *yanaconas* nombraban a sus hijos con un nombre diferente al suyo propio. Recién en el siglo XVIII se respeta el patronímico.¹⁴ ¿Serían estrategias de evasión de tributo? ¿resistencia al sistema colonial español? ¿o el antiguo sistema prehispánico de los *yanaconas*, de desligarse de su descendencia? El Padrón de 1586 así lo evidencia. Se advierte que en Potosí, en una época tan temprana como 1575,¹⁵ los *yanaconas* inscribieron a sus hijos y descendientes con nombres y apellidos diferentes, aunque mantuvieron la relación familiar estrecha. A fines del siglo XVI disminuyó el número de *yanaconas* mineros. La tasa establecida en el Padrón de 1586, once años después del citado de 1575, muestra un empadronamiento de 107 *yanaconas* de 67 lugares diferentes. La proporción porcentual de

¹⁴ Ximena Medinaceli (comunicación personal).

¹⁵ José Luis Martínez llamaría “interetnicidad y complementariedad” a la táctica de pervivencia de los indios yanaconas en Potosí en el siglo XVI (1991: 27-62).

la disminución de *yanaconas* contribuyentes de tasa, once años después, es de 98.7%. Este contraste es notable cada año. Así en 1595, veinte años después, sólo se empadronaron 16 *yanaconas*.¹⁶ Entre los motivos de la disminución de *yanaconas* en Potosí se puede citar la evasión del pago de la tasa, el cambio de status laboral, de *yanacona* a artesano minero y también la huida de Potosí hacia otros mercados de trabajo, como las minas de Oruro descubiertas en 1607, donde el trabajo asalariado era más atractivo. Allí se empadronaron como *yanaconas* –es decir, como mano de obra calificada–, o como artesanos, a diferencia de los forasteros que no tenían especialización de trabajo (Zulawski, 1987: 182-183; Bakewell, 1984: 114).¹⁷

Benino y Matienzo consideraban que la huida de los *yanaconas* de Potosí se debía a la introducción del azogue, que sustituyó el sistema de la *huayra*, lo que hacía que el trabajo de los *huayradores* ya no fuera tan cotizado en el mercado laboral, y que los antiguos *huayradores* pasaran a formar parte del grupo de mineros profesionales, dueños de minas o, por lo menos, que tuvieran cierta participación en el beneficio de la plata (Assadourian, 1979: 132). Esta sugerencia está apoyada por el estudio de los *mingas*, mano de obra libre asalariada (Bakewell, 1984: 113) y la aparición de otros trabajadores calificados en Oruro, como plateros, barreteros, trabajadores de minas, acarreadores de metal, todos procedentes de Potosí (Escobari, 2000). Es evidente, sin embargo, que no todos los *huayradores* se constituyeron en verdaderos mineros profesionales. Lo más probable es que hayan sufrido menor consideración en esas nuevas formas de trabajo. (Zulawski 1987) ya había establecido que en el mercado laboral de Oruro, en 1683, se contaba con mano de obra asalariada.¹⁸ Sin embargo, no todas las aseveraciones de Assadourian tienen respaldo. El análisis de los Padrones que citamos y otros estudios posteriores (Escobari, 2000 y 2005) evidencian que los *yanaconas* no perdieron su raigambre privilegiada, que era el status de asalariado, mingado y libre (dentro de lo que permitía la estructura colonial). Por lo tanto, es cuestionable el dato de que apenas diez o doce años después de las Ordenanzas de Toledo –como sostiene Assadourian– todos los *yanaconas* habrían sido considerados *hatunrunas*, es decir, tributarios como todos, y que por esa razón bajaron en preferencia

¹⁶ A.C.M, cajas reales, 26. Lo más probable es que existan otros libros de Tasas de yanaconas. Por lo pronto no hemos encontrado más en la Sección de Cajas Reales del Archivo de la Casa de la Moneda, porque Assadourian, (1979: 132) citando a Capoche, dice que en 1582 se empadronaron 980 yanaconas, y que era notable su disminución con respecto al empadronamiento pasado. Como se puede observar las cifras son muy distintas aunque la disminución es coincidente.

¹⁷ El Padrón estudiado por Ann Zulawski es de 1683, pero es válido para apoyar la hipótesis de que la huida de los yanaconas de Potosí hubiera sido hacia Oruro.

¹⁸ Conferencia de Ann Zulawski en el Archivo de La Paz, noviembre de 1991.

en el mercado laboral. Además, este autor sostiene que el *yanacona* fue sustituido por el azoguero, español o mestizo, en el trabajo clave del beneficio de la plata por el azogue (Assadourian, 1982: 178). Por el contrario, resulta más pertinente observar que el *yanacona* pasó a formar parte del nuevo estamento, siendo más bien el empleado remunerado imprescindible del español dedicado al beneficio de la plata por azogue. Para terminar este acápite, se establece que, para el caso de los *yanaconas* mineros y los urbanos de Potosí, tal como sostuvo Murra para el período prehispánico (1983: 230), los *yanaconas*, al no constituir un grupo estable en la estructura social, fueron los “anunciadores de futuros cambios”. Esta frase se aplica también para la época colonial, desde el momento en que su estamento constituyó la base de la nueva clase media baja artesana colonial.

Yanaconas urbanos en La Paz

La fundación de La Paz en 1548 se hizo en un valle habitado por varios grupos étnicos que mantuvieron su identidad y modo de vida, incluso después de la fundación y reducción en barrios y parroquias de indios. En la época prehispánica, y en el primer siglo de colonización – independientemente de la fundación española de parroquias y barrios de indios– los indígenas de la ciudad siguieron manteniendo una organización espacial prehispánica dual, conformada por una *parcialidad superior* y una *parcialidad inferior*. Esta división conceptual no estuvo siempre adscrita a un lugar específico y no fue percibida por la administración del Cabildo ni del Corregimiento en su momento. La *parcialidad superior* comprendía los *ayllus* o comunidades de “incas de privilegio”, mientras que la *parcialidad inferior* incluía al resto de los residentes en el lugar, inclusive aquellos de origen quechua, los *ayllus* Ingas y los hablantes de aymara (Saignes, 1985: 299). En ese juego de pertenencias, los *yanaconas* urbanos de la ciudad se volvieron parte del mercado laboral.

Todo el trabajo agrícola –perteneciente a los *ayllus* o comunidades prehispánicas, o a las haciendas y chacras que rodeaban la ciudad, así como los gremios artesanales (Arze, 1994)– estaba organizado con base en el trabajo de los *yanaconas* urbanos, de características similares a las de Potosí y La Plata o Sucre. Sin embargo, en el caso de la ciudad de La Paz, fuera de estos trabajos, estuvo el de especialistas en la administración del gobierno colonial. Como se verá a continuación, los trabajadores en estos oficios eminentemente especializados eran el brazo derecho de los colonizadores.

Los indios que poblaban el valle de Chuquiago prehispánico (hoy La Paz) conformaban *ayllus* o comunidades indígenas, que se mantuvieron conforme a la organización prehispánica entre los siglos XVI al XVIII.

Algunos conservaron, incluso, los nombres originales de sus etnias. Ellos fueron incluidos en las parroquias de indios fundadas en torno a las iglesias. En el caso de la parroquia de San Pedro, si bien el binomio ciudad-reducción quedó claramente establecido con la fundación de la reducción de San Pedro y Santiago, el barrio en torno a la parroquia se conformó recién a fines del siglo XVIII, cuando las unidades domésticas llegaron a congregarse. Antes siguieron ocupando zonas distantes, alejadas y diseminadas, al estilo prehispánico, con el único orden conceptual de parcialidades, a las que se aludieron líneas arriba. La parroquia de San Sebastián, ubicada en Churubamba, congregó a la mayor parte de los indígenas que tenían el cargo de *caciques*, jefes locales o de los pueblos de todo el Corregimiento que residían en La Paz. Éstos solamente se ausentaban cuando debían ir a recoger el tributo de sus comunidades. Otros caciques ubicaron su residencia detrás de la iglesia española de San Francisco.¹⁹

Silvia Arze ha establecido que la historiografía europea hizo una división tajante entre la producción del campo y la de la ciudad, asociando la producción agrícola con el sector rural y relacionando a la ciudad la producción manufacturera. Sin embargo, en el caso de los barrios de indios de La Paz, se sabe que las tierras de los *ayllus* quedaron dentro del área urbana y fueron utilizadas como pastos para ganado. Por tanto, la mayoría de los indígenas de los de *ayllus* –en el caso de que fueran comunidades libres, es decir, de no estar adscritas a una hacienda o chacra españolas– se dedicaron a actividades relacionadas con la materia prima de que disponían, la lana, con la que empezaron a producir telas y, más tarde, sombreros. De esa manera, pasaron a formar parte del artesanado de la ciudad; o sea, los indios ganaderos o especializados en la cría de ganado fueron la mano de obra especializada que pasó a formar parte del grupo de artesanos textiles de la ciudad.²⁰

Por encima del trabajo artesanal de los *yanaconas* urbanos rurales, hubo otra categoría administrativa que los convirtió en estamento fundamental del gobierno del corregimiento colonial. Éste está relacionado con los caciques que cobraban el tributo de los indios de la ciudad y del campo en todo el ámbito del corregimiento. En La Paz existió la categoría de *caciques yanaconas* de las Cajas Reales. Se trataba de una nueva especialidad de trabajo administrativo, que distinguía a los indígenas leales a la corona. De esa manera, los *yanaconas* no solamente estaban lejos de ser los conocidos sirvientes domésticos de los españoles, sino que con ese mismo nombre formaban parte de su aparato estatal. Los *yanaconas* en La Paz fueron

¹⁹ ALP/RE Caja 64, Leg.96. Carta de venta. Esc. Gregorio Pacheco. Año 1710. Carta de venta.

²⁰ Producto que constituyó, por otra parte, incluso un sector de exportación interregional (Escobari, 1985).

agentes administrativos y ascendieron un peldaño más en la escala social, formando parte de la estructura administrativa colonial. Se trataba de un empleado de la corona, lo que le daba mayor status social, constituyendo la base de la clase media baja en la ciudad.

El trabajo específico de los *caciques yanaconas* consistía en ir a sus pueblos de origen dos veces al año, para recaudar el tributo de sus comunidades. Iban acompañados por un general de milicias, español o mestizo. El monto recaudado y trasladado a La Paz, era entregado al *cacique gobernador supertintendente* de las Cajas Reales del distrito de la ciudad de La Paz, cargo de mayor jerarquía que el *cacique yanacona* que recogía el tributo. A su vez, éste era un *yanacona* del corregidor de la ciudad. En 1673, el *cacique gobernador superintendente* de las Cajas Reales de La Paz fue don Antonio Gonzáles Mayta Yupanqui, que realizó el trabajo de recaudador acompañado por Antonio Barrasa Cárdenas, general de milicias. Los pueblos a los que se dirigieron fueron: Achacache, Hilavaya, Sorata, Carvaya, Patapatani, Las Peñas, Achocalla, Ambaná, Hilataqui, Chuma, Copacabana y ciudad de La Paz. En su recorrido, el cacique gobernador se enteró del “fraude y engaño” que se hacía a las Cajas Reales, porque los indios no pagaban el tributo. Para tomar mejor conocimiento del problema, los visitadores enumeraron a los indios tributarios, verificando que en realidad los caciques entregaban un tercio de lo que cobraban. La causa principal del incumplimiento de la entrega de los tributos, según el cacique visitador, era que los caciques no podían completar el tributo de los indios que estaban ausentes cumpliendo la mita de Potosí. Se constató que había siete *caciques yanaconas* que debían entregar el monto recaudado de los tributarios empadronados en la parroquia de San Sebastián; en la Parroquia de Santa Bárbara otros siete; y en la Iglesia Mayor de San Francisco, dos. El estado de entrega y fraude de tributos era el siguiente:

Cuadro N° 3

Cacique	Debía entregar	Entregaba
<u>San Sebastián</u>		
Nicolás Mendoza e hijos	320 pesos	
Pascual Mejillón	660 pesos	100 pesos
Gabriel Auyllarache	525 pesos	100 pesos
<u>Santa Bárbara</u>		
Sebastián Barrionuevo	225 pesos	150 pesos
Pedro Anasa	200 pesos	150 pesos
Tomás Guamán	200 pesos	70 pesos

Bartolomé, de la Iglesia Mayor	400 pesos	300 pesos
Domingo Condori de la Parroquia de San Francisco	900 pesos	400 pesos

Es preciso recordar que el pago del tributo causaba total malestar en los pueblos y también en la ciudad. Los *caciques superintendentes* eran el blanco de las protestas indígenas urbanas. El *cacique superintendente* recaudador se quejaba de que los caciques bajo su responsabilidad le hacían malas pasadas, enemistándole con los jueces oficiales, el corregidor y los comisarios, e incluso atentando contra su vida

“No dejaban de hacerme diligencias en mi daño, malquistándome con los jueces oficiales, ya con el corregidor, ya con los comisarios, ya queriéndome matar y apedreándome en la noche y otras becas cintareándome (sic) sin saver quién y otras becas poniéndome carteles en la puerta de mi casa diciendo que me han de matar”.²¹

Pese a sus quejas, los corregidores no pusieron ningún remedio a su situación. Por el contrario, sus enemigos llegaron a quemar su casa, atentado del cual apenas pudieron escapar con vida él y su familia.

La ciudad de La Paz, por su lugar de paso hacia las Provincias del Bajo Perú, fue centro del mercado laboral de la zona, y en la colonia constituyó un centro de producción de mercadería única e imprescindible en la Audiencia de Charcas. Su competencia en el mercado giraba en torno a la producción de telas de obrajes, de producción de sombreros y encajes de oro y plata, que eran enviados a las demás “provincias de Arriba” (Escobari, 1985). Por esta razón, y por presiones internas del Cabildo, los habitantes de la ciudad estuvieron obligados a acudir a la mita de Potosí, en un número de 60 cada año hasta 1692, cuando el Virrey del Perú, Conde de Monclova, en una ordenanza dada el 27 de abril, la suprimió por haber encontrado gran confusión en lo que se refiere a cobranza de tributos.²² La movilidad migratoria indígena hacia la ciudad fue permanente y en grandes cantidades, situación estudiada detenidamente por Saignes (1985: 308) en la revisión que hizo de los documentos de Revisitas y Padrones de 1575, 1618, 1645, 1684, 1770, 1785 y 1792, del Archivo de La Paz. Allí estableció que migraron y se asimilaron a la ciudad de La Paz indios de todas las provincias de la Audiencia, ubicándose en las rancherías de los barrios de indios, donde eran registrados como forasteros sin tierras.

La revisita a los indios en el año 1792 muestra que los indios forasteros se asimilaron a la población de la ciudad y fueron empadronados como

²¹ ALP EC 1673-75. Documento citado también por Saignes (1989: 311).

²² ANB, Minas 1110, fs.27.

originarios (Saignes, 1985: 314). Fue una medida impulsada por los reformistas borbónicos para cobrarles tributo. A fines del XVIII, aquellos forasteros se encontraban totalmente asimilados a la ciudad, conformando "barrios de indios" bien unificados. Además, los barrios muestran agrupaciones de artesanos calificados, empadronados como forasteros sin tierras, que aprendieron el oficio en la ciudad de La Paz. Este hecho constituye el paso de unidades étnicas a categorías sociales que van a dar lugar al mestizo como estamento social, quedando establecida la transición del *yanacona* a artesano mestizo.

Cuadro N° 4

Grupos de artesanos en las parroquias de ciudad de La Paz en 1792

PARROQUIA DE SAN PEDRO

Tintoreros	16	Carpinteros	1
------------	----	-------------	---

SAN SEBASTIAN

Hacienda Pura Pura:

Tintoreros	36	Carpinteros	1	Sombrereros	5
Ayilo Cañaris:					
Panaderos	50	Herreros	1	Tocuyeros	3
Barberos	3	Sastres	4	Montereros	39
Carpinteros	1	Zapateros	23		

Fuente: Escobari, 1990: 48-49

El padrón no registra artesanos en la parroquia de Santa Bárbara, porque en esta parroquia estaban empadronados los indios nobles que prestaban servicios como *yanaconas* de la iglesia, cantores o mayordomos. Estaban empadronados como forasteros sin tierras, que pagaban 5 pesos al año. Eran parte de esta parroquia quince indios nobles, pertenecientes al *ayllu* Inga. Según el padrón, los antepasados de estas familias fueron reducidos por Francisco Pizarro a la parroquia de Santa Bárbara con el distintivo de "nobles", con excepción de tributos y demás servicios personales. Esta disposición venía de la "Retasa de Lima", que les conservaba todos sus derechos.

Yanaconas urbanos en la ciudad de La Plata

En la ciudad de La Plata, hoy Sucre, ocurrió también que la transformación de la sociedad originaria al orden colonial fue dándose progresivamente, sobre todo en lo que se refiere al mercado laboral. La

evolución que tuvo el *yanacona* desde la época prehispánica hasta el primer siglo de colonización fue la misma que en Potosí, salvo en el oficio de *huayrador* minero que fue prerrogativa de esta última.

En el Padrón de Yanaconas de Cajas Reales del año 1575,²³ de donde procede la lista de oficios y todo el estudio de los *yanaconas urbanos* de Potosí, se encuentran empadronados también los *yanaconas urbanos* de La Plata, estudiados por Catherine Julien, en un trabajo inédito. Siguiendo la pista de los *yanaconas* como mano de obra especializada en Charcas, Julien contabilizó 103 *yanaconas* en 1575.²⁴ De ellos, el 25% practicaba algún oficio: sastres (812), albañiles (1), calceteros (2), herreros (1), zapateros (5), plateros (2), tejeros (4), silleros (3). Es probable que al igual que los *yanaconas* de Potosí, ellos declararan su procedencia, de manera que se puede deducir en algunos casos su status. Hay un buen porcentaje de indios Ingas, del Cuzco, cuyos apellidos –Yupanqui, Limachi, Atau, Cusi, Cusi Guamán– indican pertenencia a la nobleza incaica.

Una parte de los *yanaconas* se establecieron en la ciudad como artesanos a la manera europea. Se integraron plenamente a la economía de la nueva ciudad, procurando nuevos productos de tradición no andina. Evolucionaron hasta conformar el estamento social de clase media mestiza, artesana.

***Yanaconas* en Chuquisaca y “mercado de hormiga” Cochabamba**

Un factor determinante para la formación de la hacienda en Charcas fue la imposición del tributo, y de la mita minera. Ambas medidas ocasionaron la huída de los indios en busca de protección contra el corregidor, el cacique y el fisco. De ese modo, el hacendado ávido de mano de obra reclutaba *yanaconas* o indios adscritos al trabajo de la tierra, sin importarles de dónde venían o si tenían obligaciones pendientes. El hacendado protegía al indio del tributo y de la mita a cambio de su trabajo. Por su lado, la relación que el *yanacona* tenía con el corregidor y el cacique era de ventaja segura frente a la que tenía el indio, pues tenían muchas veces intereses económicos, comerciales y políticos comunes.

La legislación española realizó Visitas en diferentes épocas en las cuales se empadronó a todos los indios de las comunidades, encomiendas, chacras y haciendas. En dichos padrones, los indios que trabajaban la tierra fueron catalogados como *originarios*, *forasteros*, *agregados* o *yanaconas*. Los originarios fueron los que eran del lugar, los forasteros y agregados eran los que se habían inscrito en una comunidad no perteneciendo a ella, con la

²³ Cajas Reales 18 del Archivo de la Casa de la Moneda de Potosí.

²⁴ Copia inédita proporcionada por la autora, intitulada “La Visita toledada de los *yanaconas* de la ciudad de La Plata”.

diferencia de que el agregado no pagaba tributo. De esa manera, se designó a los *yanaconas* como trabajadores en las haciendas y chacras. Sin embargo, los *yanaconas* en las haciendas tampoco eran mano de obra segura para el hacendado. Una vez contratados, ellos desaparecían por temporadas, sin aparente explicación. Hoy se sabe que una práctica frecuente fue la de acudir para la siembra o cosecha, e ir a otros *pisos ecológicos* en diferentes temporadas agrícolas. Los estudios etnohistóricos han llamado a esta práctica la *estratégica* o *de resistencia* al sistema de opresión español. Eran sistemas ancestrales de supervivencia.

El virrey Toledo dio varias ordenanzas con respecto a los *yanaconas* rurales. Ellos debían contar con instrucción religiosa, les estaba prohibido ingerir bebidas alcohólicas, las mujeres indígenas debían ser protegidas de los amos solteros, los hacendados tenían que distribuir tierras a cada familia *yanacona* para sus necesidades de subsistencia, distribuirles un arado y bestias de tiro durante la época de siembra y concederles tiempo para cultivar sus propias parcelas. El hacendado también estaba obligado a dar a sus *yanaconas* tela de lana, además de cuidar a sus enfermos y darles un día de descanso por semana. A cambio, los *yanaconas* debían trabajar de sol a sol para el hacendado.

La constitución y desarrollo de la hacienda en Charcas no fue igual en todas sus regiones. Se detectan por lo menos cuatro diferentes tipos de desarrollo por región geográfica, en el altiplano, en los Yungas de La Paz, en Cochabamba y en Chuquisaca. En el altiplano paceño funcionaba el sistema laboral de *yanaconas* rurales ya descritos. Sin embargo, hay que destacar el estudio realizado por Herbert Klein (1995) respecto a la participación de comunidades enteras en la propiedad de haciendas productoras de hasta 30 *yanaconas*.

Pero la característica más notable de los *yanaconas rurales* se da en los campos cerealeros de Cochabamba, donde las haciendas *arrendaban* tierras a *yanaconas*, apareciendo así el estamento social de los arrenderos. La aparición de estos *yanaconas* muestra la incursión de la mano de obra indígena en el mercado de hormiga, como lo llamó Brooke Larson (1992), al mercado minifundista y mini productor de grano, que trabajaba en tierras de propiedad de españoles o criollos. Los hacendados de fines del siglo XVII, no pudiendo mantener la población originaria en sus tierras y viendo por otro lado la migración constante de forasteros provenientes de las decadentes minas de Potosí, optaron por “arrendar sus tierras” a *yanaconas* forasteros. Dichos *yanaconas* o arrenderos no lograron nunca acceder a la propiedad de la tierra, pero coparon el mercado minorista de “hormiga” en la región. Los hacendados buscaron otros medios de enriquecerse, por ejemplo, la apropiación del cargo de diezmero o cobrador del diezmo de la iglesia, a través de cuya especulación consiguieron mantenerse a flote,

en poder y riqueza. Los conventos de la iglesia mantuvieron también inmensas haciendas con otros medios propios, como fueron los censos y capellanías o préstamos de dinero con intereses sumamente elevados.

Es el caso de Sicaya, una hacienda productora de trigo en el siglo XVIII, que muestra en su contexto histórico un régimen de tierras determinado. Expone el ya conocido sistema de arriendo de tierras, utilizado por los terratenientes para asimilar la mano de obra de los forasteros sin tierras, que eran cada vez más en el valle de Cochabamba. Este sistema, en el caso de la producción de trigo, está íntimamente ligado al beneficio de la molienda del cual el terrateniente era el único dueño, y del que los arrenderos no podían prescindir para moler su grano.²⁵

Desde los primeros años de colonización, la legislación española empadronó a todos los indios de las comunidades, encomiendas, chacras y haciendas, en las llamadas Visitas, que se hicieron en todo el territorio virreinal. En dichos padrones, los indios que trabajaban la tierra fueron catalogados como *originarios*, *forasteros*, *agregados* o *yanaconas*. Los originarios fueron los que eran del lugar; los forasteros y agregados eran los que se habían inscrito en una comunidad no perteneciendo a ella, con la diferencia de que el agregado no pagaba tributo. Los *yanaconas* eran básicamente los que trabajaban en las haciendas, sin abandonar los vínculos con sus *ayllus* de origen. Así, cabe distinguir a los *yanaconas* rurales –que eran los que trabajaban en las haciendas para los hacendados españoles y también para comunidades libres– de aquellos otros designados con la misma palabra, pero para otras categorías de mano de obra en la época colonial.

Conclusiones

Hasta hace muy poco, los estudios sobre los *yanaconas* cubrían solamente los aspectos político y social. Todos los estudios se referían a ellos como mano de obra servil y doméstica. Una profundización en el análisis de algunos documentos clave, ha dado como resultado que la

²⁵ La hacienda Sicaya, era propiedad de don Joseph Frontanilla, en la segunda mitad del s. XVIII. Fue administrada por Joseph Senteno entre los años 1780 y 1785. Estaba ubicada en el camino real en el pueblo de Sicaya, entre las poblaciones de Arque y Capinota, actual provincia de Capinota. La hacienda de Sicaya entre los años 1780 y 1785 fue “nombre de mucho comercio”, aún antes de que fuese dueño de ella Joseph Frontanilla, “por ser tránsito de entrada de granos con mucha gente marchante...” (AHM Prot.1786). Poseía tierras arrendadas que le daban de alquilar anualmente 162 pesos, además de “cuatro piedras” de moler maíz, y “tres piedras” de moler trigo. La hacienda también producía árboles frutales, aunque solamente en pequeña escala. Tenía una pulpería donde expendía harina de trigo, pan, tabaco, coca, chicha y velas a la gente que acudía a los molinos.

transformación de las sociedades andinas en un orden colonial, a raíz de su incorporación a la administración española, fue un proceso en el que participaron tanto las instituciones andinas como las españolas, sobre todo en el caso de las instituciones laborales. El estudio de la evolución de los *yanaconas* como mano de obra calificada y no servil ni doméstica, ha dado en este trabajo una nueva precisión en torno al problema de la mano de obra en el campo minero, agrario y urbano. El yanacóna huyó, el yanacóna ganó lo que quería, el yanacóna llegó a ser rico en Potosí, el yanacóna fue arrendero y productor de cereales, el yanacóna era el artesano textil, en fin, su capacidad de adaptación al nuevo sistema del mercado laboral constituye el fundamento de la aparición del artesanado mestizo, que se fue perfilando en el siglo XVIII. En ese sentido, el presente trabajo constituye un aporte a este estudio.

El *yanacóna* es, a decir de Enrique Tandeter²⁶, *el eslabón perdido* de la estructura laboral y social de la mano de obra en el mercado laboral de la Audiencia de Charcas. Además, el trabajo deja establecidos aspectos fundamentales y hasta ahora no conocidos sobre los yanaconas, esto es, sus antecedentes prehispánicos y su relación posterior en la época colonial; la multiétnicidad en la convivencia en ciudades y donde fuera que estuvieron; los oficios específicos traídos desde sus ancestros y aquellos aprendidos por la convivencia con los españoles. Asimismo, ilumina acerca de la organización familiar y demográfica en las ciudades de La Plata y Potosí. Y, por último, también se da una explicación de los mecanismos que se utilizaron para incorporar a los indígenas a las estructuras de mercado y administrativa colonial.

El *yanacóna* minero siempre tuvo un trato especial, tanto en la época prehispánica como en el siglo XVI en Potosí. Sólo así se explica la existencia de *yanaconas* ricos, considerados incluso vecinos de la ciudad. Ante la conquista, sin embargo, los *yanaconas* tuvieron que renunciar a algunos de sus privilegios, como el de la bigamia, y someterse, como todos los indios, al adoctrinamiento cristiano.

Bibliografía y fuentes

Archivo Casa de la Moneda	ACM
Archivo Nacional de Bolivia	ANB

²⁶ Comunicación verbal en Veracruz, México 1994.

Fuentes Impresas

ARSANZ DE ORSUA Y VELA BARTOLOMÉ

1705 [1965] *Historia de la Villa Imperial de Potosí (1705)*. Hanke, Lewis y Gunnar Mendoza (Ed.), Providence: Rhode Island University.

CABEZA DE VACA, Diego

1586 [19..] "Descripción y relación de la ciudad de La Paz". 1959. En: *Revista Municipal Khana*, año VII, vol. I, núm. 33. pp. 84-90.

CAÑETE Y DOMÍNGUEZ, Vicente

1791 [1939] *Guía Histórica, Geográfica, Física, Política, Civil y Legal del Gobierno de Intendencia de la Provincia de Potosí*. La Paz: Biblioteca Boliviana N.6. Publicaciones de Ministerio de Educación, Bellas artes y Asuntos Indígenas.

CAÑETE, Pedro Domingo

1789 *Descripción del Cerro de Potosí y de los Partidos de Porco, Chayanta, Chichas, Lipéz y Atacama*. 1789. Facsímil en Biblioteca Central de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.

CAPOCHE, Luis

1585 [1959] *Relación de la Villa Imperial de Potosí*. Hanke, Lewis (edición y estudio preliminar). Madrid: Atlas.

LIZARRAGA, Reginaldo

1603 [1987] *Descripción del Perú, Tucumán, Río de La Plata y Chile, 1603*. En: Ballesteros, Ignacio (ed.). *Crónicas de América 37, Historia 16, Información y Revistas S.A.* Madrid: 1987.

MATIENZO, Juan de

1567 [1967] *Gobierno del Perú*. Lima-Paris: Instituto Francés de Estudios Andinos, G. Lohmann.

OCAÑA, Diego Fray

1606 [1969] *Un Viaje Fascinante por la América Hispana del siglo XVI*. Madrid: Stadium.

OCAÑA, Diego Fray

1943 *Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias, mandadas imprimir y publicar por la Magestad Católica de Rey Don Carlos II*. 3 Tomos. Madrid: Consejo de la Hispanidad.

Bibliografía

ARZE, Silvia

1994 *Los Artesanos de la ciudad de La Paz*. (Tesis de Licenciatura inédita). Carrera de Historia, Universidad Mayor de San Andrés.

ARZE, Silvia y Rossana BARRAGÁN

1987 *La Paz Chuquiago. Fundación y el centro urbano hasta 1787*. La Paz: Casa de la Cultura, Alcaldía Municipal de La Paz.

BAKEWELL, Peter

1989 *Mineros de la Montaña Roja (1545-1650)*. Madrid: Alianza Editorial.

BARRAGÁN, Rossana

Ayllus y Haciendas en los Valles Orientales de Bolivia. Tres Estudios de caso: Palca (siglo XVI), Mizque (siglos XVI-XVIII) y Norte de La Paz (siglos XVI-XIX) (artículo inédito).

BOUYSSÉ-CASSAGNE, Therese

1975 "Pertenencia étnica, status económico y lenguas en Charcas a fines del siglo XVI". En: *Tasa de la Visita General de Francisco de Toledo*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos. pp. 312-327.

BOUYSSÉ-CASSAGNE, Therese

1990 *Espacio urbano y dinámica étnica. La Paz en el siglo XIX*. La Paz: Hisbol.

CHEVALIER, François

1989a "Servidumbre de la Tierra y Rasgos Señoriales en el Alto Perú Prehispánico: Apuntes Comparativos sobre los Yanaconas". En: *Anuario de Estudios Latinoamericanos*, N° 21, junio. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 9-27.

CHEVALIER, François

1989b "Balance de la Historia sobre Iberoamérica (1945-1988)". En: Olabarri, Ignacio (ed.). *Actas de las IV Conversaciones Internacionales de la Historia*. Pamplona: Universidad de Navarra. pp. 221-290.

CHOQUE CANQUI, Roberto

1978 "Pedro Chipana, Cacique Comerciante de Calamarca". En: *Avances*, N° 1. Centro Boliviano de Estudios Históricos y Sociales. La Paz.

CRESPO RODAS, Alberto

1955 "La Mita de Potosí". En: *Revista Histórica*, Academia Nacional de la Historia. pp.24-30.

CRESPO RODAS, Alberto

1967 "Fundación de la Villa de San Felipe de Austria". En: *Revista Histórica*, Academia Nacional de Historia, T. XXIX, pp. 1-23.

CRESPO RODAS, Alberto

1970 "El Reclutamiento y los Viajes en la 'Mita' del Cerro de Potosí". En *Ponencias del Coloquio Internacional sobre Historia de la Minería* (vol.1). León: Cátedra de San Isidoro. pp. 468- 482.

COLE, Jeffrey

1984 *The Potosí Mita, 1573-1700. Compulsory Indian Labor in the Andes*. Stanford: Stanford University Press.

CONDARCO MORALES, Ramiro

1975 "Oruro en la Historia". En: *Monografía de Bolivia*, tomo III. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario de la República.

COOK, Noble David, Alejandro MÁLAGA MEDINA y Thérèse Bouysse Cassagne (introducción, versión paleográfica y estudios)

1575 [1975] *Tasa de la Visita General de los Indios de Toledo*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

DÍAZ REMENTERÍA, Carlos

1977 "El Cacique del Virreinato del Perú". En: *Publicaciones del Sumario de Antropología Americana*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura

1990 "Conformación Urbana y Étnica en las ciudades de La Paz y Potosí Durante la Colonia" En: *Revista Historia y Cultura*, Sociedad Boliviana de la Historia. pp. 74-100.

ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura

1991 "Barrios de Indios en Potosí" (ponencia inédita presentada al II Congreso Internacional de Etnohistoria, Coroico, Yungas de La Paz).

1991 "Migración Multiétnica y Mano de Obra Calificada en Potosí siglo XVI". En: *Etnicidad, Economía y Simbolismo en los Andes*. La Paz: Hisbol / IFEA / SBN-ASUR.

1993 "Poblados de indios dentro de Poblados de Españoles. El Caso de La Paz y Potosí". En: Gutiérrez, Ramón (coord.). *Pueblos de Indios. Otro Urbanismo en la Región Andina*. Quito: Abya-Yala.

1997 *Colonización Agrícola y Ganadera en América*. Quito: Abya-Yala.

1997 "Los extravagantes. Mano de obra en las minas de Oruro, 1606-1650". En: *Tiempos de América, Revista de Historia, Cultura y Territorio*, N° 1, Castellón, Universitat Jaume I. pp-3-19.

2007 *Caciques, Yanaconas y Extravagantes*. La Paz: Embajada de España, Plural, IFEA.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca

(1617) 1944 *Comentarios Reales de los Incas*. Buenos Aires: Emecé Editores.

GLAVE, Luis Miguel

1989 *Trajinantes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

HANKE, Lewis (ed.)

1959 *Relación General de Potosí de Luis Capoche*. Madrid: Atlas.

KEITH, Robert G.

1982 "Origen del Sistema de Hacienda. El Valle de Chancay". En: Matos de Mar, José de (comp.). *Hacienda, Comunidad y Campesinado en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

KLEIN, Herbert

1982a *Haciendas y Ayllus en Bolivia, siglos XVIII y XIX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1982b *Historia General de Bolivia*. La Paz: Juventud.

JULIEN, Catherine,

Los yanaconas de La Plata (inédito).

LARSON, Brooke

1982 *Explotación Agraria y Resistencia Campesina en Cochabamba*. Cochabamba: Ceres.

LARSON, Brooke

1992 *Colonialismo y Transformación Agraria en Bolivia (1500-1900)*. Cochabamba-La Paz: Ceres/ Hisbol.

LOCKHARDT, James

1996 *El Mundo Hispanoamericano 1532-1560*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

LOZA, Carmen Beatriz

1984 "Los Quirua en los Valles Paceños: una tentativa de identificación de la época Prehispánica". En: *Revista Andina*, núm. 4, Cuzco: Bartolomé de las Casas. pp.40-45.

MESA, José de y Teresa GISBERT

1970 "Oruro. Origen de una Villa Minera". En: *La Minería Hispana e Iberoamericana. Contribución a su Investigación, Historia y Estudios*, vol. I. León: Cátedra de San Isidoro. pp. 559-590.

MESA, José de y Teresa GISBERT

1975 "La Paz en el Siglo XVII". En: *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

MURRA, John

1975 *Formaciones Económicas y Políticas del Mundo Andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1983 *La Organización Económica del Estado Inca*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PRESTA, Ana María y Mercedes del Río

1982 "Un estudio Etnohistórico en los Corregimientos de Tomina y Yamparáez: Casos de Multietnicidad". En: *Runa*, vol. XVI, Buenos Aires, Museo Etnográfico, Universidad de Buenos Aires. 1982. pp.45-66.

PRESTA, Ana María, Mercedes DEL RÍO, Raymund SCHRAMM, José Luis MARTÍNEZ y JULIEN, Catherine

1995 *Espacio, Etnias, Frontera*. Sucre: Asur.

RAMIREZ, Susan

1987 "The Dueño de Indios. Thoughts on the Consequences of the Shifting Bases of Power of the Curacas Viejos Antiguos under The Spanish in Sixteenth Century Perú". En: *The Hispanic American Historical Review*, 64, num. 4, Durhan, Duke University Press. pp.66-78.

SAIGNES, Thierry

1982 "Las Etnias de Charcas frente al Sistema Colonial siglo XVII. Ausentismo y Fugas en el Debate sobre la Mano de Obra Indígena. 1595-1665". En: *Jahrbuch Für Geschichte von Staat Wirtschaft und Gesellschaft Latenamerikas*, 21 (Juli), Vörlau Verlag, Köln-Wien Band. pp. 27-75.

SAIGNES, Thierry

1985 *Los Andes Orientales: Historia de un Olvido*. Cochabamba: Ceres.

SAIGNES, Thierry

1986 *En Busca del Poblamiento Étnico de lo Andes Bolivianos (siglos XV- XVII)*. La Paz: Avances de Investigación, Museo Nacional de Etnografía y Folklore, N° 3.

SAIGNES, Thierry

1987 "*Ayllus*, Mercado, y Coacción Colonial: el Reto de las Migraciones Internas de Charcas (siglo XVII)". En: HARRIS, Olivia, Brooke LARSON y Enrique TANDETER (comps.). *La Participación Indígena en los Mercados Surandinos. Estrategias y Reproducción Social siglos XVI a XX*. La Paz: Ceres.

SANCHEZ ALBORNOZ, Nicolás

1978 *Indios y Tributos en el Alto Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

SANCHEZ ALBORNOZ, Nicolás

1982 "Migraciones Internas en el Alto Perú. El Saldo Acumulado en 1645". En: *Historia Boliviana*, II/I, junio. Cochabamba. pp. 11-19.

SANCHEZ ALBORNOZ, Nicolás

1982 "El Trabajo Indígena en los Andes: Teorías del siglo XVI". En: ÁLVAREZ DE CASTRILLÓN, , Gonzalo, Luis Angel ROJO DUQUE y Pedro TEDDE DE LORCA (ed. lit.). *Historia Económica y Pensamiento Social*, Madrid: Editorial Alianza / Banco de España. pp. 19-44. 1982.

1983 "Mita, Migraciones y Pueblos. Variaciones en el espacio y Tiempo. Alto Perú. 1573-1692". En: *Historia Boliviana*, III, marzo. Cochabamba. pp. 31-46.

SEBILL, Nadine

1990 *Ayllus y Haciendas. Dos estudios de caso sobre la agricultura Colonial en los Andes*. La Paz: Hisbol.

SEMPAT ASSADOURIAN, Carlos

1982 *El Sistema de la Economía Colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

SEMPAT ASSADOURIAN, Carlos

1975 "Formación de Mercado Interno Colonial. El caso del espacio peruano en el siglo XVI". En: Florescano, Enrique (comp.). *Ensayos sobre el Desarrollo Económico de México y América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

SPALDING, Karen

1974 *De Indio a Campesino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TANDETER, Enrique

1981 *Coacción y Mercado. La Minería de la Plata en Potosí Colonial 1692-1826*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

WACHTEL, Nathan

1971 *Los Vencidos*. Madrid: Alianza Editorial.

ZAVALA, Silvio

1977 *El Servicio Personal de los Indios en el Perú*, tomos I-II. México D.F.: El Colegio de México.

ZULAWSKI, Ann

1987a "Forasteros y Yanaconas: La Mano de Obra de un Centro Minero en el siglo XVII". En: Harris, Olivia, Brooke LARSON y Enrique TANDETER (comps.). *La Participación Indígena en los Mercados Surandinos. Estrategias y Reproducción Social. Siglos XVI a XX*. La Paz: Ceres.

1990 "Mano de Obra y Migración en un Centro Minero de los Andes: Oruro, 1683". En: SÁNCHEZ ALBORNOZ, Nicolás (comp.). *Población y Mano de Obra en América Latina*. Madrid: Alianza. pp. 95-114.

1990 *They Eat From Their Labor. Work and Social Charge in Colonial Bolivia*. Pittsburg- London: University of Pittsburg Press.

ARGENTINOS Y PERUANOS EN BOLIVIA: APUNTES SOBRE LA MIGRACION REGIONAL A MEDIADOS DEL SIGLO XX

María Luisa Soux

Resumen

Complementando los trabajos realizados por otros historiadores sobre la presencia de extranjeros en Bolivia, que se han concentrado sobre todo en el tema de la migración europea o asiática, el presente artículo busca poner en la agenda de investigación el tema de la migración regional y transfronteriza, a través del estudio de la migración de argentinos y peruanos a Bolivia en la década de 1940. Para ello, acude a una fuente excepcional como es el censo de extranjeros que se halla actualmente en el Archivo de La Paz.

Abstract

Complementing the research of other historians about the presence of migrants in Bolivia, focused on the European or Asian migrations, this article seeks to introduce into the research agenda the process of regional and cross-border migration, through the study of the migration of Argentineans and Peruvians to Bolivia in the 1940s. The research uses a unique source such as the Census of Foreigners of La Paz Archive (ALP).

Descriptores

Migración regional // políticas migratorias // migrantes argentinos y peruanos // censo // comportamiento migratorio // inserción laboral

Key words

Regional migration // migration policies // Argentine and Peruvian migrants // census // migratory behavior // employability

Introducción

La historia económica de los primeros años del siglo XX, en parte de los países de América Latina, estuvo marcada de manera importante por la llegada de grandes oleadas de migrantes europeos que se insertaron en el mercado laboral como obreros calificados, técnicos o trabajadores agrícolas. En Argentina, Brasil o Chile, para citar algunos casos, estos migrantes – procedentes fundamentalmente de Italia, España y Alemania– fueron una pieza fundamental en el desarrollo industrial de los países anfitriones. Esta migración ha sido ampliamente estudiada en la historiografía latinoamericana, sobre todo en los países donde significó un impacto demográfico mayor.

Sin embargo, existe otro tipo de migración que no ha merecido tantos trabajos de investigación: el permanente desplazamiento de personas y familias que cruzaban y cruzan las fronteras comunes de nuestros países por motivos muy diversos, como el comercio itinerante, la búsqueda de mejores oportunidades laborales, la represión política en sus países de origen, las persecuciones de carácter étnico y el anhelo de un ascenso social, entre muchas otras razones. La constitución de repúblicas en el antiguo territorio colonial de los virreinos del Perú y del Río de la Plata, rompió los espacios económicos, sociales y culturales tradicionales, conformando nuevos espacios que fueron estableciendo poco a poco centros de atracción o, en muchos casos, espacios centrífugos, que miraban hacia las costas como horizonte para la exportación de materias primas. De esta manera, el antiguo espacio peruano (o potosino) fue desestructurándose poco a poco, aunque nunca se llegó a romper definitivamente las relaciones.¹

Productos de consumo popular como la coca o la chicha siguieron articulando estos espacios y, consecuentemente, los comerciantes tradicionales de estos productos continuaron trasladándose de un lado a otro de la frontera, manteniendo relaciones de amistad, parentesco y compadrazgo.

¹ Este proceso, lento pero inexorable, ha sido analizado, por ejemplo, por historiadores como Antonio Mitre, quien, en *El monedero de los Andes*, muestra la persistencia de la circulación de moneda feble en un amplio espacio; asimismo, historiadores argentinos como Viviana Conti, o peruanos como Alberto Flores Galindo han trabajado esta temática a través de la persistencia de circuitos comerciales y ferias.

A fines del siglo XIX, dos nuevos elementos modificaron esta situación. Por un lado, el avance de la industrialización, fundamentalmente en las costas de Argentina, Chile y Perú, atrajo a trabajadores del interior que llegaron como obreros a los nuevos centros textiles, agrícolas y mineros; por el otro, una agresiva política migratoria empezó a ofrecer en todos los países de la región grandes ventajas a grupos poblacionales procedentes de Europa, los cuales, de acuerdo a los discursos liberales y “civilizadores” que imperaban en la región, traerían a este continente la modernidad y el progreso.

Esta política tuvo en Argentina y Chile una respuesta mucho mayor a la obtenida en Perú y Bolivia, donde la migración europea pareció no llegar en el número esperado.

Este comportamiento diverso pudo deberse a una serie de factores, entre los que se hallaban las oportunidades de trabajo, la falta de población en muchas regiones o la cercanía a los puertos y la costa; sin embargo, la visión oficial sobre el asunto en los países involucrados se dirigió más bien a que la presencia de una fuerte población indígena había limitado la esperada migración de los progresistas europeos.²

Dentro de este contexto, la presente investigación busca analizar el comportamiento migratorio de argentinos y peruanos en Bolivia durante la década de 1940, estableciendo de manera indagatoria las regiones de origen, el tipo de migración, las actividades realizadas por los migrantes y su nivel económico y cultural.

Políticas migratorias en Bolivia

El interés estatal por recibir nuevos grupos de población puede remontarse a los primeros años de la república, donde se dictaron leyes que otorgaban privilegios a quienes se establecieran en las zonas fronterizas, sin especificar si estos beneficios también implicaban a los extranjeros. Este fue el caso, por ejemplo, del Marco del Jaurú, ubicado en la frontera con el Brasil, y donde el Estado promovió el asentamiento de los soldados de la independencia. Muchos de estos soldados pertenecientes a las tropas bolivarianas eran naturales de Colombia y Perú. En noviembre de 1863 se firmó con el Perú un tratado llamado de “Paz y amistad”, cuyo artículo 5º. Establecía:

² En esta época, se puede establecer una jerarquía de la migración con parámetros claramente racistas. Los migrantes europeos, de raza blanca, ocupaban la cúspide de la migración; seguían en la jerarquía los llamados “turcos” y que provenían de Siria, Palestina, el Líbano e inclusive de algunos países balcánicos, pero que llegaban con pasaporte del Imperio turco. Los migrantes de los países latinoamericanos de raza blanca eran también considerados como una migración provechosa para los intereses del país. Finalmente, en la totalidad de los países analizados, se consideraba como una migración necesaria, pero muchas veces indeseable, la proveniente de los países asiáticos y, en el último lugar de la jerarquía, se hallaba la migración de indígenas.

Los ciudadanos de cada una de las altas partes contratantes, tendrán en los territorios de la otra, respectivamente, entera libertad para efectuar sus compras y ventas, transacciones y demás contratos, para establecer sus condiciones legales y fijar el precio de sus artículos, mercaderías u otros objetos naturales, manufacturados o industriales, sean nacionales o importados y ora los vendan en el interior o los destinen a la exportación; pero conformándose invariablemente a las leyes y reglamentos del país.

Coincidentemente, en julio 1868 se firmó el Tratado de Amistad, Comercio y Navegación con Argentina, que establecía:

Art. 3º. Los bolivianos en la República Argentina y los argentinos en la República de Bolivia, tendrán los mismos derechos que los ciudadanos con excepción de los políticos; no estarán sujetos sino a las contribuciones e impuestos que paguen los ciudadanos y podrán ejercer profesiones científicas estando acreditados en forma por los Tribunales y Facultades competentes, como si fueran profesores del país.³

Luego de la derrota en la Guerra del Pacífico, el Estado Boliviano, dentro del interés por desarrollar la nación, empezó a promover con más fuerza la migración.

Fruto de este interés fue la suscripción de convenios para homologar títulos académicos para las profesiones liberales,⁴ buscando la llegada de profesionales.

De la misma manera, se establecieron convenios internacionales multilaterales, que reconocían los mismos derechos civiles a los extranjeros que a los nacionales⁵.

Ya en el siglo XX, el Estado liberal, a través de la Oficina Nacional de Estadística y Propaganda Geográfica, llevó a cabo una política de propaganda para incentivar la llegada de extranjeros. Con este motivo, se publicó un folleto titulado *Indicaciones sumarias para el Inmigrante en Bolivia*, editado, según don Manuel Vicente Ballivián, “con el objeto de llamar la atención de los inmigrantes a Bolivia que... desean dedicarse a labores especiales en el país” (Oficina Nacional de Estadística, 1912).⁶

Siguiendo la preocupación por el problema, se publicó por los mismos años un “Reglamento de Inmigración Libre”, donde se podía encontrar las

³ Convenio firmado en Buenos Aires el 9 de julio de 1868.

⁴ Congreso de Montevideo, 1889, aprobado por Bolivia en 1903 y ratificado en 1904.

⁵ Segunda Conferencia Internacional Americana. México, 1902. Aprobada por Bolivia en 1903 y ratificada en 1904.

⁶ *Boletín de la Oficina nacional de Estadística*. Sección de correspondencia. Carta al señor Ernesto Reylerlein, Entre Ríos, Argentina. 8 de marzo de 1912.

prescripciones y requisitos que debían cumplir los inmigrantes, así como las facilidades que otorgaba el gobierno a quienes querían trasladarse a Bolivia como inmigrantes.⁷

Manuel Vicente Ballivián, el promotor del progreso en el país y el más entusiasta defensor de la migración de extranjeros calificados –en otras palabras, preferentemente de europeos o criollos latinoamericanos– describía las posibilidades de mejoramiento de la situación de los migrantes, tal como se puede determinar en la carta ya citada anteriormente:

Bolivia es un país nuevo, donde las industrias esperan el capital y brazos para su explotación. ...El gobierno boliviano se preocupa del establecimiento de colonias y para ello necesita elementos de actividad y trabajo. En esta virtud ha constituido a los Consulados de Bolivia en el exterior, como oficinas de información y encargados de suministrar datos a los inmigrantes que quieran venir al país, exigiendo que los elementos de trabajo sean garantizados y aptos para iniciar el sistema colonial (Ibíd).

Dentro de este incentivo, se crearon algunas colonias extranjeras, sobre todo en las tierras bajas y cercanas a la frontera. De esta época proviene la migración de familias alemanas organizadas en la Argentina, que se asentaron en la región de Villamontes, en el Chaco Boliviano.⁸

A pesar del impulso dado por conservadores y liberales a la migración, ésta fue muy baja, tal como se puede observar en los resultados del Censo de 1900, que anotaba un total de 7.425 extranjeros frente a 1.737.143 bolivianos, es decir, el 4 por mil de toda la población (Oficina Nacional de Estadística y Propaganda Geográfica, 1905: 244).⁹ Los convenios y tratados firmados con otros países europeos y asiáticos, como Italia o Japón, promovieron también la migración y el asentamiento de migrantes, garantizándoles la igualdad de derechos con respecto a los bolivianos. Respondiendo al tratado firmado con el Japón, se fortaleció poco después la migración asiática, fundándose colonias de japoneses y okinawas en la región de Santa Cruz.¹⁰

El desarrollo de la industria minera, sobre todo la dirigida por los Barones del Estaño, promovió en la década de 1930 la inmigración de técnicos e ingenieros de minas procedentes sobre todo de la Europa

⁷ Carta de Manuel Vicente Ballivián a Ernesto Reyerlein en Entre Ríos, Argentina. 8 de marzo de 1912.

⁸ Archivo de La Paz. Fondo de donación José Carrasco.

⁹ Oficina Nacional de Estadística y Propaganda Geográfica. *Geografía de la República de Bolivia*. Edición Oficial. 1905. P.244.

¹⁰ Sobre el tema de las migraciones japonesas en Bolivia, ver el trabajo de Alcides Parejas Moreno "Los japoneses en Bolivia", donde se analiza la formación de colonias japonesas y okinawas.

Oriental; al mismo tiempo, numerosos trabajadores chilenos llegaron a las minas de estaño como perforistas y técnicos medios. Sin embargo, esta migración fue también limitada, más aún si comparamos con la llevada a cabo en los países vecinos.

El problema principal fue que el nivel de industrialización de la economía boliviana fue mínimo. Las principales industrias se limitaban a algunas textiles, dirigidas por empresarios italianos y árabes –Fábrica Said, de telas de algodón; Fábricas Forno y Soligno, de telas de lana–; las pequeñas cervecerías, dirigidas por familias alemanas; y los resabios de antiguas industrias vitivinícolas, dirigidas por sus antiguos dueños en los valles de Cinti, Tarija y Luribay. El resto de la actividad no pasaba de ser artesanal.

Ya dentro del contexto de la persecución nazi y poco antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de Bolivia firmó un acuerdo específico sobre el tema de inmigración, esta vez con Polonia. Este convenio, firmado en Buenos Aires el 31 de diciembre de 1937 y aprobado por el Congreso boliviano en noviembre de 1938, establecía el apoyo que recibirían los ciudadanos polacos en Bolivia, apoyo que consistía en el pago de pasajes, entrega de tierras gratuitas, liberación del pago de impuestos sobre el transporte de los objetos traídos por los inmigrantes, etc. Al mismo tiempo, se establecía la creación de una empresa colonizadora que administraría el proceso de migración e inserción en labores agrícolas.

Este convenio no llegó a entrar en vigencia debido a la invasión alemana a Polonia; sin embargo, fue la base para la aceptación de miles de inmigrantes judío-polacos que llegaron a Bolivia durante la Guerra.¹¹

Esta visión sobre la migración extranjera en las clases altas y medias de la sociedad, que se mantuvo aún por mucho tiempo y que no difiere de las políticas adoptadas en otros países latinoamericanos, marcó una clara diferenciación de corte racista. La migración de europeos, norteamericanos o latinoamericanos de “tez blanca”, era aceptada más que la de asiáticos; entre éstos, los japoneses tenían un status superior frente a chinos y coreanos, y los dos eran preferidos frente a la migración de quechuas y aymaras de la sierra peruana, que tenían fama de “ladrones y flojos”.

El problema de las fuentes

El estudio de la migración regional hacia Bolivia no ha sido abordado aún por la historiografía boliviana. Algunos trabajos periodísticos

¹¹ El tema de la migración judía a Bolivia ha sido analizado recientemente por Florencia Durán, en base al Censo de Extranjeros levantado por esos años en el país. Los datos que se utilizan en este trabajo son parte también del mismo fondo documental. Sobre el mismo tema, ver también los trabajos de León Bieber.

realizados en los últimos años han tratado el tema de las relaciones familiares seculares entre el sur peruano –Tacna y Moquegua– y La Paz,¹² mientras que la migración de otros países como Chile y la Argentina ha sido dejada totalmente de lado.¹³ Por este motivo, este trabajo será únicamente un primer acercamiento al tratamiento del tema.

Hace algunos años, circunstancias especiales nos pusieron en contacto con algunos documentos provenientes de la Oficina de Identificación y Migración, entre los que se hallaban muestras de los censos de extranjeros que se habían llevado a cabo durante la década de 1940.¹⁴ La documentación, que consistía en papeles de identificación de extranjeros, registros de salida y de entrega de pasaportes, se hallaba totalmente desordenada. Luego del proceso de ordenamiento por procedencia de los migrantes, se contó con el registro de alrededor de 5000 extranjeros, entre los que se hallaban unos 500 argentinos y unos 1500 peruanos.

La falta de datos estadísticos confiables y la gran distancia existente entre los censos generales en Bolivia, nos impiden determinar con exactitud la representatividad de la muestra; sin embargo, para tener algunos datos comparativos podemos decir que el número de extranjeros en el censo de 1900 era de 7425, de los cuales 5818 eran hombres y 1607, mujeres. El número de peruanos era de 2571 (2072 hombres y 499 mujeres), mientras que los argentinos sumaban 1368 (963 hombres y 405 mujeres).

Para el siguiente trabajo, se ha reducido la muestra a 150 argentinos y 270 peruanos, tomando en cuenta que el objetivo del mismo no es determinar la cantidad de migrantes, sino su forma de relacionarse y su inserción en el mercado de trabajo. Por este motivo, se ha optado por reducir la muestra para establecer más fácilmente las relaciones sociales que se establecen entre los grupos de migrantes.

Uno de los aspectos que llamó de inmediato nuestra atención fue la distinta composición por género que presentaban los documentos, relación que fue confirmada también por el censo de 1900, en relación al número de inmigrantes masculinos y femeninos entre argentinos y peruanos.

¹² En este rubro es interesante el artículo de Agustín Echalar sobre los descendientes del último cacique de Tacna y su relación con familias alemanas asentadas en La Paz. Así mismo, existen algunos trabajos sobre familias tradicionales paceñas emparentadas con miembros de la aristocracia del sur peruano.

¹³ Una excepción es el libro de Gustavo Rodríguez Ostría *El Socavón y el Sindicato*, que trabaja el caso de los trabajadores mineros chilenos en las minas bolivianas. Son mucho mayores los estudios sobre bolivianos en Argentina, Chile o el Perú que el de la presencia de ciudadanos de estos países en Bolivia.

¹⁴ La vieja casona donde se hallaban las oficinas del Instituto Boliviano de Cultura, que había pertenecido anteriormente a las oficinas de Identificación de la Policía, sufrió la caída del techo, por lo que el Archivo de La Paz tuvo que realizar un rescate de emergencia de los documentos que se hallaban bajo los escombros.

La comparación de datos entre el Censo Nacional de 1900 y las fichas del Censo de Extranjeros de la década de 1940, nos da el siguiente resultado:

Cuadro N° 1

Relación de género en la migración de argentinos y peruanos

Fuente	Argentinos			Peruanos		
	Masculino	Femenino	Relación	Masculino	Femenino	Relación
Censo 1900	963	405	2,37	2072	499	4,15
Muestra	89	56	1,58	245	24	10,21

El diverso comportamiento en la relación entre hombres y mujeres migrantes muestra ya un diferente tipo de migración. Por un lado, parece ser que la migración argentina era más de carácter familiar, hecho que se comprueba también por la presencia de familias completas en las listas de migrantes; mientras que la migración peruana tiene un carácter más masculino. Los peruanos migraban solos y rara vez llegaban acompañados por sus familias.

La migración argentina

A partir de la muestra de 149 migrantes argentinos censados entre 1941 y 1949, se ha podido obtener algunos datos sobre el carácter, forma de migración, objetivo y formas de inserción laboral de los inmigrantes argentinos. Por la ocupación de los migrantes, el apellido y la organización familiar, se puede observar que la gran mayoría de argentinos en Bolivia procedían de la clase media. Muchos de ellos conformaban una segunda generación de migrantes europeos que buscaban nuevas alternativas económicas; algunos habían utilizado la Argentina como un país de paso, ya que habían nacido en Europa (España, Italia, Polonia). Un número no determinado aún estaba en Bolivia de paso, ya sea como comerciantes o, por el contrario, como empleados de alguna empresa comercial internacional. Esta población, por lo tanto, se quedaba en Bolivia el tiempo de su contrato y retornaba posteriormente a la Argentina. Finalmente, hallamos también migrantes que llegaban con una misión, ya sea de religiosos católicos o de predicadores protestantes. El carácter de migración familiar y la ubicación en la clase media de empleados y comerciantes, hace que un gran porcentaje de las mujeres migrantes sean consideradas como amas de casa. El resumen puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2
Ocupación de los migrantes argentinos

Mujeres	Casos	Varones	Casos
Labores de casa	43	Comerciante	23
Profesora	4	Empleado	12
Secretaria	2	Religioso	8
Enfermera	1	Técnico	6
Estudiante	1	Ingeniero	5
Kinesióloga	1	Músico	4
Modista	1	Misionero	3
Música	1	Chofer	3
Religiosa	1	Contador	2
Visitadora Social	1	Profesor	2
TOTAL	56	Vidriero	2
		Agricultor	1
		Agrónomo	1
		Artista	1
		Constructor	1
		Dentista	1
		Ebanista	1
		Estudiante	1
		Ganadero	1
		Geólogo	1
		Gerente	1
		Gráfico	1
		Jefe de ventas	1
		Mecánico	1
		Panadero	1
		Peletero	1
		Perforista	1
		Periodista	1
		Prop. Comercio	1
		Sastre	1
		TOTAL	89

Fuente: Archivo de La Paz- Censo de Extranjeros

Tomando en cuenta la procedencia y los lazos familiares que pudiera haber entre los inmigrantes argentinos, no se encuentra una relación directa entre la procedencia y la ocupación. Esto significa que los migrantes procedentes, por ejemplo, de Buenos Aires o de la Capital Federal, tienen una serie de profesiones u ocupaciones que no guardan necesariamente una relación.

A pesar de que se puede plantear la existencia de ciertas tendencias en la relación entre procedencia y ocupación, podría tratarse, por lo pequeño de la muestra, de una casualidad.

A pesar de ello, citamos algunos casos familiares y ocupacionales que pueden abrir espacio para nuevas investigaciones:

- El caso de la familia Cammarata, de Bahía Blanca, dedicada a la misión adventista. Se podría abrir una investigación sobre los vínculos religiosos y familiares entre los migrantes europeos a Bahía Blanca y la apertura de sus redes hasta Bolivia.
- El caso de los comerciantes de origen libanés procedentes de Formosa. En este caso, la familia Handal, que llegó a tener en Bolivia una serie de casas comerciales de textiles y ropa.
- La familia Luraschi de Rosario, Santa Fe, que muestra la típica situación de un negocio familiar donde los parientes van llegando a Bolivia para apoyar el negocio, en este caso, la Casa Vico de Oruro.
- Un caso que parece ser más casual es el de los músicos provenientes de Mendoza. Se trata de una orquesta que actuaba, en el momento del Censo, en el Teatro Edén de Oruro.
- Una estrategia familiar diferente parecen seguir otras familias, en las cuales la inserción laboral y la ocupación es muy diversa. Éste es el caso, por ejemplo, de la familia Doubley, procedente de Buenos Aires y en la cual uno de los hermanos es dentista, el otro es empleado de la Empresa Cobana y el tercero es empleado del periódico La Razón.
- Es interesante resaltar que el único agricultor que aparece en la muestra es Ángel Humacata, procedente de El Carmen de Jujuy, y que se asentó en la empresa vitivinícola de Cinti, SAGIC, al sur de la república. La migración de agricultores parece ser inversa, ya que eran y son los bolivianos los que migran hacia la Argentina, como braceros para la zafra o como agricultores en pequeñas granjas.

El siguiente cuadro muestra un resumen de la procedencia de los inmigrantes argentinos en Bolivia:

Cuadro N° 3**Inmigrantes argentinos por región de procedencia**

Bahía Blanca	4
Buenos Aires	48
Córdoba	5
Formosa	2
Jujuy	4
La Plata	2
La Quiaca	2
Lanús	2
Mendoza	2
Paraná	3
Pergamino	4
Rosario	12
Salta	13
Santiago del Estero	3
Tucumán	8
Otros (Argentina)	27
Europa	4

Fuente. ALP - Censo de Extranjeros

La ocupación y el lugar de procedencia de los migrantes no parece tener tampoco relación con la residencia en Bolivia. Empleados, comerciantes y artesanos se ubicaron sobre todo en La Paz, Oruro y Cochabamba. Tres son los casos especiales: el primero, un inmigrante de Orán que se ubicó como perforista petrolero en el centro de Camiri, lo que plantearía una migración entre habitantes del Chaco; el segundo caso es el de unos cuantos habitantes de Jujuy y Salta que se asientan en Tarija y Tupiza, planteando una migración más ligada al circuito comercial del sur; y, finalmente, el caso de los chóferes argentinos que son censados en Santa Cruz y garantizados por la familia Monasterios, familia tradicional cruceña que se dedicaba en esos años al transporte de goma hacia la Argentina.

Es interesante resaltar que en las ciudades, y sobretodo en La Paz, los inmigrantes argentinos ejercían ocupaciones que no eran tradicionales para los bolivianos, y que más bien se identificaban como propias de los inmigrantes judíos de Europa Oriental. Éste es el caso, por ejemplo, de los peleteros y ebanistas.

El lugar de residencia de los migrantes sigue la dinámica del crecimiento de las ciudades bolivianas por esos años. El primer lugar lo ocupa La Paz, y muy lejos se hallan las otras ciudades del país. El resumen de la residencia de los migrantes argentinos puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4**Lugar de residencia de los migrantes argentinos en Bolivia**

MUJERES		VARONES	
RESIDENCIA	MIGRANTES	RESIDENCIA	MIGRANTES
La Paz	38	La Paz	62
Oruro	7	Oruro	8
Cochabamba	2	Cochabamba	7
Santa Cruz	2	Santa Cruz	6
Tarija	2	Camiri	2
Ancoraimes	1	Yungas	2
Chojlla	1	Cinti	1
Coripata	1	Potosí	1
Tupiza	1	Sucre	1
Viacha	1	Tarija	1
		Tupiza	1
		Buenos Aires	1

Fuente: ALP - Censo de Extranjeros.

Como se puede ver en el cuadro anterior, el 66% de los migrantes argentinos se establecieron en La Paz, donde desarrollaron actividades comerciales, artesanales o se ubicaron como empleados de diversas empresas. En el lado contrario se hallan los migrantes rurales, que se encuentran únicamente en Ancoraimes y Cinti. En el primer caso se trata de una enfermera diaconisa que ejercía su misión en el Altiplano paceño, y en el segundo, de un trabajador de la empresa vitivinícola de Cinti.

La migración peruana

Para analizar la migración peruana a Bolivia, se deben tomar en cuenta una serie de elementos estructurales y coyunturales que marcaron la relación entre estos dos países.

Un primer punto, central para el análisis, es la existencia secular de un circuito económico y poblacional que ha relacionado el sur peruano, el altiplano paceño y la región de los Yungas.

Este circuito se remonta a la época prehispánica. Tiwanaku y posteriormente los señoríos aymaras mantuvieron, bajo el sistema de control de pisos ecológicos, archipiélagos en las tierras bajas de los Yungas. Por ejemplo, el señorío Lupaca, ubicado en la actual región de Puno, tenía

colonias multiétnicas en los yungas Chapi y Peri, actuales provincias Nor y Sud Yungas de La Paz; mientras que el señorío Pacajes, ubicado en el altiplano paceño, tenía colonias en las costas de Ica y Moquegua, hoy del Perú (Murra, 1975).¹⁵ Esta situación se mantuvo durante la época colonial y no se rompió posteriormente, a pesar de la existencia de una frontera nacional que cortaba este espacio.

Un segundo elemento que hay que tener en cuenta, esta vez coyuntural, es el desarrollo de la industria cafetalera en los Yungas paceños, en la década de 1940. La crisis del mercado de la coca y los intentos por diversificar la producción yungueña, así como la apertura del camino carretero hacia Nor y Sud Yungas, promovieron la inversión en muchas haciendas, sobre todo del Norte de la región, en la compra de cafetos y el desarrollo de una pequeña industria. Esta actividad aumentó la demanda de mano de obra que fue cubierta, aparentemente, por la llegada de trabajadores procedentes del antiguo espacio económico, es decir, del altiplano peruano.

En el Norte de Bolivia, en el departamento de Pando, la industria de extracción de goma elástica, que vivió una nueva etapa de *boom* debido al aumento de la demanda internacional de la Segunda Guerra Mundial, promovió también la migración peruana de la Amazonía. Algunos trabajadores siringueros cruzaban la frontera para insertarse como braceros en la extracción de goma.

Finalmente, causas políticas como la persecución de jóvenes apristas en el Perú, promovieron el aumento de la llegada de migrantes temporales a Bolivia. Muchos jóvenes, sobre todo de Arequipa y el Cusco, llegaron a estudiar a la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz. Entrevistas realizadas con algunos descendientes de estos estudiantes relatan que el motivo de la llegada no fue únicamente académico, sino que varios de éstos jóvenes habían escapado de la persecución política.

La desproporción entre la migración masculina y la femenina nos muestra una estrategia migratoria diferente a la argentina. Por lo general, los migrantes peruanos llegan solos o acompañados por otros parientes masculinos. En el caso de los migrantes rurales, podría pensarse en una migración de tipo estacional o golondrina, en la cual es el hombre el que sale mientras la mujer se queda en la comunidad cuidando las tierras.

Sin embargo, la presencia del mismo parámetro migratorio en los migrantes urbanos nos plantea la interrogante sobre la relación existente entre las familias del sur peruano y las familias paceñas, lo que podría mostrarnos un comportamiento tradicional de relaciones sociales y de

¹⁵ Murra, John. *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: IEP. 1975. Ver el artículo "El control vertical de un máximo de pisos ecológicos".

parentesco, para establecer matrimonios entre migrantes peruanos y jóvenes paceñas relacionadas con ellos.¹⁶

El comportamiento migratorio tradicional interno del campo a la ciudad plantea un cierto equilibrio de género. Mientras los jóvenes llegan para insertarse en el mercado de trabajo como albañiles, cargadores o pequeños comerciantes, las mujeres jóvenes se insertan en el mercado laboral como empleadas domésticas. Este comportamiento no ocurre, sin embargo, con el caso de los migrantes peruanos. En el censo se consigna sólo a una mujer peruana que trabaja como sirvienta doméstica, hecho que difiere de los parámetros de migración tradicional. Una explicación a este fenómeno podría estar en la visión discriminatoria que tenía la élite paceña frente a los peruanos, y en la falta de demanda de servicio doméstico para las jóvenes del Perú.

Al contrario de lo que ocurría con la migración argentina, en el caso de los peruanos existe una relación fuerte entre el lugar de origen y la ocupación, así como una diferenciación marcada entre tres niveles de migrantes: por un lado, la migración ciudad-ciudad, compuesta en su mayoría de jóvenes estudiantes, empleados o técnicos; por otro lado, una migración campo peruano-La Paz, compuesta por artesanos, obreros y empleados de bajo nivel; y, finalmente, una migración campo-campo, compuesta casi exclusivamente por jóvenes aymaras dedicados a la agricultura o por migrantes de la amazonía peruana dedicados a la extracción de goma en Pando.

Mientras que el primer tipo de migrantes tiene un movimiento más familiar (la mayoría de mujeres censadas son esposas de técnicos o empleadas dedicadas a labores de casa), la migración del segundo y tercer tipo tiene un comportamiento que podríamos llamar más "comunal": es decir, son miembros de una misma comunidad los que migran, pero sin llevar a sus familias.

El siguiente cuadro nos muestra un resumen de la ocupación de los migrantes peruanos:

¹⁶ Muchas de las familias tradicionales mantuvieron esta relación y son pocas las que no cuentan con algún antecesor proveniente del sur del Perú. No se han realizado todavía en Bolivia estudios sobre redes sociales que tomen en cuenta estas relaciones para las clases medias; sin embargo, el parentesco cultural es grande, lo que da pautas para analizar con más profundidad este tema.

Cuadro N° 5
Migrantes peruanos por ocupación

MUJERES		VARONES	
OCUPACION	CANTIDAD	OCUPACION	CANTIDAD
Labores de casa	14	Agricultores	45
Estudiantes	4	Empleados	42
Profesora	2	Comerciantes	25
Comerciante	1	Panaderos- pasteleros	19
Labradora	1	Estudiantes	18
Modista	1	Mecánicos	10
Religiosa	1	Choferes	9
Sirvienta	1	Zapateros	9
		Contadores	5
		Mineros	4
		Albañiles	3
		Carpinteros	3
		Garzones	3
		Pintores	3
		Profesores	3
		Sastres	3
		Cobradores	2
		Otras ocupaciones	39

Fuente: ALP - Censo de Extranjeros.

La relación entre ocupación y lugar de nacimiento es más clara en el tercer tipo de migrantes (campo-campo). Así, por ejemplo, los 26 migrantes de Conima (región de Puno) son agricultores en Nor Yungas y se ubican en cuatro haciendas: El Choro, Santa Rosa de Suapi, Quiloquilo y El Moro. Más aún, los migrantes de El Moro son todos parientes, ya que apellidan Aquince; los de El Choro apellidan Blanco; y los de Santa Rosa de Suapi, Huayhua.

Este hecho nos muestra un comportamiento migratorio, en primer lugar, comunal y, en segundo lugar, familiar. Habría que profundizar con un estudio en la misma región de Yungas para determinar la existencia de redes sociales ligadas a este tipo de migración.

Los migrantes del Desaguadero, también agricultores, trabajan en la misma región del Desaguadero boliviano.

Esta situación nos lleva a pensar que pudiera tratarse de relaciones familiares y sociales que cruzan la frontera y se ubican indistintamente a uno u otro lado del río.¹⁷

Los migrantes del segundo tipo (pueblos de la sierra peruana-La Paz) tienen mayores posibilidades de ampliar y diversificar sus ocupaciones. Así, por ejemplo, los 29 migrantes del pueblo de Anapia se establecieron en La Paz como panaderos (12), zapateros (5), comerciantes (4), y con otros oficios (7). Además, la especialización parecería ser también una cuestión familiar: así, de los 14 migrantes de Anapia de apellido Segales, 5 eran panaderos; lo mismo que otros 5 de apellido Escóbar y 2 de apellido Arratia; otros 3 Segales eran zapateros, lo mismo que los 2 de apellido Flores, y así sucesivamente. Lo mismo ocurría con los procedentes de Yunguyo, que eran panaderos, zapateros, pintores o sastres.

Los migrantes del primer tipo (ciudad-ciudad) tienen actividades mucho más diversificadas. La mayoría de los migrantes provenientes de Arequipa eran empleados, músicos, comerciantes o estudiantes, lo mismo que los que llegaban del Cusco, Tacna, Moquegua y Mollendo. Los provenientes de Lima se hallaban en las ocupaciones más "altas", como médicos, gerentes o contadores.

El siguiente cuadro nos muestra un resumen sobre la procedencia de los migrantes peruanos:

Cuadro N° 6

Migrantes peruanos por región de procedencia

Anapia	29
Apurímac	2
Arequipa	44
Azángaro	1
Autobamba	2
Ayaviri	1
Conima	26
Cusco	9
Desaguadero	5
Huancané	3
Lima	8

¹⁷ Esta situación es muy común en la frontera entre Perú y Bolivia. Xavier Albó, en su libro *Ojje por encima de todo*, relata la anécdota de la existencia de ganado "internacional". Parte de las tierras pertenecientes a la comunidad Ojje quedaron en el Perú luego de la última revisión de límites entre los dos países. Este hecho no ha representado un problema para que los habitantes trasladen regularmente su ganado en balsa a las islas pertenecientes a Ojje, del lado peruano.

Maldonado	1
Moho	31
Mollendo	3
Moquegua	8
Pomata	4
Puno	22
Sicuani	3
Tacna	9
Vilquechico	2
Yanaguana	2
Yunguyo	15
Zepita	2
Otros	37

Finalmente, la residencia de los migrantes peruanos parece concentrarse en dos regiones: la ciudad de la Paz y los Yungas, siendo su presencia casi mínima en el resto del país. Esta ubicación confirma la larga tradición de relaciones sociales existente entre el Perú y La Paz, y la poca incidencia en el comportamiento migratorio de nuevos elementos, como la apertura de fábricas o de otras actividades económicas. Durante la década de 1940, los migrantes peruanos se insertaban en un mercado laboral tradicional, en el cual se hallaban ya desde hace mucho tiempo antes: la artesanía, la agricultura y el comercio fueron rubros en los cuales los peruanos estuvieron desde la época colonial. Quizás la única diferencia fueron los chóferes, aunque éstos tuvieron también sus antecesores, los trajinantes y arrieros.

El siguiente cuadro nos muestra el lugar de residencia de los migrantes peruanos:

Cuadro N° 7

Lugar de residencia de los migrantes provenientes del Perú

La Paz	22	La Paz	165
Cochabamba	1	Nor Yungas: Coroico	11
Chulumani	2	Coripata	4
		Haciendas	20
		Sud Yungas: Chulumani	11
		Irupana	3
		La Chojlla	5

		Haciendas	7
		Pando	2
		Desaguadero-Guaqui	4
		Huancané	1
		Minas: Milluni y Viloco	4
		Challapata (Oruro)	1
		Oruro	3
		Tarija	1

Fuente: ALP - Censo de Extranjeros.

Conclusiones

Este trabajo es un primer avance sobre un tema que debiera profundizarse mucho más. La falta de fuentes y de trabajos centrados en el tema de la migración en Bolivia limitan, por el momento, la elaboración de un análisis más profundo de este fenómeno.

A pesar de estas limitaciones, se ha podido avanzar en determinar algunas estrategias y comportamientos migratorios, comparando el tipo de migración desde la Argentina con las formas migratorias peruanas. Mientras la migración argentina muestra un comportamiento más familiar o individual, la migración peruana presenta diversos tipos: el primero, de campesinos peruanos al área rural boliviana, se acerca a los movimientos poblacionales andinos, ligados al control de pisos ecológicos y a una economía de diversificación ligada a la territorialidad salpicada; el segundo, de los pueblos del altiplano peruano a La Paz, se emparenta, más bien, con el tipo de migración interna campo-ciudad, donde la inserción laboral gira en torno a actividades tradicionales como la artesanía y el comercio; finalmente, la migración ciudad-ciudad, que se acerca más al tipo de migración proveniente de la Argentina, en la cual los migrantes ocupan puestos intermedios en empresas familiares. En todos los casos se ha notado la falta de inserción en un mercado ligado a actividades industriales. En ese sentido, la migración regional hacia Bolivia no se inserta, o lo hace de manera muy limitada, en el proceso de proletarización de la mano de obra.

A partir del presente trabajo se presentan varias interrogantes que podrán ser cubiertas por nuevas investigaciones. Entre ellas podemos preguntarnos: ¿la migración regional entre países limítrofes responde tanto a contextos de larga duración como a coyunturas?, ¿cómo se puede

establecer con mayor precisión las causas de la migración?, ¿la cercanía (o lejanía) cultural entre migrantes y receptores de los mismos, será fundamental para establecer con claridad nuevos lazos y una migración permanente? Finalmente, ¿de qué manera la migración fundamentalmente masculina marcó una ampliación en las relaciones familiares de las regiones de frontera? Nuevos acercamientos y un estudio multidisciplinario podrán darnos más pautas para analizar, tanto para el pasado como para hoy, este fenómeno social tan importante.

Fuentes y Bibliografía

Fuentes

- Archivo de La Paz (ALP): Fondo de la Policía. Censo de Extranjeros. Argentinos y Peruanos. 1943-1949.
- Archivo de La Paz (ALP): Fondo provincial de Nor Yungas. Documentos de la Subprefectura.
- Archivo de La Paz (ALP): Fondo de donación José Carrasco.

Bibliografía

ALBO, Xavier

1978 *Ojje por encima de todo*. Cuadernos de Investigación. La Paz: CIPCA.

BJERG, María y Hernán Otero

1995 "Inmigración y redes sociales en la Argentina Moderna". Tandil: CEMLA.

ESCOBARI CUSICANQUI, Jorge

1975 *Historia Diplomática de Bolivia*. La Paz: Juventud.

HARVARD CLUB DE BOLIVIA

2000 *Bolivia en el siglo XX*. La Paz. S/E.

JORDAN SANDOVAL, Santiago

1944 *Registro de tratados y Congresos Internacionales de la República de Bolivia. Convenios Multilaterales y bilaterales*. La Paz: Imp. Universo.

OFICINA NACIONAL DE INMIGRACION, ESTADISTICA Y PROPAGANDA GEOGRÁFICA

1905 *Geografía de la República de Bolivia*. La Paz: Imp. Argote.

OFICINA NACIONAL DE ESTADISTICA

1912 *Boletín de la Oficina Nacional de Estadística* N° 73, 74, 75 y 76.

SOUX, María Luisa

1990 *Historia del Café en Bolivia* (trabajo inédito). La Paz: Fundación Qhana.

LITERATURA

LA MUERTE SIN CUERPO: EL CONFLICTO DEL *ETHOS* EN *EL LOCO* DE ARTURO BORDA

Claudia Pardo Garvizu

Resumen

El Loco de Arturo Borda es una publicación póstuma que el autor no editó ni aprobó. Esto podría provocar ciertas interrogantes, pero lo cierto es que estamos ante una obra completa. A primera vista nos encontramos con una escritura fragmentaria, desordenada; sin embargo, lo que propone este ensayo es el análisis de la construcción del lugar de escritura, el *ethos* del personaje-narrador-autor y el resultado de ese juego inacabado. El lector sigue su rastro, él se presenta como El Loco, un expósito que tiene como único objetivo en la vida: crear una obra de arte magnánima. El Loco deja el mundo desapareciendo su cuerpo y dejando abandonado su libro, él al igual que Cristo deja en la tierra, como único rastro de su existencia, su sangre, el signo del hombre. La relación implícita del personaje con Cristo se manifiesta desde el autoretrato abyecto presentado por él mismo hasta el derramamiento de sangre vinculado simbólicamente a la creación de una obra. La carencia de un origen configura el vacío desde el que se busca escribir *El Loco*, la palabra se convierte en una imposibilidad al exceder al que escribe; así, ese ejercicio de escritura expone la ambición y el fracaso del escritor.

Abstract

El Loco by Arturo Borda is a posthumous publication that wasn't edited or approved by the author. This could lead to some questions but the fact is that we are face to face to a complete work. At first glance we find a fragmentary writing, messy; however, what this essay suggests is to analyze the construction of the "place of writing", the *ethos* of the character-narrator-author and the outcome of that unfinished game. The reader followed his trail: he presents himself as El Loco, a

foundling whose sole purpose in life is to create a magnanimous work of art. El Loco leaves this world by disappearing his body and leaving his book abandoned; he, just as Christ, left his blood, the sign of man, on earth as the only trace of his existence. The implicit relationship with Christ as a character is revealed from abject self portrait presented by himself to the shedding of blood symbolically linked to the creation of a work of art. The lack of an origin sets the vacuum from which *El Loco* pretends to be written, the word becomes an impossibility at exceeding the writer, so the writing exercise puts forward the aspirations and the failure of the writer.

Descriptoros

Muerte // autor // creación // obra de arte // el lugar de la escritura

Key words

Death // author // creation // work of art // the place of writing

Y acabando de escribir me da ganas de lanzar una estrepitosa carcajada al simple hecho de pensar que una cantidad de gente meditará con suma gravedad acerca de estas tonterías que me estaban arañando por dentro; pero también es de suponer que otros verán que todo esto no es nada más que una burla.
(Borda, 1966: 822)

Los acercamientos críticos a *El Loco* de Arturo Borda fueron, en gran parte, teñidos y configurados desde la biografía del mismo. Para alguna crítica de la literatura en Bolivia ha sido muy difícil separar la vida de Arturo Borda con la del personaje del Loco, se ha construido toda una mitología alrededor de este artista por la actitud que asumía frente a su época y por todo lo que manifiesta en su obra. En este sentido, se ha leído *El Loco* como el diario del artista y se ha establecido un paralelismo entre la vida del personaje y la del Toqui (Arturo Borda). Sin embargo, la obra es ambigua al respecto; primero se entabla una distancia entre el autor real y el personaje, se pone en duda la figura de Arturo Borda como autor. En este sentido, al “exterior” de la obra aparece un tal Arturo Borda que asume la autoría temporalmente. En el “Parhelio” éste dice lo siguiente: *Impuesto por la dirección “Las Américas”, y sólo mientras se reclame la paternidad de “El Loco”, firmo el presente libro, agitado por los consiguientes temores, ya que*

quizá si el autor no lo hace por miedo ante la magnitud de la empresa. (T.I: 7). Este tipo de gestos en la escritura configurarían otra forma de enfrentarse a la literatura y al contexto literario de la época en Bolivia.

El lugar de escritura del Loco, autor-narrador-personaje de *El Loco*, está problematizado porque lo configura la fragmentación de un solo sitio de enunciación. Existe una obvia tensión entre la realidad y la ficción, la realidad de un autor y la ficción de un personaje literario. Es necesario apuntar que desde el comienzo se plantea la negación de un autor, por lo que veremos que es posible hablar de un autor plural. Es posible comprender esto si en esa negación identificamos la puesta en abismo de la ficción y cómo ésta fragmenta a la vez de articular, las distintas instancias enunciativas. En este caso, se identifica la historia de la muerte y las razones de la desaparición del Loco.

La figura del expósito del personaje atraviesa la escritura y se desplaza a sentidos diversos. En todo caso, es necesario analizar la propuesta del texto como la construcción de un personaje que juega con su identidad y origen, problematiza la figura del autor, y que a partir de todo eso configura un lugar de escritura ambiguo y complejo. Rasgo que permite una larga exploración por los sentidos y la construcción del texto; un conflicto interno que desplaza al Loco hacia el afuera, y lo que se está jugando en esa atracción y repulsión, ya sea en relación con la sociedad o consigo mismo. Lo más importante es que ésta es una provocación hacia el lector, el mismo que en su "mala costumbre" tiende a buscar espacios diferenciados, el autor, el personaje principal, el narrador y una estructura "coherente". Estos espacios se difuminan y es el lector quien debe formular una lectura posible, reconstruir el sentido.

El Loco es un personaje que encarna un mundo de posibilidades y contradicciones, es alguien sin historia que existe en el presente y se manifiesta desde esa temporalidad. El pasado es un vacío que busca ser sustituido por la escritura, las reflexiones, las historias, etcétera. La escritura es, para el Loco, el ejercicio de la búsqueda de un objeto inalcanzable, la obra maestra, pero también la búsqueda de su propio origen, de ese pasado que jamás es apropiado. Se entiende entonces que el efecto es el contrario al de una escritura autobiográfica, es decir, en vez de descubrir en la escritura un origen o posibilidad de existencia, la escritura lo despoja de todo y desacraliza su ideal convirtiéndolo además en una imposibilidad. No obstante, el Loco es el "elegido", para ser el artista que puede crear una obra maestra (T.I: 9), el que encuentra la flor que le sumergirá *para siempre en los nirvanas gozosos* (T.I: 359), el que se vengará del mundo (T.I: 27), el que debe dejar un legado a la juventud (T.I: 109), etcétera. El ideal y lo que produce la escritura sobrepasan al Loco, pero sin duda esta obra

no podría ser lo que *es*, o hacer lo que hace, si el universo en su conjunto no hubiese sido contemplado por el Loco.

La función de este personaje es la de ser una especie de motor para la escritura, algo que siempre la activa; el mundo que pasa por los ojos del Loco es el que impulsa la búsqueda en la escritura. Este personaje encierra en sí distancias profundas que lo colocan en lugar de permanente incertidumbre, el sacrificio encarnado en su cuerpo y la obra, por otra parte, el ideal del arte que lo compone interiormente. El Loco constituye su propio lugar de escritura y asume una actitud frente a su entorno y frente al lector. Esa zona interna es la locura aparente, la máscara, su propia abyección, el vacío. La estrategia del Loco es la simulación y la ambigüedad. Existen varias características contradictorias y paradójicas dentro del personaje, elementos que se ponen en tensión y que producen rupturas y encuentros, desde un adentro y un afuera que lo divide permanentemente. Obviamente esto se desplaza a una escritura que debe ser violentada o destruida para producirse.

La desaparición del Loco

Las distancias que se imponen en el texto configuran un juego entre las distintas instancias de la escritura, entre el autor, el personaje y el narrador. Este entramado encubre un discurso problemático que tiene como centro al Loco quien precisamente deambula por estos lugares, los separa y une, forjando una ambigüedad desestabilizadora. Esto es perceptible desde las primeras páginas. Antes del "Parhelio" escrito por Borda, la casa editorial otorga al mismo la autoría "mientrastanto" porque muere el Inca YahuarKjuno quien aparece como el responsable de una edición anterior que estaba a cargo de la casa editorial "El Universo", esto está consignado en la carta que firma Saúl A. Katari en la "Advertencia importante" y que es incluida en la edición que está a cargo de la Editorial "Las Américas. El problema se agrava cuando surge otro personaje reclamando la autoría de la obra, un tal Adam O'Landhiöm. Es así que en la misma "Advertencia importante", en el último párrafo se manifiesta que:

Con este motivo el señor Adam O'Landhiöm se presentó ante los tribunales ordinarios, reclamando para sí la propiedad de "El Loco". Por tal razón, mientras se determine el juicio, esta editorial ha hecho el depósito correspondiente a la presente edición ante el juez respectivo, tomando por base el precio que se pagó por la edición anterior; de modo que mientrastanto, con autorización competente, y según ley, firmará en "El Loco"... ARTURO BORDA por la Editorial "Las Américas"(T.I:5)

De esta manera, se abre un juicio por los derechos de autoría y se comienza a investigar la misteriosa vida del verdadero autor de quien sólo

se sabe que era denominado: “el loco”. Según las investigaciones realizadas a medias por el ex-jefe de investigaciones y pesquisas Saúl A. Katari, el autor de esta obra habría desaparecido sin dejar rastro, esta desaparición fue por demás misteriosa y difícil de cerrar con una explicación lógica y razonable. Posteriormente se descubre cómo es que desaparece el Loco. Todo aquello que se presenta extratextual, es decir, con las cartas y aclaraciones, elementos que contribuyen a proponer la distancia entre un posible autor y el autor verdadero. En principio, se nos dice que el autor verdadero ha desaparecido, luego el investigador Saúl Katari hace todo un inventario de lo que se habría encontrado en la habitación del Loco, autor y personaje de la obra. En este momento se sabe muy poco sobre su desaparición y la información adquirida parece no tener ninguna lógica, toda vez que la puerta de la habitación estaba cerrada por dentro cuando llegó Katari y además había un testigo que había visto al Loco en dos lugares distintos, éste es su relato:

(...). Pero cuando me llenó de inquietud fue una tarde en que yo entraba a casa y él salía. Le saludé y me miró sonriendo. Al llegar a mi pieza me llamó la atención ver abierta la puerta del cuarto del loco. Retrocedí dos pasos para mirar en el interior y lo veo a él, escribiendo muy preocupado. No sé cómo puede haber estado en dos partes al mismo tiempo. (T.I: 58)

Éste es uno de los testimonios registrados por Katari, es también uno de los que más le llama la atención por su extrañeza. Es por eso que rescata un fragmento de unas cuartillas escritas por el Loco que estaban a medio quemar donde dice: *Y así, el misterio nos precede, se opera en nos y nos sigue. El enigma ignora tanto como esconde* (T.I:58). En la documentación que deja Katari nunca se llega a resolver la pregunta por el verdadero autor de *El Loco*; no obstante, entre las páginas de la obra se reconstruye la historia del autor-personaje-narrador. ¿Qué implica esa negación de la autoría?

(...). La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe. (Barthes, 2002: 65)

La figura del autor en *El Loco* es importante en tanto es sujeto de cuestionamiento desde el mismo texto. Los papeles que deja Katari, las advertencias, el Parhelio que firma Borda, son elementos que problematizan esa figura que al mismo tiempo está tan presente en la escritura. Toda esta elaboración del conflicto del autor desemboca en el sentido que tiene el “autor” para esta obra, es decir, la configuración de un autor-personaje-narrador que podría ser cualquiera, el Loco. El distanciamiento que propone *El Loco* entre un “autor real” y un “autor posible” (autor cualquiera) es

importante para el sentido de la obra, pero lo que propone Barthes en su ensayo "La muerte del autor" es una distancia lingüística real, *es el lenguaje, y no el autor, el que habla* (Barthes, 2002: 66).

Esto se da porque, según Barthes, *la enunciación en su totalidad es un proceso vacío que funciona a la perfección sin que sea necesario rellenarlo con las personas de sus interlocutores: lingüísticamente, el autor nunca es nada más que el que escribe* (Barthes: 2002: 68).

Todo esto contribuye a comprender lo que está proponiendo *El Loco*, o sea, la figura del autor como un vacío, el Loco (verdadero autor de la obra) desaparece sin dejar rastro, él debe ser sustituido temporalmente por Arturo Borda quien solamente firma por cuestiones legales. De esa situación surge el papel del lector como ese alguien que arma o reconstruye el texto; el Loco apela directamente al lector para que éste se apropie de su búsqueda. La escritura arrebató el origen de la voz del que enuncia (Barthes, 2002: 65 - 66), el Loco juega con ese fenómeno y lo hace parte de su "forma de jugar". De este modo, no es gratuito que el Loco se presente como un expósito, esa condición se desplaza al lenguaje y a la escritura como la manera en que éste la comprende. El momento en el que el Loco se pone como ideal crear una obra original, además como búsqueda de su propio origen está develando su condición de orfandad cuando escribe, así, la escritura lo despoja de su centralidad. El autor, o en este caso, el que dice (el Loco), está doblemente despojado de sí porque existe el fenómeno que plantea Barthes y por otro lado, su nombre sigue apelando a un "autor posible".

El texto se presenta intencionalmente como la diseminación o la aniquilación de cualquier figura central. Si bien el Loco es fundamental para encontrar el lugar de la escritura, éste se presenta como la "diseminación de los sentidos", el Loco no puede ser concebido solamente como un hombre o un artista, el Loco debe ser también comprendido como una construcción del lector, en tanto, éste se apropia del texto y se apropia de la autoría de la obra. El otro centro-sentido que se desprende del texto es el mismo ejercicio de la escritura, Barthes propone en la "Introducción" del libro *Sade, Fourier y Loyola* la figura del escritor como un "escenógrafo" que construye las condiciones para que la obra produzca sentidos y sea en la medida que *haga* (Barthes, 1997: 12). Esto tiene que ver con "el placer del texto", el libro como "objeto de placer", *se trata de hacer pasar a nuestra vida cotidiana fragmentos inteligibles ("fórmulas") procedentes del texto admirado (admirado precisamente porque prolifera); se trata de hablar de ese texto, no de actuarlo* (Barthes, 1997:14). El autor propicia la escenografía del texto para encontrar un intérprete de la misma. Aquí es fundamental el papel que juega el lector, sin él, no es posible que el texto "haga algo", al mismo

tiempo, que el texto se desplaza a nuestra existencia cotidiana. La escritura busca o provoca la intromisión del lector.

Entonces, cuál es ese autor, quién es el Loco y qué se está poniendo en juego en esta escritura que constantemente niega o esconde para poder formular algo. La articulación de las partes utilizando al personaje es una posibilidad del texto. Por lo que partir de ello para descubrir el juego es un camino que se puede seguir. El Loco no sólo fragmenta su identidad jugando con la ficción, sino también complejiza la figura de su presencia en la tierra y su legado para ella. El Loco oscila entre la necesidad de crear una obra maestra, un origen y a la vez, vengarse del mundo a través de ello. Todo esto desencadena en un vacío, en la disolución de una identidad en un colectivo, pero también en una disolución corporal. En este sentido, El Loco se acerca y dialoga con el personaje de Cristo, poniendo en la mesa su abyección, el sacrificio, la obra y la inmortalización en el vacío. Todos estos elementos que configuran una estructura que deja cabos sueltos adquieren otro sentido cuando descubrimos cómo desaparece el Loco.

Constantemente, el Loco hace referencia a distintos personajes que habitaban en su vecindario, pero se refiere a uno de ellos con particular interés, ya que éste no era igual a los demás y se caracteriza por haber sido un vecino transitorio. Se trata de don Helionoto quien según palabras del Loco se presentó como un Mago (T.I: 360). El hecho es que este personaje hizo una revelación importante al Loco, primero le dijo que su vida estaba condenada a la angustia y que su existir sería *un reguero de ternura, de poesía, de dolor y consolación*. Además le dijo que su misión era *cantar lo aún no trovado, es decir, el triunfo póstumo de la pasión de la ignorancia y de la impotencia del vencido* (T.I: 356). Luego que Helionoto le describe su destino, él le manifiesta que tiene un don reservado para el Loco, y es que él es elegido para encontrar una flor que crece “de siglo en siglo” en los manantiales, ésta tiene siete pétalos de distintos colores (T.I: 359 - 360). Esta flor sería hallada y arrancada desde su raíz por el Loco, él tendría que comerla para adquirir un conocimiento especial. Esta flor también podría ser interpretada como la imagen de la obra de arte que el Loco se propone hacer y que es definida con características similares, porque se la describe como ese objeto reservado especialmente para él, es conocimiento, es única, es un don, etcétera.

Las raíces de la flor debían dejarse para cuando llegase la hora de su muerte, como le dice Helionoto: (...) *y así, en vez de ir a podrirte en el sepulcro ascenderás en alma y cuerpo a la región del éter en el palpitan aún los orígenes* (T.I: 360). Luego de esta revelación, el Loco encuentra la planta tal como se le había anticipado, come la flor y guarda las raíces (T.I: 364 - 365), *Quedo mudo y petrificado, porque veo cumplirse horóscopo. Se me viene a la memoria la predicción respecto a la flor subacuátil. (...) Guardo cuidadosamente las raíces*

y masco la corola. Siento la embriaguez extraños elixires (T.I: 364). Al final del último libro "Reacción" del tomo III, en el último párrafo, el Loco siente que la muerte está llegando y se come las raíces: *Masco y trago, pues, ya, las mágicas raíces, sin saber si sueño o no, y mis huesos y mi carne se combustionan sin dolor; luego siento que lentamente voy ascendiendo, dilatándome en la sombra nocturna, a semejanza de humo o nube que se deshace en la nada* (T.III: 1648). De este modo, el Loco abandona el mundo sin dejar otro rastro de su cuerpo que no sean las páginas de *El Loco*. Se convierte en nada desde la palabra, nomina la nada, y paradójicamente sólo existe a través de ella.

La imagen de la desaparición del Loco es muy parecida a la imagen de la destrucción de sus manuscritos (T.I: 29), de su cuadro (T.I: 99 - 100), etcétera. La aniquilación de su propio cuerpo es la de su obra. Ahora se puede comprender la desaparición del "verdadero autor" de *El Loco*, más allá de que sea o no sea Borda, se trata de reconocer la ambigüedad del texto frente a la presencia de un autor único, la evasión de la responsabilidad de un autor sobre lo que dice en el libro. Lo que propone la obra es la posibilidad de que el autor sea cualquiera, un alguien que escribe y que no tiene nombre ni apellido. No es gratuito que el autor-personaje-narrador se llame "Loco", y que precisamente su libro se llame "*El Loco*" (y que podría haberse llamado "Libro")¹, ese Loco escribe sobre su vida, aquella que carece de pasado y que está en búsqueda de la explicación de un presente. El Loco podría ser cualquiera y *El Loco* podría haber sido escrito por cualquiera. Las primeras páginas de *El Loco* presentan a un personaje que se impone a la misma escritura, es decir, la presencia de "alguien" que escribió y que se despojó de su obra. Las páginas extratextuales, es decir, la "Advertencia importante" y el "Parhelio", que están al principio del libro difuminan la identidad del autor, pero al mismo tiempo le otorgan una centralidad imposible de pasar por alto. De este modo, la reflexión sobre la figura de "ese alguien que escribe" es determinante. Ese "alguien" es el autor (del diario) -narrador-personaje: el Loco; este personaje constituye un lugar de escritura desde el *ethos*², ese sitio que la produce y que interpreta

¹ "Así. Después de pensar largamente acerca del libro, creo que mejor sería que vaya sin título, porque no hay la síntesis de un tal libro que es el absurdo, lo incomprensible, el todo, la nada. ¿Qué sé yo! Quizás si lo mejor sería titularlo llanamente LIBRO, ó en su defecto EXTASIS, DELIRIOS." (Borda: 278)

² *Ethos* es una palabra griega (ἦθος; plurales: *ethe, ethea*) que puede ser traducida como: punto de partida, aparecer, inclinación y a partir de ahí, personalidad. La acepción que estamos utilizando es el *ethos* como eso que significa inicialmente *morada o lugar donde habitan los hombres y los animales*, o sea ese "grado cero" del ser. Aunque se podría contrastar con acepciones más generales como la de la filosofía de la moral que planeta al *ethos* como *ética*, es decir, la creación de reglas que permean el comportamiento y carácter del hombre en relación a su entorno. También tiene que ver con ese punto de partida por el cual el hombre elige un sistema o escuela de pensamiento, desde donde yergue su filosofía o teoría. <http://www.rae.es/rae.html>.

el mundo. Así, el lugar de escritura se proyecta desde el mismo Loco, es decir, un autor-narrador-personaje que se presenta esencialmente como una construcción del lenguaje, que no obstante es ambiguo y ambivalente.

Aquí el lector es parte de un escenario que el mismo texto construye, es decir, el lector es concebido como parte de ese entorno que señala, juzga y rechaza al autor-narrador-personaje. Obviamente el ejercicio de la lectura escapa a esta estructura, por lo que la simulación se hace evidente. Se puede inferir, entonces, que el autor desea construir incertidumbre y rechazo hacia su figura, para lo que utiliza el discurso de la locura. No obstante, este discurso se yergue, al mismo tiempo, como un simulacro. Lo cual produce un efecto contrario al rechazo, provoca curiosidad y fascinación.

La locura es la celda y al mismo tiempo es la única llave. Su carácter dicotómico revela una esencia aterradora, la posibilidad de una expedición o el encierro perpetuo. El viaje o expedición implicaría la adquisición, experimentación y concepción de un nuevo conocimiento; por otra parte, el encierro implicaría el distanciamiento con el mundo y quizás con uno mismo. Ambos extremos coexisten en el Loco, la libertad y el hospital psiquiátrico (como un lugar de alejamiento).

Las distancias que se vinculan a un discurso que simula locura, entonces, evidencian las contradicciones y las paradojas de lo que el Loco dice, así como también la estructura de la obra. En ese sentido, la aparente locura opera como un disfraz del discurso para distanciar al autor-personaje-narrador, para liberarlo de sí y de los otros. El lugar de la escritura es encarnado por el autor-personaje-narrador y es por eso que el discurso se complejiza, a veces sigue una lógica obsesiva, contradictoria y paradójica. El Loco, como lugar de la escritura, es una herramienta del lenguaje, una construcción artificial y viceversa, el lenguaje es un instrumento que permite construir un espacio de desestabilización afincados al personaje y a la escritura. El ideal es la imagen que prefigura al Loco como un idólatra, distorsionador del lenguaje y de una identidad, al tiempo de generar escritura. Para lo cual, la ficcionalización del Loco como personaje literario en tensión con la figura del autor es fundamental. El habitar ese desplazamiento, de autor a personaje, exalta la posibilidad de la escritura como artificio y al mismo tiempo, como la necesidad real de sobrevivencia del escritor. Aunque finalmente se tenga como núcleo generador el vacío, porque precisamente esa necesidad del artista de crear origen se constituye en un deseo que devela la falta de su existencia. En este caso, la falta que tiene el Loco de su propio origen. La abyección y el destino trágico que devienen de esa falta, atentan contra la degradación de un cuerpo que finalmente desaparece, dejando como único rastro, la obra.

El Loco volcado al sacrificio

Desde el principio del texto se plantea que el Loco es “el elegido” para hacer una obra que se constituya como un origen. El espacio de la escritura es también parte de ese destino y, tanto el autor-personaje-narrador como la escritura tienen el objetivo de producir un “Origen”. Por un lado, el Loco busca descubrir su origen y por otro lado, se impone la labor de crear una obra maestra que se constituya finalmente en un referente. Obviamente esta labor es problemática y exige, como toda “gran obra”, un terco sacrificio. El Loco nace con el estigma del expósito y se plantea como posibilidad de existencia esta búsqueda. No obstante, tanto el personaje como la obra misma están condenados a una “noche profunda” desde el comienzo.

-Loco, el Origen pronto habrá de revelarte su naturaleza, en lo más álgido de un sueño caótico. Sucederá ello, cuando en aras de la Verdad sacrifiques con dolor y llanto el pudor de tus más hondos secretos, cuando tu alma limpia ya, crea vislumbrar por sí la esencia del Increado. (T.II: 528-529)

El sacrificio³ en este texto no se da como una ofrenda a una divinidad, el mismo Loco se impone una “labor en la tierra”, una razón de vida que excede las capacidades humanas. El Loco asume el precio de su búsqueda y el sacrificio será el de su propio cuerpo y de su identidad. El sacrificio del Loco carga con algunos sentidos humanistas, pero no totalmente. Es decir, el sacrificio implica sobre todo una expiación, ésta es esencialmente voluntaria, una elección propia, y se transforma, en este caso, en una forma de vida, en parte del proceso para alcanzar el objetivo. La expiación es uno de los sentidos dados por el cristianismo, en este sentido la muerte de Jesús es entendida como una “oblación expiatoria del Siervo de Dios”⁴, lo cual es comparable con el camino que recorre el Loco hacia su objetivo.

(...). Cuando haya puesto su vida en expiación por el pecado, verá descendencia, vivirá por largos días y la voluntad de Jehová será en su mano prosperada. Verá el fruto de la aflicción de su alma y quedará satisfecho; por su conocimiento justificará mi siervo justo a muchos, y llevará sobre sí las iniquidades de ellos. Por tanto yo le daré parte con los grandes, y con los

³ Sacrificio (Del lat. *sacrificiŭm*). m. Ofrenda a una deidad en señal de homenaje o expiación; m. Matanza de personas, especialmente en una guerra o por una determinada causa. *La revolución supuso el sacrificio de miles de vidas*; m. Peligro o trabajo graves a que se somete una persona; m. Acto de abnegación inspirado por la vehemencia del amor; m. coloq. Operación quirúrgica muy cruenta y peligrosa. <http://www.rae.es/rae.html>.

⁴ Isaías. Cap. 52-53.

poderosos repartirá el botín; por cuanto derramó su vida hasta la muerte, y fue contado con los pecadores, habiendo él llevado el pecado de muchos y orado por los transgresores. (Isaías: cap. 53 ver. 10-12)

Estos sentidos son compartidos con el Loco, en tanto él y su obra se sacrifican por el ideal, por la obra de arte. Obviamente esta situación da un giro, cuando el Loco se hace consciente de esa expiación y la utiliza para no agotar su búsqueda, hasta que llega la disolución de su propio cuerpo. Es decir, la expiación es parte de un proceso de encubrimiento de la impotencia creadora. A nombre del sacrificio se destruyen las obras y se atenta contra el objetivo.

Nací sin pecado original. De manera que se comprende sin esfuerzo, -que es lo que justamente quiero ahorrarles,- se comprende, digo, que mi existencia ha sido de una perfecta honradez, por lo menos en cuanto a mis intenciones. Fuí inmaculado, no obstante que ni Sísifo, ni Atlante, ni Talión, ni nadie ha resistido lo que yo en mi tránsito. Mas, esto no es todo: tenía que forjar mil mundos. Sí señores; pero ya ven: no puedo. Ahí se quedaron las intenciones. (T. II: 930-931)

Por otra parte, el sacrificio del Loco acaba en su desaparición, algo así como un holocausto. Probablemente el sentido de la disolución corpórea del personaje tendría esa carga tan radical del sacrificio hasta acabar en sólo cenizas, esto se transfiere a la obra que también es sacrificada en ese sentido, la desaparición física. Lo cierto es que ésta permanece siendo una incógnita en los papeles que deja Katari. Así se da la secuencia que atraviesa todo el texto, partiendo del libro "Divagaciones II", donde el ex-jefe de investigaciones y pesquisas, da cuenta del misterioso caso del autor de esta obra, el Loco. El primer documento que se presenta titula: "Desaparición misteriosa", aquí se narra cuidadosamente las características del personaje y lo que dejó en su habitación, además de los testimonios de sus vecinos. Todo lo descrito en esas páginas es tan misterioso como la figura misma que el Loco es para los otros. Desde ese afuera, los testimonios y el investigador, el Loco es un personaje envuelto en hechos insólitos y extraordinarios, que por otra parte lo vinculan con Cristo.

La relación que el Loco tiene con la figura de Cristo no sólo se ancla en el concepto de sacrificio, sino que se comparte una manera de habitar el mundo. La labor a cumplir en la tierra implica necesariamente un sacrificio, un destino trágico. El legado del Loco se torna en un ideal muy grande, una función y una labor en la tierra que cobra la magnitud de un ideal.

El Espectro dijo que te vió avanzar desde el Origen en el nimbo acardenalado del poeta y agregó que tu misión es cantar lo aún no trovado, es decir, el

triumfo póstumo de la pasión de la ignorancia y de la impotencia del vencido. De modo que tu exotérico canto será disloque, crujido y rotura del lenguaje humano. No obstante, dice el Espectro, seducirá con la aurora o el orto del enigma revelado súbitamente al corazón. [sic.] (T.I: 356)

Según las descripciones que deja Katari (T.I: 55 al 64), el Loco nunca come carne, vive en su vecindario hasta los treinta y tres años (que es el tiempo en el que un tal SiloéRezzin paga su alquiler). Además, según los testigos este personaje misterioso tenía la capacidad de curar a los enfermos, de vaticinar el futuro y escribía palabras que eran indelebles. No obstante, el Loco no escribía en la arena como Jesús⁵, sino que escribía en un espejo. Éste es un testimonio recogido por Katari.

Pasaron los años y al tercer día de aquel en que el individuo ya no vino a almorzar, de lo cual ya pasan quince, ví que una mano huesosa escribía en el espejo, con un fósforo encendido esta palabra: -Vísperas.- E inmediatamente desapareció la mano. La inscripción queda indeleblemente blanca, por mucho que se pretenda borrarla. (T.I: 57)

La palabra “vísperas” se torna en un enigma, quizás en el presagio del que sólo sabemos que no se cumplió, la víspera de una obra maestra. También podría significar el presagio de la desaparición del Loco, pero el ideal de la obra de arte legada al mundo sigue subyaciendo. Por otra parte, lo cierto que es la palabra en el espejo remite a la creación o afirmación de la “palabra doble”, lo engañoso que se desprende del discurso del Loco, lo literario, finalmente: el instrumento de la abyección en su discurso. Una palabra indeleble en un espejo es la permanencia de lo doble.

Existe un claro paralelismo entre el Loco y Cristo, pero quizás las funciones de las características expuestas, en cada caso, difieren. El sacrificio que lleva adelante el Loco con la gestación de una obra que cree o construya universo, le cuesta un terrible paso por el mundo (siempre acompañado por el bolero de caballería, desde el momento de su nacimiento hasta que él mismo lo toca con un organillo en Viernes Santo para arrastrar a los feligreses) (T.I: 61); pero también se atribuye el papel de creador. El Loco es su propio padre ya que carece de uno, él es el mismo origen, esta orfandad difiere a la de Jesús quien tiene un padre en los cielos y otro en la tierra, aunque él es abandonado al igual que el Loco, y ambos encarnan un destino trágico. Un elemento que se desplaza a ambos casos es el lazo con la tierra, que tiene que ver con la encarnación de dios en la tierra y el derramamiento de sangre, porque finalmente ambos son cuerpos parte

⁵ San Juan: Cap. 8, ver. 1-8.

de la materialidad de la tierra. Lo cual se desplaza a la obra del Loco que también se constituye como sangre derramada. En ambos casos la señal del sacrificio se da a través de la sangre símbolo de vida. En el Loco hay un despojamiento del cuerpo, la muerte sin cuerpo, no obstante sí hay derramamiento de sangre, la obra y las manchas rojas en la materia.

La sangre es entendida por el Loco como un lazo con la tierra, como la marca de su presencia en la tierra, pero al mismo tiempo se puede decir que la sangre dentro de este espacio de significaciones también se articula a la obra de arte como algo que se deja en la tierra. Por otra parte, es necesario recordar que la flor “que crece de siglo en siglo”, y cuyas raíces causan la desaparición del cuerpo del Loco, es asociada con lo frío y causa raros efectos. (...). *La flor es subacuátil y tiene siete pétalos, cada uno con un color del iris. Es sumamente fría, tanto que a su contacto el adquiere una glacialidad más misteriosa que la del hielo y la de la muerte (...)[sic.]* (T.I: 359). Esta descripción sugiere otra vez, el vínculo simbólico que se entabla entre el Loco y la nieve.

Es acaso el Inca YahuarKjuno un doble del Loco, un alter ego real o imaginario. Las posibilidades a esta interpretación están dadas y puestas a consideración del lector. Si fuera de este modo, estaríamos ante un autor-personaje-narrador que tiene una muerte doble, con la posibilidad de que cualquiera de las dos, o las dos, sean ficticias. Si existe una muerte doble también existe la posibilidad de que haya una doble reencarnación, ambas signadas por la muerte desde el nombre, el Loco como el nombre de “cualquiera” e Inca YahuarKjuno, como nombre de una imagen o un destino. Este nombre es bastante enigmático porque *yawwar* es una palabra aymara que se traduce como sangre y *kjuno* se traduce como nieve, las dos palabras juntas se traducirían como “nieve de sangre”.

La preocupación del Loco por no dejar cuerpo tiene, entonces, dos caras. Por una parte está la huella de su persona por medio del derramamiento de sangre, que implica la obra, la misma que es gestada desde el dolor y el desgarró. En este sentido, la otra cara de la moneda se refiere precisamente a ello. El lugar de la abyección del Loco constituye el sacrificio, ese lugar de desestabilización del personaje que se divide por su deseo, por ese vacío que lo configura. El sacrificio del Loco se revela en lo material, en la obra, en sus huellas; no obstante, para llegar a esa materialidad se pasa por el desgarró y la abyección. El lugar del sufrimiento y de angustia, pero al mismo tiempo, es el “habitar ese caos” lo que le permite llegar a la obra.

Se puede entablar la relación del cuerpo con lo impuro, con eso que está sujeto a la degradación. Según Kristeva el cadáver humano es la fuente de la impureza, es la abyección del desecho, la “maldición de Dios” porque éste carece de vida y de alma, por lo cual el cadáver no debe ser tocado y debe ser inmediatamente enterrado (Kristeva, 2000: 10 - 11). El cuerpo se

vuelve maldito, abyecto y por eso debe desaparecer, tal como desaparece el Loco cuando está a punto de morir al comer las raíces de "La Flor". El Loco se niega a que su cuerpo se degrade en la tierra, niega la intrascendencia del cuerpo vuelto al cadáver y recurre a algunos artificios "mágicos" para desaparecer del mundo. Esto también se traduce en la corporalidad de una obra que es permanentemente destruida porque encarna la búsqueda de un ideal que se sabe siempre imposible.

El Loco habla de pintar los animales y la naturaleza, pero no está dispuesto a reproducir la imagen abyecta del sacrificio de Jesús, porque se reconoce en esa imagen. Esto contradice una afirmación anterior, *Para mí Cristo es el tipo ególatra con la circunstancia agravante de haber obrado de modo tan sabiamente hipócrita, que es la más grande lección de hipocresía, Vaya usted a creer a nadie*(T.I: 98). He aquí el juego que entabla el Loco al trasponerse a la figura de Cristo, en quien se identifica y a quien humilla por su apariencia. El juego con el espejo tiene mucho que ver con este paralelismo, pero no se debe olvidar que el reflejo del espejo siempre es falso y engañoso, así como las inscripciones del Loco en espejo. Sin embargo, un juicio que el Loco no traiciona y que queda de toda esta relación es: *El más sabio, más infeliz: Jesús*(T.I: 163).

A pesar del borramiento de la identidad y del cuerpo de Loco, es posible reconstruir su historia. La desaparición final está relacionada a una revelación y a un artilugio. Este es un hecho que no sólo resuelve la desaparición del verdadero autor de *El Loco*, sino que también pone en diálogo la figura del Loco con la de Cristo. Esta relación se construye a lo largo del texto, el Loco halla en el personaje de Cristo su propia vivencia en la tierra, comparte con éste su abyección y su destino trágico. Aunque finalmente el Loco da un giro a esta identificación al burlarse de Cristo, precisamente porque su labor o legado para el mundo es imposible. No obstante hay un juego metafórico con la sangre y que se articula con la concepción, y a la vez, negación de la obra de arte.

El Loco revela la imposibilidad de llegar a ser uno, la imposibilidad de lograr una obra de arte que sea capaz de completar al ser humano. En este sentido, la literatura también es capaz de construir mundos imposibles. Finalmente, *El Loco* revela en sus cientos de páginas el proceso de la escritura, la inagotabilidad y la insuficiencia de la palabra para asir el mundo externo e interno. El vacío acecha a la escritura porque es su motor, aquello que la impulsa a construir y a destruir.

Bibliografía

BARTHES, Roland.

1971 [1997]“Introducción”. En: Barthes, Roland. *Sade, Fourier y Loyola*. Madrid: Cátedra. pp. 12-14. Traducción de Alicia Martorell.

1984 [2002]“La muerte del autor”. En: BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós. pp. 65-66-68. Traducción de C. Fernández Medrano.

BORDA, Arturo.

1966 *El Loco*. 3 tomos. La Paz: H. Municipalidad de La Paz.

KRISTEVA, Julia.

1988 [2002]“Sobre la abyección”. En: KRISTEVA, Julia. *Poderes de la perversión*. México D.F.: Siglo XXI. pp. 10-11. Traducción de Nicolás Rosa y Viviana Ackerman.

Fuentes primarias

Santa Biblia.

EDUCACIÓN

LA INTERCULTURALIDAD Y LOS CONCEPTOS CONEXOS EN LA NUEVA LEY EDUCATIVA

Galia Domic Peredo

Resumen

El presente artículo analiza las maneras en las que el concepto de interculturalidad genera otros. Este concepto no sólo define características de los procesos educativos y marca un sistema de derechos, sino que genera otros conceptos conexos que vuelven a marcar las líneas generales de la demanda social y la gestión estatal.

Abstract

This paper analyzes the ways in which the concept of multiculturalism generates others concepts. This concept not only defines characteristics of the educational process and marks a system of rights, but also generates related concepts that re-marks the outlines of social demand and state management.

Descriptores

Interculturalidad // intraculturalidad // Ley Avelino Siñani – Elizardo Perez
// ideología // Constitución Política del Estado

Key Words

Interculturality // intraculturality // Law Avelino Siñani – Elizardo Perez //
ideology // State Constitution

El concepto de interculturalidad en la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (N° 070) hace su aparición junto con otros conceptos conexos que mantienen y resignifican su sentido. Los enunciados en los que se presenta la interculturalidad articulan significados de larga data que remiten a contextos sociales pasados y, simultáneamente, renuevan su significado, tributando a nuevas demandas sociales. Al mismo tiempo, no se abandonan los trazos y efectos político-sociales de los que emergió la interculturalidad. Luego de veinte años de debates y discusiones sobre la aplicación de la interculturalidad, nuevos conceptos se manifestaron en discursos y ahora hacen su aparición en forma de mandato. De manera sintética, este artículo se detiene en cómo uno de los efectos del concepto de interculturalidad es la generación de otros, es decir que este concepto no sólo define características de los procesos educativos y marca un sistema de derechos, sino que genera otros conceptos conexos que vuelven a marcar las líneas generales de la demanda social y la gestión estatal.

Las nuevas formas de aparición de la interculturalidad llevan consigo los surcos trazados por la historia de su emergencia, trazos de los espacios sociales y las tensiones políticas que las vieron nacer. A lo largo del tiempo, estas tensiones generaron nuevas huellas que remiten a entronques sociales específicos. Sobre estos nuevos conceptos y sus marcos espaciales es que tratará el presente trabajo, sin abandonar los sentidos e impactos sociales de los que la interculturalidad emergió como concepto y realidad ideológica.

Los lugares discursivos: sus marcos

L. Althusser señala que se debe tomar en cuenta la “topicalidad del pensamiento” (citado en Žižek, 2005:15); es decir, que ciertos conceptos, ciertas formulaciones discursivas –en nuestro caso plasmadas en leyes– son parte de un marco socio-político concreto. El pensamiento en su materialidad, el lenguaje, constituye y es el entronque social que lo produce. En este trabajo se leerá y analizará la nueva Ley y, en ella, la aparición del concepto de interculturalidad desde esta perspectiva. Con palabras de Žižek, trataremos de mostrar, en mano del concepto de interculturalidad, “... la manera en que un pensamiento se inscribe en su objeto; o, cómo lo habría expresado Derrida, la manera en que el marco mismo es parte del contenido enmarcado.”(2005:15). Así, se mostrará la forma en la cual el concepto de interculturalidad y otros términos que emergen gracias a su efecto, son parte de la realidad de ciertas relaciones sociales y políticas (Ibid.:15) que se estructuran a través de demandas sociales, dicho en términos muy generales. En el caso de los cuerpos legales que se vienen trabajando, así como los conceptos, los enunciados (Foucault) se constituyen

en el marco de ciertas situaciones históricas concretas y son, a su vez, su objeto. Esto no debe ser comprendido, en ningún caso, como un relativismo historicista que supone la existencia de una determinación directa y circunstancial de ciertos conceptos. Todos los enunciados –sus conceptos, los discursos que los articulan– tienen un devenir que alude a su genealogía propia: su devenir histórico marca huellas visibles en su existencia actual, de las que no se puede desembarazar. Una mirada historicista borraría esas huellas, que trazan surcos que delimitan los procesos de re-significación constante de ciertos conceptos, ciertos enunciados, plasmados en discursos y en leyes que son, a su vez, efecto y razón de ciertas actuaciones sociales, de tensiones políticas que se desplazan en la construcción ideológica. Al mismo tiempo, los procesos de enunciación e inscripción discursiva se convierten en la ideología que articula un imaginario social que hace que los sujetos actúen según o con el mismo.

Tal como señala Žižek (1992) la modernidad se caracteriza por un imaginario “post ilustrado” en dos sentidos. Un primero que señala el hecho de que la gente actúa en una especie de inconsciencia; a pesar de que sabe cómo es la realidad concreta, hace como si no lo supiera y ante pone a su actuación principios abstracto-generales y/o suple un elemento, “haciendo cómo” si fuera la realidad concreta, en una acción propiamente “fetichista” (Marx). La manera por excelencia de esta forma de proceder de todos en la modernidad, es propia de las relaciones y el imaginario que “imponen” el mercado. El mismo transforma el mundo y las relaciones sociales, en la mayor cantidad de espacios sociales, en un mundo abstracto, tal como lo hizo la economía (como saber, como ciencia) al transformar el trabajo en “trabajo abstracto”: un tiempo promedio socialmente necesario para la producción de una mercancía. La construcción del valor de una mercancía gracias a la nueva definición del trabajo como trabajo abstracto junto con otros conceptos como “insumos”, “materias primas”, etc., son las categorías abstracto generales que la economía política erigió e hizo circular para que el mundo del capital se haga realidad. Esta circulación de un imaginario que “ignora” la realidad concreta, supone la primacía del valor de cambio frente al valor de uso: lo que se sabe que es necesario pero se ignora es aquello que construye el valor como su otra cara: la cualidad de una mercancía de satisfacer una necesidad concreta. Esta actuación fetichista de los sujetos se puede resumir como sigue: a pesar que se sabe que el dinero no tiene valor “real”, no se come, no se viste, etc., es decir, no puede en su propia realidad corpórea satisfacer una necesidad, éste se acumula como *la verdadera mercancía* que suplirá a todas las anteriores, como la mercancía universal. Muy a pesar de que se sabe que en un momento de catástrofe o de escasez de productos, el dinero acumulado, como la mercancía universal, no podrá

suplir a todo lo que se necesite, el sujeto del mundo moderno actuará, “como si” lo pudiera hacer. Este proceso de prevalencia de la ignorancia –un saber sobre los hechos que se torna como no relevante, un saber que transforma los “hechos” en algo general– es la actuación post-ilustrada a la que se refiere el filósofo esloveno. En síntesis, no es relevante que yo sea economista y tenga conocimiento de cómo funciona el mercado; a pesar de que poseo un conocimiento sobre el tema en el momento de mi actuación, seguiré actuando bajo el principio de ignorancia. Efectivamente, mi práctica cotidiana no se estructura en función de lo que conozco. Mi actividad será regida bajo el principio fetichista, que se anuda a la frase de “como sí” el dinero fuese la mercancía que suple las otras “bajo cualquier circunstancia”. Se perfectamente como es la realidad pero a pesar de mi conocimiento de la misma actúo de manera fetichista. Esta práctica generalizada del mundo moderno, que significa el deslizamiento de la acción fetichista en varios espacios de la vida social (no en todos), se realiza también en el imaginario de quienes no poseen los conocimientos académicos necesarios. Se trata, en ese sentido, de la expansión de un mundo “post-ilustrado”, en el que saber no es relevante para la actuación, ya que el saber sobre la realidad no modifica mi actuación fetichista. Se trata de una especie de “inconsciente” social en la esfera de la actuación, donde hago “como si no lo supiera”. La gente no actúa según lo que sabe, sino a pesar que sabe que las cosas son de determinada manera, hace como si no lo supiera. En este sentido, la ideología no es una distorsión de la realidad sino la predominancia, en la acción de los sujetos, de un imaginario fetichista que privilegia no el conocimiento de lo concreto sino supuestos abstractos. En otras palabras, el funcionamiento propiamente ideológico no es una falsa conciencia o una falta de conocimiento de cómo es la realidad, sino el accionar bajo principios abstractos. El imaginario que la modernidad impone es el de concebir el mundo de manera abstracto general, elidiendo lo específico de los hechos, eje del funcionamiento del mercado capitalista moderno.

El segundo elemento post ilustrado de la realidad moderna se concentra en el hecho de que el sujeto está obligado a decidir constantemente sobre todo sin el conocimiento necesario y con la única certeza de que lo que rige la actuación social es la incertidumbre. Nadie sabe a “ciencia cierta” cuáles serán las consecuencias sobre sus actos y, sin embargo, todos están obligados a tomar partido en la cotidianidad. Este impulso constante a tener que actuar y decidir, sin necesariamente querer hacerlo –lo que empuja a los sujetos a una reflexividad constante a través de la construcción discursiva moderna de un imaginario abstracto, que como ya se ha señalado, no necesita y no debe sustentarse en conocimientos de la realidad concreta, sino debe expandir ideas muy generales para actuar–

es el segundo momento post-ilustrado de la actuación moderna. Para la toma de decisiones, el sujeto se halla en total desamparo de cualquier certeza cognitiva que le permita decidir y mucho menos poder saber qué consecuencias traerán consigo sus actuaciones. La incertidumbre es el eje de articulación de sus actividades. Lo prevalente no es el conocimiento de lo concreto y específico, sino la construcción de conceptos que tengan un principio general base que se pueda aplicar a muchas circunstancias. La voluntad post-ilustrada es aquella que impulsa a los sujetos a reflexionar bajo principios y conceptos abstracto-generales.

El concepto de interculturalidad es, justamente, uno de esos conceptos que coloca a los sujetos en la “reflexividad” constante. Valga señalar que es un concepto articulado desde y para la ejecución de políticas públicas nacionales o regionales (municipales), que interpela constantemente a los sujetos a una toma de posición en torno a su pertenencia identitaria y cultural. Todas las conceptualizaciones modernas, incluidas aquellas que hacen referencia a la estratificación social –como por ejemplo el concepto de clase social– se rigen bajo el principio de llevar a los sujetos a incluirse dentro de alguna de estas categorías, que en los hechos facilitan el manejo del cuerpo estatal y permiten la realización de la gestión pública. Sin ellos y sin la actuación reflexiva de los sujetos, “el gobierno” (el ejercicio de poder) no sería posible. Estas estratificaciones conceptuales que el mundo moderno necesita para funcionar, deben circular en el imaginario social como vehiculizadores de los derechos ciudadanos. *El estado y los gobiernos de turno (también municipales), para otorgar ciertos derechos y deberes ciudadanos, para demarcar los espectros de actuación y sus límites, generan realidades conceptuales que inauguran el espacio de batalla abstracto ideológico y que les permiten actuar políticamente. Así, las demandas sociales y la articulación legislativa abstracto general de ellas, abren el escenario para los grupos sociales interpelados realicen ciertas demandas, se inserten y accionen demarcados por ellas.* Un ejemplo que permite constatar ese hecho es que, si bien el concepto de interculturalidad nace en el debate de temas exclusivamente educativos, tiene como procedencias las demandas sociales de igualdad social y de expansión de derechos ciudadanos, sobre todo cuando se habla de múltiples procedencias socio-culturales de los “individuos”, en estados nacionales que los acogen como migrantes. En otras palabras, el concepto de interculturalidad es consecuencia de otro concepto que nace en los márgenes de las demandas de los migrantes de las colonias a los países colonizadores, en pro de mejores condiciones de vida y de trabajo. El concepto que precedió al de interculturalidad es el de multiculturalidad, emanado en las tensiones de gestión pública municipal y estatal europea. Su prevalencia y aparición en el discurso de las políticas públicas

norteamericanas no se abandona desde el inicio de las luchas de los afroamericanos discriminados por las políticas públicas, hasta mediados de la década de los 60. En síntesis, la razón moderna implica propiciar un imaginario auto-reflexivo que impulse a los sujetos a inscribirse en conceptualizaciones generadas por el cuerpo de actores e instituciones que se involucran en el “manejo” de la “cosa pública”. Y uno de sus efectos necesarios es la generación permanente de otras conceptualizaciones provocadas en un efecto de la misma reflexividad que estas generan. Un principio reflexivista que no tenga que ver necesariamente con las certezas cognitivas ni con la solución de las actuaciones concretas en función al conocimiento concreto de las mismas, sino que convierta al individuo en un sujeto actuante bajo principios abstracto generales como principios demarcadores de su propia existencia. *El quehacer público moderno tiene como vértice la generación constante de nuevas conceptualizaciones que, conectadas entre sí, puedan tener efectos en la actuación social de ciertos grupos que queden anclados en el cuerpo abstracto reflexivo de sus definiciones.*

El discurso intercultural, en tanto discurso político, genera nuevos espectros de actuación gubernamental y social, genera el imaginario que vehiculiza la acción social. Dentro de esta actuación (intercultural) se encuentra, en uno de sus niveles microscópicos, la acción reflexiva permanente que se desliza en instrumentos de censo, de propaganda electoral¹ etc., y que obliga a los sujetos a definirse: indígena, no indígena, de clase media, clase alta, etc. La construcción ideológica nítida de estas conceptualizaciones, de este nuevo *topos* de lucha donde aparece el concepto de interculturalidad, implica que los ciudadanos construyan un imaginario que *presente todas sus actuaciones mediadas por una reflexión que supone la construcción abstracta de sí mismos*. Tener que decidir y escoger a qué grupo étnico, social, etc. se pertenece, no supuso un previo conocimiento de cómo se definía a un grupo étnico ni qué significaba pertenecer al mismo, mucho menos quiénes y que características tenían unos y otros.

¹ Un ejemplo claro de este ejercicio de auto-identificación y de reflexividad permanente, en la realidad discursiva de las políticas públicas bolivianas, es la propaganda iniciada por el Tribunal Supremo Electoral que convocó a la participación en la elección de jueces y magistrados del poder judicial. En una de las propagandas publicitarias de presentación de los postulantes, una de las frases con las que iniciaban cada uno de ellos, era una identificación con alguno grupo indígena o su suscripción como bolivianos, así como el lugar de procedencia. Es decir, uno de los elementos que fue considerado crucial para la elección, tal como lo evidencia la selección de frases que realizó el órgano electoral, fue la auto-identificación. Esta propaganda estuvo acompañada de una serie, que comenzó con una convocatoria simple a la participación en el proceso electoral y en uno de sus enunciados caracterizaba este acto como democrático intercultural.

Las incertidumbres, las consecuencias que pueda tener cualquier elección sobre dicho *topos* o procedencia, tampoco están en algún lugar señaladas. De la creencia ilustrada predominante que señala que el conocimiento liberará a los hombres de actuaciones erróneas, se ha pasado a postular que nuestro saber relativo, de carácter general abstracto, es el único que regirá las actuaciones sin certidumbre alguna. Este conocimiento abstracto general no libera de posibles errores, pero otorga el marco general de la práctica constante la reflexividad permanente a la que el mundo moderno obliga: la construcción permanente de un imaginario abstracto general que rige las vidas de los hombres.

A la luz del lugar institucional y el cuerpo de sujetos que los enuncia, conceptos como el de interculturalidad, entre otros, y los discursos en torno a ciertos derechos y su descenso en el imaginario social, se presentan como efectos y/o reacciones de esta voluntad moderna de clasificación, de reflexión y demarcación. En un vaivén de *topos* sociales específicos, en una suerte de superposición y autogeneración, conceptos como el de interculturalidad perviven y generan nuevos. En otras palabras, el concepto de interculturalidad no es *uno solo trascendente en el tiempo y espacio*, como tampoco desaparecen en él las huellas dejadas en su enunciación por los procesos sociales de los que deviene (su genealogía). Tomados aquí y ahora en su enunciación, ciertos discursos, ciertos conceptos que deben ser explicitados en su forma específica actual. El verlos a la luz de su realidad contemporánea y en su aparición presente con todos los trazos y huellas heredadas de su devenir, es combinar lo que nos propone Foucault metodológicamente como la arqueología y genealogía de ciertos discursos. Bajo esta línea metodológica y teórica, surgen ciertas preguntas concernientes al concepto de interculturalidad y su actual enunciación en la Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”: ¿Por qué aparece con otros y al lado de otros conceptos que lo cercan, lo interpelan, lo adjetivan, lo complementan? ¿A qué especificidad aluden estas nuevas significaciones y creaciones paralelas conceptuales? ¿Por qué ahora, a principios del siglo XXI, hacen su aparición? ¿Cuáles son sus entronques sociales y políticos específicos?

Algo más que la estructura

Diferenciándose fundamentalmente de la anterior ley educativa, la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (LEASEP N°070), se formula en dependencia de los postulados, fundamentalmente, de la nueva Constitución Política del Estado, que marcará no sólo su estructura, en lo que refiere a la enunciación de sus capítulos y artículos,

sino y sobre todo el largo proceso político que supuso su formulación: del 2006, cuando se realizó el Congreso Nacional de Educación, hasta diciembre de 2010, fecha en la que se promulga. Los debates prolongados que supuso su planteamiento con los diferentes actores sociales², convocados posteriormente en Sucre el 2006, pone en evidencia un largo proceso de participación social y de tensiones, de grupos como los del magisterio (sobre todo los del magisterio urbano), la iglesia que se vieron relegados, no convocados, en oposición a los maestros rurales que se identificaron más con los postulados propuestos.

La nueva Ley de la Educación forma parte del conjunto de medidas gubernamentales que plantean la reconstitución del cuerpo del estado boliviano en su conjunto, desde la mirada del gobierno de Evo Morales.³ Con el riesgo a la sobre esquematización, se puede señalar que una concepción nueva, con continuidades e innovaciones, sobre en lo que refiere a los derechos y obligaciones estatales, marca la estructura de las nuevas legislaciones. La realización de la Asamblea Constituyente, que supuso una lucha enconada contra la reacción política, logra un avance difícil en el establecimiento de las nuevas condiciones jurídicas generales del derecho ciudadano y son el preámbulo a la nueva Ley Educativa. Así, este artículo señalará algunos elementos de la nueva Constitución Política del Estado (CPE) que son elementos diferenciales en relación a la anterior constitución y marcan las continuidades y diferencias con la anterior Ley de Reforma Educativa (N° 1565); sin embargo, no se agotará todo el espectro posible de sus consecuencias, restringiendo nuestra mirada a los elementos que definen las políticas educativas y la nueva Ley N° 070.

En casi todo cuerpo legal, lo primero que se presenta en su formulación estructural son los denominados fundamentos “filosóficos y políticos” o, en su defecto, los objetivos principales que motivan la formulación de una ley. La primera parte de la Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” comienza exponiendo los mandatos constitucionales que

² Según el Ministerio de Educación, la participación de más de veinte organizaciones sociales que constituyen el Consejo Nacional de Educación constituye la base social que acompañó permanentemente la formulación de la ley educativa y le permitió una concertación amplia. (Entrevista realizada a Patzi, ex Ministro de Educación en la Radio Deseo, 20 de octubre de 2011).

³ El gobierno de Evo Morales se caracteriza como reivindicador de una transformación social que supone un cambio del sistema económico y político anti-liberal, que otorga al aparato del estado un rol protagónico para aquello que denomina la “revolución democrática cultural”. En ese marco, se iniciaron procesos de transformación del conjunto del cuerpo del Estado. En el marco de esta “revolución”, uno de sus ejes fundamentales fue la transformación de la Constitución Política del Estado (CPE), a través de la Asamblea Constituyente (2007).

delimitan la posterior formulación de todos los títulos y capítulos. Este hecho muestra, de manera explícita, cómo el cuerpo legal que configura los procesos educativos se encuentra en estrecha dependencia con la carta magna aprobada de manera escalona desde el 2007 por la Asamblea Constituyente, “compatibilizada” por el Honorable Congreso Nacional el 2008 y aprobada el 2009 –con algunas modificaciones– de manera definitiva. Este tortuoso camino seguido por la carta magna también caracteriza a la ley educativa: ambas suponen procesos de concesión y negociación intensa con diferentes sectores sociales, políticos e institucionales. Las dos normas jurídicas suponen una transformación de derechos ciudadanos –ya sea en forma de expansión de los mismos o de formulación de nuevos derechos– y son el resultado de un largo proceso de demandas sociales y de reacción de las políticas públicas. Por tanto, la dificultad en su formulación definitiva se debe justamente a las transformaciones que la enunciación de las mismas, en los textos y los discursos, significan: cambios en la emergencia de ciertas demandas sociales y las consecuencias en las acciones sociales y políticas en las que se constelan y se aterrizan.

Nuevos derechos civiles: la autoidentificación cultural

Algunos elementos diferenciales fundamentales en cuanto a la constelación de los derechos, se marcan con la formulación de la nueva Constitución Política del Estado y conciernen tanto a los derechos civiles y políticos de los ciudadanos como al modelo, los valores y fines del estado. Estos son importantes, pues son aquellos que modifican los enunciados y postulados de la nueva Ley Educativa N° 070, e implican elementos fundamentales que bordean los temas definidos como culturales.

Un elemento significativo se encuentra ya presente el Artículo N° 3, que define como se encuentra conformada la nación boliviana:

La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y bolivianos, las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y las comunidades interculturales y afro-bolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano (CPE, 2008: 13).

Si en la formulación de todos los anteriores cuerpos constitucionales una de las premisas fundamentales era mantener a toda costa los postulados de la igualdad de todos los bolivianos, en la nueva constitución se comienza realizando una diferenciación clara entre pueblos o naciones indígenas originarios campesinos –que más adelante serán clasificados como aquellos pueblos que existieron antes de la conquista española y que ocupan un determinado territorio–; las comunidades interculturales; afro-bolivianas

y el resto de los bolivianos. En artículos posteriores se realizará una clara delimitación de a quiénes se comprende cómo “indígenas originarios campesinos”, sin decir nada en particular sobre el resto de los bolivianos y su caracterización. Los pueblos “afro-bolivianos” se enmarcarán bajo los mismos derechos de los pueblos naciones “indígenas originarios campesinos”. A los bolivianos, al no ser definidos, les queda el resto de las características que no son asignadas al grupo social que es constantemente definido: los indígenas originarios campesinos. Esta redundancia sobre los tipos de miembros de la comunidad boliviana hace hincapié en los derechos especiales que deben destacar para los grupos diferenciados.

Esta clara clasificación que se realiza para el primer conjunto de ciudadanos es completada en el capítulo cuarto, que a la letra señala:

Artículo 30. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial (CPE, 2008: 22).

Por primera vez en la historia republicana de Bolivia se reconoce la existencia de pueblos y naciones que habitaban el territorio antes de la invasión colonial española. Se trata, a través de ello, de restituir derechos de los pueblos indígenas que fueron usurpados de sus territorios, a través de la “exvinculación” de tierras con la fundación de la república. La designación de indígena originario, si bien suena redundante –pues el término indígena supone la condición de haber nacido en el lugar–, es un doblete de significación que se realiza para marcar derechos diferenciales para los indígenas originarios campesinos. Este hecho de discriminación positiva de un conglomerado humano que fue constantemente usurpado, explotado y aniquilado por la conquista colonial, es por primera vez tomada en cuenta para una compensación de su condición subordinada durante siglos. Sin embargo, en la designación, se introduce un concepto que delimitará la definición de los pueblos indígenas. Lo sorprendente de esta nueva definición de los indígenas es la unión cuasi sinónima entre cada uno de los adjetivos con los que se acopla la condición de las naciones y pueblos indígenas. *Se adjetiva a estos pueblos de “originarios” y “campesinos”, lográndose una unidad simplificadora que identifica necesariamente a todo indígena como campesino.* Esta condición coloca a los pueblos indígenas dentro de formas de vida exclusivamente agrícolas y descarta la posibilidad de que aquellos que se auto identifiquen como indígenas no sean campesinos. Sin marcar diferencias entre las diferentes formas de producción agrícola y privilegiando una definición genérica propia de la concepción moderna, se designa a los indígenas como campesinos, lo que supone la constitución

de una clase social campesina, con propiedad familiar parcelaria, por lo menos en el imaginario. Uno de los reclamos constantes de los pueblos originarios andinos posterior a los procesos de la revolución de 1952, fue el hecho de haber sido clasificados y circunscritos a formas de producción agrarias parcelarias familiares que los identificaban como campesinos. Si bien en el mundo andino existe una forma de propiedad parcelaria territorial, existen también formas de propiedad colectiva comunal que les permiten el desarrollo de la producción agrícola en varios pisos ecológicos. Por este hecho, los procesos de reforma agraria establecidos en 1954 no se llevaron adelante y persistieron formas de organización social que no consolidaron al campesinado como una clase social propietaria de determinadas parcelas. *La identificación de todo indígena como campesino y, a su vez, la identificación de toda forma de producción agraria basada en la propiedad parcelaria familiar, más que comunal, marcará la definición moderna constitucional de los indígenas en la nueva norma constitucional.*

El tema de la definición identitaria cultural es entonces uno de los elementos cruciales para la formulación de derechos ciudadanos nuevos, reafirmando una sustancialización de la condición identitaria anclada en la equiparación del indígena como campesino. Este nuevo proceso de identificación se basa en el principio de generalización (abstracción), persistente en la lógica moderna de establecimiento de derechos ciudadanos en el marco de un estado nacional “unitario”. La no violación del espacio nacional boliviano y el hecho de formar parte del mismo es una condición de la consolidación del estado nacional moderno que, en otros términos, significa la consolidación de un sistema de propiedad de una “comunidad imaginaria” (Marx y Engels).⁴

Nuevamente, la ley de leyes –como otros instrumentos censales u otras leyes– cumple una función pedagógica: hacer comprensible *para todos* que ser indígena supone, en primera línea, ser parte del mundo campesino o por lo menos tener un pasado que suponga esta condición.⁵

⁴ En la marcha de los pueblos indígenas de tierra bajas en defensa por el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécore (TIPNIS), frente a la construcción de un tramo carretero que lo atravesase, uno de los slogans construidos fue “todos somos el TIPNIS”, para afianzar este sentido de “comunidad imaginaria” nacional que crea la pertenencia a un estado nacional y genera simultáneamente un sentido de propiedad sobre los territorios demarcados dentro de la nación. Está claro, sin embargo, que este eslogan fue pensado por los habitantes de la ciudad de La Paz, que asumen que las luchas de los indígenas del oriente son de todos los bolivianos, por tratarse de la defensa “medioambiental”.

⁵ Tan marcada se encuentra en el imaginario social esta identificación realizada por las políticas públicas, que en el recibimiento de los marchistas indígenas de tierras bajas en defensa del TIPNIS (Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Secure)

El hecho de clasificar a los indígenas inmediatamente como campesinos muestra la tendencia de una sobre valoración de ciertas formas de existencia social, que suponen la pequeña propiedad parcelaria y el abandono del reconocimiento de las formas propias de la producción indígena basada en la propiedad colectiva y no solamente de la propiedad privada familiar. Además de incorporar a los indígenas necesariamente como campesinos, que suponen determinadas formas de producción de su existencia y por supuesto ciertas formas de propiedad concomitantes a las mismas, se diferencia esta "colectividad humana" de otras por su condición "originaria". Este elemento es relevante, pues hace su aparición para diferenciarlos de un conglomerado humano cuyo lugar de origen no es en el que actualmente se encuentran y cuyas formas de producción son agrícolas: las denominadas "comunidades interculturales". En el caso de los afro-bolivianos, se les otorga los mismos derechos que a los originarios campesinos, marcando de esta manera una igualación de restitución de derechos para los dos sectores de la población boliviana que sufrieron los embates de la invasión colonial.

Lo viejo y lo nuevo en la definición intercultural

La atención de este artículo se posa en la selección de este tipo de sujetos ordenados bajo el denominativo de "comunidades interculturales". Luego de haber escuchado los nombres de las organizaciones de los colonizadores de otros territorios en el oriente boliviano, está claro que el término de "comunidades interculturales" se refiere a los migrantes de otras regiones del país a territorios nuevos, cuyas formas de vida son predominantemente agrícolas. Esto, en la comprensión de quienes pugnarán por estas clasificaciones en las que hace su aparición el término de "interculturalidad", que supone formas de vida, de cultura y de origen diferentes a las que se encontrarán en el nuevo espacio ocupado. En este contexto, el término de interculturalidad ya no apunta a establecer el relacionamiento entre la cultura moderna occidental y cualquier otra indígena agrícola. Con la designación de "comunidades interculturales" se coloca a todo tipo de comunidad cultural en directa oposición con las comunidades originarias que ocupan un determinado territorio. Como ya señalamos el término "originario" refuerza el hecho de diferenciar a los pueblos y naciones que ancestralmente ocuparon un determinado territorio y que ahora deben compartirlo con otras comunidades indígenas campesinas que, como colonizadores, comenzaron a ocupar dichos

se entrevistó a uno de los vecinos que los recibió en La Paz, que señaló que estos eran "campesinos" como sus abuelos.

territorios. Esto significa una diferenciación de derechos para estos migrantes colonizadores, que por tal hecho no pertenecen a la cultura propia del nuevo territorio que habitan. Por tanto, el establecimiento de diferencias culturales apunta al establecimiento de los derechos propietarios y derechos de decisión dispares para los diferentes habitantes de un territorio. *En último término, se apunta al establecimiento de derechos propietarios territoriales diferenciales.*

La interculturalidad designa diferencias de orden, origen regional y cultural para establecer los derechos propietarios sobre el territorio. Podemos concluir que las diferenciaciones establecidas entre los diferentes grupos de bolivianos que se fundamentan en la "auto-identificación" cultural y la procedencia originaria, cierran el circuito de determinación de derechos ciudadanos diferenciales. Por tanto, el objetivo de la auto-identificación cultural que aparece como nuevo derecho civil, es la delimitación de los derechos propietarios, sociales y educativos diferenciales, en dependencia de la pertenencia territorial ancestral de los ciudadanos bolivianos ligada a la identificación cultural ancestral. Todo esto se encuentra encaminado a establecer ciertos derechos específicos para los nuevos grupos sociales diferenciados al interior de Bolivia, enfatizando que los mismos pertenecen a ciertas procedencias socioculturales que los colocan en condiciones de ventaja o desventaja socio-económica. Es importante señalar que las "comunidades interculturales" que son colonos de nuevos territorios se diferencian de los grupos de "afro-bolivianos" que sí gozan de los mismos derechos que los "indígenas originarios campesinos", quienes son favorecidos con derechos sobre los territorios, tanto de manera colectiva como de manera individual, y pueden tener una gestión autónoma sobre éstos. Los colonos tienen que adecuarse a las condiciones locales de la gestión territorial, ya que como nuevos allegados no pueden demandar derechos de decisión. Por tanto, la interculturalidad ha sufrido una nueva significación en la medida en que supone una delimitación de grupos sociales diferentes: "indígenas originarios campesinos" en oposición a nuevos ocupantes migrantes colonizadores de los territorios. Si antes el término de interculturalidad se lo utilizaba para designar el relacionamiento de una tradición occidental moderna (representada por mestizos habitantes fundamentalmente de las ciudades) con otra indígena originaria, ahora el relacionamiento se da entre antiguos y nuevos habitantes que pueden ser también indígenas originarios de otros territorios nacionales. Esto otorga una nueva significación a la utilización del término de interculturalidad y también un nuevo entronque político y social que se debate en y por la delimitación de nuevos derechos civiles y políticos.

Cabe remarcar dos tendencias en las mencionadas clasificaciones de los ciudadanos bolivianos. Una primera que establece que los “indígenas originarios campesinos”, junto con los “afro-descendientes”, tendrán derechos especiales en relación con los otros dos grupos diferenciados: las “comunidades interculturales” y los bolivianos a secas. Es decir, el problema que les otorgaría menos derechos a ambos es no proceder de manera “originaria” del territorio que ahora ocupan. Las “comunidades interculturales”, a pesar de tener un modo de producción de su existencia prioritariamente agrícola, al no pertenecer ancestralmente a los territorios que ahora ocupan, no pueden demandar los mismos derechos propietarios sobre la tierra que los “indígenas originarios campesinos”. Además, los bolivianos a secas que no habitan otros territorios rurales, sino aquellos pertenecientes a las ciudades, tienen fundamentalmente derechos sobre la propiedad inmueble urbana que no se encuentra sujeta a “expropiación”, tal como lo señala el Artículo 56 de la nueva Constitución Política del Estado, en la sección sobre los derechos propietarios. En síntesis el nuevo andamiaje de derechos establecidos para los denominados pueblos indígenas originarios campesinos se circunscribe al ámbito del área rural y no afectan el espacio citadino, a pesar de que en él existan personas que se identifiquen como indígenas originarias que, claro está, pueden ejercer eventualmente labores agrícolas durante ciertos periodos de tiempo sin que esto haga extensivos sus derechos al área rural donde rigen permanentemente los derechos sobrantes para todos los bolivianos. Una consecuencia clara de esta malla de nuevos derechos es mantener intacta la separación entre campo y ciudad, manteniendo la histórica separación entre “las dos repúblicas” (S. Rivera) que existiera hace muchos años.

Y una segunda tendencia, que no se abandona y que se puede marcar como uno de los viejos efectos del término interculturalidad, se puede asumir como el proceso de sustantivación de las definiciones que se otorgan a cada uno de los grupos diferenciados. Al utilizarse el término de “campesinos” –término moderno para un tipo de producción agrícola que se circunscribe a la forma de producción y la propiedad parcelaria familiar– se circunscribe a los indígenas a los espacios exclusivamente rurales. Ellos aparecen en la nueva constitución como “indígenas originarios campesinos” como un solo conglomerado de sujetos. Además, la sustantivación de los indígenas se realiza en la medida que se establece que los mismos se encuentran, en tanto que definidos como campesinos, en el campo y se dedican exclusivamente a labores de producción agrícola. Con una tendencia al ocultamiento de que los indígenas, o aquellos que se suscriben como tales, son parte también de grandes grupos de comerciantes –por ejemplo de electrodomésticos– y tienen su residencia en las ciudades y

no en el campo. O, como se señalaba más arriba, en tanto que migrantes pendulares, estas personas que se autoidentifican como indígenas trabajan frecuentemente en toda la cadena de servicios de las ciudades y parcialmente mantienen sus propiedades parcelarias, cumpliendo con las obligaciones que cada una de sus comunidades locales y municipales les imponen. El gran conjunto de indígenas aymaras, quechuas y guaraníes que se autoidentifican como indígenas pero que no viven permanentemente en el campo ni en las ciudades –prestando servicios temporalmente en las mismas trasladándose para el periodo de las cosechas al campo, en un proceso de migración pendular que no permite una clasificación de los mismos como campesinos o empleados solamente– será totalmente ignorado en las legislaciones y se marcará también en la norma educativa, como veremos más adelante. Por tanto, la Constitución cae en una sobre simplificación de las características de las personas que forman parte de los denominados indígenas.

Por tanto, el problema de las identidades se presenta en una tensión política permanente, pues abrirá la puerta a la definición de derechos basados en criterios de autoidentificación que no coinciden con la realidad de vida de muchas personas que se definen como indígenas. Además, se ignora que la constitución identitaria se basa en un problema relacional, es decir, depende de la constelación del conjunto de relaciones sociales que marcan el quehacer de la persona que se autoidentifica. Los autoidentificados como indígenas se relacionan de manera permanente o esporádica con el resto de la población boliviana, afectando de manera efectiva su condición de vida y, por tanto, su cultura. De esta manera, uno de los efectos propios de la definición cultural e intercultural que se sigue manteniendo es el de la sustancialización o esencialización de la definición cultural, que ahora toma además un carácter constitucional. En la anterior constitución la definición de la nación no supuso una clasificación del conjunto de los miembros del estado: lo único que se señalaba y se definía en el título de las “Disposiciones Generales” fue el carácter “multiétnico y pluricultural” del Estado. Esta caracterización del estado no tuvo consecuencias para la formulación de algún otro tipo de título que otorgará derechos ciudadanos y políticos diversos. En el Título II de la anterior constitución, en el capítulo sobre ciudadanía, se señalaba que son ciudadanos los hombres y mujeres “...mayores de dieciocho años de edad, cualesquiera sean sus niveles de instrucción, ocupación o renta” (CPE; 2005: 14), haciendo una alusión directa a las necesidades de igualdad de los sujetos respecto a los derechos negados, antes de los años 50, tanto a mujeres como a indígenas.

La nueva Constitución demarca claramente los tipos de bolivianos y bolivianas: “naciones y pueblos indígenas originarios campesinos”, “las comunidades interculturales” y los “afro-bolivianos”, declinando así una igualdad de todos los “ciudadanos”. Este hecho es congruente con el reconocimiento paralelo de la existencia de Bolivia como “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario...” (CPE, 2008: 13): por primera vez se reconoce la existencia de diferentes formas de derecho en función a la condición plurinacional del estado. Sin embargo, este reconocimiento no modificará las formas de legislación de dos espacios que ahora constitucionalmente se van diferenciando: el espacio rural y el espacio urbano. Por tanto, no existe una superposición de formas legales que podrían de alguna manera mejorar las formas jurídicas que existen para los espacios ciudadanos, y que favorecería la posibilidad de gestiones autónomas regionales efectivas. El fantasma que persigue la nueva constitución sigue siendo la forma republicana unitaria presidencialista en oposición a una posible forma federal de funcionamiento. Este hecho se manifiesta de manera palpable no sólo en la definición del estado como unitario, sino también en la nueva norma educativa.

La adjetivación que se realiza del Estado como *libre, independiente, soberano, democrático, intercultural*, abre un nuevo abanico de significaciones sobre el sentido en el que ahora aparece el término intercultural, que como se señalaba líneas más arriba, ahora designa a grupos de colonizadores migrantes bolivianos, prioritariamente. Ahora el término intercultural no se refiere al relacionamiento positivo de diferentes culturas: las indígenas pertenecientes a los pueblos originarios y aquella de los bolivianos mestizos cuyos padres no son originarios y cuyas tradiciones culturales se acercan a las “occidentales”, o mejor aún a formas de producción moderna de la existencia social. Ahora las “comunidades interculturales” hacen referencia a migrantes que colonizan espacios territoriales republicanos en los que antes no se encontraban, lo que coloca a la interculturalidad dentro de uno de sus trazos anteriores: el haber sido creada para definir los derechos de los trabajadores migrantes a países que de los que fueron sus ex colonizadores, o los que fueron convocados para cubrir las necesidades de fuerza de trabajo faltante, como en el caso de Alemania. El término de interculturalidad emerge como respuesta desde la gestión y políticas públicas, que conceptualizan las formas de relacionamiento de grupos de migrantes que demandan un trato que les otorgue derechos en los países de acogida. La mejora de los derechos laborales son el eje de la demanda migrante, en el caso de los migrantes europeos que despegan la conceptualización de la interculturalidad en las políticas, inicialmente municipales y luego estatales. El trasfondo de emergencia se halla

entonces en un entronque político social de demanda de distribución de un excedente social nacional logrado con el trabajo de los migrantes.

El término de interculturalidad aparece en la última Constitución Política del Estado relacionada con otro tipo de migrantes, los cuales pertenecen a la misma república, es decir que no son extranjeros. En el nuevo contexto político social, esto supone una demanda mucho más amplia y es tomada en esa dimensión en la nueva ley de leyes. La interculturalidad crea un paraguas de posibilidades que se refieren fundamentalmente a los derechos de nuevas comunidades sociales que demandan acceso a nuevos territorios. Una vez más, las demandas sociales, de grupos específicos, dan paso a definiciones generales que articulan una red de derechos nuevos: ahora, las “comunidades interculturales” son la nueva creación del sistema de regulación de la sociedad civil respecto a la mirada estatal.

Todos estos enunciados tienen consecuencias claras sobre los denominados “derechos culturales” –que en ambas constituciones se delimitan y cambian– y fundamentalmente sobre los derechos ciudadanos que antes se restringían a procesos de elección: de elegir y ser elegidos, y al ejercicio de los “poderes públicos” que serán modificados. La nueva ley de leyes incluye dentro de los derechos civiles “...la autoidentificación cultural” (Ibid: 19); ésta se inserta como un elemento de la delimitación de los derechos civiles ciudadanos. Con ellos comienza a tomar cuerpo la demanda de los pueblos indígenas de ser reconocidos, de manera por lo menos jurídica, como sujetos de derechos diferenciales, en la medida que se concedía, a través de la suscripción dentro de un grupo sociocultural determinado, cierto conjunto de nuevos derechos. Con ello se destroza la minimización de un conglomerado de sujetos que, además de ser tipificados como pertenecientes a formas de producción exclusivamente agrarias, eran vistos como minorías. Si bien la actual constitución no elimina este prejuicio sobre la procedencia exclusivamente agrícola de estos pueblos, elimina la minimización de una gran población que se auto-identifica como indígena. El nuevo marco constitucional provee a las naciones y pueblos que permanentemente fueron desplazados y segregados por la conquista colonial, nuevos derechos especiales; sin embargo, no elimina los prejuicios de un ordenamiento y clasificación de éstos como “campesinos”. La consecuencia clara de esta abstracción es otorgar prioridad a formas de propiedad propias de la producción agraria parcelaria para los indígenas, que se encuentra en estrecha contradicción con formas comunitarias de la propiedad colectiva. Esto, a pesar de que dentro de los derechos de los pueblos indígenas originarios campesinos, el punto 6 señala el derecho “[A] la titulación colectiva de tierras y territorios” (Ibid: 23), ya que la definición inicial de las naciones indígenas ya ha sido establecida como

sedentaria, de producción parcelaria etc., tal como se define la producción agrícola campesina.

Uno de los nuevos derechos civiles introducidos en el nuevo marco constitucional, para ser exactos el primero, es el de la autoidentificación, que supone un ordenamiento claro para un componente de los bolivianos y una realidad totalmente difusa para el resto. Sin embargo, en ambos casos los ciudadanos bolivianos se ven interpelados a la auto-asignación de una identidad de carácter general, aún y a pesar de que la definición de lo boliviano quede establecida en una *suerte de vacío* y en una relación de negación respecto a los otros tipos de bolivianos establecidos. La oposición más fuerte de definición, son los "indígenas originarios campesinos". Nuevamente los enunciados constitucionales colocan a los ciudadanos bolivianos bajo la necesidad de autoidentificarse, en un proceso propio de la *reflexividad permanente*, propia de la consolidación del espacio estatal, atravesado por el prurito de las abstracciones que permiten la clasificación para la obtención de derechos ciudadanos. Lo que se ratifica en la clasificación de los ciudadanos bolivianos es que no es necesario conocer con exactitud los derechos diferenciales de ese conjunto, que no es ni indígena originario campesino, ni comunidad intercultural o afro-boliviano. Es decir que la incertidumbre, el no conocimiento de las formas específicas de implementación de los derechos ciudadanos y sus consecuencias, son la premisa de la reflexividad ciudadana, en una actuación propiamente post-ilustrada. No importa cuáles son las consecuencias de las acciones, lo prioritario es decidir bajo principios abstracto generales. Lo típico emerge como canon de la actuación moderna, el funcionamiento ideológico despegado.

El nuevo eje articulador de la interculturalidad, en tanto efecto ideológico, es haber logrado que sus elementos centrales, la definición identitaria y cultural, se desplieguen como componentes fundamentales de adquisición de nuevos derechos. Y, por supuesto, que la interculturalidad esté mediada por un principio abstracto general, cuyo eje fundamental es el no cierre total en la definición.

La continuidad del trazo intercultural en la legislación educativa

Se aterrorizará ahora las significaciones de interculturalidad y los nuevos conceptos que se generan en la norma educativa, para poder entender la malla de relaciones sociales y políticas que son su objeto, para comprender el entronque político social del que son parte y que hacen también al nuevo marco de significación. Veremos que estos discursos que constituyen su resignificación, condicen a una tradición de emergencia y que acoplan ciertas circunstancias sociales concretas y a ciertos grupos sociales específicos en su enunciación actual.

Ya se ha señalado que lo primero que aparece en la nueva Ley de la Educación N°070 son los denominados “mandatos constitucionales”. Es decir, la ley repite los mandatos constitucionales ya formulados en la nueva Constitución Política del Estado aprobada el 2009. Como se irá analizando a continuación, cada uno de los mandatos constitucionales se vuelven a presentar en los enunciados de la nueva ley con ciertos elementos que complementarían los mismos.

Bajo el Título primero “Marco filosófico y Político de la Educación Boliviana”, en el primer capítulo denominado “La Educación como Derecho fundamental” y en el primer numeral del artículo primero, se encuentra por primera vez el término de interculturalidad. Se señala lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (2011: 3).

El primer lugar de aparición del concepto de interculturalidad es, por tanto, el primer numeral de los denominados mandatos constitucionales, que ya sólo por la posición denota su importancia. El primer numeral alude a los derechos de todos los miembros del estado nacional, por ello comienza con “toda persona” y luego continúa con la enunciación del derecho correspondiente que, en este caso, es el de “recibir educación”. El concepto de interculturalidad aparece pues, como una característica de la educación a la cual tiene derecho todo boliviano. Este enunciado sigue la tradición moderna de inclusión o asimilación de todos los ciudadanos en un solo cuerpo: el del estado. En un primer momento, la función principal del principio intercultural es la dotación de los mismos derechos a todos los ciudadanos bolivianos de manera indiferenciada. Al proceder de esta manera inserta e incluye a cada uno de los bolivianos sin discriminación alguna en el marco de los derechos civiles nacionales.

Este concepto está también presente en los principios general de la Nueva Constitución Política del Estado (CPE) y se vincula a los derechos civiles y políticos de los bolivianos. Es decir, uno de los derechos de los ciudadanos es tener educación “...integral e intercultural, sin discriminación” (2008: 18). En el capítulo segundo de la CPE, bajo los denominados derechos fundamentales en el artículo 17, se encuentra literalmente la misma formulación que hace su aparición en el primer numeral de la Ley educativa N°070. Es decir, se copia uno de los derechos ciudadanos constitucionales: “recibir educación” (Art. 17; 2009: 18). En tanto derecho constitucional, éste se ve asegurado por una definición de la interculturalidad como no discriminación. Se debe resaltar que, como nunca antes, se vincula la definición de intercultural con el término de

“no discriminadora”. Por grado de proximidad y aclaratorio, la educación que se ha caracterizado como intercultural debe ser comprendida como *no diferenciada*, su sentido establecido en la norma constitucional es *no discriminadora*. Esta concepción de la educación como no discriminadora es reforzada, además, por el primer adjetivo que aparece en la caracterización de la educación como derecho:

...derecho a recibir educación... *de manera universal*, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (Ibíd; énfasis nuestro).

Es decir, el derecho de “toda persona” es el recibir educación *no diferenciada*, educación que no discrimine a los sujetos. La característica de la educación favorece también a la no discriminación, sobre todo cuando la educación es comprendida como “universal”. Esto es explicitado y definido en el artículo número 3, dentro de las “bases de la educación”, de la siguiente manera:

Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas... (2011: 7).

La universalidad supone, por tanto, un sentido que abarca a los ciudadanos bolivianos tal como se deja leer en el siguiente numeral, que no sólo contempla a los bolivianos residentes en Bolivia sino también en el exterior. Con el aditivo de que se comprende a la educación como educación que se ejecuta no sólo en un momento de la vida de los ciudadanos, sino en todas las edades –“a todo lo largo de la vida”–, una educación para todas las edades sin condicionamiento alguno, abriendo así la posibilidad de generar varios niveles educativos.

La educación es universal no sólo por ser un derecho para todos sin diferenciación, sino porque los contenidos de la misma deben tener un carácter “universal”; es decir, no sólo debe ser igual para todos en la medida que no discrimina a ningún boliviano ni por su edad ni por sus características socioculturales, sino además debe estar cimentada con conocimientos del acervo universal, pertinentes a todos los contextos socioculturales. El anterior enunciado se ve reforzado con el enunciado 2 del artículo 5 de la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, que hace referencia a los objetivos de la educación:

Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a

la cosmovisión y cultural de los pueblos *en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional* (2010: 11; énfasis nuestro).

En este mismo objetivo educativo, se encuentra otro elemento importante que bordeará la antigua y nueva significación de la interculturalidad tal como se verá más adelante. Un objetivo de la educación es la combinación de los “saberes y conocimientos propios” con los de la “ciencia y la tecnología universal”. Existe, por tanto, el presupuesto de que existe un acervo científico y cierta tecnología universales que deben ser combinados con aquellos que aún no logran este estatus. Este principio universalista enunciado en ambas normas educativas sigue la línea de la tradición ilustrada abstracto moderna sobre los conocimientos y las tecnologías, las cuales afianzan más el principio implícito del conocimiento positivista, que se fundamenta en el principio de que los conocimientos de orden abstracto general y cuantitativos son mejores y tienen mayor validez que aquellos de orden cualitativo y de carácter restringido. La concepción positivista del conocimiento científico es la que postula que sus resultados –enmarcados en las generalizaciones que les otorga su carácter cuantitativo– son aplicables como patrones generales a toda realidad socio-histórica concreta. Esto significa no cuestionar los presupuestos epistemológicos y cosmovisionales que han convertido a la ciencia positivista en “universal” y, de esta manera, seguir anclados en una mirada colonial. Los conocimientos no tienen un carácter universal, no son válidos para todas las realidades sociales, ya que fueron elaborados en determinados contextos y espacios geográficos y sociales, acordes a la cosmovisión que, en ese momento histórico y en ese lugar geopolítico, dominaban el imaginario social. En otras palabras, aquellos conocimientos tildados como universales se encuentran en estrecha correspondencia con un momento de despegue del saber europeo que demanda generalizaciones: el imaginario social comenzaba a ser invadido por las lógicas que tanto el mercado mundial como el mundo político demandaban: sujetos, saberes, conocimientos de carácter abstracto. La lógica de la ciencia moderna es la lógica de las generalizaciones y es aquella que completa en el imaginario social la creencia en la existencia de verdades, conocimientos, técnicas universales.

Para ver el constante contrapunto que mantienen la nueva ley educativa y la Constitución, cabe detenerse en cómo el artículo 17 de ésta última redonda sobre el carácter universal, intercultural sin diferencia alguna: “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” (2011: 18). El reconocimiento de la educación *como*

derecho de todo boliviano de forma universal, que alude a la necesidad de igualdad de los sujetos gracias a la educación, aparece reforzado por el carácter gratuito e intercultural. El carácter universal, es decir, con validez en toda realidad socio-cultural, es lo que permitiría que todo ciudadano acceda a educarse y pueda equipararse a cualquier otro sin discriminación alguna, gracias a adquisición de ciertos conocimientos y habilidades de orden universal.⁶ El principio de igualación gracias a la educación “integral e intercultural” es el eje con el que se despegla la ley desde los enunciados constitucionales, en una clara continuidad de la ley de leyes. La tarea fundamental de la educación “universal,...integral e intercultural, sin discriminación”, es igualar gracias a *la forma de la educación* y de sus contenidos. Es por su carácter integral e intercultural que debe hacer aparecer a los individuos en una posible equiparación: *todos frente a la ley son iguales, todos frente al mercado son equiparados como fuerza de trabajo, son abstractamente idénticos*. Por tanto, lo que hará que la educación pueda ser pertinente culturalmente es su forma intercultural, que supone ciertos contenidos de diferentes culturas y su combinación con la cultura general. Se puede evidenciar este hecho también en la continuidad de un enunciado presente en la anterior ley educativa, concerniente a la estructura curricular.

La anterior ley como la nueva aceptan la existencia de un “currículo base” que imprime el carácter nacional y unitario al sistema educativo, que se conjuga con el carácter intercultural. La segunda acepción del término intercultural supone el relacionamiento de dos culturas en el currículo, donde la cultura regional y local de cada contexto sociocultural forma parte de uno de los extremos, y la nacional del otro, tal como se señala en el artículo 5 en la nueva norma educativa, siendo uno de los objetivos de la educación,

Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural (2010: 13).

Nuevamente, la interculturalidad aparece como la combinación de los saberes. Está claro que la combinación se realizará a partir de un contenido histórico geográfico lingüístico nacional o inclusive universal con

⁶ Un ejemplo claro de esta posición es ignorar que aún una enciclopedia que abarcaría desde conocimientos de las ciencias naturales hasta de las ciencias sociales carece de un posicionamiento de validación de verdad, independientemente del lugar geopolítico en el que se lo produce. Un ejemplo claro es la enciclopedia Océano, que otorga ejemplos de geografía circunscritos al territorio de los Estados Unidos: es decir, se trata de una enciclopedia dirigida en primera línea a jóvenes y niños de escuelas y secundarias estadounidenses, para quienes los mencionados ejemplos son pertinentes. Sin embargo, la misma es comercializada en toda Latinoamérica.

elementos históricos, geográficos, lingüísticos, socioculturales, etc., locales o regionales diferentes. Sin embargo, esta definición no cuestiona el hecho de que existe una tradición histórica de dominación de ciertos saberes locales, que al internacionalizarse por la invasión territorial y masacre de ciertos pueblos, impusieron su acervo sociocultural como universal. Los saberes locales y regionales de los pueblos conquistados y “vencidos” han permanecido supeditados a los saberes calificados como universales por su posición geopolítica de emergencia, y han generado un sistema prolongado de resistencia. Los saberes locales permanecerán como tales siempre que éstos sean opuestos a otros cuya base epistemológica permanezca intacta, no cuestionada. En otras palabras, un saber local logra su despegue gracias al silenciamiento de otros saberes locales. Y la incompreensión de este hecho que no evalúa el momento histórico, geográfico y político de su emergencia, permite una ingenua posición de combinación en igualdad de condiciones. Por supuesto, el desbalance inicial en la combinación de estos saberes y quehaceres no es comprendido por el postulado a través del concepto de interculturalidad que presenta a las dos culturas en “igualdad de condiciones”, como simple combinación de varias culturas. Las culturas regionales y locales de los espacios geográficos que fueron invadidos y colonizados, caen en desventaja respecto de aquellos que se posicionaron primeros y dominaron el imaginario nacional y universal. No se cuestiona el hecho de que esos saberes y conocimientos que han logrado un cierto monopolio y dominio sobre los otros fueron también locales y regionales: ¿acaso la cultura caracterizada como universal no emergió también en un contexto geográfico, histórico, lingüístico, sociocultural local? La consecuencia directa de los procesos de sustantivación o esencialismo cultural, se manifiesta en esta clara contraposición entre lo local y lo universal, presentando a los saberes y conocimientos nacionales o universales como impenetrables e imposibles de ser transformados de manera relacional.

En la Ley de Reforma Educativa, en el Capítulo IV denominado “De la estructura de organización curricular”, se señala que la organización curricular tiene ciertos objetivos, entre los que se encuentra:

Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo *de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales* que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales (1998: 15; énfasis nuestro).

El objetivo central es la unión nacional gracias a los contenidos del tronco común que serán complementados por otros de orden departamental, regional o local, convirtiéndolo así en intercultural.

Estos contenidos nacionales son los que permitirán la igualación de los procesos educativos en todo el territorio, afianzando la comprensión de la existencia de ciertos saberes y conocimientos que pueden ser asumidos como nacionales universales, sin perder esta condición.

En la nueva ley, en el capítulo II denominado “Bases y fines y objetivos de la educación”, se encuentra la siguiente formulación que ratifica la existencia de ciertos contenidos curriculares que deben ser “únicos”, permitiendo el principio fundamental de construcción de igualdad sin discriminación:

Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural (2010: 7).

Esta búsqueda legal de igualación de los miembros del estado nacional se pretende construir a través de los derechos ciudadanos y evidentemente de los procesos educativos. Es innegable que uno de los ejes de la construcción de derechos ciudadanos es el proporcionar igualdad de condiciones; en este sentido, apelar a la gestión de la educación debe ser una obligación estatal que permita calidad: no diferenciación entre lo privado y lo público, así como la no diferenciación entre campo y ciudad. Más adelante, se verá cómo el propósito de una gestión educativa que borre las fronteras existentes entre ciudad y campo, por el contrario, afianzará éstas a través de la aparición de un nuevo concepto que alude a ciertos contextos educativos específicos, para ciertos grupos de bolivianos y con la construcción de una malla de derechos que, lejos de descolonizar, mantiene las barreras estamentales entre los bolivianos. En esa medida, proporcionar recursos económicos para generar una educación de calidad en todos los espacios geográficos y sociales no disminuye la brecha entre campo ciudad, pues la calidad no se limita al financiamiento sino al desmontaje de una serie de supuestos que subordinan, en un efecto ideológico, ciertos espacios sociales, geográficos y cognitivos –como a los sujetos que se constituyen a través de los mismos– a otros.

Desde la mirada de la gestión pública, el resorte que posibilitará el carácter igualitario de la educación es la gratuidad y su gestión centralizada por la conducción estatal. La condición de igualación de los sujetos es articulada a través del derecho constitucional de recibir educación en igualdad de condiciones económicas y culturales, apelando a la universalidad de la misma.

La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla (LEASEP Art. 1; 2011: 3).

Por tanto, este segundo numeral es congruente con el primero en la medida que refuerza la responsabilidad estatal de otorgar a los ciudadanos la igualdad de derechos a través del sustento financiero y la gestión del sistema educativo en su conjunto. Dentro del capítulo segundo de la CPE, donde se especifican los “principios, valores y fines del Estado”, en el artículo 9 numeral 5, se especifica que una de las funciones del mismo es: “Garantizar el acceso de las personas a la educación...” (2009: 15).

Un hecho innegable que refuerza este sentido inclusionista e igualitario que la educación debe promover, son las medidas previas a la aprobación de la nueva ley educativa realizadas por el gobierno de Evo Morales, que muestran la voluntad constante de proporcionar las mismas posibilidades a todos los niños bolivianos. La permanencia escolar fue y es, sin duda alguna, uno de los problemas identificados por todos los gobiernos de turno. La medida asumida por el gobierno de Morales supuso la otorgación del denominado bono “Juancito Pinto”. El bono, que hace de 200 Bs. anuales por niño entre primero y octavo de primaria, motivó a que los padres de familia de escasos recursos permitan la asistencia de sus niños a la escuela. Esta medida social implicó la inversión de más de 51 millones de dólares –tal como señala el Boletín Informativo “Logros” 2 N°3, del Ministerio de Educación– y es juzgada por algunos analistas como propaganda y como una medida poco visionaria⁷ (Gamboa, 2011). Sin embargo, es coherente con el marco de las transformaciones de la denominada “revolución democrática y cultural”, de igualdad de oportunidades. Esta medida disminuyó en los hechos en un 80% la deserción escolar para el año 2011.

En esta dirección, la definición de interculturalidad propuesta por la Nueva Ley Educativa (070) no abandona el prurito que tenía en la anterior norma educativa. Sigue la línea de extensión de derechos a todos los ciudadanos bajo el principio de igualdad abstracta que debe promoverse en los procesos educativos. La educación convierte a los sujetos en iguales y se convierte no solamente en un derecho, sino en una obligación tal como lo establece la CPE en su título III de los “Deberes” que, en el numeral 6, señala como una de las obligaciones de las bolivianas y los

⁷ Franco Gamboa realiza una revisión sintética de lo invertido por el gobierno de E. Morales, proveniente de la nacionalización de los hidrocarburos, como medida que debía acreditar, según el analista, la importancia de la nacionalización del recurso natural. En: *Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia*, Revista de la Universidad Católica de Bolivia “San Pablo”, Ciencia y Cultura, N° 26 Junio 2011, La Paz- Bolivia.

bolivianos: “Formarse en el sistema educativo hasta el bachillerato” (2009: 43). En síntesis, la educación es tanto más importante cuanto que debe ser agenciada como vehiculizadora de igualdad *para todos y por todos*. Por ello viene como responsabilidad tanto de la sociedad civil como del estado y el conjunto de instituciones públicas. Como agencia individual y colectiva de los miembros de la nación boliviana.

Así, la interculturalidad como concepto que forma parte de la gestión de la educación como derecho, como responsabilidad y como principio igualador y diseminador de no discriminación, permanece en la misma línea instaurada por las anteriores legislaciones educativas. Su redefinición tiene mucho que ver con un nuevo concepto que ella permite emerger: el de intraculturalidad. ¿Cómo y por qué apareció el concepto de intraculturalidad? ¿Cuál la relación con el concepto de interculturalidad? Se lanzará un primer supuesto que permitirá despegar la comprensión de la emergencia del concepto de intraculturalidad, en la medida que el de interculturalidad hace referencia al marco constitucional igualitario normativo, a la unidad de derechos, mientras que el concepto de intraculturalidad marca los derechos diferenciales de ciertos bolivianos, ciertas regiones geográficas y formas de producción.

La intraculturalidad: la aparición de un nuevo concepto y la definición de la interculturalidad

Artículo 98. I. La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respecto a las diferencias y en igualdad de condiciones (CPE, 2010: 41).

Tal como se puede leer en este artículo constitucional, el estado nacional es comprendido como plurinacional comunitario por la diversidad cultural que alberga. Existe un reconocimiento explícito de la condición multisocietal, en términos de Luis Tapia (2000), de la condición estatal. Esto despeja cualquier duda sobre la aparición del concepto de interculturalidad como regulador, en tanto “cohesionador” del cuerpo estatal de esta diversidad. Se ha señalado que la interculturalidad arrastra el trazo dejado por la tradición sociopolítica que iluminó su emergencia: la búsqueda inclusionista y antidiscriminatoria que pretende la extensión de los mismos derechos para todos los habitantes del territorio nacional. El logro de la igualdad es uno de los derechos sobre los que se enfatiza, tanto en la norma constitucional como en nueva ley educativa, sobre todo cuando se introduce el tema de la calidad como factor contribuyente a

la no diferenciación entre campo ciudad, educación fiscal y privada, tal como se señala en uno de los objetivos educativos que a la letra señala que la educación: "...Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. (Ley 070, Art.3: 4) Este principio unificador del territorio nacional a través de la educación y la igualación de las diferencias sociales, cuando se trata de borrar la educación pública y privada así como aquella del campo y la ciudad con "el currículo base" muestra nuevamente el afán abstracto general que la ley impone.

Sin embargo, existe una resignificación del término de interculturalidad que no refiere solamente a la igualación de los derechos ciudadanos, y que aparece junto con otro término: la intraculturalidad. Algo inexistente en las anteriores leyes educativas y muy importante en la estructura de la nueva ley, es la presencia del tercer capítulo, denominado "Diversidad sociocultural y lingüística", donde el artículo 6, titulado "Intraculturalidad e Interculturalidad" no sólo introduce un nuevo término, sino que por primera vez se definen ambos.

Uno de los elementos centrales con los que hizo su aparición el término de interculturalidad fue el término de bilingüismo. En la Ley de Reforma Educativa la interculturalidad se encontraba atada al bilingüismo, una de las razones por las que tal vez nunca se buscó, desde la mirada legislativa, su definición. Su presencia simultánea con el término bilingüismo provocó con frecuencia su mimetización y su no definición. Al estar unido con todos los temas concernientes al aprendizaje de otra lengua, se diluía la necesidad de especificar, cuáles eran los contenidos de las dos culturas que se debían relacionar. Por un lado, la ambigüedad abría el abanico para considerar el relacionamiento de la cultura indígena con otra, que podía suponer tanto la boliviana, así como toda aquella que se relacionaba con la lengua castellana, es decir toda la cultura iberoamericana. Todo esto se dejó siempre en un vacío de definición y los intelectuales debían ser los mediadores entre las políticas públicas y su implementación – los denominados asesores pedagógicos, y cada una de las direcciones escolares, distritales, dependientes del Servicio Técnico Pedagógico–, quienes debían descender y completar esta definición. Lo que sí quedaba claro era la existencia de una oposición entre una cultura indígena y otra nacional y/o universal que debían relacionarse entre sí. Desde esta perspectiva el problema de las culturas de las naciones y pueblos indígenas se resolvía a través de la educación bilingüe y con la apertura necesaria para definir el otro extremo con el que se relacionaban las mismas. Este vacío dejado por anterior ley no se replica en la nueva ley, que no sólo plantea una definición de la interculturalidad sino además explícita cuáles son las otras culturas con las que se establecerá un "diálogo":

- II. Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo (2010: 15).

De esta manera, se explicita la interculturalidad como la “interrelación e interacción” entre culturas en general. Existen dos variantes de definición y de especificación de los extremos que se relacionan entre sí, sean éstas dos culturas indígenas que se relacionan entre sí o sea una cultura indígena con la nacional boliviana. Definida como relacionamiento armónico y cohesionador de culturas para la convivencia pacífica, se deja de lado la función de reconocimiento de ciertos derechos exclusivos de los grupos indígenas. Así definida la interculturalidad, deja a las culturas indígenas sin una determinación que les permita tener un lugar desde donde sean reivindicadas.

Esta forma de definir la interculturalidad cierra la concepción central que tiene la misma no sólo en la norma educativa sino en la definición del estado en la Constitución Política del Estado. En la ley de leyes, hace su aparición el concepto de interculturalidad en el primer artículo del capítulo primero, en el título primero denominado “Bases fundamentales del Estado”.

Artículo I. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomía. Se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro de proceso integrador del país (2008: 13).

El concepto de interculturalidad, por lo tanto, es parte de la definición del modelo de Estado que se caracteriza como: “...democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías.” Esta caracterización de la forma del estado como intercultural permite comprender al mismo como el espacio donde confluyen varios sistemas cosmovisionales y culturales que dialogan entre sí, lo que afianza la definición de Bolivia como realidad plurinacional. Sin embargo, aún coloca en debate la forma de la implementación de la existencia de una diversidad de formas jurídicas que no necesariamente son conjugables sin contradicciones profundas entre sí.

Bolivia se define como un estado social unitario pero también plural, definición que contradice, de alguna manera, con la primera frase del primer párrafo, pues si existieran otras formas políticas y jurídicas que no se asemejen a la democracia, sea esta representativa o participativa, cabe preguntarse ¿cómo y dónde se implementará el pluralismo jurídico y la

pluralidad de sistemas de vida?, ¿cómo se resolverá la pluralidad frente al postulado de la unidad? Por ejemplo, uno de los principios de gobierno en las localidades altioplánicas andinas se basa en la rotación de autoridades y la elección rotativa de éstas. La selección por rotación es tomada de manera colectiva e implica una valoración de las posibilidades financieras del núcleo familiar. Tiene como principio la distribución del excedente acumulado por la familia en la medida en que le permite no preocuparse y ocuparse de su sostenimiento durante la inversión de tiempo en la gestión colectiva de la comunidad. Uno de los principios de la democracia que se encontrarían en contradicción con esta forma de elección de los representantes, es aquel que establece que su elección debe realizarse con el solo criterio de la igualdad de condiciones de todos los postulantes, y por voto individual y secreto independientemente de algún otro criterio como el señalado anteriormente. Por tanto, el pluralismo jurídico postulado en la constitución es difícil de aplicar, por ello la definición de la intraculturalidad no sólo delimita los nuevos derechos de los pueblos indígenas originarios campesinos, sino que tiende al establecimiento de la aplicación de los mismos en un determinado espacio: el área rural. Al haber definido a los pueblos indígenas como campesinos, se delimita el espacio jurídico geopolítico en el cual podrán ejercitar sus nuevos derechos.

La Constitución Política del Estado y la nueva ley educativa solucionan este tema sin acudir, como antes, a la definición de interculturalidad y a la visión dialógica que ésta supone y sigue suponiendo, tal como se puede leer como principio educativo en el artículo 6 de la nueva Ley N° 070: “Se promueve prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia” (2011: 15). Este principio sigue articulando el concepto de interculturalidad y aún no abre la solución que se verá establecida a través de otro concepto, el de intraculturalidad. La definición del concepto de interculturalidad como el diálogo respetuoso entre culturas, provoca la necesidad de crear un concepto que otorgue la centralidad necesaria a la demanda de las naciones y pueblos indígenas sobre sus derechos. Esto, debido a que la interculturalidad otorga al cuerpo estatal una estrategia de relacionamiento entre diferentes culturas que permite la existencia de la pluralidad a través del respeto de manera general y promueve la “cohesión” del cuerpo estatal. Así, nace la necesidad de un nuevo concepto que permita estructurar las demandas de los pueblos indígenas, por ello surge el término de intraculturalidad. Toda esta visión está reforzada también con otro objetivo educativo que une, en la nueva ley educativa, la vocación cívica con el diálogo intercultural de la siguiente manera:

8. Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y el respeto a los derechos fundamentales individuales y colectivos. (Art. 5, 2011: 12).

Se refuerza entonces la definición de la interculturalidad como el diálogo entre las culturas diversas existentes al interior del estado nacional boliviano, redundándose en el hecho de que las mismas suponen una aplicación no sólo endógena, sino exógena de la misma; es decir, se promueve el relacionamiento con otras culturas del mundo. Al definirse así la interculturalidad se llena el vacío que antes tenían los términos relacionados y se abre la necesidad de establecer nuevos lugares políticos, sociales y geográficos de establecimiento de derechos ciudadanos.

En las anteriores normas legales nunca antes se hizo tanto énfasis en la definición y especificación del significado de la interculturalidad, pues tampoco en ellas hizo su aparición un concepto nuevo que marcaba la diferencia con él como es el concepto de intraculturalidad. Su proximidad en la nueva ley educativa y su enunciación primera, respecto a la interculturalidad, muestra su relación de determinante mutua. El numeral 6 de los mandatos constitucionales señala: "La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo." Pero ¿qué significa intraculturalidad? Como se señaló antes, lo absolutamente nuevo en la Ley N° 070 es la formulación de un capítulo III denominado "Diversidad sociocultural y lingüística", donde se define el término interculturalidad de manera separada al rol de las lenguas en el proceso educativa. El mencionado capítulo parte definiendo la intraculturalidad de la siguiente manera:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia (2011: 15).

Al haberse delimitado la interculturalidad como el respeto y el diálogo entre diferentes culturas, se establece la necesidad de delimitar un nuevo concepto que cubra la demanda de siglos de reconocimiento de existencia diferenciada de los pueblos y naciones indígenas como realidades sociopolíticas con cierta independencia relativa al interior del estado y el territorio nacional. El concepto de intraculturalidad sigue la línea de restablecimiento de derechos de los pueblos y nacionales indígenas a la autogestión, gracias al ejercicio y desarrollo de su cultura y la gestión territorial autónoma. No se puede olvidar que la interculturalidad, en

la anterior norma legal, se mantenía en una ambigüedad de definición de sus extremos y su subordinación a la educación bilingüe permitía a los pueblos y naciones indígenas desarrollar su cultura. Ahora, con la definición de intraculturalidad se inaugura un nuevo escenario político social de delimitación de derechos civiles para un conjunto de bolivianos que, por su condición indígena, podrán gozar de los mismos.

El concepto de intraculturalidad presente en la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez consolida aquello que ya se estableció en la Constitución Política del Estado: un nuevo abanico de derechos diferentes en función a los grupos de ciudadanos bolivianos. En el espacio educativo, este nuevo sistema de derechos ciudadanos se presenta definido de manera clara a través del nuevo término creado: la intraculturalidad. Este significa sobre todo la construcción de un nuevo principio de recuperación, fortalecimiento y desarrollo de las culturas indígenas con relativa autonomía, tanto en la gestión territorial como en la educativa. Tal como lo estableció Pablo Regalsky (2003) en sus investigaciones en las comunidades campesinas de Raqaypampa, la escuela y la gestión educativa en su conjunto, significa para las comunidades indígenas la delimitación de sus derechos de autodeterminación político territorial. Por tanto, la aparición del concepto de intraculturalidad no tiene otra función que el restablecimiento de aquello que la fundación de la república se negó a establecer: las jurisdicciones especiales que de facto se siguieron manteniendo a pesar de la “exvinculación” de tierras que pretendía la creación del estado unitario monopolítico y jurídico. La tensión que pone en evidencia y que se mantendrá todo el tiempo vigente es aquella que conjuga el establecimiento de la definición jurisdiccional unida a la definición étnica local y el flujo de relacionamiento con un contexto nacional y global más amplio. En esa medida, el concepto de intraculturalidad marca la realidad de esta tensión y coloca en el espacio jurídico el término que permitirá su flujo.

Por ello, no debe extrañar que exista el denominativo de comunidades interculturales para los colonizadores indígenas campesinos, que en el marco de la ley educativa serán incorporados en las mismas condiciones que las “naciones y pueblos indígenas originarios campesinos”, lo que no ocurre, como se señaló más arriba, en la norma constitucional. Ahora, en la ley educativa se otorga a las comunidades interculturales la posibilidad de intervenir en la gestión educativa, no así en la gestión territorial que es de exclusividad de los indígenas originarios campesinos. Al nivel de los derechos constitucionales, la recuperación y el potenciamiento de la cultura son demarcados para los “indígenas originarios campesinos” y los “afro bolivianos”; ahora, en la norma educativa, son incluidas las denominadas “comunidades interculturales”, lo que significa un gran

logro. Esto, porque con ellos se les reconoce la posibilidad, por lo menos en lo concerniente a la educación, de tener una identidad que defina ciertos derechos a la autodeterminación educativa. Con ello, se deja al mismo tiempo fuera y en un vacío de definición al resto de los bolivianos a secas. Al no haber sido definidos y al asumirse que éstos no han pertenecido al territorio nacional desde tiempos ancestrales y que son parte cuasi de la existencia de la invasión colonial, se les priva de la posibilidad de su propia emancipación colonial. Al definirse que son sólo aquellos grupos de bolivianos que sufrieron discriminación y dominación por la conquista colonial quienes ahora serán privilegiados en la “reconstrucción” de sus saberes y conocimientos, su potenciamiento y su cohesión a partir de su identificación sociocultural, se desplaza a un contingente de los ciudadanos: los bolivianos sin determinación.

Una consecuencia clara de la clasificación de derechos de los bolivianos se muestra en la interpretación posible de la descolonización. Este proceso parece circunscribirse a los grupos de indígenas que además son ubicados exclusivamente como habitantes de los espacios rurales. Como se señalaba anteriormente, al aglutinarse los términos “indígena originario campesino” se anuda la definición de indígena a una forma de producción agrícola y, por tanto, se liga la definición de indígena al territorio rural. Por este hecho, se relaciona el concepto de descolonización y se circunscribe y focaliza su ejecución solamente para ciertos grupos de bolivianos: pueblos y naciones indígenas originarias campesinas, afro bolivianos y comunidades interculturales. Todas estas delimitaciones que iniciaron en los enunciados de la norma constitucional, se replican en la nueva ley educativa, otorgando solamente a estos grupos diferenciados la posibilidad de la autogestión educativa. Se excluye de esta posibilidad a otros grupos de ciudadanos bolivianos, que como habitantes de las urbes, no originarios, no campesinos, no pueden aspirar a procesos de descolonización. La peculiaridad cultural urbana, que podría ser indígena también, o una combinación de multiplicidad de herencias culturales, no es reivindicada como posible espacio de descolonización, a pesar de que en ella puedan existir formas autogestionarias reñidas con las formas universalistas mercantiles modernas. Tampoco se abre la posibilidad de la auto-determinación y la autogestión educativa para este contingente de bolivianos. Uno de los supuestos claros de esta exclusión es que estos bolivianos ya fueron atendidos en sus derechos ciudadanos y fueron parte homogénea de los procesos de colonización y explotación. Esta sobre simplificación en la definición de dos tipos espacios jurisdiccionales es consecuencia de la voluntad moderna de abstracción para la regulación de los derechos que sustantiva las culturas, a los grupos sociales y su actuación

política. Esta posición se hace evidente en la nueva norma educativa que, en el artículo 3, define las bases educativas:

Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales, orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (2011: 6).

El énfasis colocado sobre la reafirmación de la cultura de los pueblos indígenas campesinos y las comunidades interculturales, reafirma el criterio de que los procesos de liberación, revolución y transformación se llevarán adelante con la consolidación de la cultura indígena, desterrando la posibilidad de existencia de culturas bolivianas urbano populares que desarrollan acciones encaminadas a la descolonización y transformación de las condiciones de vida urbana y nacional en su conjunto. Tanto la constitución política del Estado como la nueva Ley de Educación Avelino y Siñani Elizardo Pérez, marginan legalmente a un contingente de ciudadanos que no habitan en el campo, que no son originarios y que sin embargo han creado una resistencia a formas de avasallamiento cultural impuestas por el mercado internacional que privilegiará siempre la cultura moderna occidental. La nueva malla de derechos constitucionales y educativos, al estar anclada en la definición identitaria étnica (indígena), delimita la aplicación de los mismos a determinados espacios geográficos, anidando la transformación social y educativa en ellos: los espacios rurales y no ciudadanos, dando por sentado que los grupos indígenas se circunscriben a formas de existencia agropecuarias y no mercantiles capitalistas modernas. De esta manera, el concepto de intraculturalidad refuerza un esencialismo cultural que no permite la extensión de derechos de autodeterminación a las poblaciones asentadas en las urbes bolivianas. El concepto de intraculturalidad resuelve el tema del deslinde jurisdiccional indígena, limitando el mismo al espacio rural y a las comunidades indígenas que ancestralmente lo habitan, pues no se puede olvidar que las “comunidades interculturales”, a pesar de ser campesinos colonizadores migrantes de otros territorios, se hallan restringidos en sus derechos de decisión sobre los nuevos territorios que ocupan.

Como se apuntó más arriba, el centro articulador de la definición identitaria se encuentra establecida para otorgar una mayor cantidad de derechos a aquellos ciudadanos que por condiciones de subordinación colonial se encontraron constantemente en desventaja socio-política. Tal como se establece en la Constitución Política del Estado, los “pueblos indígenas originarios campesinos” tienen derecho a la libre determinación, pues pueden tener una gestión autónoma, tal como se establece en la Constitución.

Artículo 2. Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales...(2008: 13).

En la percepción de algunos docentes entrevistados a lo largo de dos años, durante una investigación en una escuela de Copacabana, la interculturalidad era comprendida como la recuperación de la cultura propia para, luego de su recuperación, ser relacionada con otras (Domic, 2010). De igual manera, en seminarios y talleres realizados en comunidades rurales, se estableció que uno de los principios de la interculturalidad debía ser la recuperación de la cultura propia, para luego lograr un relacionamiento óptimo con la otra cultura. Por tanto, hace ya bastantes años la demanda fue el fortalecimiento de los conocimientos locales y regionales propios de los pueblos y naciones originarias. El fortalecimiento de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas y campesinas, se refuerza de igual manera con la posibilidad de la autogestión educativa, tal como se encuentra enunciado en uno de los fines de educativos propuestos en la nueva ley educativa de la siguiente manera:

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de Madres y Padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, afro bolivianos, comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad (2011: 10).

De la incansable demanda de recuperación de lo propio, no sólo a través de la lengua materna, es que se plasma en la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez el concepto de intraculturalidad. Un largo proceso de identificación de la restitución de derechos sociales y de autodeterminación de los pueblos indígenas, da paso a la aparición del nuevo término completado en su definición en el capítulo II, donde se formulan las bases de la educación:

Fortalece el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías

propias en la complementariedad con los conocimientos universales (2011: 10).

La educación según la nueva ley educativa:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas... (Ley 070; 2011, Art. 3: 10)

Está claro que lo que este nuevo concepto pretende establecer es la necesidad y prioridad que debe tener “el saber, conocimientos e idiomas” de las comunidades indígenas, que hace muchos siglos atrás fueron privadas de la expresión y desarrollo no discriminatorio de su realidad cultural y de sus derechos de propiedad sobre sus territorios. Sin embargo, la definición de intraculturalidad, al entrar nuevamente en el juego de la definición identitaria para el establecimiento de derechos y espacios jurisdiccionales para la autogestión territorial y educativa, da un paso más adelante que el de legítima demanda indígena. Restringe la actuación y reivindicación de los derechos indígenas a espacios y formas de vida rurales, dejando de ante mano sentado que todas las actuaciones de los pueblos indígenas originarios campesinos y afro-bolivianos se dará sólo en los espacios en los que ellos habitan ahora, que son definidos como exclusivamente rural. En otras palabras, a pesar de que las naciones indígenas antes ocupaban de manera transversal diversos pisos ecológicos y se desplazaban para la producción en un vasto espacio territorial, al estar muchos de estos territorios ahora ocupados por ciudades que se fundaron con la colonia o con el establecimiento de la república, estos espacios jurisdiccionales ya no podrán ser reclamados, pues con el término “indígena originario campesino” y su redundancia, se marca y delimita que para demandar algún derecho de autodeterminación en ese territorio es necesario permanecer en él, haber nacido en él, al igual que los padres y otras generaciones lo hicieron. El derecho colectivo comunal sobre un determinado territorio se aplicará, por tanto, sólo en estos espacios y no en otros que ya fueron abandonados por la comunidad. Para tener autonomía de gestión tanto territorial como educativa, *debo permanecer “indígena originario campesino”*. Al resto de los bolivianos, a pesar de que se definan como indígenas, se les niega la posibilidad de las demandas de auto-gestión territorial y educativa por la demarcación previa que el deslinde jurisdiccional supone, en base a la identidad entre naciones y pueblos indígenas como campesinos y originarios.

El quehacer público moderno tiene como vértice la generación constantemente de nuevas conceptualizaciones que, conectadas entre sí, tiene el efecto de regulación y circunscripción de la actuación social en determinados espacios territoriales, geográficos, históricos, y para ciertos grupos. Esto permite a la agencia social y estatal anclar a los sujetos en el cuerpo abstracto reflexivo de sus definiciones, permitiendo la regulación del ejercicio de poder entre lo local, lo nacional, lo mundial.

Fuentes primarias

Ministerio de Educación

1994 *Ley 1565 de Reforma Educativa*. La Paz- Bolivia.

1998 Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas,

2010 Ley 070 "Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez", La Paz- Bolivia

UNICEF

1993 Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa-ETARE, *Reforma Educativa Propuestas*, Cuadernos de la Reforma.

Bibliografía

FOUCAULT, Michel

1978 *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.

1992 *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

GAMBOA, Franco

2009 En: *Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia*, Revista de la Universidad Católica de Bolivia "San Pablo", Ciencia y Cultura, N° 26 Junio 2011, La Paz- Bolivia.

MARX, Karl

1981 *La ideología Alemana*. Tomo I. Moscú: Progreso. p. 11-80.

ŽIŽEK, Slavoj

1992 *El sublime objeto de la Ideología*. México D.F.: Siglo XXI.

1998 En: Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. pp. 137-188.

2001 *El centro ausente de la ontología política*. México D.F.: Paidós,

LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL (1899-1920): MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA

Weimar Giovanni Iño Daza

Resumen

El siguiente trabajo analiza varios elementos de la reforma educativa liberal aplicada a principios de siglo XX. Esta reforma contribuyó a la modernización de la educación pública mediante su respectiva aplicación en el área regular y no regular. Muestra de ello lo constituye la aplicación de métodos pedagógicos; planes y programas; misiones pedagógicas; los inicios de la formación docente, técnica; la apertura de la educación hacia los sectores mayoritarios (indígenas y mestizos); la aplicación de la educación del cuerpo.

Abstract

This paper analyses various elements of the liberal educational reforms implemented in the early twentieth century. This reform contributed to the modernization of public education through their respective application in the regular and not regular areas. This is indicated by the application of teaching methods, plans and programs, teaching missions, the beginnings of teacher training, the opening of technical education to major sectors (indigenous and mestizo), the implementation of physical education.

Descriptores

Reforma de la educación // período Liberal // modernización de la educación // métodos pedagógicos // formación docente // educación técnica // instrucción indígena

Key Words

Education reform // Liberal period // modernization of education // teaching methods // teacher training // technical education // indigenous instruction //

Introducción

El presente trabajo surge de la necesidad de poner en conocimiento la reforma de la educación llevada a cabo por los liberales de principios del siglo XX, que se ha denominado como la fase de la modernización de la educación pública en Bolivia. Esta interpretación responde al análisis realizado sobre la historia de la educación en Bolivia, en el cual se ha identificado la organización de la educación pública realizada desde 1825 hasta 1899, a través de dos fases: la primera, la centralización de la educación (1825-1870); y la segunda, la descentralización (1870-1899). A partir de este análisis, en el período de estudio se realizó la modernización de la educación mediante la reforma educativa liberal.

Esta reforma fue el resultado de varios acontecimientos que permitieron su realización, como la situación política, económica y social. El eje de la situación política que se vivió desde 1871 fue la disputa política entre liberales y conservadores que generó una Guerra Federal, dando margen a la entrada de los liberales al gobierno, que promovieron su proyecto por el lapso de 21 años.

En el aspecto económico, el auge del estaño, la goma y la quina constituyó la base de la economía boliviana en ese momento. Esta bonanza económica permitió que no solamente la educación se modernice con la asignación de recursos económicos orientados a viabilizar la reforma de la educación, sino que permitió que varias ciudades se vuelvan modernas y cosmopolitas.¹ Otro elemento de sustento de la economía fue el comercio y las pocas fábricas instaladas en las principales ciudades. Estos aspectos de la economía boliviana –minería, comercio e industrias– formaron parte de la política económica liberal de apertura hacia el mercado internacional

Por ende, a partir del auge económico, los liberales modernizaron los medios de comunicación con la implementación y complementación de

¹ Sobre este aspecto, en el caso de Bolivia se han ido desarrollando varios estudios sobre la ciudad de Cochabamba y Oruro. Para el caso de Oruro se sugiere ver: Mendieta Parada, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. 2010. Este libro que reúne una serie de trabajos e estudios producto de una investigación sobre la conceptualización de la modernidad, la presencia de extranjeros, medios de comunicación, chicherías, personas con discapacidad, cultura y educación.

líneas férreas hacia las principales ciudades y zonas fronterizas; apertura de caminos troncales; implementación de servicios básicos (luz eléctrica, agua, alcantarillado, servicio de salud); promoción del correo, el telégrafo y telefonía, entre otros.

Asimismo, hay que mencionar el aspecto social, cultural y educativo que los liberales supieron comprender. Muestra de ello es la puesta en marcha de políticas públicas destinadas a los ámbitos de la salud: se promovió el estudio, la investigación y la creación de instituciones que respondieran a las necesidades de la población con respecto a la salud pública, higiene y profilaxis, a través, por ejemplo, de la realización de la clasificación de patologías y sus respectivas campañas de prevención.² En el ámbito cultural, se promovió la lectura mediante la fundación de bibliotecas públicas y sociedades culturales. En muchos casos, las bibliotecas públicas respondieron a iniciativas de las autoridades municipales, como lo sucedido en el caso de Oruro³.

En la educación se produjo el aporte más sustancial del proyecto liberal: la modernización de la educación pública, que no solamente se centró en la educación regular y formal, sino que abarcó otros espacios de la educación, como los inicios de la pedagogía especial, que dieron paso a la apertura de instituciones educativas para personas con discapacidad (Catari, 2010a); los programas de educación técnica-productiva; la alfabetización de la mayoría indígena; la centralización de la educación; la asignación de mayores recursos económicos; la fundación de escuelas normales, entre otras. En suma, se estaba frente a la aplicación de una reforma educativa⁴.

² Ver el artículo de Pamela Catari Arión, "El reconocimiento a lo desconocido, en la modernidad orureña (1892-1932)". En: Mendieta Parada, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. 2010, pp. 169-204. Ver, de la misma autora, la tesis de licenciatura inédita, *Educación especial en las acciones educativas de 1900-1930 (de morbosos, defectuosos, anormales)*. Carrera Ciencias de la Educación - UMSA.. La Paz, 2010.

³ Para el caso concreto de Oruro, ver el trabajo de Nilda Llanqui "Entre la tradición y la modernidad: la Biblioteca Pública de Oruro en el período liberal (1900-1930)". En: Mendieta Parada, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. 2010, pp. 217-242.

⁴ Las reformas educativas, de acuerdo a Pedró y Puig (1998), Díaz (2006), Viñao (2006) y Gimeno (2006), implican "cambios", "progreso", "transformación", "innovación" y "modificaciones", expresiones de los proyectos políticos de los gobiernos de turno. En este sentido, las reformas producen cambios en las esferas educativas, como la administración del sistema educativo; la organización y estructura de los niveles de formación; el financiamiento del sistema educativo en cuanto asignación de recursos que otorga el Estado, distribución a los niveles y el financiamiento de políticas públicas-privadas; currículum; la formación docente y la evaluación de resultados. En el contexto boliviano, los cambios mencionados fueron realizados en el período liberal. Por ello, su denominación como reforma educativa liberal.

En este sentido, en este trabajo se analizarán los lineamientos de la reforma educativa liberal: la aplicación de métodos pedagógicos; los inicios de la formación docente con la fundación de escuelas normales urbanas y rurales; la aplicación de la educación del cuerpo y de la educación técnica-productiva. Estos fueron los elementos que modernizaron la educación pública porque se constituyeron en las bases de futuras reformas de la educación, como la nacionalista, la neoliberal y la actual política educativa. A la vez, hay que mencionar que la reforma educativa liberal innovó, pero tomó en cuenta varios legados de la etapa organizativa de la educación establecida en los primeros 75 años del Estado boliviano.

La entrada de los liberales al gobierno

La Guerra Federal (1898-1899) y el triunfo de los liberales; el auge de la goma y el comienzo de la era del estaño⁵, fueron factores determinantes para el éxito del período liberal (Iño, 2007: 374).

La causa de la Guerra Federal (diciembre de 1898)⁶ fue la lucha partidaria por el poder político entre liberales y conservadores: conservadores, a través de pactos entre partidos sureños, impidieron al partido liberal el acceso al poder de forma democrática. Los liberales aprovecharon su creciente popularidad política y, explotando muy bien los vicios electorarios cometidos durante 20 años, rompieron la posición de respeto al orden establecido y utilizaron hábilmente los descontentos regionales acumulados, adhiriéndose a su causa sectores que se sentían marginados del sistema político, por ejemplo, los que propugnaban ideas federalistas y descentralizadoras.

⁵ El valor de las exportaciones sufrió varios incrementos: entre 1901-1905 se exportó por un valor de Bs. 32,8 millones, y entre 1926 y 1930, un total de Bs. 121,5 millones (Contreras, 1995: 282). Esto generó varias fuentes de empleo, contabilizándose 17.000 desde 1900 hasta 1925. Según Contreras, la mano de obra era de carácter estacional, dando como resultado el surgimiento de empleos permanentes-especializados – barreteros, encargados de quebrar el mineral– y temporales-no especializados – cargadores y otros. (Ibid).

⁶ Tuvo como antecedentes principales a la Asamblea Constituyente de 1871, en la que se planteó la búsqueda de soluciones que superen el estado de crisis y la promoción del equilibrio de las diferentes regiones. Esta Asamblea permitió evidenciar el debate entre centralistas y federalistas. Otro antecedente es la Convención Nacional de 1880, donde “se volvió a tocar el tema del federalismo e incluso se propuso la construcción de un gran Estado Perú-Bolivia” (Mendieta, 2008: 136). El apoyo al proyecto federal creció y encontró a las regiones de La Paz y Oruro como los promotores de la defensa de la causa federal, debido al papel productivo que desempeñaban, lo que motivó a que se buscara afianzar el control del poder político.

Hacia fines de 1898, los liberales, en alianza con los sectores federales, obreros, artesanos e indígenas, sólo esperaban el momento propicio para desatar el conflicto bélico (Mendieta, 2008: 138). Esto dio lugar a que el presidente Severo Alonso, tome medidas como la movilización del ejército para defender el orden establecido. Ante la presencia militar el 12 de diciembre de 1898, liberales como conservadores se decidieron por la lucha armada y formaron una “Junta de Gobierno Revolucionario”.⁷

A esta Guerra Federal se sumaron los indígenas a través de Zarate Willka, realizándose una alianza social, política y cultural con las fuerzas liberales lideradas por José Manuel Pando, para apoyar como ejército auxiliar. Esta participación dejó varios estigmas sobre los pueblos indígenas debido a los hechos de Mohoza,⁸ que fueron las justificaciones para el discurso del “darwinismo a la criolla”,⁹ donde se producen los debates raciales sobre la necesidad de incorporar o eliminar al indio (Demelas, 1981).

En 1899, la aduana del Puerto Alonso dio algo más de un millón de bolivianos por concepto de exportación de goma en un mes.¹⁰ El capital financiero internacional dejaba advertir su influencia (Iño, 2007: 374). El crecimiento interno se basaba en la actividad exportadora y comercial del estaño y otros minerales; la goma y la quina.¹¹ El estaño contribuía más del

⁷ Para entender sobre las rivalidades regionales y elitistas ver: Condarco Morales, Ramiro. *Zarate el Temible Willka*. La Paz: Renovación. 1982; e IRUROZQUI, Marta. *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas. 1994.

⁸ Sobre la situación de los hechos de Mohoza ver: Mendieta Parada, Pilar. *Indígenas en Política. Una mirada desde la historia*. La Paz: IEB-UMSA. 2008. pp. 163-184. Este estudio ofrece los antecedentes de la masacre de Mohoza: cómo los indígenas pasaron de ser considerados salvajes a criminales. Para la autora, los acontecimientos y el juicio de Mohoza dejan traslucir la ideología racista profunda de una élite pretendidamente liberal, democrática y moderna: el discurso liberal encontró apoyo en las ideas racistas social darwinistas para “probar la innata criminalidad y salvajismo de la raza aymara”. Revisar también el acápite “La noche triste de Mohoza”, en el ya citado libro de Ramiro Condarco.

⁹ Componente fundamental de la ideología de los gobernantes que buscaba consolidar la modernización del Estado boliviano. Así, el social darwinismo proponía la necesidad de asimilar a los indios a la civilización, o en su caso extinguir las posibilidades de sublevaciones indígenas (Kent, 1995: 277).

¹⁰ Desde 1890, las regiones del Norte de La Paz, Santa Cruz, Abuná, Villa Bella y Cobija fueron las productoras de caucho en Bolivia. Para 1900 se había exportado el valor de Bs. 5.000.000; en 1905, Bs. 11.000.000; en 1910, Bs. 27.000.000 (Ballivián, 1912); en 1915, Bs. 11.000.000 millones; y en 1920, Bs. 8.000.000 (citado en Gamarra, 1995: 267). Estas cifras muestran la importancia de la explotación y comercialización gomera en el Noroeste amazónico (Ibid: 268).

¹¹ Según Contreras, la política económica gubernamental durante este período estaba caracterizada por tres importantes factores. El primero, las bajas tasas de impuestos

50% del total del ingreso por impuestos a las exportaciones: era la principal fuente de divisas del país (Contreras, 1984: 14).

Este modo de producción tecnificado del sistema capitalista, necesariamente exigía una mejor preparación de la mano de obra y una mayor cultura. Por consiguiente, hubo que pensar en el mejoramiento y ampliación del sistema educativo (Suárez, 1963: 221). El partido liberal proclamó a la educación y su desarrollo como una de sus mayores prioridades. Así, los principios educativos del liberalismo se identificaron fundamentalmente por implementar la escuela única y enseñanza laica (Getino, 1989: 62).

Con estos acontecimientos, el 25 de octubre de 1899, llegó al poder el Partido Liberal con el Coronel José Manuel Pando (a la cabeza entre 1899 y 1904). Se inauguró un período de estabilidad política hasta el año 1920, en que fueron presidentes de la república José Manuel Pando (1899-1904), Ismael Montes en dos periodos constitucionales (1904-1909 y 1913-1917), Eliodoro Villazón (1909-1913), José Gutiérrez Guerra (1917-1920), quienes desarrollaron un programa de acción continuada y fructífera (Suárez, 1986: 195). Es fundamental mencionar que una de las banderas de los liberales fue la instrucción obligatoria y gratuita para los sectores mayoritarios (Kent, 1993: 267-273).

La reforma educativa liberal (1899-1920): modernización de la educación

Los liberales lanzaron un programa de transformación de la sociedad, con la aplicación de reformas legislativas, políticas, económicas, integración territorial con la exploración del Noroeste para establecer los medios de comunicación (Kent, 1995: 275), y reformas sociales en las áreas de sanidad y educación.

Así, la educación debía desempeñar un papel trascendental, posibilitando la aplicación de una reforma. Según Martínez, se pretendía una "regeneración" con doble proyecto político: por una parte, modernizar el país para encaminarlo hacia el progreso positivo; y por otra, reforzar la nación y unidad (1999: 169). Más que una "regeneración", se pretendía una reconfiguración y reconstrucción del Estado-nación. Para ello, no solamente se debía modernizar y reforzar la nación, sino que se la debía reconstruir, lo que implicaba el empleo de la educación como mecanismo del progreso y desarrollo.

sobre la industria minera. El segundo, altas tasas arancelarias sobre importaciones. Y el tercero, la no intervención efectiva en el mercado de letras para asegurar su flujo regular de divisas e incrementar las reservas en un período de continuos superávits en la balanza comercial (1984: 24).

El discurso de progreso, modernidad e industrialización exigía la necesidad de instruir y formar la mano de obra calificada, lo que implicaba que los futuros obreros y mineros sepan leer y escribir. Esto para que pueda desarrollarse el progreso-desarrollo, modernidad-cambio político, social, cultural y educativo¹². Los postulados liberales contemplaban un proyecto educativo mediante el cual se pretendía llevar “la civilización y el progreso” en toda la población.

El contexto que se tenía era éste: del total de personas censadas (1.633,610), solamente el 16% (217.593) contaba con instrucción elemental, mientras el 84% (1.086,559) no sabía leer ni escribir.¹³ De las personas que no contaban con instrucción, 255.905 eran mujeres y 560.654 hombres; en el caso de las personas con instrucción, 127.420 eran hombres y 90.173 mujeres. Estos resultados muestran que la instrucción pública en Bolivia estaba muy lejos de alcanzar el grado de adelanto al que se había llegado en los demás países de Sud-América (Oficina Nacional de Inmigración, 1904: 33).

¹² Según Sztomka, la modernidad es un proceso de industrialización, urbanización, racionalización, burocratización, democratización, ascenso del capitalismo, extensión del individualismo, motivación meritocrática, afirmación de la razón y de la ciencia (1995). En la modernidad, el tiempo es controlado por la fábrica o por los aparatos burocráticos del Estado, ya que no es ejercida, como diría Tielman Schiel (1991), por el dueño del *oikos* (familia campesina clásica). La modernidad es la fe en el progreso y crecimiento indefinido de la sociedad y la aspiración a prever y controlar ese proceso de manera integral, según Rodríguez (1998). Para Le Goff, la modernidad no opera como creación, sino como “aculturización”, o transición entre lo arcaico y lo importado (1997). Así, lo moderno no sólo está vinculado con la moda sino con la modernización como tendencia de cambio, que abarca los procesos de tecnificación e industrialización europeos así como la ruptura del orden político y administrativo conocido como de Antiguo Régimen, al tiempo que prefigura un nuevo orden en la relación internacional (Iparraguirre y Campos, 2007: 5).

¹³ El censo se limitó a recoger los datos referentes de los habitantes que sabían leer y escribir o simplemente leer, es decir, los habitantes que tenían instrucción elemental y los que carecían totalmente de instrucción. Los datos de instrucción elemental sólo comprenden, como ya se tiene dicho, a la población de 7 años para arriba, eliminando a los niños menores de esta edad, pues para la apreciación verdadera de este concepto de información, no pueden figurar los niños que por su edad no están en la condición de aprender, incluyéndose solamente los que se hallan en este caso (Oficina Nacional de Inmigración, 1904: 33).

Cuadro N° 1
Estado de la instrucción en Bolivia (1900)

Departamentos	Población absoluta					
	Con instrucción			Sin instrucción		
	H	M	T	H	M	T
La Paz	22.943	15.789	38.732	160.091	162.064	322.155
Cochabamba	24.690	14.443	39.133	100.458	117.294	217.752
Potosí	15.140	6.095	21.235	116.187	122.125	238.312
Chuquisaca	12.447	8.137	20.584	64.540	71.935	136.475
Oruro	6.878	4.045	10.923	26.915	28.458	55.373
Santa Cruz	37.637	37.087	74.724	25.701	25.154	50.855
Tarija	4.453	3.338	7.791	24.744	25.050	49.794
El Beni	2.989	1.234	4.223	7.183	8.563	15.746
Territorio Nacional de Colonias	243	5	248	86	11	97
Total	127.420	90.173	217.593	255.905	560.654	1.086.559

Fuente: Oficina Nacional de Inmigración, 1904: 30-34.

Una de las primeras medidas del gobierno de Pando (1900) fue valorar el carácter teórico de los programas de estudio y alejamiento de la realidad cotidiana, debido a que las materias respondían a la formación teórica de los educandos sin la debida práctica y apropiación de un aprendizaje significativo. En su mensaje al Congreso de 1900, “de manera categórica sintetizó sus aspiraciones al afirmar que la fuerza de un país se aprecia por su educación elemental y la enseñanza de conocimientos para el trabajo en la industria” (Crespo, 1982: 216). Según Calderón, los liberales mantuvieron las propuestas educativas de la época previa a su toma del poder (1994: 57), enfatizando en que la educación debía tener un carácter eminentemente práctico y orientado al trabajo, respondiendo al ritmo de los tiempos modernos.

Por ello, la orientación de la educación se centró en los aspectos técnicos para el desarrollo de la fuerza de trabajo, centralizado en las industrias (Crespo, 1982: 216, 223; Pando, 1900: 14). Mediante el Decreto de 25 de enero de 1900, se procedió a la modificación de dos artículos de la Ley del 12 de diciembre de 1892, por medio de los cuales continuaba la instrucción subvencionada por el Estado en todos sus grados (*Anuario de leyes*, 1901: 124).

A principios de su gobierno, en 1900, el presidente Pando señaló que la enseñanza se hallaba en una profunda crisis y, por tanto, era urgente

una reforma. En los primeros años del siglo XX, la educación estaba municipalizada, “un 91 % de todas las escuelas primarias públicas eran municipales y sólo el 9 % restante tenía categoría fiscal y funcionaba con presupuesto del gobierno central” (Calderón, 1994: 58). Con la Ley del 6 de Febrero de 1901, se determinó que:

...todo establecimiento de Instrucción en cualquiera de sus grados, Oficial y libre y civil o eclesiástico, especial o general está sometido a las leyes y decretos de los poderes Ejecutivos y Legislativos tanto en lo económico como en lo disciplinario (citado en Finot, 1917: 4).

Esta medida buscaba desarrollar la educación fiscal, mediante un sistema educativo estatal, unificado y moderno, creando centros educativos fiscales y laicos en varias ciudades y provincias.

Bajo estos preámbulos, las acciones educativas de este período se caracterizaron por las iniciativas de acceso a la educación para las mayorías,¹⁴ aplicación de métodos pedagógicos para el sistema educativo, modificación de planes de estudio en los niveles primarios y secundarios, aplicación de misiones pedagógicas, creación de escuelas normales, técnicas y de agricultura, escuelas ambulantes para la instrucción de los indígenas y la incursión de la educación del cuerpo (Iño, 2009a: 181). Estas medidas formaron parte de los postulados de la reforma educativa liberal, que le dieron la asignación de la “época de oro de la educación” boliviana.

Aplicación de métodos pedagógicos

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se despierta una concepción científica de la educación con métodos y procedimientos experimentales que permiten el conocimiento de la evolución psico-somática del educando (niño, adolescente) y la utilización de principios y normas didácticas para la enseñanza y aprendizaje. Esta concepción se inició mediante la Ley Orgánica de Instrucción Pública¹⁵, que trató de uniformar los métodos de enseñanza en todas las instituciones educativas.

¹⁴ Sobre este aspecto, el historiador Raúl Calderón desarrolla un estudio del período liberal y la educación pública. Para Calderón, se dieron las bases no solamente sociales sino económicas y políticas que posibilitaron la implementación de la educación moderna. Ver: “La deuda social de los liberales principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910.” En: *Data N° 5 Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar. 1994.

¹⁵ Redactada con aproximado criterio pedagógico, sacudió el engranaje educativo con rigurosas disposiciones, tanto para la escolaridad, los padres de familia y personal educativo, como para el mismo Estado, a cuya dependencia reincorporó la educación nacional (Torrico, 1947: 131).

El método que se trató de difundir a principios de siglo, y que tuvo impacto por lo menos en los intelectuales y maestros notables, fue el método *intuitivo*, basado en las ideas del educador suizo del siglo XVIII y principios del XIX, Pestalozzi. Por la Circular de 31 de enero de 1900, se volvieron a explicitar los principios de la nueva pedagogía (*Anuario de Leyes*, 1901: 110-115), preferentemente llamada “método intuitivo”.

Este método pretendía la formación de los educandos por medio de la intuición de la naturaleza, el acercamiento de las estructuras del pensamiento a los contenidos de los elementos de la realidad social, donde la función del educador debía estar de acuerdo con la naturaleza, para que promueva el desarrollo, eliminando los obstáculos y las influencias negativas. El principio fundamental de la educación era que cada enseñanza estaba dirigida a un objetivo, para lograr el desarrollo armónico de todas sus potencialidades humanas. Para esto, el proceso enseñanza-aprendizaje debía comenzar por los elementos más sencillos y pasar paulatinamente a lo más complejo (Pestalozzi, 1988 [1819]).

La reforma educativa liberal buscaba mejorar la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la aplicación métodos pedagógicos modernos que respondieran a las exigencias del desarrollo moderno y progreso del Estado liberal. Por ello, se retomó con mayor fuerza el empleo del “método gradual concéntrico” en el nivel elemental (primario) y secundario. Desde 1900 se empezaron a dictar los nuevos programas de instrucción secundaria, conforme al *Sistema Gradual Concéntrico*¹⁶, aplicado e institucionalizado mediante la Ley del 12 de octubre de 1892, sustituyendo la antigua distribución de materias que existía en los distintos cursos de los colegios de enseñanza media. La aplicación de este método, requería que la “implementación comience en la instrucción primaria. De esa suerte, el escolar entraría a la instrucción secundaria, con el espíritu perfectamente preparado” (*Anuario*, 1901:105).

En los hechos de la práctica pedagógica, ésta no podía concretarse, como lo evidencia el Ministro de Instrucción Samuel Oropeza (1901), que vio las deficiencias de la formación elemental como un impedimento para la aplicación de la modalidad del sistema gradual concéntrico; a la vez, implicaba la popularización de su mecanismo de aplicación en la instrucción primaria y secundaria, que tenía varias carencias, como la falta de bibliotecas, jardines, observatorios, laboratorios y otros mobiliarios.

¹⁶ El método “gradual concéntrico” se lo entendía como el medio que permitía elevar gradualmente el nivel de instrucción que partía de la concertación de ideas. “Después de esa concentración interior, por decirlo así, en cada ramo, hay también una concentración más general entre todas las asignaturas, por ser innegable que las unas sirven para el aprendizaje de las otras, por lo menos dentro de los grandes grupos de las ciencias y de las letras” (*Anuario de leyes*, 1901: 103).

Preocupado, Oropeza indicó que se había llegado al extremo de deplorar más de una vez la educación primaria, porque los niños de primaria, al ingresar al nivel secundario, no sabían ni siquiera leer y escribir correctamente. Entonces, se hacía imperiosa la necesidad de mejorar la enseñanza primaria. Oropeza recomendó que luego de los cinco años obligatorios de primaria, el alumno debía saber leer y escribir, conocer sobre Gramática, Álgebra y Geografía. Sin embargo, las intenciones chocaron con problemas que impidieron su puesta en práctica. Para la aplicación del moderno sistema, se requería una enseñanza primaria de calidad, casi inexistente; el otro problema fue la falta de maestros preparados para trabajar bajo esta una nueva modalidad; y otro, la presencia de una población analfabeta.

Hay que mencionar que el método “intuitivo” y “gradual concéntrico” se fue complementando para su aplicación, como las bases fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En suma, el método “gradual concéntrico” trató de solucionar los problemas educativos que se presentaban en la formación de los educandos, específicamente en el nivel primario y secundario, tratando de mejorar la enseñanza mediante la aplicación de un diseño curricular que esté dentro de un círculo que vaya graduando su profundidad, según los cursos y ciclos.

Planes y programas

Por disposiciones del Ministerio de Instrucción Pública, a través de Samuel Oropeza, se dieron los primeros elementos de la reforma de la enseñanza primaria: mediante Ley de 26 de noviembre de 1900, se crearon escuelas primarias preparatorias, anexas a todos los colegios nacionales de instrucción secundaria de la república. Los colegios secundarios fueron reorganizados a semejanza de los colegios franceses y, luego, modificados con la aplicación de métodos y programas (Torrice, 1947: 130 y Achá, 1959: 156).

En 1903, Samuel Oropeza fue sucedido por Andrés Muñoz, quien desempeñó funciones por poco tiempo. Lo sustituyó Juan Misael Saracho, quien desde sus primeras acciones sugirió al presidente José Manuel Pando tres medidas importantes: la centralización de las universidades, la fundación de Escuelas Normales y la instrucción indígena. Estas iniciativas fueron apoyadas por el presidente, que manifestaba que la “... labor principal del ministerio de instrucción ha sido de la mantener con toda estrictez, la disciplina escolar y exigir el fiel cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre la materia obteniéndose de este modo mejores resultados en la enseñanza (Pando, 1903: 1).

Con la sucesión presidencial en la gestión de Ismael Montes (1904-1909) se produjeron varios aportes a la educación boliviana. No en vano decía el presidente Montes, en su primer mensaje al Congreso Ordinario de 1906:

...de la masa confusa de nuestra organización escolar, cúmplenos hacer surgir, mediante labor paciente y esmerada, la educación nacional, base y fundamento de la prosperidad de los pueblos; pues debemos convencernos de una vez, que las grandes deficiencias que embarazan nuestro progreso franco y positivo; provienen de la ineficacia de nuestra educación (citado en Finot, 1917: 4).

El problema de la educación, así encarado, necesariamente tenía que cambiar su aspecto y concepción para establecer una nueva instrucción pública con enfoque nacional e integrador. Así, para proseguir con las medidas educativas, se volvió a posesionar como Ministro de Instrucción al Dr. Juan Misael Saracho. Conocidas las necesidades, se plantearon las soluciones desde los diferentes ángulos que comprende la educación: presupuesto, maestros, programas, material, locales y un reglamento general que coordine y unifique el trabajo (Suárez, 1963: 221).

El 10 de febrero de 1904 se puso en vigencia el Reglamento General de Instrucción, en procura de un mejor desenvolvimiento institucional. Para 1904, el presupuesto de educación tenía asignado la suma de Bs. 130.000 anualmente, y fue aumentando paulatinamente hasta llegar a Bs. 1.833.904 en 1908. Esto demuestra que se tuvo un incremento de 14 veces con relación al presupuesto de 1904 (1500% de incremento): de Bs. 400.000 a principios de siglo a más de Bs. 4 millones al finalizar la década del veinte (Calderón, 1994).

En el primer año de su gestión, Saracho presentó un "Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública," que tenía por objetivo regular la educación, desde el nivel infantil hasta el superior. Esta Ley tardó dos años en ser aprobada, por ello, se dio mayor impulso al sistema gradual concéntrico. Por esta razón, la enseñanza primaria fue particularmente reformada con el objeto de que responda al moderno sistema.

De acuerdo a las memorias del Ministerio de Instrucción (1906), se crearon 60 nuevas escuelas fiscales en el territorio boliviano y se realizó la adquisición de material didáctico por un valor de Bs. 25.000. Con el Decreto Supremo del 4 de julio de 1906, se declaró gratuita la enseñanza en todos los ciclos y se suprimieron las pensiones, manteniendo solamente el pago de matrícula en el nivel secundario y en las Facultades. Esta situación se complementa con la creación del primer curso del Colegio Secundario de Trinidad.

Por Decreto del 11 de enero de 1905, se estableció el “Plan General de Estudios y de Organización de la Instrucción Primaria,” que reconocía tres grados: 1. Escuelas infantiles o de enseñanza incompleta (5 a 7 años), un año de preparación; 2. Escuelas elementales o completas (7 a 10 años), tres años de estudio; y 3. Escuelas superiores o de enseñanza primaria superior (10 a 13 años), con una duración de seis años de estudio.

A partir de estos grados se pretendía que los alumnos, llegando a los 13 años, hayan vencido la “instrucción primaria obligatoria” y adquirido la cultura indispensable para la vida y los conocimientos necesarios para acceder a la educación secundaria, técnica y superior.

Esta aplicación de nuevos planes de estudio y estructuración de la instrucción respondía a los nuevos planteamientos del sistema gradual concéntrico, a las ideas pedagógicas modernas, al discurso liberal de progreso, modernización y desarrollo con ideales de ciencia, moral, deberes sociales y con una convicción nacional.

A fines de 1908, el Dr. Saracho dejó el mandato del Ministerio y fue designado en su lugar el Dr. Daniel Sánchez Bustamante, quién llegaba de la misión pedagógica de estudio. La primera labor fue presentar un “Plan General de Educación” que regulaba todo lo hecho por el anterior Ministro, dando organicidad y funcionalidad a la tarea educativa. El Congreso de la República lo aprobó elevándolo a rango de Ley. Luego, el gobierno lo puso en vigencia mediante el Decreto Reglamentario de 28 de diciembre del mismo año. Este “plan tiene todo el valor de un «Estatuto y de un Reglamento General de Educación»” (Suárez, 1963: 228), y marcó los lineamientos y concreciones de la reforma educativa liberal con las siguientes bases:

- Educación estatal, centralizada, unificada y moderna:
 - Obligatoriedad de la educación primaria.
 - Democratización de la educación básica y elemental.
 - Aplicación de la coeducación.

- Formación básica y elemental:
 - Construcción de escuelas y núcleos escolares en cada Departamento, con escuelas-modelo para el nivel primario distribuidas en secciones para niños y niñas.
 - Continuidad de las escuelas municipales, en base a las disposiciones de la Dirección General de Enseñanza Inspectores y Visitadores Departamentales.
 - Simplificación de los programas y los colegios particulares con libertad para establecer sus condiciones y programas.

- Formación docente:
 - Becas de estudio en la Argentina y Chile.
 - Creación de Escuelas Normales: primaria en Sucre, secundaria en La Paz y escuelas normales rurales en las provincias.
 - Impulso a la enseñanza para formar maestros.
 - Sistema de ascensos y promociones.
 - Reglamentación de ejercicio docente titularización e interinatos.
 - Sueldos de acuerdo a los años de servicio y la importancia de la cátedra.
 - Becas de estudio, premios pecuniarios y medallas para maestros destacados.
 - Establecimiento de la “Matrícula Nacional de profesores y preceptores de la república.”¹⁷

- Formación técnica:
 - Becas de estudio en la Argentina y Chile.
 - Creación de escuelas de minas en Oruro y Potosí.
 - Fundación de Escuelas de Agricultura en Tarija y Cochabamba.
 - Creación de la Escuela de Comercio en La Paz.

- Educación indígena:
 - Instrucción, trabajo manual y educación productiva.
 - Creación de institutos normales y agrícolas, uno para quechuas y otro para aymaras.
 - Educación centrada en trabajos manuales de agricultura, albañilería, alfarería, carpintería y otros oficios para los hombres. Lavandería, cocina, tejidos, costura y otros oficios para las mujeres.
 - Escuelas ambulantes y fijas.
 - Posibilidades de fundar escuelas por iniciativa propia de los indígenas.
 - Escuelas de preceptores.

En 1909, como Ministro de Instrucción, Bautista Saavedra (1909) manifestó que la reforma debía concentrarse en dos aspectos: los recursos para la enseñanza y los principios pedagógicos. El Plan y la Ley del anterior ministerio fueron consolidados y ampliados a través de una Ley Orgánica

¹⁷ Sobre este aspecto de la matrícula ver otro trabajo de mi autoría: “Aportes de la reforma educativa liberal (1900-1920): Inicios y consolidación de la formación docente”. En: Domic, Galia (coord.). *Estudios Bolivianos N° 15 Políticas públicas educativas*. IEB-UMSA, ASDI. La Paz, 2009, pp. 207-210. El trabajo hace un análisis de los inscritos de 1914 a 1930.

que tenía por finalidad asegurar que la educación primaria sea integral, desarrollando paralelamente todas las capacidades intelectuales, estéticas, morales y corporales. Una educación nacional que forme un espíritu propio en la población y fortalezca el espíritu patriótico; obligatorio para todos los niños, independientemente de su condición; gratuita, laica y financiada por el Tesoro Nacional.

Pero sólo en 1914, durante la segunda presidencia de Ismael Montes y bajo el mandato del Ministro de Instrucción Pública Carlos Calvo, se organizó y creó la Dirección General de Instrucción Primaria, Secundaria y normal bajo el Decreto Supremo de 6 de febrero de 1914. Esta dirección tenía las atribuciones de elaborar programas de enseñanza, proponer métodos y textos de enseñanza, reglamentar los horarios escolares, indicar el material necesario, establecer medidas disciplinarias en los establecimientos, formar expedientes de los estudios y trabajos, estadísticas generales y presentar un informe anual de la instrucción pública. Para llevar a cabo estas atribuciones se nombró a Georges Rouma.

Misiones pedagógicas

Por otra parte, la educación liberal ameritaba contar con la creación de instituciones superiores que se dediquen a la formación de preceptores, la aplicación de los nuevos planes de estudio, la adquisición de mobiliario escolar y la aplicación de métodos modernos, que dieron margen para que en 1905 se den inicio a las misiones pedagógicas (contratación de profesionales extranjeros, becas al exterior y comisiones de estudio). Estos esfuerzos educativos de los liberales correspondían a la percepción de que la educación era importante para “desarrollar y civilizar y modernizar el país”.

El crecimiento económico requería de una fuerza de trabajo educada y disciplinada. La educación debía abandonar el enciclopedismo y tomar un carácter pragmático: los modelos seguidos, como no podía ser de otra manera, fueron más orientados al trabajo. Para lograr esto, el gobierno envió y solicitó varias misiones de estudio pedagógico a Europa y a otros países, como Chile (Contreras, 1995: 291) y la Argentina.

Con el propósito de formar recursos humanos en universidades e institutos de países latinoamericanos y europeos,¹⁸ las misiones pedagógicas

¹⁸ La situación de las becas de estudio otorgadas en el período liberal es un tema que viene trabajando el historiador Raúl Calderón, ofreciendo algunos datos comparativos, como el número de becarios, y un balance general de las becas de estudio en la república de Chile. Ver: “Liberalismo, estado y educación: integración y formación de la nacionalidad, 1820-1920”. En: Caviares Figueroa, Eduardo y Fernando Cajías de la Vega (coord.). *Chile-Bolivia, Bolivia-Chile: 1820-1920. Desarrollos*

fueron realizando diferentes actividades, como el envío de delegaciones de estudio en los sistemas educativos extranjeros, contratación de pedagogos extranjeros y becas de estudio en el exterior. El 25 de febrero de 1905 se da inicio a las misiones pedagógicas con el envío de la comisión de estudio presidida por el Dr. Daniel Sánchez Bustamante y el secretario Felipe Segundo Guzmán, para que la realización de estudios pedagógicos en Chile, Argentina y Europa (Suecia, Francia, Bélgica, entre otros). Esta delegación fue enviada para establecer la forma de organización de los sistemas educativos, que posteriormente debían aplicarse en la educación boliviana. Asimismo, se debía contratar varios profesionales que vayan a aplicar los postulados de la reforma educativa liberal.¹⁹

En 1906, en la gestión del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Misael Saracho, se dio inicio a la contratación de profesionales extranjeros, iniciándose con la contratación de profesores chilenos: Leonidas Banderas Lebrún, en calidad de asesor técnico que debía fungir como Director de Enseñanza Primaria, además de dictar conferencias pedagógicas y clases prácticas, de acuerdo a la Resolución del 17 de junio de 1907;²⁰ Luís Silva, como director del colegio Bolívar de Oruro; Ramón Pérez, profesor de ciencias en el colegio Junín de Sucre; Adolfo Piñeiro, como director de la escuela primaria de varones de Tarija y autor del

políticos, económicos y culturales. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica. 2008; y "Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. 2009. pp. 21-32

¹⁹ Para establecer el trabajo que realizó la Comisión Boliviana de Estudios sobre Instrucción Pública, ver: *Informe del Comisionado de Instrucción Pública de Bolivia*. El Dr. Daniel Sánchez Bustamante, de 1907 y 1908, presenta un informe y estudio completo del sistema educativo sueco, como la organización de la enseñanza primaria, categorías de escuelas, edificación escolar, material, mobiliario y clases especiales, personal de enseñanza, edad escolar, materias de enseñanza, trabajo manual en las escuelas, organización del trabajo manual; la instrucción secundaria, gimnasia sueca, escuelas ambulantes y educación de las "razas autóctonas", Asimismo, está el informe de Felipe Segundo Guzmán referente a la Escuela Normal de Naas, el 15 de diciembre de 1907 desde la ciudad de Berlín.

²⁰ Según el contrato suscrito entre el Ministerio de Justicia e Instrucción y Banderas, en Santiago el 16 de enero de 1906, se acordó el lapso de dos años con un sueldo mensual de Bs. 600. Asimismo, Banderas debía prestar sus servicios en la reorganización de la instrucción pública, realizar visitas e inspecciones pedagógicas. Ver: "Contrato que el Ministro en Santiago de Chile ha celebrado, en representación del gobierno de Bolivia, con el señor Leonidas Banderas Le Brun". En: *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907*. La Paz, 1907, pp. 186-187.

silabario para el aprendizaje de la lectura, que fue escrito siguiendo el método fonético; Estela C. de Piñeiro, directora de la escuela de niñas de Tarija; Vicente Riquelme, director de la escuela primaria de varones de Oruro y de la escuela de niños A de La Paz; Oscar Hernández, profesor de trabajo manual; Victoria Pérez, directora de la escuela nocturna para mestizas; Alberto Soto, Director de la escuela de varones de Oruro y Luís Echeverría, director de la escuela de varones de Sucre.

Posteriormente, se contrató los servicios del español Rafael Diez de la Cortina para que asuma la Dirección de Enseñanza de Idiomas, con el propósito de implementar un método apropiado para esta enseñanza, así como la supervisión de su respectiva aplicación en los establecimientos.²¹

La contratación de profesores extranjeros se elevó a 21 en 1909 (*Anuario*, 1910: 513) y en 1914 se consignaban 12 profesores contratados (*Anuario*, 1915: 539). Entre estas contrataciones se destaca la del pedagogo Georges Rouma²² para la Dirección de la Instrucción Primaria y posteriormente como director de la primera Escuela Normal, que daría inicio a la misión pedagógica belga. Los profesores belgas contratados fueron Albert Thioux, para la organización y dirección del instituto de comercio de La Paz; y Rafael Seghers, profesor de francés. En 1910 fueron contratados los profesores Achille van Swae, profesor de idiomas en la escuela normal; Raymond Thirion, director del colegio Junín; y Marie Thirion, directora del liceo de señoritas de Sucre.

En 1911, se contrató personal docente para la escuela normal de Sucre: Constant Lurquin y Adhemar Gehain. En 1912, el gobierno llamó a Raymond Hoffmann, para la dirección y reorganización del Instituto Nacional de Comercio de La Paz. En la misma época fueron contratados, para el mismo establecimiento, los profesores Raymond Lurquin y Elie De

²¹ Para ser contratado, Cortina presentó una propuesta de trabajo al Ministerio de Instrucción en el ramo de idiomas extranjeros. En dicha propuesta, Cortina se comprometía a dirigir a los profesores de idiomas con la instrucción del método más adecuado para la enseñanza, como su respectiva difusión y supervisión en cada establecimiento educativo. Ver: "Aceptase la propuesta que hace el señor Rafael Diez de la Cortina para prestar sus servicios en calidad de asesor técnico del Ministerio de Instrucción en el ramo de idiomas extranjeros". En: *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907*. La Paz, 1907, pp. 259-260.

²² Pedagogo belga, nació en Bruselas-Bélgica en 1881 y falleció en su país en 1976 (Barnadas, 2002: 790). Se graduó como maestro de básico en 1900, nueve años más tarde obtuvo el título de doctor en ciencias sociales con una tesis sobre "El lenguaje gráfico del niño"; por más de siete años, desde 1902, colaboró con el médico Ovidio Decroly en el estudio de las perturbaciones del lenguaje en los niños. En el momento en que el gobierno de Bolivia contrataba a Rouma, él era un joven investigador especializado de 25 años de edad (Blanco, 1987: 5).

Lulle (Ministerio de Instrucción Pública, 1917: 272). En 1913, se contrataron a los profesores Emilio Jacobs, Julio Ficher, Terese Réquile, Emile Jacobs, Julia Degand, Emile Cambier, Henri de Genst, Adrien Hock, Henri Mettwie, Adolfo Lambert, Lea Leroy, A. Faria de Vasconcellos, Emile Siroux y Maurice Sluys.

A la vez, se contrató a los profesores franceses Andrée Dubois-Niboyet, Louis Busch, Julio Harriague, Eugene Bultingaire, Cossec y Guy de Chazal; a los italianos Prieto Bruno, Domenico Cartesezna, José Bacigalupo y José Torreggiani; y a los alemanes y austriacos Federico Kiessling, Antonia Maluska y Elene K. de Schneider. Otros profesores de otras nacionalidades como Román Koslowsky polaco, Germán Morales y Roberto Valverde (peruanos), Bernabé Sosa (argentino) y Juan Bardina (español) engrosaron las filas de estas nuevas contrataciones.

Con referencia a las becas de estudio en el exterior, existía tanta satisfacción por reformar la educación, que el Ministro y el Presidente acompañaban a despedir a las misiones pedagógicas que partían hacia los diferentes países (Iño, 2009b: 126). De este modo, en el gobierno de Ismael Montes se dio inicio a las becas de estudio con el envío de cien estudiantes entre 1906 y 1910, a Chile, Argentina, EEUU y Europa (Martínez, 2009: 40). Estos estudiantes estaban destinados a la formación en ramas técnicas y superiores de pregrado y postgrado, como la docencia, Música, Medicina, Agronomía y Veterinaria, Minería, Comercio, Odontología, Ciencias Exactas, Ingeniería, Artes y Oficios.

El primer envío de becarios se efectúa el 12 de febrero de 1906, con rumbo a los institutos de formación técnica y superior en el extranjero.²³ De este modo, se otorgaron 70 becas. De estas becas, 24 fueron destinadas para la formación docente; 21 en la rama de Ingeniería; 17 en Medicina; 2 en Electricidad; 3 en Veterinaria; 6 en Comercio; 4 en Contabilidad; 1 en Arquitectura; 1 en Grabados; 1 en Escultura; 1 en Historia; 1 en Pintura; 1 en Ciencias; 3 en Agricultura; y 1 en Farmacia. Después de cursar sus estudios, los becarios debían regresar para constituirse en nuevos profesionales nacionales. En 1907, se envió a 40 becarios.

De acuerdo a los *Informes del Ministerio de Instrucción* de 1908, los becados fueron enviados a distintas instituciones educativas técnicas y superiores, como el caso del Instituto Agrícola, con 6 becados; en la Escuela de Minería de Copiapó, 3 pensionados; en el Instituto Comercial de Santiago, 7; en el Instituto Pedagógico de Santiago, 10; en la Escuela de Medicina Santiago,

²³ Por ejemplo, los primeros becarios enviados van a la Escuela de Maestros de Chile en 1905. Partieron de Oruro el 13 de octubre 9 becarias, entre ellas María Gutiérrez, María Orihuela, Arminda Salmón, Elena Smith y Raquel Céspedes. Ellas retornan entre 1910 y 1912 con títulos de maestras (Catari e Iño, 2010).

6; en la Escuela Dentística, 1; en la Universidad de Chile de Santiago, 6. El número de pensionados que fueron enviados a Chile fue de 37.²⁴

En el caso de la república de Argentina se fueron enviando delegaciones y pensionados a diferentes niveles de educación, el número de becarios para 1908 fue de 23, de los cuales 4 estaban en la Escuela de Medicina; 4 en la Facultad de Agronomía y Veterinaria; 3 en la Escuela Superior de Comercio; 1 en la Escuela Comercial de mujeres; 1 en la Escuela Normal de Profesores; mientras que en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, se enviaron varios pensionados a diferentes cursos de postgrado como: 6 al Curso de Ingeniería Civil; 2 al Curso de Doctorado en Química; una becada a las Escuelas de Artes y Oficios de Mujeres; y un pensionado al Conservatorio Thibaud Piazzini.

Muchos de los becarios debían retornar a Bolivia para establecer los nuevos lineamientos y postulados de la educación liberal-moderna, en los diferentes niveles de educación, tanto en la educación regular y como la educación técnica. Otros becarios, por sus excelentes estudios y desempeño académico, eran contratados en las mismas instituciones educativas o en cargos de directivos de la educación chilena y argentina (Comunicación personal Raúl Calderón, 2009).²⁵

La visión del Estado liberal buscaba tratar de contar con recursos humanos actualizados y formados de acuerdo a las nuevas tendencias de cada disciplina. Este tipo de formación de recursos humanos se dio a causa de la inexistencia y desarrollo de centros de formación en las disciplinas de minería, agricultura, comercio, formación docente, contabilidad, entre otros. La formación de estos recursos humanos respondía a la necesidad de transformar y modernizar la educación, y por ende, mejorar su calidad y consecuentemente la mano de obra.²⁶

²⁴ Ver: *Revista de Instrucción Pública* N° 9 de 1908.

²⁵ Ver: Calderón, Raúl. "Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre." En: Aillón Soria, Esther, Raul Calderón y María Luisa Talavera (comp.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre* (1909). La Paz: Carrera de Historia-UMSA. 2009.

²⁶ El caso de los becarios, se parece al contexto venezolano de principios del siglo XX: el gobierno de este país también fue enviando delegaciones de pensionados a distintos países de Latinoamérica y Europa. Denominados "grupos especialistas", éstos estaban integrados por abogados, militares, ingenieros, médicos formados con tradiciones europeas. Asimismo, Venezuela recurrió a las "misiones extranjeras en el país y asesores e instructores de diversa nacionalidad" (Ravelo, 1982: 19). Se dio mayor importancia a la formación de profesionales en el extranjero, en el área de ciencias de la salud: se enviaban médicos, odontólogos, farmacéuticos, enfermeras, trabajadoras sociales (Iño, 2009c). Mientras que en la educación técnica, a partir de la década de los veinte, se fueron formando técnicos y especialistas en institutos venezolanos (Ruiz, 1997: 261).

Inicios de la formación docente²⁷

La instrucción pública fue objeto de fortalecimiento técnico, con la aplicación de programas intuitivos y con la renovación del personal docente, enfatizando en el fortalecimiento de la formación docente. El Ministro de Justicia e Instrucción Samuel Oropeza (1901) señalaba que en Bolivia se dedicaban a la docencia personas sin preparación. “En más de una localidad, los maestros de Escuelas son individuos que tienen dos o más ocupaciones a la vez”.

Por tal motivo, elaboró un reglamento para el funcionamiento de Escuelas Normales, solicitó información de Europa y Argentina, y obtuvo locales para su funcionamiento en dos universidades. Fue solicitada la suma de Bs. 100.000 para financiar su proyecto.

Uno de los primeros pasos fue la reglamentación del ejercicio de la labor docente, considerada en la gestión del Ministro Samuel Oropeza. De ella emanan los planteamientos para los exámenes de concurso para los aspirantes al profesorado oficial y libre, con la transformación de su mentalidad y su formación.

A partir de la Circular de 1 de mayo de 1900, se determinó que en las “Escuelas Fiscales, los preceptores debían ser nombrados por el gobierno, mediante una nómina presentada por el Cancelario del Distrito respectivo” (*Anuario*, 1901: 353). La Circular de 5 de enero de 1901 establece que los “profesores de instrucción libre deben prestar el mismo juramento que los de la oficial” (*Anuario*, 1902: 31). En la Circular de 14 de febrero de 1900 y la de 30 de junio de 1902, se declara que para ejercer la labor del profesorado se requiere ser competente y moral.

Estas circulares cobran un matiz más sustancial con la aplicación de la Ley del 17 de diciembre de 1904, que instaura las condiciones para el ejercicio del profesorado “1. Por examen de competencia; 2. Mediante título legal ó legalizado de profesor normal; 3. Documentos que acrediten haber ejercido el profesorado ó la profesión respectiva con crédito por cinco años” (*Anuario*, 1905: 593).

Los profesores especiales que eran contratados por el gobierno fuera del territorio boliviano no estaban obligados a rendir examen

²⁷ El siguiente apartado forma parte del trabajo de investigación *Cien años de la formación docente en Bolivia*, por lo que básicamente se incluye un resumen de la formación docente de los siguientes trabajos publicados: “Inicios de la formación docente en la reforma educativa liberal (1900-1920)”. En: Aillón Soria, Esther, Raúl Calderón y María Luisa Talavera (comp.). *Miradas retrospectivas a la historia. Cien años de la formación docente*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. 2009, pp. 117-145; y “Reforma educativa liberal (1900-1920): Inicios y consolidación de la formación docente” En: *Estudios Bolivianos N° 15*, pp. 175-224.

de competencia, como tampoco los bolivianos que poseían el título de bachiller en Ciencias y Letras.²⁸

La fundación de la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores” en Sucre²⁹

Con la finalidad y comprensión de la necesidad de crear Normales, el Ministro Sánchez Bustamante decidió crear la primera escuela, porque era necesario contar con institutos que se dediquen a formar a los futuros maestros para la educación primaria y secundaria. El maestro anterior era un obstáculo al progreso, el maestro profesional iba a ser el “fabricante de mentes”, “la antorcha de la ciencia”, el “guía de la juventud”, el “sublime arquitecto”. El campo léxico de la glorificación también se valió mucho del vocabulario religioso: los buenos maestros iban a ser los nuevos “apóstoles” de la regeneración nacional (Martínez, 1999a: 179).

El 6 de junio de 1909, se funda la Escuela Normal de Profesores en la ciudad de Sucre, a cargo del pedagogo belga Georges Rouma, quien desempeña funciones como Director de la Normal por varios años, consolidando las iniciativas de reglamentación de ejercicio docente y la formación en escuelas normales extranjeras.

El plan de estudios de la nueva Normal comprendía el estudio de la Pedagogía, Francés y Dibujo –a cargo de Rouma– junto con las materias de Castellano, Ciencias Físicas y Naturales, Matemáticas, Historia y Geografía, Caligrafía, Música y Canto, Gimnasia y Trabajos Manuales, que impartían otros nueve catedráticos.

La primera Escuela Normal se funda a través del Decreto Supremo de 5 de junio de 1909, con el objeto de formar maestros de instrucción primaria y profesores de secundaria que debían servir en los establecimientos del Estado, aplicando métodos científicos de enseñanza. Esta escuela contaba con dos secciones: la primera destinada a preparar preceptores de instrucción primaria con 4 años de estudio; y la segunda, para la formación de profesores especialistas en ramas de la enseñanza secundaria.

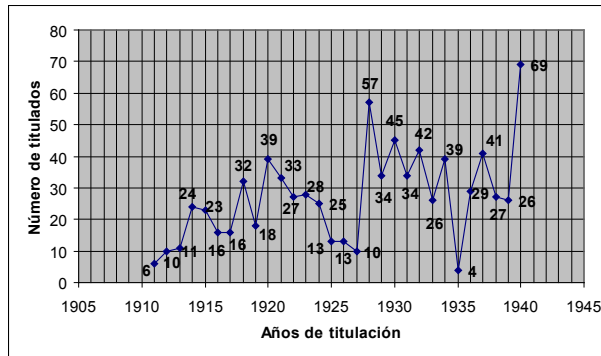
²⁸ Ver: Circular de 2 y 5 de enero de 1901, que establece los requisitos de concurso de los profesores y asignación de sueldos; el Decreto Supremo de 11 de mayo de 1901, que menciona el nuevo sistema de votación escrita para los exámenes de oposición y competencia de los profesores; y el Decreto Supremo de 30 de mayo de 1902, que señala los procedimientos para el nombramiento de profesores interinos.

²⁹ Sobre este aspecto ver los trabajos de Françoise Martínez. “Una obra liberal impostergerable: hace 90 años, la primera escuela normal”. En: *Anuario 1999*. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. 1999; Iño, Weimar. “La ‘Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República’ de Sucre (1909) Un aporte fundamental a la formación docente”. En: *Anuario de Investigación 2008-2009*. La Paz: Carrera de Historia, Archivo de La Paz-UMSA. 2010.

Mediante una sólida formación intelectual-pedagógica; científica, del carácter y voluntad, moral y corporal, se debía consolidar el desarrollo perfecto de la personalidad de los preceptores. Es decir, lograr la formación integral (intelectual, afectiva y física) de hombres y mujeres desde la formación inicial y de preparación (Iño, 2010: 250). La formación de los nuevos maestros se vio reflejada con los nuevos educadores egresados a partir de 1911 hasta 1940, que sumaban más de 862.³⁰ (Ver Gráfico N° 1).

Gráfico N° 1

Número de titulados de la escuela normal de preceptores por años de titulación de 1911 a 1940



Fuente: Elaboración propia (2008) con base a Nómina de maestros egresados, Comité Pro Bodas de Oro Escuela Nacional de Maestros, 1958.

En 1910, la Escuela Normal, de acuerdo a la corriente pedagógica de la coeducación,³¹ puso en vigencia una sección para varones y otra para damas,³² siendo los estudios de carácter científico, pedagógico y fisiológico.

³⁰ Para una mejor comprensión, se sugiere consultar el programa de celebración de 50 años de la Escuela Nacional de Maestros, que ofrece una lista completa de los primeros egresados hasta la gestión de 1958.

³¹ La coeducación consiste en la educación mixta entre mujeres y hombres, este tipo de modalidad tiene muchos elementos favorables que ayudan a la formación de los educandos como la dinámica de interacción que ayuda a la combinación de habilidades.

³² La Escuela Normal era considerada como la *alma mater* de las maestras, que debería ser la primera que merezca atención, por sus actividades idiosincrásicas, impulso, atención y renovación en todo orden (Goytia, 1929a, p. 8) Ante estas visiones de la importancia de contar con una Escuela Normal femenina, se ve concretada en febrero de 1922 cuando es creada por Decreto especial de Ministerio del Dr. Hernando Síles (Goytia, 1929b, p. 3), una sección femenina. Ver: Josefina Goytia, *Una Escuela Normal crear y construir escuelas, es cerrar cárceles*, Sucre, Imprenta Bolívar, 1929a; y *Escuela*

La enseñanza se dividió en varias secciones, como la pedagógica, basada en conocimientos biológicos, fisiológicos y sociológicos del niño. La sección de Ciencias Naturales, a cargo del doctor José María Araujo; la sección de Trabajos Manuales y Dibujo, destinada al trabajo en los talleres durante tres tardes a la semana; la sección de Música y Canto, dirigida por el “violinista Weisse, en los comienzos, y luego por el maestro Berdecio” (Chávez, 1925: 576). Y la sección de Física y Química, que contaba con un gabinete de física y el laboratorio de química para los respectivos estudios experimentales.

En 1918 se creó en la Escuela Normal la sección de Kindergarten y el Liceo de Señoritas, bajo la dirección de la profesora Julia Degand. Para 1919 se introdujo el sistema gradual concéntrico. En 1920 se dividió la dirección en técnica y administrativa, haciéndose cargo de la primera Ángel Chávez, y de la segunda, Eduardo Berdecio. Para 1921, se volvió a dividir la Escuela Normal en secciones, una de señoritas y otra de varones (Chávez, 1925: 576).

Instituto Normal Superior en La Paz

Con las bases cimentadas de la formación docente que se inició en la ciudad de Sucre, el gobierno liberal en la presidencia de Ismael Montes puso en marcha la creación del Instituto Normal Superior “Simón Bolívar”, creado por Ley de 19 de diciembre de 1916 y reglamentado mediante el Decreto Supremo de 26 de enero de 1917, que recién se ejecutó el 24 de mayo. Para la labor de la elaboración del plan de su funcionamiento se nombro a Georges Rouma como director del instituto.

En sus inicios, este instituto se dedicó a la formación docente para el nivel secundario, estableciendo una duración de cuatro años de estudio. Se trataba de una institución mixta, dividida en cuatro secciones: I. Ciencias Físicas y Matemáticas; II. Ciencias Naturales y Químicas; III. Historia y Geografía; IV. Filosofía y Letras. A la vez, se contaba con cursos generales de Pedagogía, Metodología e Idiomas: Inglés y Francés (Iño, 2009b: 133).

Durante el primer año de iniciación de los cursos del Instituto, el Estado concedió un número limitado de becas a los estudiantes del interior: apenas 4 por departamento. Los alumnos postulantes, para ser admitidos, debían justificar tener 18 de edad y menos de 30; ser bachilleres en Ciencias para el ingreso a las secciones I y II, y en Letras para el ingreso a las secciones III y IV; tener capacidad física y sensorial comprobada para ejercer la profesión del magisterio, mediante un certificado médico; presentar un certificado de moralidad y buena conducta proveniente de las autoridades competentes,

sin perjuicio de las investigaciones que la Dirección del Instituto considere hacer sobre el caso de cada postulante (*Anuario*, 1918: 89).

El Instituto no solamente debía ofrecer formación interna, sino prestar servicios externos con la organización de cursos especiales para el perfeccionamiento de los profesores. Por ello, mediante el Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1918, se creó la Sección de Educación Física bajo la dirección del profesor Henry Gents. Esta sección sería la base para la creación de la Normal Técnica de Educación Física en 1926. Con el propósito de encauzar la educación científica, se estableció el Laboratorio de Pedagogía Experimental, que gozó de breve existencia por falta de organización (Torrice, 1947: 167).

Escuelas normales de preceptores en el área rural

La educación rural dedicada a la alfabetización de los indígenas ameritaba la necesidad de contar con la formación docente. Estas escuelas fueron fundadas con la esperanza de dar solución al problema de “civilización del indio”, mediante la formación de preceptores que reemplazarían a los “maestros de campaña, antiguo y rutinario o del improvisado sobre el que pesaba una indecible galbana” (Sanjinez, 1919: 100 y *Anuario*, 1919: 100). La educación rural estaba dedicada a la alfabetización de los indígenas, lo que motivó a contar con docentes idóneos. Así, en el segundo gobierno de Ismael Montes se fueron creando varias escuelas, destinadas al progreso de la educación primaria rural.

Los objetivos perseguidos fueron la formación de elementos indígenas en las escuelas normales rurales, para que se titulen como “preceptores normalistas”, destinados a la enseñanza indígena con elementos básicos. Por esto, se ofrecía en las escuelas las Nociones Generales y Pedagógicas, conocimiento experimental de la Agricultura, en procedimientos nuevos empleados en la preparación de la tierra y en los modos de perfeccionar las pequeñas industrias: fabricación de tejidos, cerámica, albañilería, sombrerería, carpintería, herrería y otros. Así, para las escuelas se contrataron profesores de agricultura (ingenieros agrónomos) y trabajos manuales.

En el segundo gobierno de Ismael Montes, en 1915, se creó la Escuela Normal Rural de Umala (La Paz), para la formación de maestros rurales aymaras. Mientras tanto, la Escuela Normal Rural de Colomi (Cochabamba) empezó a funcionar con Ángel Chávez Ruíz como Director y los profesores Saúl Mendoza, Félix Andrade y Julio Pinto. Esta escuela solamente funcionó de 1916 a 1917, luego fue trasladada a la localidad de Sacaba, donde funcionó con tres secciones.

La Escuela Rural de Puna, creada en 1917, a un año y medio de su funcionamiento ya había sufrido numerosos cambios de profesores. Posteriormente, se fundaron varias escuelas normales rurales en los diferentes puntos del país, entre ellas la Escuela Normal Profesional de Indígenas Warisata, la Escuela Normal Rural de Caiza "D", la Escuela Normal Rural de Canasmoro (Tarija), la Escuela Normal Rural "Simón Rodríguez" de Riberalta y la Escuela Normal Rural de Wata del departamento de La Paz (Choque, 1994: 18).

Las bases para la creación de la Normal Técnica de Educación Física

A través del Decreto Supremo de 28 de mayo de 1914, se instaló un curso normal de Educación Física, "destinado a formar a los futuros profesores y preceptores de ese ramo, complementando al mismo tiempo la preparación de los que aspiran a las funciones de educadores y contribuyendo de esta suerte al desenvolvimiento de la energía moral de la nación" (*Anuario*, 1915: 180). Este curso se instaló en la ciudad de La Paz con dos secciones: una para varones y otra para mujeres, con una duración de dos años de estudio.

Las materias de enseñanza fueron: "Elementos de Anatomía humana (osteología, miología, etc.), Fisiología y Psicología humanas, Higiene, Pedagogía y Metodología de la Educación Física, Análisis de los movimientos, Práctica de la Gimnasia, Ejercicios de aplicación, juegos, sport, masajes y elementos de Gimnasia ortopédica, Didáctica y Estética de los movimientos" (*Anuario*, 1915: 181). Los requisitos de ingreso a este curso eran someterse a un examen médico y antropológico que compruebe sus aptitudes físicas; título de profesor; diploma de bachiller en Ciencias o Letras; y título profesional obtenido en los establecimientos especiales de la República (*Anuario*, 1915: 181).

La puesta en marcha de este curso tuvo por objetivo mejorar la enseñanza de la educación física en los niveles primarios, secundarios y escuelas normales. Al tener los recursos humanos preparados, se podía apuntar a la aplicación de los postulados del proyecto educativo liberal.

A partir del Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1918, se creó la Sección de Educación Física en el Instituto Normal Superior del distrito de La Paz. Para esta sección se otorgaron 14 becas: una para Tarija y el Beni; para cada uno de los demás departamentos, dos becas asignadas. Para los profesores de La Paz se estableció la reducción del 20% en el pago de las pensiones.

El objetivo de esta sección fue formar profesores de "Educación Física e Higiene Escolar" con tres años de estudio, mediante una enseñanza teórica

y práctica en los hospitales para las materias de Anatomía y Disecciones. La práctica y aplicación de la enseñanza se debía realizar en la “Escuela Primaria de Niños A., para el curso de gimnasia” (*Anuario*, 1919: 1468).

Estas propuestas tuvieron su convergencia en la instalación del curso normal de educación física en la ciudad de La Paz, mediante Decreto Supremo de 7 de mayo de 1926, que posteriormente daría paso a la constitución de la *Normal Técnica de Educación Física*.

Instrucción de la mayoría indígena: alfabetización y educación técnica-productiva

En el proyecto de modernización y reconstrucción de la nación, la situación de la educación para el sector indígena tuvo varios debates entre gobernantes y sectores elitistas. Por los sucesos de Mohoza y Ayoayo,³³ se generaron varios estigmas hacia los indígenas, sobre todo hacia los aymaras, que fueron considerados como “salvajes” e “incivilizados”. La sociedad boliviana manifestó sus temores: se expresaba que “las razas primitivas, para suavizar sus instintos y borrar sus costumbres, necesitaban instruirse”; es decir, se debía “civilizar a la raza indígena”, “abrir una sola escuela para instruir al caribe, al antropófago, a la bestia” (Irurozqui, 1994: 130).

De acuerdo a Irurozqui (1994) y Martínez (1999b), los liberales proponían la “regeneración de la raza indígena”, mediante la aplicación de un programa educativo indio que conduzca a formar individuos aptos para el progreso. Este programa debía ser llevado a cabo por intelectuales y el clero. Los liberales plantearon que debían promover la integración de los indígenas a la nación por medio de la educación, su instrucción, alfabetización en escuelas rurales fijas y ambulantes, la formación de preceptores indígenas y el mejoramiento de mano de obra en las escuelas técnicas, con el propósito de ofrecer preparación y oportunidades.

La implementación de las escuelas rurales respondía a brindar a los indios contenidos mínimos como:

1º Leer corrientemente, impresos y manuscritos, 2º Escribir con buena ortografía y letra clara, y redactar con regularidad, cartas y documentos usuales, 3º Aritmética: las cuatro reglas con números enteros y fracciones decimales, con el conocimiento de pesos y medidas; 4º Moral y religión; Geografía de Bolivia y de América, con una noción del globo en sus partes

³³ En estos sucesos se produce una masacre a un escuadrón de la juventud dorada de Chuquisaca, que encuentra la muerte en la iglesia de Ayoayo, el 24 de enero de 1899. Un mes más tarde, los indios toman un escuadrón del ejército federalista, que también perece en la iglesia de Mohoza, en la noche del 28 de febrero al 1 de marzo (Demelas, 1981: 67-70).

principales; 6º Nociones de Historia patria y Constitución del Estado (*Anuario de Leyes*, 1906: 95).

Para fortalecer la aplicación de los contenidos mínimos, mediante Ley del 11 de noviembre de 1905, se estableció la concesión de premios pecuniarios y de honor para quienes fundaban escuelas campesinas, disponiendo el nombramiento de profesores ambulantes, con la misión exclusiva de enseñar a las comunidades indígenas las primeras letras del alfabeto, puesto que las escuelas parroquiales eran insuficientes para la educación de las poblaciones rurales. Sin embargo, ante la ausencia de respuesta, se decidió nombrar a maestros ambulantes, que “debían recorrer, enseñando en los ayllus y comunidades” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1907).

Mediante la Resolución del 22 de julio de 1907 se dio comienzo y reglamento a las escuelas ambulantes campesinas para la enseñanza de primeras letras y alfabetización, con la contratación de maestros y la aplicación de un sistema rotativo. Como lo sucedido en la localidad de Calamarca y Sicasica se contrataron diez maestros que debían ejercer su misión en zonas determinadas:

...recorriéndolas frecuentemente y deteniéndose en cada población el tiempo necesario para desarrollar el plan que se ha formado, recorrerán la zona comprendida entre Calamarca y Sicasica y principiarán sus trabajos desde el mes próximo de agosto (*El Comercio de Bolivia*, La Paz, jueves 4 de julio de 1907: 8).

La experiencia de las escuelas ambulantes debía solucionar la situación social del indio. Se trataba de un “proyecto que se originó en métodos y materiales aportados por EEUU, para la campaña de alfabetización. La inspiración pedagógica provenía de los maestros ‘civilizadores de los indios de Norte América’” (Getino, 1989: 57).

En 1909, el Ministro de Instrucción Daniel Sánchez Bustamante, afirmó “que el aspecto esencial consiste en educar al indio antes que instruirlo; en formar aptitudes mediante el trabajo manual, y con motivo de éste dar la enseñanza del castellano, los elementos de cálculo y los principios de moral, patriotismo y solidaridad” (Sánchez Bustamante, 1909: 50).

La educación primaria provincial recibió algo de la atención del Ministro. Este ordenó que las escuelas de provincias y cantones sean mixtas. Asimismo, señaló que debían funcionar escuelas para la población originaria con carácter fijo o ambulante. Se tendría que adecuar las materias de acuerdo a los contextos geográficos, pero el discurso del Ministro se fundamentaba en que era necesario castellanizar a la población indígena, ya que los idiomas originarios constituían instrumentos en desuso.

En su primera fase, la educación rural indígena otorgó instrucción básica y alfabetización con la enseñanza de conocimientos en Agricultura, que se mantuvo por varios años como base de la educación indígena. En su segunda fase, fue brindando educación técnica por medio de las escuelas de trabajo y normales rurales destinadas a la producción.

Adquiriendo mayor significancia con la puesta en vigencia de programas y reglamentos de instrucción primaria de la Resolución del 1 de marzo de 1915. La educación indígena continuó sus avances con las medidas de incentivos: se estableció la prima anual de Bs. 20, por cada alumno que supiera leer, escribir, las cuatro operaciones aritméticas, nociones de doctrina cristiana y hablar la lengua castellana, bajo la enseñanza de los particulares. En el Estatuto para la educación de la Raza Indígena del 2 de febrero de 1918, Daniel Sánchez Bustamante propuso tres institutos: Escuelas Elementales, de Trabajo y Normales Rurales. Las primeras estaban dedicadas a “inculcar en el alumno el idioma castellano”, aptitudes manuales para oficios y “nociones indispensables para la vida civilizada” (*Anuario*, 1919: 22).

Con estas ideas de alfabetización, se entendía que la mayoría india necesitaba ser introducida al campo de reconocimiento de la ciudadanía por medio de la “civilización”, instrucción en nociones básicas (lectura, escritura del idioma español, normas morales y religiosas), en base a las tendencias naturales, culturales y actividades que caracterizan a cada cultura o grupo étnico. A la vez, esta educación básica debía estar ligada a la producción.

De este modo, se pasó de otorgar una educación básica que debía perseguir la integración por medio de la “civilización” y “ciudadanización”, a la implementación de proyectos de educación que fueron ampliándose hacia la educación técnica agropecuaria y de oficios, con nociones de industrialización y comercialización que se debían otorgar en las escuelas rurales.

La educación del cuerpo³⁴

La educación del cuerpo empezó con una esencia más de entorno que como eje pedagógico de la “educación integral”.³⁵ Durante el mandato

³⁴ El presente apartado forma parte de la investigación que se realizó con la investigadora Pamela Catari, “La educación del cuerpo y el ideal de sujeto integral en el proyecto liberal (1900-1920)”, con el auspicio de la Cooperación Sueca ASDI, Proyecto “Proyecto Relaciones Interétnicas” IEB-UMSA.

³⁵ Movimiento pedagógico que nació a finales del siglo XIX, con el objetivo de integrar la naturaleza psicológica del educando, la vida social e intelectual moderna, que tienen como sus máximos exponentes a Motaigue, Locke, Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel y, fundamentalmente, Herbert Spencer, con su obra *De la educación intelectual*,

de Ismael Montes (1904-1908), aparecieron las primeras preocupaciones explícitas por desarrollar entre todos los niños bolivianos una verdadera educación física, que pasara de la letra a la práctica. El mismo Ministro Juan Misael Saracho empezó entonces a atribuir a los ejercicios físicos el poder de “mejorar la raza”, esa gran ambición liberal (Martínez, 1999b: 364).

A esto se suma la corriente de la “educación integral”, que empezó a tener movimiento con las “escuelas nuevas”, a partir de la segunda mitad del siglo XIX.³⁶ En el caso de Latinoamérica, Paraguay, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México aplicaron la “educación integral”, tomando sistemas y métodos pedagógicos como Decroly y Wynnetka.

Según Spencer (1921), la “educación integral” implicaba la formación de los educandos siguiendo tres ejes educativos: la “educación física”,³⁷ la “educación intelectual”³⁸ y la “educación moral”.³⁹ La relación estrecha entre la educación física, intelectual y moral conduce al desarrollo integral de los educandos.

En Bolivia, a partir de 1906, se fue considerando la educación integral desde los propios ideólogos e intelectuales, que se preocuparon por concebir una educación intelectual, moral y física; también los propios textos de enseñanza se dirigían a enfocar una educación integral. “El exceso de trabajo mental es dañoso; pero si se hace con método no puede causar mal

moral y física de 1861. Spencer manifestaba que no se debe buscar solamente “el desarrollo exclusivo de un orden de conocimientos a expensas de los demás, por más importante que pueda ser; estemos atentos a todos, proporcionemos nuestros esfuerzos a su valor relativo” (Spencer, 1921: 17).

³⁶ En Europa se dio todo un movimiento, como lo sucedido en la Yasnaia Polaina de Tolstoï en Rusia (1858), la Escuela Moderna y Racionalista de Barcelona o la Shantiniketan de India, la Abbotsholme School de Cecil Reddie (1889) y la Bedales School de J. H. Badley (1892) en Inglaterra, en Alemania Land-Erziehungs-Heime (Hogares de Educación en el campo) de Hermann Lietz (1898), en Francia L' École des Roches de Edmond Desmoulin, que llegó en 1911 a tener muchas “escuelas nuevas” por todo el mundo.

³⁷ Partía de la “educación naturalista” relacionada con la vida, campo, naturaleza, con trabajos manuales obligatorios para disciplinar el cuerpo del niño y su espíritu. Los ejercicios de juegos y deportes conducen a lograr el control de sí mismo, autodisciplina, sociabilidad y solidaridad.

³⁸ No se la concebía como simplemente el memorismo, sino que consistía en favorecer el proceso reflexivo a través del método experimental y las experiencias y conocimientos propios de los educandos. Así, se permitía al niño observar, formular hipótesis, comprobarlas e inducir una conjetura que le permita al educador tener una metodología de trabajo para estimular y aprovechar los conocimientos previos o iniciales del niño.

³⁹ Ligada a la familia, motivada por el medio ambiente a través de los contactos con la naturaleza (trabajos manuales y juegos); contactos estéticos (arte, música, pintura y escultura); y los contactos humanos (coeducación).

ninguno y menos si se equilibra con ejercicios materiales como la gimnasia, en las escuelas" (Morales, 1911: 50).

Entonces, se hacía imperiosa la necesidad de que la sociedad (profesores, pedagogos, alumnos, padres y madres de familia) comprendan la importancia de la educación física en la instrucción. Por ello, la reforma educativa liberal tenía la noción de formar al nuevo ser humano boliviano que abriría los caminos del progreso-desarrollo, con espíritu abierto. Esto implicaba que estén formados en los ideales de la modernidad, para consolidar la aplicación de los postulados de los liberales, bajo la formación intelectual, moral y física, que constituía seres humanos comprometidos con los ideales de la modernidad: orden y civilidad.

La educación del cuerpo se constituía en uno de los pilares de la educación liberal para fomentar la "consolidación nacional" que contribuyera a establecer un Estado moderno, con un nuevo ser humano que vaya desde la esencia intelectual apta para consolidar la mano de obra calificada; desde lo moral de las propias familias, que buscaba la aplicación de la urbanidad e industrialización; y desde lo corporal, destinado a formar cuerpos resistentes, fuertes, musculosos desde la morfología, para constituirse en los brazos y cimientos de las ideas de progreso-desarrollo del proyecto Liberal, fomentando el orden, a la vez, a través de la instrucción militar.

Los inicios de la educación del cuerpo, se desarrollaron "una vez más en Bolivia a partir de los modelos extranjeros" (Martínez, 1999b: 369). Se tomó el modelo de la gimnasia sueca que planteaba los movimientos musculares en el organismo, gimnasia médica, salud del cuerpo y el desarrollo armonioso de los órganos y funciones corporales. Uno de sus exponentes de este sistema era Ling,⁴⁰ que consideraba a la gimnasia como el elemento educativo que hacía del cuerpo más vigoroso y ágil, repercutiendo en el ejercicio de los sentidos y la inteligencia, así como el sentido moral.

Estas experiencias y formas de abordar a la educación del cuerpo, fueron observadas directamente por las "misiones pedagógicas" realizadas por el gobierno boliviano entre 1905 y 1908, mediante Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Segundo Guzmán, que valoraban la gimnasia sueca. En un momento en que se buscaba para Bolivia un despertar de todas las energías, la gimnasia sueca parecía el remedio apropiado al estancamiento

⁴⁰ El sistema sueco de enseñanza gimnástica, como lo desarrolló el profesor sueco Pehr Henrik Ling en el Real Instituto Gimnástico Central creado en 1813 (actual Colegio de Educación Física de Estocolmo), ejerció influencia sobre la educación internacional. Este sistema cambió la instrucción según el modelo del *gymnasium*, especialmente en Alemania, aunque también lo hizo en otros países.

y falta de voluntad nacionales: tenía las virtudes del orden militar sin sus desventajas (Martínez, 1999b: 371).

Bajo este contexto, la educación física iba dejando su vieja visión de recepción de las demás asignaturas, para empezar a cobrar su valor real: la modelación de los cuerpos que busque “realizar la salud perfecta y hacer un cuerpo obediente y vigoroso cooperados de la voluntad moral” (*Revista de Instrucción Pública*, 1908: 33). En 1910, durante la gestión de Bautista Saavedra como Ministro de Instrucción se contrató al profesor sueco de educación física Carlos Chytraeus, diplomado del famoso Instituto de Estocolmo, para organizar la enseñanza de la educación física en Bolivia (Saavedra, 1911: CXXXIX), conjuntamente con los aportes de Alexis Sluys, quien era admirador de la gimnasia sueca. Así, la gimnasia sueca fue el modelo elegido, a partir de estos dos teóricos (Martínez, 1999b: 374).

Estos métodos empezaron a aplicarse en las escuelas, colegios y normales, como el Colegio Junín de la ciudad de Sucre. Así mismo, las plazas se fueron constituyendo en espacios de demostración de la educación corporal. Bajo estas situaciones, no solamente se tenía el enfoque psicomotriz e intelectual de la educación física, sino a la vez, en el caso boliviano, se pretendía generar el discurso liberal de orden y progreso que implicaba la necesidad de formar a los individuos en el civismo y orden. Ello implicó el uso de la educación física en las nuevas generaciones, mediante, por ejemplo, el scoutismo,⁴¹ que tiene su convergencia en las ciudades capitales de Bolivia: La Paz se fundaron las primeras patrullas entre 1912-1913 y en Oruro en 1914.

El caso de Oruro empieza con la formación de boys scouts, para formar hombres obedientes y disciplinados. Pero también se vio que la mujer debía estar en estos espacios educativos alternos: así aparecieron las girls guides, que se constituyen con la autorización de Felipe Segundo Guzmán, rector de la Universidad de Oruro, con el objetivo de transformar las cualidades étnicas y formar el cuerpo y el alma de la mujer boliviana.⁴²

Educación técnica: escuelas de minería, agricultura y contabilidad

De acuerdo a los postulados de la educación moderna-liberal, la mano de obra debía ser tecnificada y “capacitada” para dirigirla al

⁴¹ El movimiento se inició con Allí Lord Baden-Powell, como una experiencia de campo en Brownsea, en 1907. Se difundió por toda Europa y Latinoamérica por constituirse en un método educativo que coadyuvó a la formación de la nueva generación con esencias de orden y progreso.

⁴² Ver: Medinaceli, Ximena. *Alterando la rutina. Mujeres en las ciudades de Bolivia. 1920-1930*. La Paz: CIDEM. 1989. p. 31.

trabajo. Esto, porque en Bolivia, a principios del siglo XX, el sector de la minería representaba el sostén de la economía, y por ende, el soporte auténtico del progreso social y político. Por ello, el Estado debía contar con instituciones educativas de ramas técnicas destinadas para la formación de recursos humanos preparados y “entrenados” para incorporarse como mano de obra “capacitada” y tecnificada a los rubros de la minería, el comercio y la industria fabril.⁴³ Como lo menciona la *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública* (1907), la educación industrial es sostenida y fomentada por el ministerio y el Estado, con el propósito de promover la formación de técnicos.

Una de las primeras medidas del Ministerio de Instrucción fue la creación de escuelas prácticas: la Escuela Nacional de Minas (1906) estaba destinada a formar técnicos y especialistas en el trabajo minero; el de Agricultura estaba centrado en la necesidad de ligar la educación con la producción y por ende, la modernización del sector agropecuario; y el Instituto Nacional de Comercio (1909) en La Paz se fundó para formar contadores y personal técnico administrativo para las casas comerciales y la administración pública.

A través de la Ley del 15 de enero de 1900, se creó el Colegio Nacional de Ingeniería Civil en la ciudad de Oruro: “créase un Colegio Nacional de Ingeniería Civil y de Minas en la ciudad de Oruro... En el presupuesto nacional se consignará la suma de Bs. 25.000 para la instalación y el mantenimiento anual del establecimiento” (*Anuario*, 1901: 48). Para tal efecto, se contrató al ingeniero Gustavo Barczuch para que pueda elaborar los lineamientos generales de la escuela (*Anuario*, 1904: 5-6).

La necesidad de contar con escuelas de minas se debe al contexto de producción minera que representaba el 50% del ingreso de rentas por los impuestos e ingresos provenientes de la industria minera (Chávez, 1925: 579). Este contexto dio margen a que los liberales en el gobierno de Ismael Montes, en 1905, iniciarán la formación de recursos humanos en escuelas técnicas como la escuela de minas en Oruro.

⁴³ Gran porcentaje de esta mano de obra formada en las escuelas creadas por el Estado, fue a ocupar los cargos técnicos como en el caso del sector de la minería, donde los primeros egresados de la Escuelas de Minas se desempeñaron como personal técnico, un caso concreto es la Compañía Minera de Avelino Mines. Para profundizar este aspecto ver: Contreras, Manuel y Weimar Iño. “Los inicios de la educación en Bolivia: La ‘Escuela Nacional Práctica de Minería’ en Oruro (1905-1935)”. En: Iño, Weimar (coord.) *Oruro: ensayos y estudios históricos. Gobierno Autónomo Municipal de Oruro*. Oruro: IEB-UMSA, ASDI. 2011. En el caso de la Escuela de Contabilidad, aquellos que se formaban allí fueron a ocupar cargos como gerentes y despachadores en la Aduana Nacional.

Esta escuela fue inaugurada en 1905, y en 1917 se consolidaría como la Facultad Nacional de Ingeniería. En 1905 se dispuso establecer el plan de estudios y la organización de las Escuelas de Minería en Potosí y Oruro, mediante el Decreto Supremo de 10 de marzo. De este modo, se fundaría en Oruro la “Escuela Práctica de Minería”, con su Director, el ingeniero de nacionalidad peruana, Augusto Umlauff. El objeto de la escuela fue formar laboreros de minas y beneficiadores de metales, con dos secciones y dos años de estudio por cada sección.

En años posteriores, esta escuela fue reorganizada por un nuevo Director, Felipe S. Marron. En 1909, se redujeron sus programas para brindar estudios en matemáticas. En 1910, se dispuso un nuevo plan de estudios y un reglamento orgánico mediante el Decreto Supremo de 25 de enero, con el objetivo de proporcionar a la industria minera y metalúrgica, personas dotadas de conocimientos técnicos y prácticos especiales (*Anuario*, 1911: 41). Se organizaba la escuela en cuatro secciones: I. Administradores-laboreros de minas; II. Ensayadores; III. Agrimensores de minas; y IV. Preparatoria de Ingenieros. La primera sección duraba tres años de estudio, mientras que las secciones II, III Y IV, dos años.

El plan de estudios comprendía varias materias de acuerdo a cada sección. Para los administradores-laboreros se impartían las asignaturas: Aritmética; Álgebra; Geometría Descriptiva, Analítica; Topografía Superficial y Subterránea; Docimasia, Geología; Mineralogía; Explotación de Minas; Nociones de Arquitectura (resistencia de materiales, construcciones, salubridad); Metalurgia y Preparación Mecánica de Minerales, Dibujo e Inglés.

Para los ensayadores, se impartían las materias de Aritmética, Física, Química, Docimasia, Geología y Mineralogía aplicadas. En los dos cursos de agrimensores de minas se enseñaba Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría, Geometría Descriptiva y Analítica, Topografía Superficial y Subterránea, Geología y Mineralogía Elemental, Legislación de Minas, Redacción de Informes, Dibujo Lineal, Topográfico y Lavado de Planos. En el curso de preparatoria de ingenieros, se daban las materias de Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría Plana y Esférica, Geometría Descriptiva y Analítica, Física, Química, Mecánica Racional, Cálculo Infinitesimal, Topografía Elemental, Dibujo Lineal y Topográfico, Inglés (*Anuario*, 1911: 42). Para fortalecer este plan de estudios, se fueron estableciendo los medios y materiales didácticos y científicos, como el museo de mineralogía y geología, gabinete de física, laboratorio de física, química y docimasia, además de una biblioteca, con el propósito de promover la experimentación.

La Escuela Elemental de Agricultura y Granja Experimental fue creada en Tarija, bajo la provisión de una adecuada construcción, maquinaria

agrícola, materiales y útiles domésticos, laboratorio químico y físico, biblioteca y compra de ganados. La duración de los estudios era de cuatro años, con la enseñanza de la Lectura y Escritura en castellano; las cuatro operaciones aritméticas, enteros y quebrados, regla de tres y sus aplicaciones, sistema métrico decimal, áreas y volúmenes; principios de Historia Natural, Anatomía Veterinaria; Botánica Agrícola; Enfermedades de las Plantas Cultivadas; Agricultura, Arboricultura, Horticultura; Estudio Elemental de Algebra, Geometría y Trigonometría Rectilínea; Nociones de Química General Analítica y Agrícola, Nociones de Física y Meteorología, Derecho y Deberes del ciudadano boliviano.

Para la enseñanza práctica en las granjas y oficinas se desarrollaban ejercicios prácticos relativos a los cultivos en general, como la preparación de la tierra, siembra y cultivo; conducción y distribución del agua de riego; ejercicios prácticos de cultivo de la vid y plantaciones de viña; ejercicios prácticos relativos a la lechería: examen de leche y sus aplicaciones; montaje, funcionamiento y conservación de máquina y aparejos agrícolas, regadío de tierras y prados y construcciones rurales; cría, propagación y conservación de las especies de ganados; y plantaciones de viveros de cepas, árboles y plantas. En la admisión de los alumnos internos y externos, se determinó la edad de 14 años para el ingreso, además del requisito de haber aprobado el nivel primario. La estructura de la planta docente estaba conformada por un Director con estudios en ingeniería agrónoma, profesores de agricultura, botánica, construcciones e industrias, historia natural, educación y viticultura.

Mediante Decreto Supremo de 15 de noviembre de 1909, se instauró la Escuela Nacional de Comercio, que ofreció sus carreras técnicas a partir de 1910, con el objetivo de formar personas con conocimientos técnicos-especiales en el comercio, la industria y la administración. La Escuela tenía tres secciones: 1. *Preparatoria*, de dos años de estudios; 2. *Facultad de Ciencias Comerciales*, tres años de estudio, con dos ramas de especialidad: Ciencias comerciales –en la que se formaban comerciantes, agentes, contadores, corredores y gerentes industriales– y Ciencias Administrativas –donde se formaban aduaneros consulares, funcionarios fiscales y cónsulares; 3. *Especial de señoritas*, que comprendía dos años de estudio, y estaba destinada a formar empleadas de comercio, industria y administración (*Anuario*, 1910: 408).

El plan de estudios quedó distribuido de acuerdo a las secciones. En el curso preparatorio se llevaban las materias de Aritmética, Algebra, Geometría, Física, Química, Geografía, Historia Comercial, Idioma Castellano aplicado al comercio, Francés, Inglés, Ciencia Comercial, Taquigrafía, Dactilografía, Gimnasia, Juegos.

La Facultad Comercial fue dividida en tres años de estudio, contando con 2 años de estudio regular, para que en el tercer año los estudios fueran divididos de acuerdo a las especialidades. En la sección de mujeres se llevaban las siguientes materias: Buró Comercial, Lengua Castellana, Inglés, Francés, Geografía Económica, Aritmética Comercial, Economía Política, Dactilografía, Higiene, Legislación Civil y Comercial usual (*Anuario*, 1910: 409).

Bajo estos principios, se planteó la aplicación de la educación técnica ligada al trabajo-producción, de acuerdo a los postulados de la reforma de la educación. Para ello, se recurrió a la fundación de instituciones educativas técnicas-experimentales como la Escuela de Minas, fundada para formar técnicos laboreros, ensayadores, agrimensores y la preparación de ingenieros de minas; esto porque el auge de la minería con la explotación del estaño así lo exigía.

La fundación de la escuela de agricultura estaba orientada a fortalecer la educación experimental ligada a la práctica agrícola con el objetivo de formar técnicos agropecuarios y de veterinaria. Estas medidas debían promover el fomento a la producción agrícola en el área rural. La creación de la Escuela Nacional de Comercio destinada a la formación de técnicos-especialistas en el ramo del comercio, la industria y la administración con un carácter preparatorio, técnico y profesional, debía satisfacer la demanda de mano de obra que pueda orientar el comercio de exportación e importación, la administración y gestión de las fábricas e industrias. Por ejemplo, se necesitaba personal idóneo y cualificado para trabajar en las aduanas, casas comerciales y la banca.

De este modo, parte de la reforma educativa liberal planteó la educación técnica-trabajo-producción a través de las escuelas técnicas, que se fueron fundando en pro de generar recursos humanos especializados en ramas técnicas.

Si bien estas proyecciones de las escuelas técnicas fueron concretadas con esta reforma educativa, son el resultado de los legados presentes en años anteriores, como lo sucedido con la escuela de minas.

Un balance de lo realizado por la reforma educativa liberal (1899-1920)

La ejecución de la reforma liberal trajo consigo muchos aportes considerables al sistema educativo. De acuerdo a Calderón (1994), los liberales enfatizaron el desarrollo de la educación pública en todas sus dimensiones. Por ello, esta reforma buscaba la orientación técnica profesional, la estatización de la escuela única y laica, la institucionalización de la carrera del magisterio, la aplicación de la coeducación, la escuela activa y de trabajo,

la gratuidad de la educación y la centralización de la educación, mediante la ejecución de planes y programas en los niveles primarios, secundarios, y escuelas indígenas que se establecieron en diferentes estructuras del sistema educativo liberal, que partían de las escuelas infantiles, elementales completas, secundarias, especial, superior y rural.

La situación de la instrucción en el período liberal tuvo varios avances con referencia a la accesibilidad de los sectores sociales. La instrucción se vio incrementada en el transcurso de la aplicación de la educación liberal: en 1895 se contabilizaban 29.722 asistentes; en 1909 50.557 asistían a la escuela fiscal primaria 13.225, a la municipal 36.034, a la secundaria 1.883 y a la facultativa 525; en 1914 se contaba con un total de 57.672 alumnos; para 1915, existían 56.744; y en 1917, 60.160 alumnos (Ministerio de Instrucción Pública, 1917; Finot, 1917: 283 y Moscoso, 1952: 134).

Las escuelas fiscales se incrementaron: en 1900 se tenían 84 escuelas y en 1910 se llegó a contar con 187. En 1911 se registraban 262 escuelas, y en 1917 se llegó a 477. Como se evidencia, hay un incremento en el número de las escuelas fiscales en todo el territorio boliviano. Esta expansión de las escuelas fiscales, de menos de 100 a principios de siglo a más de 400 para mediados de los años veinte, demuestra que el gobierno asumió el papel de principal proveedor de educación básica, en vista de que antes ésta había estado en manos de los municipios (Contreras, 1995: 291). Pese a que se dio la centralización de la educación pública en manos del Estado, las escuelas municipales siguieron vigentes por varias décadas (recién en la década de los 50 pasarán a la tuición estatal).

Todos estos resultados cuantitativos fueron producto de la dedicación de recursos económicos a la educación, por el auge y bonanza económica que se dio en los primeros 30 años del siglo XX. A partir de 1900, se erogó para educación la suma de Bs. 382,724, cifra que fue aumentando paulatinamente hasta llegar a Bs. 2.447,950.30, en 1913. Al finalizar la década del veinte se llegó a invertir más de cuatro millones de bolivianos.

En suma, para los liberales, la educación debía ser pragmática y practicante; además de científica, en el sentido de formar a los alumnos en la observación, descripción, clasificación, experimentación, inducción, es decir, el método de la ciencia natural. Esto, por medio de la pedagogía activa, donde los alumnos debían experimentar, comparar y razonar por sí mismos. Se trataba de un sistema coeducativo, aplicado para superar la separación en escuelas de niños y niñas; una educación integrada y globalizada, mediante el método didáctico de los Centros de Interés; es decir, se efectuó el proceso educativo como un lugar agradable para formar los sentidos; laica y fuera de la influencia de la iglesia y de cualquier credo religioso, con la preparación de la que debía partir desde el propio

educando. Así, la educación se hizo objeto de una política gubernamental y no únicamente un interés de los maestros, o de la existencia o no de mobiliario adecuado.

Se acudió a la aplicación de diferentes corrientes educativas: para la formación docente, se recurrió a la escuela belga; para la educación del cuerpo, se tomó como base a los postulados de la educación sueca; la educación técnica fue elaborada en base a las experiencias de Alemania, EE.UU., Argentina y Chile; en la aplicación de métodos pedagógicos, se acudió a la escuela suiza para el método intuitivo y a la escuela francesa para el sistema gradual concéntrico; para la educación indígena, se recurrió a las experiencias de escuelas ambulantes de Norteamérica. Todo esto junto con la contratación de profesores y profesionales chilenos, belgas, franceses, italianos, alemanes y austriacos, españoles, entre otros.

Entre las críticas que recibió el proceso de reforma y la aplicación de políticas educativas en este período, figura la de Franz Tamayo, que reclamaba la falta de una pedagogía nacional y rechazaba el apego a modelos europeos. Manifestaba que “necesitamos, pues crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales” (Tamayo, 1910 [1994]: 8).

Para Tamayo, se debía estudiar el “alma de la raza”, en vez de los métodos extraños. Esta creación de la pedagogía nacional no debía hacerse mediante los pedagogos europeos, mucho menos con la copia de sistemas educativos. La educación liberal debería construirse primero en base a la niñez:

El material de nuestra pedagogía está vivo y palpitante en nuestras manos. Es el niño boliviano, la inteligencia, la voluntad, la moralidad bolivianas. Es la vida misma que modela nuestros dedos, y que, con todos sus misterios y sus sorpresas, se manifiesta a nuestros ojos, los cuales prefieren cerrarse a ella para sólo abrirse a un mundo exótico y extraño que no debería interesarnos sino oblicuamente y a posteriori (Ibid: 29).

El segundo elemento es la raza, que es el carácter nacional presente en la familia donde se conforma su esencia: “...donde existe un padre y una madre que generan, allí existe ya una raza, es decir, allí podéis buscar y comprobar ya una ley biológica, que como tal, estáis en el derecho de esperar que se repita y permanezca, tantas veces cuantas las condiciones que la han manifestado vuelvan a presentarse las mismas” (Ibid: 36). La raza se constituye en la familia y la familia en la nación (grupo humano), esta nación tiene historia y naturaleza con un “marco de condiciones especiales, propias y permanentes, entonces hay raza, y entonces hay carácter nacional” (Ibid: 37).

El "carácter nacional" es la identidad que tiene el ser humano boliviano en toda su vida, es decir, su cultura y "costumbres." Pero ¿cómo se consigue este carácter? Según Tamayo, se trata de despertar la conciencia nacional, es decir, las energías de la raza que deben buscar en el boliviano el rumbo ideal de posicionamiento como boliviano:

...debe hacerse consciente de su fuerza como hombre y como nación...debe hacerse un concepto claro y nítido de su vida y de la vida en general, más ajustado a la realidad de la lucha por la existencia que a la idealidad de una armonía (Ibíd: 43).

Esta energía nacional, debía realizarse en las escuelas, para "despertarla y sacarla a la luz" mediante la enseñanza de la fuerza de la raza, mediante una "educación sabia" que debía despertar la energía latente y la voluntad adormecida. A partir de la práctica educativa de la energía nacional, se tendría un ser humano integral con una identidad nacional que buscaría lograr el desarrollo del Estado y del ser humano boliviano, tomando en cuenta al "carácter" y "energía" de los indígenas, siendo éste sector el llamado a crear la pedagogía nacional.

Pese a esta crítica y otras que fueron surgiendo, la reforma educativa liberal estableció una verdadera transformación y modernización de la educación con los objetivos de fomentar y expandir la educación hacia indígenas y mestizos. Por ello, se declaró a la educación gratuita y obligatoria en el nivel primario; se la centralizó a través del Estado y, como consecuencia, se dio un aumento del presupuesto y mobiliario escolar. Se debe tomar en cuenta el esfuerzo del Estado para reconstruir las bases de la nación boliviana, y la necesidad de tener una educación moderna que vaya de acuerdo al proyecto liberal de progreso-modernidad, lo que implicaba la transformación de la sociedad y de la propia nación por medio de la educación.

Estos objetivos necesitaron la puesta en marcha de una reforma de la educación que contempló el establecimiento de escuelas primarias y colegios a nivel nacional. Se fue fundamentando la educación técnica-trabajo-productiva con la escuela de minas, de agricultura y de comercio. Se aplicaron corrientes educativas modernas en el diseño de los planes de estudio y en los métodos pedagógicos. Se promovió las bases de la formación docente con las escuelas normales urbanas, rurales y de educación física; se promovió la educación de indígenas y la alfabetización de los analfabetos con escuelas indígenas ambulantes y fijas, técnicas y de formación docente. A la vez, se dio margen a la aplicación de la educación del cuerpo para promover la educación integral en los alumnos. Como lo estudia Pamela Catari, se inició la pedagogía especial para las personas con discapacidad

(2010). Asimismo, se dio continuidad a legados que se dieron en el período republicano y que bajo el proyecto liberal se llegaron a concretar.

A modo de conclusión: reflexiones principales

Con el desarrollo del estudio presentado se puede mencionar que con la entrada de los liberales, el auge de la minería, la apertura comercial y la propia realidad sociocultural, se puso en marcha el proyecto liberal en distintos aspectos, por medio de varias reformas. Esto sucedió con la educación, que fue modernizada por una reforma que planteó nuevos postulados y, a la vez, retomó viejos legados que recibieron continuidad. Esto muestra que la reforma educativa liberal no solamente se centró en desconocer lo realizado con anterioridad sino reconoció la necesidad de retomar lo dejado por la organización de la educación pública (1825-1899).

En este sentido, esta reforma contribuyó a modernizar la educación entre la innovación y las continuidades en base a las que se fue desarrollando. El hecho de mencionar su modernización responde al carácter que tomó: no solamente se ocupó del ámbito formal sino del no formal. Muestra de ello es la modernización de la educación regular con la aplicación de métodos pedagógicos como el “intuitivo” y el “sistema gradual concéntrico”, que le dieron un carácter científico al proceso enseñanza-aprendizaje. A esto se suma, la aplicación de nuevos planes y programas que proporcionaron organicidad y sistematicidad a la reforma.

Asimismo, se produjo la ejecución de las misiones pedagógicas, a través de la contratación de profesionales extranjeros, el envío de becarios al extranjero y la conformación de delegaciones de estudio. Estos fueron aspectos que dieron el carácter organizativo de la educación y de otros aspectos, con la formación de recursos humanos profesionales preparados e idóneos para dirigir y consolidar el proyecto liberal. Estas misiones, en el ámbito de la educación, fueron complementadas con la fundación de escuelas normales urbanas y rurales, medida que respondió a la percepción de los liberales, con respecto a la formación y preparación de los docentes.

Otra medida que se realizó en esta modernización fue la preocupación de los liberales por llevar instrucción a los sectores subalternos (indígenas y mestizos). En el caso de los indígenas, se trataba de su integración al Estado mediante la educación con “instrucción, civilización y ciudadanía”. Esta apertura de la educación hacía el sector indígena con escuelas ambulantes y fijas, cuarteles, escuelas normales y de agricultura, dio los mecanismos de creación de escuelas propias comunitarias realizadas a través de iniciativas de las comunidades y los propios indígenas, como lo sucedido en las provincias y comunidades de los departamentos de Oruro, Cochabamba,

Potosí, La Paz y Sucre. Esta medida de apertura de la educación realizada a partir de su centralización, estaba orientada al acceso de la educación de los sectores mayoritarios y respondió a la necesidad de disminuir la tasa de analfabetismo, que en 1900 la constituían 1.086,559 de bolivianos. Como lo manifiesta Finot (1915), los beneficios de la instrucción fueron penetrando en el pueblo y difundándose hasta las regiones más apartadas.

Para promover esta modernización, los liberales plantearon la aplicación de la educación del cuerpo con el propósito de formar nuevas generaciones, no solamente en el aspecto cognitivo y afectivo, sino en el corporal-físico, es decir, la aplicación de la educación integral. Esta educación estaba orientada a formar la nueva generación con “orden, civilidad y nacionalidad”. A la vez, los liberales se dieron cuenta de que la mayoría indígena debería constituirse en los brazos fuertes del progreso del Estado boliviano.

Para este progreso hubo que repensar la necesidad de establecer nuevas instituciones educativas técnicas (instrucción especial) ligadas a lo productivo. Por ello, se fundaron varias instituciones especiales, como las escuelas de Minas, de Agricultura y de Comercio; además de los colegios de Ciencias y Artes. Por esto, cabe mencionar que la educación técnica-productiva recibió los impulsos e insumos necesarios para la formación de mano de obra preparada y capacitada. A la vez, estas escuelas creadas en años posteriores se constituyeron en facultades, como lo sucedido con la Escuela de Minas, que se constituyó en la Facultad Nacional de Ingeniería de la Universidad Técnica de Oruro; y el caso de la Escuela de Comercio, que se convirtió en la Facultad de Economía de la Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz.

A esta modernización de la educación pública se debe añadir la adquisición de bienes, mobiliario y material escolar. Muestra de la importancia de este aspecto es la compra de terrenos para la construcción de nuevas escuelas y la adquisición de inmuebles para el funcionamiento de escuelas y colegios. A la vez, se adquirió materiales escolares, como libros, laboratorios y mobiliario. Además, se promovió la cultura y lectura con la creación de bibliotecas públicas.

Esta reforma no hubiese sido posible sin la asignación de recursos económicos: se invirtió la suma de Bs. 15.819.823,78, entre 1900 y 1913.

Así, la reforma educativa liberal contribuyó a la modernización de la educación en Bolivia que, en muchos de aspectos, tendría una continuidad después de la Guerra del Chaco. Recién en 1955, con el nacionalismo, se produjo otra reforma de la educación en Bolivia, con el objetivo de reorganizarla.

Fuentes primarias

BOLIVIA. ANUARIO DE LEYES Y DISPOSICIONES SUPREMAS.

- Decreto de 25 de enero de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 31 de enero de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 1 de mayo de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 5 de enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña. La Paz, 1902.
 Circular de 14 de febrero de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 30 de junio de 1902. Imp. Artística-Velarde Aldazosa y C^a. La Paz, 1903.
 Ley de 17 de diciembre de 1903. Imprenta Artística. La Paz, 1904.
 Decreto Supremo de 26 de enero de 1917. Imprenta Nacional. La Paz, 1918.
 Estatuto para la educación de la Raza Indígena del 2 de febrero de 1918. Imprenta Nacional. La Paz, 1919.
 Decreto Supremo 25 de enero. Compilado por Agustín Rada. Imprenta y Litografía Boliviana-Hugo Heitmann. La Paz, 1911.
 Decreto Supremo de 15 de noviembre de 1909. Compiladas por Ricardo Martínez Vargas. Tip. de "La Unión". La Paz, 1910.
 Circular de 2 y 5 de enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña. La Paz, 1902.
 Decreto Supremo de 11 de mayo de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña. La Paz, 1902.
 Decreto Supremo de 30 de mayo de 1902. Imp. Artística-Velarde Aldazosa y C^a. La Paz, 1903.

BOLIVIA. MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

- La reforma educacional en Bolivia.* Edición oficial. La Paz, 1917.
 "Contrato que el Ministro en Santiago de Chile ha celebrado, en representación del gobierno de Bolivia, con el señor Leonidas Banderas Le Brun". En: *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907.* La Paz, 1907, pp. 186-187.
 "Aceptase la propuesta que hace el señor Rafael Diez de la Cortina para prestar sus servicios en calidad de asesor técnico del Ministerio de Instrucción en el ramo de idiomas extranjeros". En: *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907.* La Paz, 1907, pp. 259-260.
Memoria que presenta el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Samuel Oropeza, ante el Congreso Ordinario de 1901. La Paz, 1901.

Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907. La Paz, 1907.
Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1906. La Paz, 1906.
Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso de 1908. Talleres Gráficos "La Prensa." La Paz, 1908.

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, presentada ante el Congreso Ordinario de 1909 por el Ministro del ramo, Doctor Daniel Sánchez Bustamante. La Paz, 1909.

Memoria de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Ordinario de 1910 por el Ministro del Ramo Bautista Saavedra. Imp. Artística. La Paz, 1911.

BOLIVIA. OFICINA NACIONAL DE INMIGRACIÓN, ESTADÍSTICA Y PROPAGANDA GEOGRÁFICA.

Censo general de la población de la república de Bolivia, según el empadronamiento de 1 de septiembre de 1900. Vol. II. Resultados definitivos. Taller Tipo-Litográfico de José M. Gamarra. La Paz, 1904.

BOLIVIA. REVISTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

"La educación en Suecia. Informe del comisionado de Instrucción Pública de Bolivia". Año I. N° 8. Sucre, 1908.

PANDO, José Manuel.

Mensaje del Presidente Constitucional de Bolivia General José Manuel Pando. La Paz, 1900. "Mensaje del Presidente de la república al Congreso Ordinario de 1903 30 de agosto." En: *El Ferrocarril de 3 de septiembre de 1903.* N° 1. Oruro, 1903.

Fuentes de hemeroteca

El Comercio de Bolivia, La Paz, 1907.

El Ferrocarril, Oruro, 1903.

Revista de Instrucción Pública N° 8 y 9 de 1908.

Bibliografía

ACHÁ B., Samuel.

1959 *Proceso histórico de la educación boliviana. Ensayo crítico.* Sucre:Comité Pro Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros.

BARNADAS, Joseph.

2002 *Diccionario Histórico de Bolivia.* Tomo II. Sucre: Grupo de Estudios Históricos.

BLANCO CATAFORA, Federico.

1987 *El pensamiento pedagógico boliviano.* La Paz. s. e.

CALDERÓN JEMIO, Raúl

- 1994 "La deuda social de los liberales principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910". En: *Data N° 5 Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. Universidad Andina Simón Bolívar. La Paz. pp. 5-83.
- 2009 "Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 21-32.

CALDERÓN JEMIO, Raúl y Ximena RECIO.

- 2008 "Liberalismo, estado y educación: Integración y formación de la nacionalidad, 1820-1920." En: CAVIARES FIGUEROA, Eduardo y Fernando CAJÍAS DE LA VEGA (coord.). *Chile-Bolivia, Bolivia-Chile: 1820-1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica.

CATARI ARION, Pamela.

- 2010a Educación especial en las acciones educativas de 1900-1930 (de morbosos, defectuosos, anormales) (Tesis de Licenciatura inédita). La Paz: Carrera Ciencias de la Educación, UMSA.
- 2010b "El reconocimiento a lo desconocido, en la modernidad orureña (1892-1932)". En: MENDIETA PARADA, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. pp. 169-204.

CATARI ARION, Pamela y Weimar Giovanni IÑO DAZA.

- 2010 "Mujeres de caridad en Oruro. El aporte de María Antonieta Suárez a la educación de ciegos (1932)". En: LEMA GARRET, Ana María (comp.). *Historias de mujeres, mujeres, familias, historias*. Santa Cruz: Fundación Cultural Banco Central de Bolivia, MUSEF-Regional Sucre, El País, .pp. 153-178.

CHÁVEZ RUIZ, Ángel.

- 1925 "Resumen de la instrucción pública en Bolivia". En: ALARCÓN, Ricardo (dir.). *Bolivia en el primer centenario de su independencia*. La Paz: The University Society, Inc. pp. 573-584.

CHOQUE CANQUI, Roberto.

- 1994 "La problemática de la educación indígenal". En: *Data N° 5. Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. Universidad Andina Simón Bolívar. La Paz. pp. 9-33.

CONTRERAS, Manuel.

1984 "La minería estañífera boliviana en la Primera Guerra Mundial". En: Separata de *Minería y economía en Bolivia*. Biblioteca minera boliviana. La Paz. pp. 9-38.

1995 "Estaño, ferrocarriles y modernización, 1900-1930". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. pp. 282-292.

CONDARCO MORALES, Ramiro.

1982 *Zarate el Temible Willka*. La Paz: Renovación.

CRESPO, Luís.

1982 *José Manuel Pando*. La Paz: Alenkar.

DÍAZ TEZANOS, Rosa Eva.

2006 "La reforma posible y necesaria". En: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata. pp. 13-22.

DEMELAS, Daniele.

1981 "Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia 1880-1910". En: *Historia Boliviana I-2*. Cochabamba. pp. 55-99.

FINOT, Enrique.

1917 *Historia de la pedagogía boliviana*. Cochabamba: Amigos del libro.

1915 "Noticia sobre la Instrucción Pública en Bolivia." En: *La Educación Moderna N° 12 y 13. Año III. Tomo II. N° 12 y 13* (Enero y Febrero). La Paz. FALTA NÚMERO DE PÁGINAS.

GAMARRA TÉLLEZ, María del Pilar.

1995 "Economías de exportación no tradicionales. Quina y Goma elástica". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. pp. 264-268.

GETINO, Elena.

1989 *Bolivia influencia de las transformaciones sociopolíticas en la educación* (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona-Facultad de Letras-Departamento de Ciencias de la Educación, Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, José.

2006 "De las reformas como política a las políticas de reforma". En: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

GOYTIA S., Josefina.

1929a *Una Escuela Normal crear y construir escuelas, es cerrar cárceles*. Sucre: Imprenta Bolívar.

1929b *Escuela Normal de Señoritas. Síntesis Histórica. En el XX aniversario de la Institución Normal*. Sucre: Imprenta Bolívar.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni.

2007 "Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas". En: *Historia N° 30*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 373-397.

2009a "Aportes de la reforma educativa liberal (1900-1920): Inicios y consolidación de la formación docente". En: DOMIC, Galia (coord.). *Estudios Bolivianos N° 15 Políticas públicas educativas*. IEB-UMSA, ASDI. La Paz. pp. 175-224.

2009b "Inicios de la formación docente, en la reforma educativa liberal (1900-1920)". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 117-145.

2009c "Elites y modernidad en Oruro 1900-1920". En: *Anales de la XXII Reunión Anual de Etnología*. Tomo I. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore, pp. 203-218.

2010 "La 'Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República' de Sucre (1909) Un aporte fundamental a la formación docente". En: *Anuario de Investigación 2008-2009*. La Paz: Carrera de Historia, Archivo de La Paz-UMSA. pp. 237-257.

IPARRAGUIRRE, Hilda (coord.); y María Isabel CAMPOS.

2007 *La modernización en México Siglos XVII, XIX-XX*. México D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia-UNAM.

IRUROZQUI, Marta.

1994 *La armonía de las desigualdades. Élités y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

KENT, María Luisa.

1995 "El segundo proyecto liberal, 1880-1930". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos. pp. 273-279.

1993 "El segundo proyecto liberal, 1900-1930". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos. pp. 266-273.

LE GOFF, Jacques.

1997 *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.

LLANQUI, Nilda.

2010 "Entre la tradición y la modernidad: la Biblioteca Pública de Oruro en el período liberal (1900-1930)". En: MENDIETA PARADA, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. pp. 217-242.

MARTÍNEZ, Françoise.

1999a "Una obra liberal impostergable: hace 90 años, la primera escuela normal". En: *Anuario 1999*. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. pp. 169-196.

1999b "¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas". En: *Bulletin del Institut Français d'Etudes Andines*, tomo 28, N° 3. Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia. Lima. pp. 361-386.

2009 "La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 33-55.

MEDINACELI, Ximena.

1989 *Alterando la rutina. Mujeres en las ciudades de Bolivia. 1920-1930*. La Paz: CIDEM.

MENDIETA PARADA, Pilar. (Coordinadora).

2010 *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI.

MENDIETA PARADA, Pilar.

2008 *Indígenas en Política. Una mirada desde la historia*. La Paz: IEB-UMSA.

MORALES, Nestor D.

1911 *El lector boliviano. Lecturas graduales según los métodos modernos de enseñanza*. Valparaíso: Lectura XXIX. Imp. y Lit. Universo.

MOSCOSO V., Conrado.

1952 "El problema de la educación en Bolivia (su esencia económico-social. Su proceso histórico. Su estado actual). Bases para la reforma educacional". En: Universidad Mayor de Tomás Frías (organizador). *Problemas nacionales* (Ciclo de Conferencias, realizado en el Paraninfo Universitario, a iniciativa de la Federación Universitaria Local). Primera Serie. Universitaria. Potosí. pp. 94-155.

PEDRÓ, Francesc e Irene PUIG.

1998 *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: PAIDÓS.

PESTALOZZI, Johann.

1819 [1988] *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.

RAVELO, Enrique.

1982 *Estado y fuerzas armadas en Venezuela*. Caracas: UCV-CENDES.

RUIZ CALDERÓN, Humberto.

1997 *Becas en el exterior y modernización en Venezuela (1900-1996)*. Caracas: CDCHTL-ULA-FUNDACYTE.

SCHIEL, Tielman.

1991 "La idea de la Modernidad y la Invención de la tradición, como la Universalidad Produce la Particularidad y Viceversa." En: LANDER, Edgardo (comp.), *Modernidad y Universalismo*. Caracas: UNESCO. FALTA NÚMERO DE PÁGINAS.

SPENCER, Herbert.

1921 *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*. París: F. Alcan.

SUÁREZ, Faustino.

1963 *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Trabajo.

SZTOMPKA, Piort.

1995 *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Universidad.

TAMAYO, Franz.

1910 [1994] *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Juventud.

TORRICO, Benjamín.

1947 *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

VIÑAO, Antonio.

2006 "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades". En: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA ESPECIAL EN BOLIVIA EN EL GOBIERNO LIBERAL (1900-1920)¹

Pamela Catari Arion

Resumen

La sociedad, la educación y la medicina son partes esenciales en las consideraciones sobre el surgimiento de la Pedagogía Especial en Bolivia, que inicia en el período liberal, con el foco en la población de personas que padecían algún tipo de discapacidad. Uno de los pioneros en incursionar con la interacción entre medicina y pedagogía fue Ezequiel Osorio, quien vislumbró la aplicación de la profilaxis en la pedagogía para la prevención. Esta aplicación dio margen al surgimiento de formas de educar a los recién nacidos. Sin embargo, dentro de este surgimiento, fue necesario el reconocimiento de alguno de los tipos de patologías como las psíquico- mentales, las orgánicas y las físicas. Con este reconocimiento se diferenciaría a las personas con algún tipo de discapacidad.

Abstract

Society, education and medicine are essential parts for the considerations of the emergence of Special Education in Bolivia during the liberal period, with the focusing in the population of people suffering from disabilities. One of the pioneers in entering the interaction between medicine and education was Ezequiel Osorio, who envisioned the implementation of prophylaxis in prevention education. This application gave room to the emergence of ways to educate the newborn. Within this rise was

¹ El presente trabajo forma parte de la investigación desarrollada en la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades-UMSA, "Educación especial en las acciones educativas de 1900-1930 (de morbosos, defectuosos, anormales)", defendida en septiembre de 2010. Para esta publicación se ha procedido a modificar, readecuar y actualizar el texto. Agradezco al Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (ABNB) de la ciudad de Sucre, por la atención y colaboración brindada para el desarrollo de esta investigación.

necessary to develop the knowledge of the types of mental illnesses, such as mental, physical and organic.

Descriptores

Pedagogía especial // educación especial // profilaxis // higiene // anormales //

Key words

Special pedagogy // Special education // Prophylaxis // Hygiene // Abnormal //

Introducción

Irurozqui (1994), Condarco (1982), Mendieta (2008) e Iño (2007) coinciden en manifestar que el comienzo del período liberal se dio después de la Guerra Federal entre conservadores y liberales (1898-1899), que se disputaron el poder político. Este conflicto dio margen al establecimiento del proyecto liberal liderado por el Gral. José Manuel Pando, con la incursión del discurso de la modernidad traducida en la “revolución del transporte” (en 1892 se produce el ingreso del primer ferrocarril); y el crecimiento interno basado en la actividad exportadora y comercial: el desarrollo de la explotación del estaño y otros minerales, además de la goma y la quina, daban a entender que la economía debía consolidarse con la implementación de proyectos modernos de apertura de mercados y modernización del Estado.

El 25 de octubre de 1899 llegó al poder el Partido Liberal, con su líder el Coronel José Manuel Pando. Este gobierno buscaba lanzar un programa de transformación de la sociedad, con la aplicación de reformas legislativas, políticas, económicas, integración territorial con la exploración del Noroeste para establecer los medios de comunicación (Kent, 1995: 275), reformas sociales en sanidad y educación. Se inaugura un período de estabilidad política hasta el año 1920, en que fueron presidentes de la república José Manuel Pando (1899-1904), Ismael Montes (1904-1909), Eliodoro Villazón (1909-1913), Ismael Montes (1913-1917), José Gutiérrez Guerra (1917-1920), quienes desarrollaron un programa de acción continuada y fructífera (Suárez, 1986: 195).

Los liberales debían reconfigurar la educación y la salud, para hacer efectivo el discurso de la modernidad, que implicaba el progreso y desarrollo. Para ello, plantearon medidas educativas que daban al Estado mayor protagonismo, con la aplicación de corrientes educativas modernas

que surgían en Europa y en algunos países latinoamericanos como Chile, Argentina, Perú, Venezuela y México, entre otros. Estos contextos fueron consolidando el discurso de la modernidad y liberalismo en el ámbito de la educación y la salud.

La educación en manos del Estado debía promover la instrucción gratuita y obligatoria; la aplicación de métodos educativos como el “intuitivo” y “gradual concéntrico” en la educación formal; la misión pedagógica belga que consolidaría varios de los postulados, como la creación de escuelas normales; y la educación física, que llega a constituir en uno de los pilares de “regeneración de la raza”. En la visión liberal, esta educación también implicaba la “regeneración de los anormales y defectuosos”.

Con este panorama, se dio el surgimiento de la pedagogía especial desde la medicina, que estudia los diferentes tipos de afecciones: del estado mental-psíquico, afecciones orgánicas y deficiencias físico orgánicas. El primer tipo contempla todos los estados mentales que puede llegar a padecer la persona, como la demencia o locura, trastornos mentales, retraso mental, manías, delirios, etc.

El segundo tipo revela las deficiencias sensoriales que se dan a causa de algún tipo de infección, como la sífilis, o a causa de matrimonios entre consanguíneos. El tercer tipo reúne a algunas de las deficiencias más usuales, por ejemplo, las de los inválidos que sirvieron en alguna etapa de su vida a la defensa de la patria, las consecuencias de la mala praxis perinatal, y los accidentes y patologías originadas por el ambiente social.

Todas estas afecciones fueron identificadas mediante el estudio transversal de la sociedad, que expresaba que algunos de los orígenes de estos males era la forma de vida de las mujeres dedicadas a la prostitución, o los hombres que a causa de vicios como el alcoholismo llegaban a engendrar niños con algún tipo de patología.

Entre tanto, la pedagogía tuvo bases de cambios en la época liberal, como la estructuración de pedagogías que beneficiaran a los estudiantes. No obstante, no se llegó a consolidar una pedagogía especial dentro de este proceso de cambio. Sin embargo, la fusión de la medicina y la educación llegó a posibilitar el surgimiento de la pedagogía especial, al importar nuevas perspectivas pedagógicas como las de Binet y Simon.²

² Por motivos afines a los requerimientos escolares sobre deficiencias orgánicas y sensoriales, Bolivia adoptó el método específico de identificación de deficiencias auditivas de los estudios de Simon Th. (1904).

Este estudio, al crear pruebas de inteligencia junto con Binet, elaboró evaluaciones de audición para la identificación de rangos patológicos auditivos, lo que hoy se conoce como hipoacusia. Estas evaluaciones fueron publicadas en la Revista para maestros de 1922, con el nombre de “Examen escolar de audición” (Catari, 2010a).

Es así que se presenta este surgimiento, en base a la simbiosis de lo médico-pedagógico.

Una aproximación a los fundamentos de las necesidades educativas especiales en 1900

La población considerada dentro los parámetros de necesidades educativas especiales se diferenciaba de los otros educandos, aquellos que no padecían algún trastorno mental, que tenían capacidades físicas acordes a su rendimiento y ningún impedimento sensorial como la carencia de visión y audición. No obstante, de acuerdo a las investigaciones médicas realizadas a principios del siglo XX, se confirma que las afecciones mentales, orgánicas y físicas se concebían como impedimento para la educación, considerando a quienes las padecían como anormales y, por ende, excluidos del ámbito escolar y social. Esto por la irregularidad de sus funciones, sean orgánicas y psíquicas, las que se manifestaban directamente a través del estado comportamental del individuo.

Con los estudios realizados en el propio medio y la proyección de ideas sugerentes, se fue construyendo la visión del Estado liberal sobre las personas con necesidades educativas especiales. Uno de los puntos de esta visión fue el empleo de varias escalas de clasificación de enfermedades, en base a normas internacionales que posteriormente se contextualizarían para aplicarlas, dando lugar al surgimiento de propuestas de la medicina boliviana para contemplar la salud de personas anormales e impedidas. También se fue proyectando una clasificación educativa de esta población. Mientras tanto, según la percepción de la sociedad, las causas para el surgimiento de anormales eran el alcoholismo, la prostitución, la falta de higiene y la mortalidad infantil.

Este panorama sobre la forma de comprender a las personas anormales desde el Estado y la sociedad, concretó algunas acciones educativas que implicaron el surgimiento de nuevas propuestas educativas destinadas a la prevención de las personas anormales, desde el marco legal para brindar ayuda social y la implementación de instituciones de reeducación y escuelas para anormales. Las experiencias propias comenzaron en Oruro, con la primera Escuela-hogar de ciegos, la consolidación del Instituto Gregorio Pacheco en Sucre, y el papel que fueron desempeñando también los asilos y sociedades humanitarias, como el Hogar Villegas en La Paz (Catari, 2010a).

Es remarcable que con la identificación de las acciones educativas para las necesidades educativas especiales, el gobierno liberal visualizó a este sector de la población. Adicionalmente, en el censo nacional de 1900 se da por primera vez el estado cuantitativo y cualitativo de los defectuosos.

Además, se realizaron censos locales en la ciudad de La Paz –que para 1909 vio incrementada la población de defectos– y en la ciudad de Oruro –que en 1921 también contemplo la elevación de la población de morbosos.

Como se mencionó anteriormente, las investigaciones dentro del campo médico revelaron la importancia de la psiquiatría para entender algunas de las patologías; otras se comprenden desde lo físico-somático del cuerpo humano y desde el grado de instrucción o comprensión de su entorno. Desde los aportes de la medicina, se pretendía dar la asistencia e intervención a la anormalidad somática, emocional y orgánica. Así, los estudios médicos fueron abordando el estado mental-psíquico, las afecciones orgánicas y las consideraciones anormales corporal-físicas. Estos estudios fueron a dar los esbozos del inicio de la pedagogía especial en Bolivia, que recurrió a estudios provenientes de otros países y, a partir de ellos, al establecimiento de algunas aproximaciones, como la educación de los anormales (Catari, 2010a).

Aportes de la medicina

Varios fueron los aportes de la medicina en la asistencia e intervención a la anormalidad, somática, emocional y orgánica. Médicos y profesionales contemplaron la posibilidad de comprender las diversas patologías y malformaciones que en la antigüedad se las consideraba incurables. Para el período liberal se llegó a concebir la idea de cuáles serían las causas de tales patologías, asentándose el estudio en afirmaciones médico, psiquiátricas, quirúrgicas y sociales en base a las tesis elaboradas en el campo médico³. Los juicios emitidos por los galenos eran fiables por los resultados sustentados en hechos comprobables.

Uno de los médicos que dio importancia a la necesidad de la educación de los anormales fue Ezequiel Osorio (1909: 17),⁴ quien se

³ Para el presente apartado se ha tomado en cuenta como fuente primaria las tesis de Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Por ello, se revisó cada una de las tesis que se encuentra en el Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (ABNB) de la ciudad de Sucre, que ofrece esta colección de tesis junto con la revista del Instituto Médico de Sucre.

⁴ Nació en la ciudad de Sucre el 15 de noviembre de 1887. Sus padres fueron Ezequiel L. Osorio y Guadalupe Tellez de Osorio. Cursó sus estudios primarios en la escuela Olañeta, secundarios en el colegio Junín, y la educación superior en la Facultad de Medicina de Sucre, obteniendo el título de médico-cirujano en 1908, apenas cumplidos los 21 años. Fue profesor de la materia Ciencias Naturales en el colegio Junín. En 1911 fue nombrado médico de la Comisión de Estudios Antropológicos de los Aborígenes Bolivianos. Fue médico del hospital de Santa Bárbara de Sucre y profesor de Medicina Legal de la Facultad de Derecho; en 1913 fue Director del Hospital Santa Albina de Uncia, y en 1914 Director del Hospital de Catavi. Fue profesor de Clínica Médica y Decano de la Facultad de Medicina dos veces, en 1920

ocupó de la integración social de los diferentes, que eran excluidos por carencia intelectual, deformidad física o somática, y debilidades orgánicas. Consideraba que los “trastornos intelectuales tienen un amplísimo campo abierto á sus investigaciones” (1909: 17). Osorio era consciente de que la psiquiatría era una ciencia encargada de estudiar las patologías y deficiencias cerebrales, como así también las comportamentales. Pero las morbosidades y degeneraciones debían ser contempladas desde las patologías ya concebidas, desde antes de generarse la morbosidad, es decir, desde la concepción. La herencia que era parte de esta degeneración no podía ser estudiada desde la psiquiatría. Por ello, las demás especialidades médicas eran las encargadas de estos fenómenos hereditarios.

Osorio sugirió realizar una prevención precoz desde la medicina y la profilaxis o prevención maternal, para “evitar la degeneración de la raza que impidiera los resultados de la herencia morbosa...estableciendo una verdadera lucha contra las enfermedades transmisibles á la descendencia, vigilando la educación nacional en todas y cada una de sus fases..., reglamentando también por doquiera la higiene pública,...para combatir la ignorancia (1909: 26). De este modo, se incursionaba en la interrelación conjunta entre la educación y salud, para combatir la anormalidad, la degeneración y morbosidad.

Asimismo, Osorio percibía la mortalidad infantil como uno de los factores que se asociaba con la anormalidad. Por esto, era y es importante el cuidado de la gestante antes, durante y después del parto; puesto que este cuidado puede conllevar a resultados positivos o negativos en el nuevo ser, visión que parte desde la medicina de inicios del siglo XX.

A partir de ello, se propuso los cuidados “antes del parto”, etapa considerada como la de mayor importancia por constituir el origen de la vida, que merecía más cuidados de parte de los progenitores y principalmente de la madre. El hecho de que la mujer padeciera patologías

y 1931, representante de Bolivia en las fiestas del centenario de Bertheloden, Francia, y delegado al Congreso Internacional de la Prensa Médica Latina, reunido en París en 1927. En 1935, fue rector de la Universidad Mayor San Francisco Xavier. También desempeñó los cargos de Jefe de Sanidad Pública de Chuquisaca, Inspector General de Salubridad Industrial, Minera y Ferroviaria, y durante largos años fue presidente del Instituto Médico de Sucre. Después, fue nombrado presidente honorario de esta institución, cargo que desempeñó hasta pocos meses antes de su muerte. Durante la Guerra del Chaco, ejerció el cargo de Inspector de Sanidad en Campaña y fue Jefe de Zonas Sanitarias, con el grado de Coronel de Sanidad. Publicó varias obras, entre ellas *La enseñanza de las ciencias naturales*, *Reformas educacionales*, *Mortalidad infantil*, *Manual de partos para enfermeras y matronas*, *El castellano en Bolivia*, *Legislación médica y médico-social*, *El nacionalismo de Bolivia*, *Puericultura* (Osorio, 1953: 4); además de numerosos artículos de prensa en revistas nacionales y extranjeras. Falleció el 7 de agosto de 1952 en la ciudad de Sucre (Instituto Médico de Sucre, 1953: II).

en su salud, significaba un *riesgo potencial para el nuevo ser*. En este sentido, Osorio proponía que las madres debían guardar reposo para evitar el nacimiento prematuro del niño: ellas debían dejar de realizar actividades como correr, estar de pie por largo tiempo y sobre todo cargar objetos. Pero, según Osorio, la sociedad se daba “el lujo de sostener asilos costoso para degenerados, asistidos en hospitales un sin número de enfermos que padecen enfermedades hereditarias, infinidad de inválidos de nacimiento ocupan sitio en los hospicios; igualmente las escuelas están invadidas por niños atrasados” (1925: 3). Esta etapa de inicio de una nueva vida carecía de importancia para la misma gestante y para la sociedad en sí, y el Estado no establecía normativas de salud para prevenir los padecimientos.

Durante el parto es vital el empleo de la profilaxis: de acuerdo a Osorio, era fundamental, porque muchos de los nacimientos en malas condiciones llegaban a ser fatales y riesgosos. No existía conocimiento, por ejemplo, sobre una eclampsia o la gravedad de la albúmina, estados de riesgo para las mujeres que desconocen tales situaciones. Tampoco se conocía las complicaciones al término: los “partos distócicos y difíciles ocasionan deformaciones, lesiones y perturbaciones a veces irreparables en el recién nacido” (Ibíd: 12).

Después del parto, las madres percibían que la vida del nuevo ser debía ser protegida, cuidada y preservada como en las anteriores etapas de gestación. Muchos de los partos prematuros⁵, difíciles y congénitos⁶ provocaban deficiencias en la salud integral y estado conductual del nacido, llegando hasta la mortalidad infantil. Para esta fase, las consultas y la atención médica descubrían algunas de las taras degenerativas, enfermedades constitucionales y malas configuraciones en el recién nacido.

Dentro una comunidad, la llegada de un nuevo ser causaba regocijo y emoción, porque el niño saludable sería en el futuro un hombre de la sociedad y un brazo efectivo para la construcción de la nación. Del otro lado, niños que fallecían en el proceso de gestación o en el nacimiento⁷ eran percibidos como una desdicha social, más aun los niños que nacían vivos con anormalidades y deficiencias, que sólo obtenían de la sociedad su bondad, colaboración y socorro económico, manteniéndose al margen. Entre tanto, la sociedad y el Estado debían contribuir a las necesidades de la

⁵ Un parto prematuro, por la incompleta evolución del feto, resta a éste condición de vitalidad, pues tiene que terminar su desarrollo fuera del vientre hasta adquirir la fuerza necesaria para soportar una lactancia total y el influjo del medio ambiente.

⁶ Debilidad congénita que, en la mayoría de los casos, es el producto de la anormalidad de los progenitores y las circunstancias desfavorables que la acompañan.

⁷ La mortalidad infantil, factor asociado a la anormalidad, debía ser considerado por la medicina, para comprender su implicancia dentro la degeneración.

madre y el subvenir de los niños, y a la comunidad, con la implementación de guarderías y otros centros de colaboración social⁸.

Algunos de los casos por lesiones ocurrían en las denominadas guarderías. Por ello, la profilaxis y la higiene dentro del proceso de embarazo y desarrollo del niño fueron aspectos desarrollados por la medicina y la sociedad.

Algunos higienistas⁹ planteaban que la higiene sanitaria era el medio para evitar varias de las muertes y padecimientos endémicos dentro del territorio nacional. Según Mendizábal (1995), los higienistas trataron de llevar a cabo sus visiones de sanidad dentro del territorio boliviano ya que la falta de atención a la salud era evidente. Los principales higienistas en el período liberal fueron Carlos Augusto Tornally y Miguel Antonio Luna. Tornally es considerado como el precursor de la medicina en Bolivia y José Francisco fue fundador de la Facultad de Medicina en La Paz.

Otro de los higienistas que se destaca en 1900 es Nicolás Ortiz, quien llevó a cabo su propuesta de parto sin dolor, que tendría menos riesgos de mortalidad y anomalías en los nacidos. Para 1906, la Ley del 5 de diciembre del mismo año decreta la creación de la *Dirección General de la Sanidad*, debido a las diversas epidemias que se iban esparciendo en el territorio. De esta forma, los profesionales debían prever y considerar algunas de las medidas necesarias para su erradicación. Alberto Flores fue uno de los promotores de la “Campaña antipalúdica, protección de la infancia, vacunación y revacunación, protección de la mujer y el niño”. Por otra parte, los niños nacidos en partos con dolor sufrían efectos en su raciocinio y

⁸ La gota de leche, por ejemplo, ofrece resguardo y atención a niños de diversas clases sociales que así lo necesiten. El sistema de atención es mediante fichas, en las que se van anotando en cada nueva consulta todos los datos que han de formar la historia clínica. Los crèches también son establecimientos fundados con el objetivo de recibir y alimentar a los niños en el primer año de vida. Su sistema difiere del de la gota de leche, porque los crèches son exclusivamente para mujeres trabajadoras que, en horarios de trabajo, dejan a sus hijos para su debida alimentación. Las cámaras de lactancias son una de las estrategias de alimentación sostenidas por las mismas industriales. Las madres que trabajan en cierta compañía dan de lactar a sus hijos durante un tiempo determinado, sin desatender sus obligaciones. Así también, los pouponnières cuidan a los bebés como pensionistas, y tienen por fin atender todas las necesidades de los niños que han sido abandonados por sus padres.

⁹ En Bolivia, la salud no era considerado un factor fundamental para el desarrollo. Un claro ejemplo está en la primera Constitución Política del Estado, en la que no se especifica el tratamiento de la salud de la población. Sin embargo, este documento está redactado por Bolívar, quien fue apreciado como uno de los avanzados higienistas de la época, por sus conceptos sobre el enfermo y el contagio. A “Antonio José de Sucre le corresponde, la paternidad de la primera medida sanitaria de prevención de salud que se llevo a cabo en el país, ..., la vacuna contra la viruela, ..., y la creación de las juntas sanitarias” (Mendizábal, 1995: 175).

estado mental. Flores se destacó en este tiempo por sus medidas preventivas ante este mal, demostrando que la “mortalidad de menores de 5 años doblaba a los adultos en el decenio de 1904-1913” (Mendizábal, 1995: 175).

Por ello, la higiene no era encaminada sólo por la medicina, sino que estaba provista y respaldada por las demás ciencias, como la pedagogía. Los higienistas se valieron de ésta para prevenir enfermedades contagiosas en la población y promover la concientización. De acuerdo a Mendizabal, el médico del siglo XX debía expandir sus conocimientos hacia la pedagogía, todo ello para el bien social, porque sólo de esta manera se conseguiría la “Higiene Social”.

El Dr. Balcazar, el último higienista, propuso la sanidad como medio de orientación para el combate de daños prevalentes. Esto, en la formación de profesionales que se especialicen en diversas clases de patologías de la población¹⁰. Los primeros estudios realizados por los estudiantes de Medicina de la Universidad San Francisco Xavier (Sucre) fueron sustentando las causas, razones y hechos científicos sobre las enfermedades mentales, orgánicas y físicas que constituían las diversas anormalidades de los nacidos, infectados o valetudinarios de inicios del Siglo XX.

Estado mental-psíquico

La pedagogía y la medicina fueron contribuyendo a la prevención e higiene a lo largo de la historia. Pero también otras ciencias, como la psicología, la filosofía y biología, han apoyado al estudio de la salud y las enfermedades mentales. En las últimas décadas, los estudios no sólo se basan en la persona enferma, sino en el contexto social y los estados biológicos y psicológicos, que son estudiados de manera intrínseca para obtener mejores resultados de tratamiento en los problemas propios de la salud mental.

El descubrimiento de Hipócrates de la medicina sobre las enfermedades mentales vislumbró las causas de la época, de las que sus estudios resultaban poco probables. El estudio del cerebro y los neurotransmisores revelaba aspectos del funcionamiento normal y anormal del cerebro, llevando a la comprensión de algunos trastornos, como la deficiencia mental o algunas formas de deterioro cerebral o trastornos mentales. Estas investigaciones psicológicas fueron relevantes para la salud mental,

¹⁰ Varios fueron los becados a EE.UU.; sin embargo, se destacó el Dr. Ferrufino Burgoa, quien llegó a ser parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), fundador de la Sociedad Boliviana de la Salud Pública e impulsor de la enseñanza de la Medicina Preventiva Social y Salud Pública, en 1960, en las facultades de medicina de las universidades de La Paz, Cochabamba y Sucre.

como lo fueron también los estudios de percepción, procesamiento de información, pensamiento, lenguaje, motivación, emoción, capacidades intelectuales, actitudes, personalidad y comportamiento social, que ayudaron a la comprensión de las causas de las enfermedades mentales.

La salud mental se refiere a la ausencia de enfermedades mentales, y en la sociedad boliviana de inicios del siglo XX, la percepción de enfermedades mentales no estaba relacionada con padecimientos de sordera, ceguera o impedido físico. La palabra demencia abarcaba a todas las enfermedades de la mente o frenopatías, como la “manía, monomanía, locura circular, megalomanía, paranoias, locura epiléptica, obsesiones, melancolías, demencia senil propia de la edad avanzada, los que olvidaron sus conocimientos sin razón, los que nacieron sin ninguna luz de intelectual constituyendo un cerebro en tinieblas incapaces de pensar o los paridos erróneamente” (Mercado, 1909: 26). En 1900, los liberales contemplaron varios cambios estructurales y modernos, como el empleo de instrumentos y test de inteligencia para establecer la anormalidad. Asimismo, estas “personas anormales” debían ser estudiadas y tratadas por la medicina y psiquiátrica.

Uno de los primeros estudios dedicado a los anormales se suscitó en la ciudad de Sucre, mediante las experiencias de Mercado (1909), que en sus postulados caracterizaba, más que el estado mental, el estado social. Su estudio en la elaboración de la legislación y tratamiento social de los alienados en Bolivia, a diferencia de lo ocurrido en otros países desarrollados y allegados. La *Secuestración de los alienados* establece la debida atención de los enajenados, locos y dementes dentro del manicomio Pacheco y fuera de éste: como lo refieren las obras de Pinel (1745-1826) en el siglo XIX, se contaba con las disposiciones de libertad para los alienados, quienes no tenían razón de permanecer en el asilo. Así, los asilos se constituían en lugares de recuperación de la alienación, tratamiento del razonamiento de los sin razón y refugio de los pobres y desamparados.¹¹

La demencia precoz, estado patológico mental, fue estudiada a profundidad por Díaz (1925), que explicaba que una de las enfermedades mentales que sumerge al individuo a diversos estados anormales psíquicos es la demencia. En base a estudios universales sobre la demencia, logró identificar varios tipos de enfermedades mentales, entre ellos la *demencia precoz simple*, que es el “déficit de las facultades intelectuales, con ideas delirantes bien marcadas, sin trastornos motores netos” (Díaz, 1925: 28).

¹¹ Foucault (1972), en su libro de *Historia de la Locura en la Época Clásica*, indica que también se encontraban dentro de esta categoría los indigentes, ancianos, condenados y locos. Asimismo, refugiados políticos que en ese tiempo fueron amparados por Pinel, quien aludía que los mismos padecían de alienación, hecho que tal vez los salvaba de una exhortica muerte.

Las personas que padecen la demencia precoz son físicamente normales, pero diferentes en cuanto a pensamiento. Varios casos fueron sometidos a tratamiento, en el Manicomio Pacheco de Sucre, con la presencia de “cuarenta dementes precoces...se observa varios casos de evolución desastrosa en breve tiempo” (Díaz 1925: 42). De hecho, este tipo de demencia recibió cuidados exhaustivos porque en estados de excitación, estas personas cometen delitos, raptos, impulsos violentos y las mujeres se someten (por su debilidad voluntaria) a la prostitución, dejando su valor moral.

Los medicamentos experimentales que se emplearon fueron el hormotone,¹² y purgantes drásticos que producen mejoras o estados de alivio breves. Los casos sin probabilidades de curación fueron estereotipados y se dio a estas personas ciertas ocupaciones laborales apropiadas y pequeños trabajos que no requirieran ayuda y supervigilancia. Así, el hecho de transmitir una ocupación o actividad laboral, dio margen a la terapia ocupacional. A la par, se trataron las demencias precoces catatónica y hebefrénica, que presentaban características singulares como la coprofagia, estereotipia de palabras, tiriteos, rigidez muscular, debilidad mental, poca retención de recuerdos, etc. El tratamiento de la demencia precoz dentro de los postulados de la medicina, logró un determinado tipo de educación, con la presencia de la pedagogía, a través de las diversas actividades de instrucción que se le asignaba a cada paciente de acuerdo a su padecimiento.

En cuanto a la patología conocida con el nombre de Saturnismo, (absorción paulatina del plomo), Terán (1927) confirmó que los padecimientos psicopatológicos se debían a causas adquiridas por la acción de diversos químicos que el ser humano utiliza en su vida cotidiana. Terán estudió varios casos, como el de una mujer que, por el uso de *albayalde* para blanquearse o maquillarse el rostro, se sumergió en un estado de dispepsia que la condujo a la demencia, la pérdida del raciocinio y la manifestación de diversos estados de delirios. La lenta intoxicación plúmbica la condujo a una lenta muerte (Terán, 1927: 28).

La combinación del saturnismo con la adicción alcohólica llevó a los estados de actitudes especiales. Éste es el caso de un trabajador de imprenta que, por varios años, se expuso a la intoxicación inevitable del plomo y, para controlar sus efectos en el sistema gástrico, comenzó a consumir alcohol. La *demencia secundaria saturnia* con intoxicación alcohólica¹³ fue

¹² Medicamento preescrito por los médicos del manicomio Pacheco, para control de algunas patologías como la demencia.

¹³ Éste es un tipo de demencia generada con la intoxicación plúmbica que afecta el sistema gastrointestinal, y que obliga al sujeto al consumo de fármacos u otro tipo de adictivos que calmen el dolor, convirtiéndolo en incondicional consumidor.

el diagnóstico que se le dio al hombre que sobrevivió a la intoxicación paulatina del plomo y el alcohol.

Terán expuso algunas de las características físicas del saturnismo, como son las manchas por “las sales de la plata..., pero no del gris apizarrado que caracterizan al plomo, las artralgias, las neuralgias, la anemia, los accidentes cerebro espinales, las arterioesclerosis, que no han sido procedidas de un cólico clásico...” (1927: 29). Estas características llevan a la degeneración o senilidad paulatina del organismo, en la que los sujetos más jóvenes van perdiendo varias de sus capacidades mentales y físicas.

La psicosis también formó parte de las enfermedades mentales estudiadas desde la experiencia médica en la época. A través de estudios en el Manicomio Pacheco de Sucre, Pereira confirma que las enfermedades mentales son heredadas, sea por vía “paterna o materna, directa o bien mediata o atávica, aunque son raras las familias libres de alguna tara; en el caso de predisposición neuropática, es más posible que se origine una enfermedad mental” (1929: 8). Esta enfermedad, según Pereira, podía implicar mayor riesgo al estar acompañada, por ejemplo, del paludismo.

La herencia fue considerada pilar fundamental para la comprensión de la psicosis. En su estudio, Pereira fue confirmando que los niños que nacían de madres locas o fueron engendrado en estado de embriaguez estaban expuestos a enfermedades mentales: “predisponen también, la influencia de enfermedades que ejercen su acción en la vida fetal, o en la primera infancia..., una predisposición puede manifestarse como enfermedad, aunque exista en el sujeto como desviación pequeña de la normalidad o transmitida a la descendencia” (Pereira, 1929: 9). El paludismo, como parte y complemento de esta enfermedad mental, era tratado de forma distinta.

En el paludismo, un tipo propio de estado mental con fiebre, el equivalente pirético puede no presentarse, pero la infección palúdica origina una enfermedad mental en los individuos predispuestos, principalmente por la herencia o el alcoholismo. El tratamiento de la psicosis palúdica, en varios casos, se realiza con quinina (medicación antipalúdica). La psicosis palúdica, así como sus demás manifestaciones, tuvo su tratamiento específico con tal fármaco y sus coadyuvantes, y el tratamiento con opoterapia,¹⁴ que fue parte de las dosis emitidas a los pacientes. Sin embargo, los resultados fueron adversos y satisfactorios en varios de los casos: la quinina dio buenos resultados a diferencia de la opoterapia, ya que el paludismo está estrechamente relacionado con la demencia precoz. En consecuencia, se afirmaba que la mayoría de los pacientes fueron internados con este diagnóstico y su actividad instructiva se sustentaba en sus habilidades y limitaciones.

¹⁴ Tratamiento de las enfermedades a través de jugos o extractos de órganos de animales.

Las enfermedades mentales no sólo se presentaban o manifestaban en edades adultas o de la juventud. Al contrario, las enfermedades como la acrodimia –la pérdida de sensibilidad– y afecciones nerviosas, cardíacas, digestivas y cutáneas –fácilmente confundidas con hiperhidrosis, tuberculosis y eritrodermia– también se manifestaban en los niños. En su estudio dentro del Sanatorio de Antonio Cárdenas, titulado *Acrodimia infantil* (1930), Villa Gómez descubre esta manía en niños de primera infancia, que padecían la psico-acro-patológica.¹⁵ Su curación es sintomática: en base a sus síntomas se utilizaban diversos fármacos para el tratamiento y su curación. En cuanto a la educación de estos niños, ésta debía ser individualizada, debido a sus carencias de movilidad, afectivas y cognitivas.

En las investigaciones realizadas en la rama de la medicina, se encuentran los aportes de la higiene escolar de Mendizábal (1926), Samos (1927) y Mendoza (1929), que contribuyeron a la dilucidación de las enfermedades mentales desde sus estudios, escritos y conferencias. Mendizábal, en su artículo “Higiene y profilaxis mental”, estableció que las constituciones psicopáticas se presentan a lo largo de la vida, contribuyendo a la degeneración de las personas. Distingue los tipos de personalidades anormales (que son parte de la psicopatía), considerando a todas las personalidades anormales por debajo o por encima de determinados niveles intelectuales, como el nivel de los *genios* o *talentos excepcionales* (1926: 19). Dividió la intelectualidad morbosa en diversas categorías: el *imbécil tórvido*, quien posee una inteligencia escasamente desarrollada y poco peligrosa para la sociedad, considerado como parásito social; el *imbécil erético*, que se caracteriza por ser activo y toma la iniciativa, pero se perfila como agresor y delincuente; sus capacidades educativas se encuentran por debajo de lo esperado; en la escuela, si es el caso, las relaciones sociales se concentran en la amabilidad, pero si se trata y se intimiza con él, se lo considera veleidoso, ligero y frívolo (Mendizábal, 1926: 21). Muchas veces, a los fracasos intelectuales se los concebía como “débiles mentales” y, por consecuencia, la falta de acceso a otros niveles de educación originaba que se convirtieran en vagabundos.

Las *prostitutas* eran consideradas como parte de la población morbosa. Esto por las refinadas características de buenos modales de algunas, y

¹⁵ Pérdida de alegría, regresión de inteligencia, pérdida del juego, cambios de carácter, falta de sueño, etc. (trastornos psíquicos). La de ambulación frecuente, pierde equilibrio, hipotonía, trastornos de marcha, polineuritis, reflejos modificados, etc. (trastornos motores). Debilidad de las extremidades, sensación de hormigueo en palmas, pies y en el cuerpo, dolores excesivos (trastornos sensitivos). A nivel del aparato digestivo, el niño rechaza los alimentos, y se piensa en una anorexia mental. El aparato circulatorio comprende un aumento anormal de la tensión arterial.

los estudios mínimos de otras, vulgares y poco futuristas. A ambas se las comprendía bajo los rasgos de personalidad anormal, por las características de su comportamiento social.

La anormalidad física, según Samos (1927), es consecuencia de un parto negativo. Samos planteaba que las infecciones de las mujeres conllevaban a diversas complicaciones durante el parto. El niño que “nace a través del aparato genital lesionado, sufre un traumatismo obstétrico” (Samos, 1927: 1): evidentemente el parto conlleva riesgo fetal e infecciones por tales vías de nacimiento.

En 1929, en su estudio *Sífilis y la Locura*, Mendoza sostenía que la sífilis, como enfermedad infecciosa, y su influencia heredada o transmitida por la madre, generaba el idiotismo y la epilepsia (1929: 58). Dejaba secuelas degenerativas e incurables a las futuras gestantes o en los niños, convirtiéndolos en poco saludables.

Asimismo, la sífilis producía patologías psíquicas como la demencia precoz, estudiada por Díaz (1925), quien llegó a identificar, por los varios casos que se presentaron en Sucre, que la presencia sífilica producía parálisis cerebral o la denominada paralisifilias. Dentro del grupo se encontraban las paranoias, ya que la presencia de formas de sífilis visceral, hepática, gástrica, renal, etc., da lugar a diversos delirios, entre ellos la persecución. Las constituciones anormales del psiquismo (histeria, neurastenia), locura moral (afectivo, afectivo intelectual) y la manía depresiva son producto del contagio o la herencia de la sífilis. Casos de hombres y mujeres, tratados en el manicomio Pacheco, revelan la presencia de manía y locura a causa de esta enfermedad “endémica y degenerativa” –conocida en la zona andina como el “*hutun onccooy*”– y sus manifestaciones como el “*sisu dermatitis herpetiforme*” (Mendoza, 1929: 71), que conlleva al síndrome maniaco.

Entre los niños se presentaban diversas manifestaciones orgánicas, si éstos llegaban a sobrevivir. Por ello, las medidas médicas debían controlar la salud social con la ayuda de la higiene y la profilaxis. Según Mendizábal (1926), la higiene mental se inmiscuye en la vida colectiva, educativa y laboral. La vida colectiva u organización social de la salubridad general conformarían la profilaxis mental, reduciendo de esta manera los casos riesgosos de contraer y afectar la salud mental de los habitantes. El segundo, la escuela, identificaba los retrasos curables e incurables en los niños, y se obrarían de acuerdo al nivel académico y nivel mental. Por ello, se debía efectuar una detección inmediata después que el niño saliera de la escuela materna, así el proceso sería abarcado prósperamente. El tercero, la actividad laboral, debía comprender la salud mental dejando de lado estados estresantes que lleguen a perturbar al trabajador (Mendizábal, 1926: 34).

La medicina liberal llevó a cabo varios cambios para la incorporación de la higiene en los estudios facultativos, así como la interacción entre ciencias para la incursión en la prevención y orientación, conceptos que fueron respaldando la vigilia social. Las enfermedades mentales también eran consideradas como uno de los problemas médicos resultado de la propia experiencia médica. La medicina psiquiátrica, conductual o mental se fue fundamentando en base a las observaciones e investigaciones desde su propia experiencia en Bolivia. Casos como la demencia precoz llegaron a ser prevenidos por la higiene no sólo desde la contemplación física-corporal que se practicaba en la escuela, sino también desde el aspecto mental en la familia, que es el primer espacio educativo.

Consecuentemente, en cada caso de *estado mental anormal*, se tenía la interacción de la pedagogía, por la instrucción que se les otorgaba a cada caso y las diversas percepciones educativas en los niños sobre su proceso de aprendizaje. Niños, jóvenes y adultos con algún tipo de enfermedad mental (así denominada por la época) fueron conducidos a un asilo no sólo para su curación, sino también para que reciban algunos elementos de la pedagogía especial, que era la interacción entre la salud e instrucción.

Afecciones orgánicas

Las enfermedades orgánicas patológicas no conllevan a discapacidad propiamente dicha, más al contrario es necesaria una educación especializada. Entre tanto, el órgano central y órganos sensoriales, al encontrarse disminuidos o nulos en niños, jóvenes y adultos, precisa un tratamiento adecuado en base a las características de sus dificultades, sean éstas visuales, auditivas o intelectuales.

Niños intervenidos con algunas de las patologías en el sistema nervioso y órganos sensitivos, al no adquirir una buena curación o no presentar mejorías, eran propensos a poseer tumores, por ejemplo, en el nervio óptico. Este problema fue abarcado en el estudio realizado por Landa (1926), que vislumbró interrogantes relacionadas con la ceguera. Los niños que la padecían podían ver pero con dificultad, lo que hacía que su aprendizaje fuera poco deseable. Pero el estudio no se constituyó en el orden educativo, sino en el enfoque médico, que estableció algunos elementos para la curación y recuperación de la visión.

Alguna de las observaciones relatadas por Landa se concentran en la ejecución de autopsias. Al efectuar su observación, Landa corrobora que la etiología del tumor del nervio óptico se instaura por una "verdadera hernia meníngea, y un tumor que estaba colocado en toda la cara inferior circunvolución frontal y que abrazaba íntegramente al nervio óptico, de

consistencia leñosa y que parecía pugnar por salir a través del orificio óptico, hacia adelante y hacia atrás corría a lo largo del nervio óptico, en una especie de nido formada por la circunvalación frontal" (Landa, 1926: 28). Algunos de sus pacientes presentaban tumores físicamente no visibles. Sin embargo, existieron pacientes en los que podían observarse tumores excesivamente voluminosos.

Otra de las aproximaciones de la anormalidad orgánica fue realizada por Huerta (1911), quien consideró que la causa para tal mal era *herencia por los matrimonios consanguíneos*:

La sordomudez por ejemplo según el doctor Menière (1856) sostiene la colosal influencia de la consanguinidad para la producción de descendientes sordo-mudos, y en apoyo de esta apreciación se suscitaban muchísimos casos observados en colegios, asilos y hospitales. Y sobre la sordo-mudez se explica en los descendientes de consanguíneos, como el resultado de afecciones esclerósicas del oído padecidas por los padres, y que, al transmitirse á la descendencia, se han exaltado y modificado pero sin cambiar su naturaleza mínima (Huerta, 1911: 8-9).

También el idiotismo era calificado como el resultado de la unión entre consanguíneos y transmisión hereditaria de *tara orgánica*, que afectaba a los hijos del progenitor morboso. Muchos de los idiotas tenían padres con algún padecimiento o afección nerviosa, o que sufrieron accidentes histéricos o epilepsia. La presencia de un epiléptico en las generaciones puede causar el engendro de hijos idiotas, histéricos, o con tendencias á la melancolía. Así mismo, un idiota puede engendrar epilépticos o histéricos (Huerta, 1911: 9). A través de todos estos casos, se evidenció la influencia hereditaria que repercutía fatalmente en los descendientes.

Las taras orgánicas por consanguinidad fueron el albinismo y la polidactilia, claros ejemplos de uniones entre parientes. En la ciudad de Sucre, Huerta realizó una observación entre primos, hermanos; padre, hija; hermano, hermana. En el primer grupo, todos los descendientes manifestaban claros resultados heredados, por lo que hijos de los primos hermanos conservaban enajenación mental, megalomanía, depresión, estrabismo, dislalia, semi-cretinismo e imbecilidad. Padre e hija engendraron hijos con raquitismo, escoliosis y tendencias megalomaniacas. Y el matrimonio entre hermanos tuvo como resultado el raquitismo de su única hija.

Claros son los ejemplos presentados por Huerta en la unión entre consanguíneos y la manifestación de anormalidades en sus descendientes. Otros grupos de unión entre consanguíneos, como primos hermanos/tío, sobrina, asombraron al investigador por las descendencias sin la presencia

de ninguna anormalidad. Al contrario, seis hijos de la última pareja presentaban inteligencia normal y buena salud entre sus descendientes, manifestación poco común entre la época. Pero la "historia nacional nos enseña que en las dinastías incaicas el matrimonio entre hermanos era de uso corriente, resultando los hijos con sobresalientes dotes para gobernar y perfectamente aptos para la guerra y la caza" (Huerta, 1911: 15-16). No obstante, todos los casos no se asemejan a tan prósperos resultados. Las deficiencias orgánicas de los progenitores se acumulan en el nuevo ser y, aun peor, convierten una vida en un riesgo.

Asimismo, Huerta (1911) enfatiza y censura la unión entre consanguíneos más aun si estos tuvieran enfermedades mentales y orgánicas. En consecuencia, evitando la unión entre parientes, se lograrían *niños saludables, de escasa deficiencia y defecto morbozo*. Las consecuencias de la anormalidad para los estudios médicos fue la presencia de patologías como la sífilis, transmitida por alguno de los progenitores a su descendencia, generando así alteraciones mentales. Los estudios realizados por Moscoso, en *Sífilis y Embarazo* (1927), comprueban que el daño producido por la sífilis al contacto de la placenta con el simple derrame del líquido, la fricción de la madre y la acción sífilica, afecta con mayor rigor a los ojos. Por ende, la mayoría de los niños mueren por esta causa, ocasionando en los nacidos vivos lesiones dérmicas que, al ser tratadas con yodo y mercurio, afectaban y complicaban el cuadro del nacido (Catari, 2010b).

Los niños fallecidos fueron estudiados por Moscoso, quien pudo corroborar el daño por la sífilis en las cavidades ópticas. El feto, al presentarse "hinchado conduce a la imbibición acuosa, los elementos oculares son los primeros en ser atacados, tres días después de la muerte la cornea es opaca, la tensión intraocular se anula y el ojo se hunde en la órbita..." (Moscoso, 1927: 14). Los fetos por muerte natural no presentaban las mismas afecciones y características de descomposición como los recién nacidos con Heredosifitis.¹⁶

Esta afección en el recién nacido es fatal, ya que el simple contacto de la sífilis en los labios vaginales o áreas genitales afectadas y carcomidas de la mujer, ocasionan la muerte con sufrimiento óptico del nacido. El tratamiento se aplicaría a los casos en los "que se haya diagnosticado una afección grave como en los niños que nacen con lesiones en el pénfigo. En plena evolución y mal desarrollo" (Moscoso, 1927: 40). No sólo los ojos quedaron dañados, sino también la piel, presentando síntomas patognomónicos (inequívocos) llamados estigmas sífilíticos: frente elevada, nariz en silla de montar y deformidades dentales. Al término de los diez años, habitualmente se iniciaba el deterioro del sistema nervioso central.

¹⁶ Sífilis hereditaria.

La sífilis representaba un peligro poblacional por la pérdida de varias vidas que causaba: “factores de íntima cuantía...despreciables en las gruesas sumas de la estadística demográfica” (Ortiz, 1911: 133). Por las características de los casos, se asumía que éstos se daban por la intimidad de los pobladores con las prostitutas. Osorio concibió a la prostitución como un comercio peligroso, una industria nociva de la que no se podía negar la imposibilidad de destruirla, pero por lo menos se la debía reglamentar (1911).

Las epidemias que causaban las enfermedades venéreas no sólo destruían a los parroquianos asistentes de estos prostíbulos, sino que tales mujeres causaban mucho daño a la sociedad. La prostitución, según Oropeza, era una epidemia social y se ligaba al progreso de los pueblos (1908). Las afecciones orgánicas, según estudios del período liberal, se sustentaban en enfermedades relacionadas con los padres y transmitidas a sus descendientes. En ningún momento, estos estudios explican las deficiencias orgánicas y sensoriales como hecho extrínseco; más al contrario, estas enfermedades fueron percibidas como patologías netamente intrínsecas y propias del que la padece, desde la combinación de los gametos hasta el momento del parto.

Consideraciones de los anormales corporales-físicos

La anomalía genética es parte de la malformación física manifestada en la corporalidad del que la padece. La medicina explica cómo estas enfermedades producidas como consecuencia de anomalías hereditarias, son adquiridas por influencias ambientales como la dieta o el estilo de vida. Algunas alteraciones genéticas se presentan desde el nacimiento, o se desarrollan durante la infancia o la edad adulta. Los cambios genéticos que no son heredados (mutaciones somáticas) pueden causar o contribuir a diversas alteraciones como los tumores.

Las deficiencias físicas son un tipo de mutaciones. Se presentan en personas que “sufren un *defecto* o enfermedad discapacitante, como parálisis cerebral, espina bífida, enfermedad del corazón, etc.” (Williams, 2007: 74). La discapacidad múltiple es parte de estos estudios, por sus características. Así mismo, las enfermedades mentales no sólo se manifiestan a nivel orgánico, sino también corporal. Los daños orgánicos, cual sea la especie, serán proyectados en la actitud y aptitud del que la padece, como lo evidencia el cretinismo.

Los estudios de mortalidad infantil demuestran algunas de las causas de la anormalidad de los nacidos. La tesis de Chopitea, titulada *Causas de la mortalidad infantil* (1926), nombra dos de las causas para la constitución anormal del nuevo ser: primero, las *enfermedades anémiantes maternas*, como

una de las causas para la muerte y malformación del nuevo ser. Las madres con carencia de sangre ocasionan complicaciones en el niño, “quien al nacer trae un exiguo caudal de vida pues lo recibido en tan mínima taza y se desarrolla en un organismo que no podría proporcionarle los elementos dispensable para su nutrición. Muchos débiles y prematuros obedecen a esta causa” (Chopitea, 1926: 19-20). La segunda causa lo constituyen las *enfermedades uterinas y vinculares*, con consecuencias como la alteración de los órganos donde el feto se desarrolla; los resultados se evidencian a través de trastornos de bastante gravedad.

Las causas “comunes de ambos progenitores como las enfermedades infecciosas, transmisibles, crónicas, anemiantes, los vicios, y las intoxicaciones, etc.” (Ibíd.: 15), forman parte de estos padecimientos. La investigación no sólo se estudia la malformación orgánica de la madre y del feto, sino también los hábitos higiénicos del proceso de gestación. Por ejemplo, el uso del corsé,¹⁷ que formaba y revestía esculturalmente el cuerpo de la mujer, a la vez impedía el libre funcionamiento de los órganos internos y se oponía al ensanche progresivo de la cavidad abdominal. Las mujeres gestantes ocultaban de una u otra forma su estado maternal con el uso de esta indumentaria íntima, provocando y originando en el niño deformaciones congénitas y anomalías plásticas¹⁸ por compresión (pies zambos, incurvaciones óseas, etc.). La frivolidad lamentable de las madres, por el uso de “tan antihigiénica ropa”, o los factores sociales, según el investigador, ocasionaba que los niños presenten diversas deficiencias físicas.

Una de las enfermedades concebida como padecimiento múltiple, que abarcaba a todos los estudios médicos desde lo mental, lo orgánico y lo físico, fue el Cretinismo. Marañón, en su estudio el *Bocio y el Cretinismo* (1927), estableció la diferenciación de ambos términos que, al constituirse endémicos, poseen diversos resultados en la persona. Es decir, el bocio endémico es distinto al cretinismo endémico. El primero, no necesariamente se constituye en el cretino, y el segundo “supone una deficiencia psíquica especial” (Marañón, 1927: 24). Marañón explica en su teoría, la etiología de las diversas enfermedades que podrían llegar a constituir el bocio y el cretinismo endémico, en tres clases:

¹⁷ Considera la autora al corce como una prensa o férula. Pero esta ropa íntima posee significado estético entre la población femenina desde el periodo colonial.

¹⁸ Son las anomalías congénitas que persisten toda la vida, debido a las presiones permanentes sufridas durante el periodo embrionario o fetal. “Las deformadas fetales se encajan recíprocamente: una muñeca aplicada al tórax, deja su impresión sobre la región pectoral con atrofia de los músculos comprimidos y el desarrollo incompleto del puño compresor” (Chopitea, 1926: 22).

El bocio desde el trastorno hipertiroideo, controlado con tratamientos yodados y el trastorno hipotiroideo es el paso o la transición al cretinismo. El cretinismo endémico, acompañado o no del bocio, las características del sujeto que la padece es la baja talla y niveles profundos o ligeros de idiotismo, pero bastante *fecundos*. Estos sujetos por sus particulares en épocas antiguas se los consideraba como bufones de los reyes.

Sordo mudez, es el tercer grado de degeneración cretina. Considera que la lesión es a nivel del sistema nervioso central, en el desarrollo de los sistemas corticales.

La referencia del cretinismo endémico en base a los tres grados estudiados, incentiva al estudio de la medicina en las áreas humanas (físico, orgánico y mental) para el estudio particular y general de cada uno de estos grados. Pero desde el estudio psíquico mental del Manicomio Pacheco, se consideraba difícil la posibilidad de estudiar a algunos de los internos por el grado de su patología.

Estas aproximaciones establecidas en los aportes de la medicina, desde los estudios del estado mental-psíquico, las afecciones orgánicas y las consideraciones de los anormales corporales-físicos, dieron la posibilidad de vislumbrar los inicios de la pedagogía especial.

Inicios de la pedagogía especial en Bolivia

Con los estudios desarrollados anteriormente, se sentaron las bases para establecer los inicios de la pedagogía especial en Bolivia. Uno de los primeros pasos lo constituyeron las propuestas puestas en marcha por iniciativa local y regional, como el aporte de Araujo que se ha denominado como la interrelación entre la educación y la salud, que dio lugar al desarrollo de la higiene y profilaxis escolar, a través del enfoque antropológico.

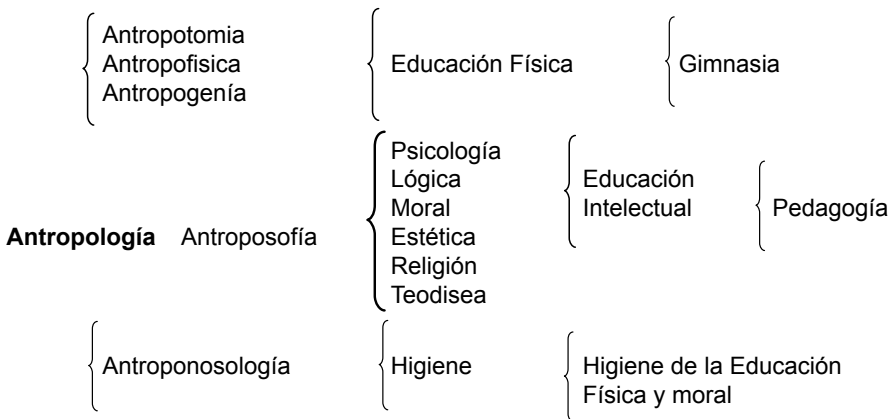
Paralelamente, se desarrollaron a principios del siglo XX los medios e instrumentos para la identificación de la población con alguna limitación, discapacidad y dificultad en el aprendizaje. Esta identificación se realizó por medio del registro pedagógico y la implementación de la inspección escolar. Ambas metodologías tomaban como referencia la aplicación de datos antropométricos y fisiológicos; facultades cognitivas (sensitivas e intelectuales), afectivas y complejas.

Estos primeros pasos de la pedagogía especial dieron como resultado la necesidad de aplicar una educación individualizada para las personas con algún defecto o discapacidad. Así lo comprendieron algunos profesionales que fueron aplicando enseñanza individualizada, como lo sucedido con Zamorano, que dio las pautas para las primeras formas de enseñar a los sordomudos. Otros, como Osorio, fueron postulando la necesidad de contemplar la educación individualizada y adecuada, orientada a la

rehabilitación de los “anormales” por medio de la contemplación de la pedagogía especial en el sistema educativo. Estos primeros pasos se fueron convirtiendo en las bases de futuras experiencias pedagógicas, como lo sucedido con la primera Escuela-hogar de Ciegos, inaugurada el año 1932 en la ciudad de Oruro.

Interrelación: educación y salud

Desde la noción o percepción educativa, las necesidades educativas especiales fueron comprendidas desde varios aspectos. Uno de los primeros fue la interrelación entre la educación, higiene, profilaxis y salud, propuesta por Araujo (1902). Por ejemplo, gracias a la higiene profiláctica, aumentó el número de habitantes. La visión educativa y antropológica estudia las esferas del desarrollo psíquico, moral y físico que a la vez están ligadas con la salud a través de la Biología General, que explora la morfología, fisiología y biología, propiamente dicha, del ser humano.



Fuente: Araujo, 1902

Siguiendo este modelo antropológico, tanto la antroposofía como la antroponosología, dentro la educación, son las encargadas de ofrecer mejores condiciones educativas. Esto, a través de la elusión de varios causas de anomalías físicas, intelectuales, conductuales y sensoriales; causadas por las disposición acústica, la postura inadecuada, el tiempo de una clase magistral o físicas, la porción de aire recibida, las horas en la escuela y la adquisición de la miopía o astigmatismo por la mala iluminación de los salones de clase.

Araujo consideró a las enfermedades contagiosas como las que provocan en los niños mayores padecimientos. En el caso de la ciudad de Sucre, los padecimientos patológicos eran “ocasionados por el aire” pero afortunadamente podían ser controlados por los tratamientos que se siguieron. Entre tanto, las enfermedades consideradas contagiosas, como la “epilepsia...o, cualquiera que sea su clasificación o forma...como medida de precaución a la interdicción” (Araujo, 1902: 4), requerían del aislamiento de la escuela o del medio social para su curación.

Los registros pedagógicos y las inspecciones médico-escolares: una nueva forma de identificar a las personas con deficiencia o discapacidad

La pedagogía especial en Bolivia fue surgiendo con los aportes y experiencias de otros países, como las teorías de Binet y Simon en sus estudios sobre escuelas con niños anormales. *Les enfants anormaux* posibilitó la educación de los niños anormales desde la incorporación e interrelación interdisciplinaria de una ciencia con otra, como la instrucción y la salud.

Con la pedagogía, el maestro estaba apropiadamente preparado para la instrucción de niños y conocía sobre el proceso intelectual y capacidades en el aula, pero no estaba preparado para asumir la atención y cuidado de un niño anormal, porque no lo concebía como educable a causa de su patología. La medicina pediátrica –desde su perspectiva, el estudio de la fisiología y morfología– describe, estudia y predice la patología intelectual anormal como hecho educable o no, careciendo de métodos y estrategias de enseñanza. La interrelación entre los enfoques pedagógico y médico repercute en la ejecución e intervención educativa para los anormales.

A principios del siglo XX, la pedagogía especial en Bolivia daba los primeros atisbos con una orientación entre la medicina y la pedagogía. El surgimiento de estudios, experiencias y normas locales trató de establecer la interacción respectiva para coadyuvar esfuerzos, como la identificación de niños que no poseían los requisitos indispensables para ser educados. El estereotipo de un niño, como lo menciona Araujo, es la figura de un alumno que a simple vista “mantiene la posición natural, cuando esté de pie, sentado o en marcha para que el esqueleto o masas musculares se encuentren sin vicio alguno” (Araujo, 1902: 3). Por ello, las boletas escolares daban a conocer los *datos antropométricos* del alumno, sin este requisito no podían ingresar a ningún establecimiento. Esta labor fue encargada a los médicos, quienes debían examinar, diagnosticar y valorar las características de cada niño, informando sobre los resultados en un carnet escolar que era proporcionado a los padres.

Estas fichas antropométricas permitían reconocer la falta y aptitud de las facultades sensoriales de los educandos, como la percepción visual,

auditiva y táctil y “el alcance de la imaginación y de la memoria sensitiva” (Blanco y Sánchez, 1900: 10). Identificaba el estado de las facultades intelectuales y afectivas, que por sus características son complejas de identificar, pero por la práctica pedagógica se llegaba al reconocimiento de las mismas a través del lenguaje.

Los datos obtenidos en el nivel escolar eran convertidos en registros escolares, los cuales ofrecían las debidas observaciones antropométricas (peso, talla, etc.), intelectuales (cognitivas, afectivas) y morales (vicios y virtudes). Todos estos datos eran anotados en el registro pedagógico.¹⁹ Los registros antropométricos estaban encargados de detallar y precisar el estado general del cuerpo y organismo, con el objetivo de proveer a los niños de adecuados estados y medios educativos, como los asientos y mesas para escribir. Estos datos obtenidos llegaban a identificar a niños con anomalías, defectos y pérdidas orgánicas, para su atención dentro la escuela.

Con base a las formulaciones médicas, se establecía que el peso y la talla debían ser armónicos, conformando una tabla para la identificación de anormalidades y deficiencias de los escolares. Esta tabla demostraba la talla y peso parcial, por lo que se consideraba que del “10 por 100 de más ó menos en el peso no es causa suficiente para alterar la salud” (Ibíd: 39). La obtención de mayor o menor rango se consideraba como patología.

Los parámetros a tomar en cuenta para la anotación en el registro eran: los datos antropométricos,²⁰ datos fisiológicos, facultades cognoscitivas (sensitivas e intelectuales), facultades afectivas, facultades complejas, hábitos, *virtudes teologales*, virtudes cardinales y vicios opuestos, (virtudes derivadas de la *prudencia* virtudes derivadas de la *justicia*, virtudes derivadas de la *fortaleza*: virtudes derivadas de la *templanza*, anomalías corporales y las del alma), datos de conjunto, antecedentes, escuelas a que las que ha concurrido, observaciones del maestro y notas finales o registro (Ver Anexo N° 1).

Estos parámetros de identificación, en comparación con otras fichas de notación internacional como la uruguaya, contemplaban parámetros de

¹⁹ Este registro debía estar compilado de forma gradual, con las fichas sueltas o en orden alfabético de apellidos, a la manera de índice de biblioteca, en un cajoncito dispuesto al efecto, o sujetas en el mismo orden alfabético con un encuadernador de pita y provisto de tapas, como los llamados *biblioraptos*. Esto permitía que el Registro no tenga nunca más hojas que niños, porque de él se retiraban mensualmente las hojas correspondientes a las bajas. Los datos de este Registro debían recogerse una vez al año, por lo menos, en la misma fecha o al pasar un niño de grado o de sección, comparando siempre las últimas observaciones con las precedentes.

²⁰ Para adquirir más detalles respecto a la práctica de las sencillas manipulaciones antropométricas que este Registro exigía, conviene asistir a un par de sesiones en cualquier laboratorio antropométrico.

examen médico, que se sustentaba en base a posibles patologías de algunas de las probables enfermedades cotidianas en los niños. Así se efectuaba un resumen de ingreso y otro de egreso. Dentro de la ficha se insertaba la descripción de las enfermedades, defectos físicos y otros.

En 1925, se puso en marcha la “Inspección Médico-Escolar”,²¹ que fue parecida a la primera, pero con el registro de varios detalles específicos de morfología corporal. La valoración de estas características las confirmaba el médico, el mismo que ejercía una investigación y estudio de los antecedentes hereditarios, personales y ambientales que rodeaban al educando. Se revelaba los “peligros comunes de los que se supone en los niños y sobre todo, evitándole el contagio de otros tarados. De aquí nace que, para la educación sea completa y eficaz se precisan los datos de un estudio realizado por el Preceptor en íntimo consorcio con el Médico” (Vaca, 1925: 50).

El preceptor como directo responsable de la observación de diversas características de un niño educable, debía colaborar en “crear proficuos resultados para el porvenir de la raza” (Ibíd: 51). La sociedad de la época liberal aun creía en la eugenesia. Revelando de este modo, la imposibilidad de un niño anormal al acceso de la educación, como los demás niños.

La segmentación de un niño anormal del resto de los estudiantes se daba a través del diagnóstico, identificación y valoración mental, física y sensorial. Evidentemente, el examinador establecía los límites aproximados con el normal, por lo que era preciso un conocimiento exacto de los caracteres físicos y mentales del niño normal y de su desarrollo orgánico y psicológico (Lafora, 1933: 21).²² Sólo de esa manera se podía apreciar las desviaciones patológicas de la normalidad. Por lo contrario, un niño normal que no recibía adecuada higiene dentro el ambiente educativo vería su aprendizaje afectado.

Philippe Boncour aseveraba que la separación de un niño anormal dentro de un salón de clases común debía ser examinada desde la concepción medico-pedagógica, para considerar una pedagogía especial basada en el trabajo bi-disciplinario entre ambas medicina y pedagogía (1913). La razón que sustentaba esta aseveración era la observación de la preparación y la suficiencia intelectual del anormal dentro el aula.

²¹ Al comienzo de cada año se confeccionaba la respectiva ficha sanitaria, mediante un minucioso examen que recababa datos de peso, talla, perímetro torácico, visión, audición y características de las diferentes deformidades del esqueleto del niño; este examen por lo general era renovado trimestralmente para poder obtener un mejor control del desarrollo físico del escolar.

²² Lafora subdivide esta clasificación en base a la deficiencia mental cualitativa y cuantitativa, para la obtención de un debido diagnóstico y para la solución del problema pedagógico y social de los niños mentalmente anormales. Estas formas de entender y clasificar la anormalidad llegaban a aplicarse en el contexto boliviano, bajo las ideas de la medicina y la educación liberal.

La concepción médico-pedagógica de la atención a las personas con necesidades especiales se basaba en la consideración de la higiene y la profilaxis como pilares fundamentales para la prevención, identificación y consideración educativa. Por esto, la escuela se centraba en tres fines: educación física, la intelectual y la moral (Vaca, 1925: 1). En consecuencia, todos los anormales que estaban exentos de capacidades para el desarrollo de estos tres fines, iban siendo depurados.

Educación individualizada y la necesidad de su aplicación pedagógica

Desde la perspectiva pedagógica, oportunamente se constituyeron estrategias individualizadas y segmentadas para el desarrollo de la educación en niños con algún padecimiento específico. Como el caso de la maestra Zamorano en la ciudad de Sucre (1907), que proponía el “arte de enseñar a los sordo mudos”, método establecido, probado y efectivizado por Bonet en el siglo XVII.²³

La maestra evidenció la eficiencia de este método, con el caso del hijo mudo de nacimiento del Sr. Blacutt de Cinti, quien como padre colaboró con la enseñanza en base al método de Bonet. Primero, se llegó a establecer la enseñanza de la articulación, seguidamente la lectura y escritura, para luego confirmar la eficiencia de “brillantes consecuencias del arte de escribir que los convierte en seres racionales susceptibles de moralidad, ..., porque es preciso decirlo, el sordo-mudo no conoce bien el mal, bien sabiendo leer es otra cosa” (Zamorano, 1907: 10).

La experiencia llevada a cabo en Bolivia, aun cuando sea considerada individual, no fue asumida como productiva, por lo que se menospreció el método dentro la educación, no asumiendo la importancia de este valioso conocimiento en el período liberal, conocimiento que constituía la conformación de los primeros pasos de la educación especial.

Con este panorama, en los primeros quince años del gobierno liberal se realizaron varias reformas sociales en salud y educación, además de las reformas económicas y políticas. Osorio sostenía que el gobierno liberal debía acometer medidas educativas con la implementación de la pedagogía especial para los anormales, atribuyendo el principio de cuidado, atención y educación de los anormales al Estado, por ser el encargado y misionero

²³ Bonet proponía diversas formas de enseñar a las personas mudas y cómo éstas podían llegar a emitir los sonidos mediante las estrategias usadas. El modo en el que se enseñaba a los sordos se basaba en la pronunciación del alfabeto manual, en base a las posturas y movimientos de la boca que se necesitaban para la pronunciación de cada letra. Consultar: BONET, Juan Pablo. *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*. Madrid. 1620. Libro disponible en el Archivo Histórico y Biblioteca Miguel de Cervantes, Alicante-España.

de la estructuración social (1916). Osorio afirmaba que hasta ese entonces “nada se ha hecho en Bolivia para ellos. Ni siquiera se ha ensayado una escuela para sordomudos” (Ibid: 65).

Osorio aseveraba también que no toda la población anormal era merecedora de educación, pero sí la totalidad merecía atención en salud. Manifestaba que los *cretinos*, *imbéciles* e *idiotas* requerían tratamiento médico en hospitales, manicomios, casas de salud y sitios que se ocuparan del tratamiento de sus males.²⁴ Los *sordomudos*, *tardíos en su desarrollo*, *atrasados*, *desequilibrados* de alguna de sus facultades mentales, eran susceptibles de educación, es decir, eran personas útiles, benéficas y no peligrosas para la nación (Ibid: 65-66).

Osorio no se equivocó en los juicios emitidos sobre la instrucción de algunos de los anormales: más al contrario, los estudios sobre psiconeuropatología de Solares (1908), confirmaban cuán importante llegaba a ser la distinción del problema de inteligencia en un sujeto en la escuela. La relación hecha entre la etiología y la patogenia dio lugar a identificar las causas pedagógicas de las patologías de algunos anormales, conduciendo a la consideración de la posibilidad de instrucción y educación del retardado.

Los preceptores, quienes eran los primeros en identificar en los niños algún problema, eran también los primeros en exigir a los *retrasados* que se nivelen con sus compañeros. Pero al ser éstos carentes de tal capacidad, abrían la posibilidad de “desmerecer la atención y vigilancia del pedagogo, desesperados por ser tan deficientes intelectualmente abandonan la escuela, y, acaban por llegar á la degeneración de sus sentimientos, y cuando más tarde han caído en el crimen, odian a esa sociedad que no ha sabido iluminar el oscuro antro de sus espíritus y se vengan de ella” (Solares, 1908: 23). Esto, sólo por el simple hecho de no proveerles a los anormales una enseñanza adecuada que los encamine, desde incluso las adaptaciones curriculares.

No sólo las ciencias médica y pedagógica fueron las encargadas del estudio y la corrección de esta población, sino otros espacios de la educación, como la educación de la mujer, “que desempeña tan marcado papel en la génesis de las psicopatías y de las neurosis. Tiene la posibilidad de llevar a un estado psíquico de bien social o no. Esta consideración, junto con una buena instrucción, no sólo neutralizaba una predisposición a la alienación mental en el individuo, sino que combatía las tendencias que éste tenía para desarrollarse en la sociedad, a conciencia de los males que acompañan á los beneficios de la civilización” (Solares, 1908: 23-25). Pues, más

²⁴ Nathan y Durot (1915) confirman que los imbeciles e idiotas son educables en cierta manera, considerando el grado y estado afectado del nivel intelectual.

allá del trabajo de una buena educación e instrucción, se trataba de pensar también en la habilidad individual y aptitudes sociales de cada sujeto.

El interés por la sociedad y la humanidad llevaría a Morales (1926) ha proponer, dentro la educación regular boliviana, la introducción de la educación sexual tanto para hombres como mujeres; no sólo por la preocupación de una tradición añeja de evitar embarazos no deseados, sino para crear conciencia de responsabilidad sexual y del peligro al que se exponen los individuos si no poseen ésta, además de la prevención de muchas consecuencias irremediables. Esto, “aun siguiendo la eugenesia de la raza humana [y] a la vez el bienestar de la humanidad” (Morales, 1926: 11). Porque una de las causas de esta herencia degenerativa se debía a la irresponsabilidad de los padres que, por vicios e imprudencia, configuraban para su descendencia un porvenir marcado por la separación social.

En consecuencia, la pedagogía especial es el nacimiento de la simbiosis de la medicina y pedagogía: una sin la otra no hubieran llegado a formar lo que es la educación especial en la actualidad. Como afirmaba Osorio, los *inútiles y defectuosos* en el período liberal aun seguían siendo amparados y educados por altruistas que se propagaban en las sociedades modernas. Esto, aun cuando la sociedad boliviana no concebía dentro su pensamiento las doctrinas de Nietzsche y Schopenhauer sobre las personas anormales consideradas como inútiles a la sociedad, sino la necesidad de su instrucción, reeducación y posterior rehabilitación.

Como sucederá en años posteriores, se da paso a la institucionalización de la educación especial con la primera Escuela de Ciegos en Oruro, en 1932, la cual constituye un hito fundamental de la institucionalización de la educación especial (Catari, 2011); esta iniciativa se daría luego en Potosí. Así, los marcos jurídicos a partir de 1940 se emanaban a favor de las personas con alguna discapacidad.

Conclusión

Parte de los datos obtenidos desde la medicina y los antecedentes que enmarcaba la sociedad para las personas con alguna deficiencia sensorial, orgánica o física, vislumbran los aportes de lo que se denominaría pedagogía especial. Sin ésta, varios altruistas como la maestra Zamorano o María Antonieta Suárez no habrían llegado a efectuar lo que hoy se conoce como educación especial.

Los datos médicos evidencian la función que debía cumplir el maestro o tutor para conllevar a cabo una instrucción especial. No es lo mismo tratar o educar a un niño con síndrome de Down que a un niño con Asperger; o, por otro lado, llegar a establecer adaptaciones para niños con retraso

mental y deficiencias físicas: todos estos niños necesitan adaptaciones pero en diferentes áreas y personalizadas. No obstante, la medicina colaboró a la educación para establecer la patología de base presente, y la educación colaboró a la medicina para la incursión de la profilaxis o prevención de las patologías hereditarias o endémicas.

En este sentido, la sociedad visualizó la discapacidad y sus necesidades educativas especiales. La sociedad llegó a saber y ser consciente de la existencia de las diferentes patologías que constituían la anormalidad, pero no toda la sociedad estaba y está consciente de la forma de relacionarse con estas personas. Es así que la educación y la medicina establecieron la simbiosis para consolidar tres áreas fundamentales para el reconocimiento de esta población: medicina, educación y psiquiatría.

Evidenciando el progreso médico, psiquiátrico y educativo, Bolivia llegó a establecerse en el ámbito institucional (en la época adecuada), cuando la medicina acababa de reconocer centros psiquiátricos como el Manicomio del Cercado, fundado en 1859 en Lima. Bolivia no estuvo al margen de tal proceso: en 1884 se fundó el Manicomio Gregorio Pacheco y, en ésta como en la institución limeña, se llegaron a establecer terapias ocupacionales para los internos, como barrer y lavar. En años posteriores, se instalaron talleres que perseguían los mismos objetivos de terapia.

Estos hechos posibilitaron que, en años posteriores, se hicieran evidentes las reformas sociales realizadas por el gobierno liberal en educación y salud. Para finalizar, la discapacidad, el talento superior y las dificultades de aprendizaje son la base esencial de la educación especial, que responde al principio de que toda población necesita que se satisfaga sus necesidades educativas, laborales y sociales. Ese es el reto de un educador, investigador y/o estudioso del área de educación especial: repensar las acciones educativas que se han aplicado y se aplicarán (Catari, 2009), en pro de una educación inclusiva de calidad.

Fuentes primarias

BOLIVIA. Instituto Médico de Sucre.

In memoriam del Dr. Ezequiel L. Osorio 7 de agosto de 1952. Sucre: Charcas.

Bibliografía

ARAUJO, José M.

1902 "Higiene escolar" En: *Revista de instrucción. Órgano del cuerpo de profesores del colegio Nacional Junín.* N° 14. Año II. (Junio). Chuquisaca.

BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino.

1900 *Monografía pedagógica. Escuelas graduadas. Reimpresa para los maestros y profesores de las escuelas y colegios de Bolivia así como para las escuelas normales en preparación.* La Paz: Taller Tipo-Litográfico Ayacucho.

CATARI ARION, Pamela.

2009 "Contribuciones a la educación especial". En: MENDIETA PARADA, Pilar y Weimar IÑO (coord.). *Memoria de Oruro: ensayos bibliográficos e históricos.* Tomo I. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. pp. 207-231.

2010a *Educación especial en las acciones educativas de 1900-1930 (de morbosos, defectuosos, anormales).* (Tesis de Licenciatura inédita) Carrera Ciencias de la Educación-UMSA. La Paz.

2010b "El reconocimiento a lo desconocido, en la modernidad orureña (1892-1932)". En: MENDIETA PARADA, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930.* La Paz: IEB-UMSA, ASDI. pp. 169-204.

2011 "La Escuela-hogar de ciegos en Oruro (1932). Un aporte a la institucionalización de la educación especial en Bolivia". Paper. La Paz.

CHOPITEA, María Amelia.

1926 *Causas de la mortalidad infantil* (Tesis de Doctorado) Medicina y Cirugía, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Imprenta Bolívar.

CONDARCO MORALES, Ramiro.

1982 *Zarate el Temible Willka.* La Paz: Renovación.

DÍAZ G., Dalio J.

1925 *Demencia precoz* (Tesis de Doctorado) Medicina y Cirugía, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Imprenta Bolívar.

FOUCAULT, Michel.

1972 *Historia de la Locura en la época clásica II.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

HUERTA, Leopoldo.

1911 *La herencia en los matrimonios consanguíneos.* (Tesis de Doctorado) Medicina y Cirugía, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Imprenta Bolívar de M. Pizarro.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni.

2007 "Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas." En: *Historia N° 30.* Carrera de Historia-UMSA. La Paz. pp. 373-397.

IRUROZQUI, Marta.

1994 *La armonía de las desigualdades. Élités y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

KENT, María Luisa.

1995 "El segundo proyecto liberal, 1880-1930." En: CRESPO, Alberto Crespo, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos. pp. 273-279.

LAFORA, Gonzalo.

1933 *Los niños mentalmente anormales*. Madrid: Espasa Calpe.

LANDA L. Luis.

1926 *Tres observaciones clínicas de tumores de nervio óptico*. La Paz: Imprenta Americana.

MARAÑÓN, Gregorio.

1927 *El bocio y el cretinismo*. Madrid: Paez Ecija.

MENDIETA PARADA, Pilar.

2008 *Indígenas en Política. Una mirada desde la historia*. La Paz: IEB-UMSA.

MENDIZÁBAL LOZANO, Gregorio.

1995 "Los 'higienistas' en la historia de la medicina en Bolivia". En: *Archivos Bolivianos de la Historia de la medicina*. Volumen 1. N° 2 (julio- diciembre). La Paz. pp. 173-184.

MENDIZÁBAL, Gregorio.

1926 *Higiene y profilaxis Mental*. Conferencia la Vida en la Visión Pública en el "Instituto Médico de Sucre". Sucre: Imprenta Bolívar.

MENDOZA, Jaime.

1929 "La sífilis y la locura. Temas de vulgarización psiquiatría". En: *Revista del Instituto Médico de Sucre*. Año XXV, N° 54 (julio a diciembre). Sucre, 1929. pp. 58-73.

MERCADO, Bailon.

1909 *La secuestación de los alienados* (Tesis de licenciatura) Medicina, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Imprenta Renacimiento.

MORALES Y UGARTE, Carlos.

1926 *Educación sexual*. Sucre: Imprenta Bolívar.

MOSCOSO, Cesar.

1927 *Sífilis y Embarazo* (Tesis de licenciatura) Medicina y Cirugía, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Escuela Tipográfica Salesiana.

NATHAN, M. Y DUROT, H.

1915 *Los retrasados escolares*. Conferencias Médico- Pedagógica. Madrid: Biblioteca Científico Filosófica.

OSORIO, L. Ezequiel.

1931 "Proyectos de legislación médica y social". En: Instituto Médico de Sucre (comp.) 1ª. *Conferencia Sanitaria Boliviana*. Efectuada en Sucre Capital de la República de Bolivia, bajo el patronato del S. E. El Sr. Presidente de la República S. S. Los Ministros de Instrucción y de Gobierno. (Trabajos presentados) (Agosto) Tomo I. Sucre: Lit y Tipografía Salesiana, pp. 13-27.

1925 *La lucha contra la mortalidad infantil*. Sucre: Imprenta Bolívar.

1916 *Reformas Educativas*. Sucre: s. e.

1909 *Estudios acerca de una legislación médica y medicosocial en Bolivia*. Tesis en Medicina. Universidad San Francisco Xavier. Imprenta Renacimiento. Sucre.

OSORIO, José Luciano.

1953 "Breves notas biográficas." En: *In memoriam del Dr. Ezequiel L. Osorio 7 de agosto de 1952*. Sucre: Charcas.

PEREIRA VELARDE, César.

1929 *Paludismo*. (Tesis de licenciatura) Medicina y Cirugía, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Tip. Salesiana.

PHILIPPE-Boncour.

1913 *Les anomalies mentales chez les écoliers*. París: Félix Alcan.

PHILIPPE-Boncour.

1913 *Les anomalies mentales chez les écoliers*. París: Félix Alcan.

SAMOS, Víctor.

1927 *Infección puerperal*. Sucre: Escuela Tip. Salesiana.

SOLARES, Aniceto.

1908 *Estudios de psiconeuropatología-etilogía y patogenia*. (Tesis de licenciatura) Medicina, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Imprenta de La Industria.

SUÁREZ ARNEZ, Cristóbal.

1986 *Historia de la educación boliviana*. La Paz: Don Bosco.

TERÁN, Raimundo.

1927 *Saturnismo*. Tesis de Doctorado de Medicina y Cirugía. Facultad Oficial de Medicina, Farmacia y Odontología, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Tip. Salesiana.

VILLA GOMEZ, René.

1930 *Acrodimia Infantil*. Tesis de Doctorado de Medicina y Cirugía. Facultad Oficial de Medicina, Farmacia y Odontología, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre: Tip. Salesiana.

WILLIAMS, Philips.

2007 *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. México D.F.: Trillas.

ESTUDIOS CULTURALES

LA “FIESTA DEL LIBRO” DE 1922 EN ORURO¹

Nilda Llanqui Quispe

Resumen

El presente artículo se refiere de la “Fiesta del Libro”, que se llevó a cabo en la ciudad de Oruro en 1922. Esta fiesta, como se verá más adelante, constituyó un aspecto importante en el desarrollo cultural de Oruro. Fue la primera vez que en Bolivia se celebró este día, hecho que lo constituye en una referencia importante para el desarrollo de la cultura en otras regiones del país, posteriormente.

Abstract

This paper presents the “The book fair”, to be held in the city of Oruro in 1922. This fair would become an important part in the cultural development of Oruro. It was the first time this day was celebrated in Bolivia, and this would be an important reference for the development of culture in other regions.

Descriptores

Fiesta del Libro // Oruro // Marcos Beltrán // Colegio Bolívar

Key words

Book fair // Oruro // Marcos Beltrán // Colegio Bolívar

¹ El presente trabajo corresponde a la investigación realizada el 2010, dentro del Programa Relaciones Interétnicas del Convenio UMSA/ASDI, en el Instituto de Estudios Bolivianos.

El libro "...registra los grandes sueños de los hombres, conserva las ideas maestras que guiaron a los individuos, a los pueblos a las razas; inmortaliza los gestos y hechos que merecen servir de brújula para las generaciones futuras..." (Ministerio de Instrucción Pública, 1929).

Introducción

Con el auge de la minería del estaño en las primeras décadas del siglo XX, Oruro "..., gracias a su ubicación geográfica e ingente reservorio estañífero en sus minas..." (Torres, 1994: 411) tuvo un rol protagónico a nivel nacional. La minería dio lugar a que se constituyera en un centro donde se desarrollaron muchos cambios económicos, políticos, sociales y culturales que dieron lugar a que la "modernidad" se irradiesse por sus regiones. La ciudad de Oruro dejó poco a poco y para el mal recuerdo la denominación de "aldea grande", que tuvo hasta la irrupción del ferrocarril, entrando en un proceso de vertiginoso crecimiento económico, poblacional y urbano.

Oruro se vio inmerso en un proceso de modernización que respondía a las ideas de "orden y progreso" vigentes en este período. Estos antecedentes dieron lugar a su consolidación como una de las ciudades más "progresistas" y "modernas" de Bolivia" en los primeros años del siglo XX. Estos aspectos nos permiten deducir como poco a poco la cultura también se vio "modernizada". Uno de los aspectos culturales que se debe tomar en cuenta está relacionado con el libro. En este período, los materiales bibliográficos cobraron mayor importancia dentro de una sociedad, que buscaba el "progreso" y la "modernización" de la región y de sus habitantes.²

El presente artículo habla de la "Fiesta del Libro", que se llevó a cabo en la ciudad de Oruro en 1922. Esta fiesta, como se verá más adelante, constituyó un aspecto importante en el desarrollo cultural de Oruro. Fue

² No se debe olvidar que en este período se publicaron varios estudios resaltantes sobre la historia de Oruro, como la de Marcos Beltrán Ávila *Sucesos de la guerra de independencia del año de 1810* (1918); *Capítulos de la historia colonial de Oruro* (1925), etc.; y de Adolfo Mier, *Noticia y proceso de la muy noble y leal Villa Real de San Felipe de Austria de Oruro* Tomo I (1906) y Tomo II (1913). Asimismo, se publicaron diversas obras literarias. Entre las principales podemos citar a las de José Víctor Zaconeta: *Odas y poemas*, *Entre el polvo del camino*, *Los Chipayyas*, *Pertifrasis del Manchay Puito*, *El Manchay Jacha*, *Tradiciones Altoperuanas*, *En los tiempos del maestro Pichincha* y *La Virgen del Socavón y la Corte*.

la primera vez que se celebró este día en Bolivia, y por ello constituye una referencia importante para el análisis del desarrollo de la cultura en otras regiones del país, posteriormente.

Para una mejor comprensión del tema, se dará una definición del concepto de libro en este contexto, para ver que no es solamente un objeto sino un vehículo importante de modernización. Después, se observará la importancia del libro como instrumento de cultura y modernidad. Posteriormente, se dará a conocer lo que fue "La Fiesta del Libro" y todos los actos que tuvieron lugar ese día. Finalmente y para concluir, se verán las articulaciones entre el libro, las librerías y las bibliotecas públicas en Oruro.

El concepto de libro

Existen numerosas definiciones sobre el libro, tomando en cuenta su forma, materia, composición o las características de publicación. Sin embargo, para el presente artículo tomaremos en cuenta la definición de Domingo Buonocore en su *Diccionario de Bibliotecología*, que lo define de la siguiente manera:

El libro deriva del latín liber, libri, parte inferior de la corteza de las plantas de los romanos empleadas como papel, raíz, también, de libre, connotación que enaltece su origen porque el libro, al liberar el espíritu del hombre, se convierte, a la vez, en el más precioso instrumento para conquistar la libertad de los pueblos (Buonocore, 1976: 282).

En 1922, el Rector de la Universidad Orureña manifestaba que "... el libro llevó a efecto la nueva misión de propagar y difundir la ciencia, vulgarizando sus conocimientos y estableciendo los sólidos fundamentos de las civilizaciones más adelantadas..." (*La Época*, Oruro, 7 de abril de 1922: 4). Teniendo esto como nueva misión, el libro sería consagrado como un instrumento importante e imprescindible dentro de la civilización. A partir de ello, se puede comprender que los libros eran considerados como vehículos importantes de la modernización en una de las ciudades más "modernas" y cosmopolitas de Bolivia.

En este período se realiza una especie de "culto al libro", resaltando su importancia dentro de la cultura de las sociedades. En Bolivia, el Ministerio de Instrucción Pública, junto a la Dirección General de Instrucción (Sección de Bibliotecas), consideraron al libro, la lectura y las bibliotecas como tres elementos inseparables e indispensables de toda cultura. De acuerdo a esta concepción, se consideraba que el libro "...registra los grandes sueños de los hombres, conserva las ideas maestras que guiaron a los individuos, a los pueblos a las razas; inmortaliza los gestos y hechos que merecen servir

de brújula para las generaciones futuras...” (Ministerio de Instrucción Pública. Dirección General de Instrucción, Sección de Bibliotecas, 1929: 1).

Con todo ello, el Ministerio de Instrucción consideraba que “...cada hombre debe rendir culto al libro. Cada gobierno debe considerarlo como instrumento en la educación nacional. Cada patriota, cada educador tiene el deber de emprender la cruzada a favor del libro, de su difusión por todo el país, de su concentración en bibliotecas escolares y públicas científicamente organizadas” (Ibíd: 1). Es decir, el libro debía tener un valor amplio en la educación e instrucción de las sociedades presentes y futuras.

En este período de la historia, no sólo se difunde la utilización y la producción bibliográfica sino que también se promueve una serie de recomendaciones para el uso adecuado de estos materiales. Para el año 1929 se divulga el siguiente decálogo:

DECALOGO DEL LIBRO³ **(Según H. M.)**

1. No me abras solo por curiosidad.
2. No humedezcas las yemas de los dedos para volver mis hojas. No tosas ni estornudes sobre mis páginas.
3. No me tomes sino con las manos limpias. Me avergonzarías si estando sucio, me pidiese en préstamo otro lector.
4. No hagas ninguna señal o anotación en mis páginas, ni con la pluma ni con el lápiz. No me levantes en alto cogiendo una de mis tapas.
5. Cuando me leas no te apoyes sobre mi ni con los codos ni con los brazos; me harías mal. No me dejes abierto sobre el pupitre y menos tocando mis páginas con su superficie.
6. No coloques nunca entre mis hojas un cortaplumas, un lápiz u otro objeto que sea más grueso que una hoja de papel. Perjudicarías mi encuadernación.
7. Si cuando suspendas la lectura, temes no recordar la pagina, no pliegues la hoja ni dobles sus ángulos. Emplea para registro una cinta o una tira de papel. Después ciérrame y déjame sobre el pupitre en postura cómoda para descansar tranquilamente.
8. No debo acompañarte sino el tiempo estrictamente necesario porque puedo ser solicitado por otros muchos lectores.
9. Recuerda que podemos encontrarnos nuevamente y que te desagradaría verme manchado, destrozado y envejecido.
10. Procura conservarme limpio y lo mejor que te sea posible. En cambio yo te ayudare a ser feliz, proporcionándote armas de cultura para la lucha por la vida (Ministerio de Instrucción Pública, 1929: 73-74).

³ Este decálogo se encuentra en el Folleto No.37 del Ministerio de Instrucción Pública. Dirección General de Instrucción, Sección de Bibliotecas, 1929: 73-74.

Este decálogo debería ser impreso en hojas sueltas y colocado entre la carátula y la primera página de cada libro, recomendando su lectura a todos los lectores. Al parecer esto fue muy poco difundido ya que no se ha encontrado ningún libro que tenga este decálogo.

Paralelamente, hubo una gran difusión sobre las bondades de los libros y la lectura. Se consideraba que los libros eran los elementos que proporcionan las armas de cultura para la lucha por la vida. Asimismo, es interesante observar cómo el libro empezaba a tener una gran importancia dentro de la prensa escrita. Se han encontrado varios artículos que resaltan la importancia de los libros en la educación, además de un sin fin de anuncios de los libros de reciente edición, inclusive poemas dedicados a este noble amigo.⁴ Este aspecto fue de gran importancia ya que influyó de sobremanera en su difusión.

Importancia del libro como instrumento de cultura y modernidad

Ya durante el siglo XIX aparece el concepto de modernidad, considerada como una reacción ambigua de la cultura contra la agresión del mundo industrial. Se comprende a la modernidad “como la afirmación del individuo, su capacidad de acción y el desarrollo del pensamiento racional, donde el progreso constituye un elemento central. Este proceso de modernización no solo era material, sino que, al igual que en Europa, la idea era producir un nuevo sujeto social disciplinado, sobrio y laborioso” (Mendieta, 2006: 206; el subrayado es mío).

Por ello, el concepto que se toma en cuenta en el presente artículo es la modernidad definida como algo cultural y relacionado con la vida cotidiana de la sociedad orureña de principios del siglo XX. Además, como dice Le Goff, “la modernidad siempre se definió como una cultura de vida cotidiana y una cultura de masas” (1991: 169) que trasciende a través del pasado y está relacionado con la moda.

La modernidad y las ansias de progreso en Oruro sin duda llevaron a mejorar “la fachada de la ciudad”. Porque, si bien se tuvo una serie de adelantos en cuanto a su infraestructura, la llegada del ferrocarril, la electricidad, etc., no hubo cambios significativos en cuanto al crecimiento de la población alfabeta, sobre todo en las áreas rurales. La modernización de la ciudad constituyó un hecho muy importante, pero al interior del departamento muchas veces no llegaban ninguno de estos adelantos ni progresos.

⁴ Entre estos poemas figuran “Libros”, de Mario Nerval, publicado en la *Revista Mensual Ilustrada Argos* (Julio de 1923. p. 5.); y “Los libros”, poema anónimo publicado en la revista *Feminiflor* (Año II. No. 17. Oruro, Noviembre de 1922. p. 5.)

Todo esto ayuda a comprender mejor cómo en la ciudad de Oruro, moderna y cosmopolita, se mezclaban la tradición y la modernidad. La tradición se veía reflejada a través de las periferias tan alejadas y sin ningún cambio estructural en el interior. Mientras tanto, la modernidad se reflejaba en aspectos como la infraestructura moderna que se efectuaba en el centro, la moda y, también, “La Fiesta del Libro”.

El culto al libro, en este período al interior de la sociedad orureña, constituyó un hecho importante para la conformación de bibliotecas públicas y el asentamiento del comercio del libro. Se buscó un crecimiento paulatino del número de las obras bibliográficas en las bibliotecas. Pero no se debe olvidar que los individuos son los que promueven y difunden la cultura librística de una región.

Como se dijo en líneas anteriores, este período fue muy importante porque el libro comenzaba a ganar un gran significado en la sociedad: se lo veía como un artículo de primera necesidad y su función se hacía cada vez más extensa en las diferentes actividades cotidianas. En las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, se consideraba culta a una persona que poseía una colección valiosa de libros en su biblioteca particular. Por ello, se puede observar como muchos intelectuales comenzaron a adquirir material bibliográfico nacional e importado, conformando, de esa forma sus propias bibliotecas particulares.

De esta forma, el libro fue convirtiéndose en un elemento muy importante para la sociedad urbana “moderna” orureña. Se buscaba reparar edificios o construir nuevas edificaciones para la instalación de las bibliotecas, comprar y producir más libros, dejando así huellas imborrables e históricas de este período.

“La Fiesta del Libro” en Oruro

Es interesante ver cómo en este período en Oruro, el libro comenzaba a verse como un instrumento de cultura y modernidad. El libro y la lectura tienen gran importancia dentro de una sociedad moderna: desde períodos remotos, el libro fue considerado como el instrumento de cultura por excelencia y elemento importantísimo de la instrucción y educación de los pueblos.

Así, en este período surge algo extraordinario: se realiza la primera “Fiesta del Libro” en la ciudad de Oruro. Esta fiesta tuvo gran trascendencia ya que constituye un referente muy importante para la cultura en Bolivia. Según Víctor Varas Reyes, Marcos Beltrán Ávila fue el encargado de fomentar el amor al libro en los orureños “...para impulsarles su amor al libro, a la investigación personal y propia documentación, creó por primera

vez en el país, el “Día del Libro” (Beltrán, 2006: 25), que se realizó en 1920. Lamentablemente no existen muchos datos al respecto, sólo se sabe que se realizó iniciando con una ceremonia íntima dentro del Colegio Bolívar.

Dos años después, en 1922, la Revista *Feminiflor* anunciaba que

Mañana tendrá lugar en el Colegio Nacional Bolívar, la Fiesta del Libro organizado por los profesores y alumnos de ese establecimiento. Felicitamos al cuerpo docente de profesores y a los alumnos de tan brillante idea (*Feminiflor*, Oruro, 31 de marzo de 1922: 14).

Esta ceremonia fue desarrollada el 1 de Abril de 1922 por Marcos Beltrán Ávila, que en ese entonces fuera Director del Colegio Bolívar y Presidente del Comité del Libro. Esta segunda “Fiesta del Libro” fue anunciada y celebrada grandiosamente en el Colegio más importante de Oruro. La prensa se encargaba de hacer publicidad y mantener informados a los orureños al respecto. *La Época* de Oruro publicó el programa para el acto, que contaba con un variado y alto nivel cultural en cuanto a música y literatura:

Programa

- I. Marcha “Tres Árboles”.- Metallo, (piano), por el profesor Marcelo P. Robledo
- II. Discurso inaugural por el Presidente del Comité del Libro, señor Marcos Beltrán Ávila.
- III. Himno-God save the Queen, (violín) por el alumno del segundo curso Ángel Guiloff.
- IV. “La hoja de libro” de Manuel Palacios, recitación por la alumna del tercer curso Hortensia Guzmán Bozo.
- V. “Biartziz-Gavotte-Matallo (piano) por la alumna del quinto curso Nelly López Rosse.
- VI. Trabajo literario leído por su autor Walter Gutiérrez, alumno de quinto curso.
- VII. “Yi Liuto del Menestrello”-Silvestre- (violín), por el alumno de sexto curso, Victor Paz.
- VIII. Pensamiento del profesor Rodolfo Montaña V., recitación por la alumna del primer curso A, Bertha Téllez R.
- IX. “El caoto del Gondolero” Mendelssohn.- (piano) por la alumna del segundo curso A, Elvira Lizarazu.
- X. Trabajo literario leído por su autor Luís Bullain, alumno del quinto curso.
- XI. “Alma de Dios” – Serrano (canto), por el alumno del cuarto curso Emilio Téllez.
- XII. “El libro de Pompa”, recitación por el alumno del primer año Félix Dalence.

- XIII. "Gobett siner Gurgfiau Badarzewiks" piano por la alumna del quinto curso Joselo Terrazas.
- XIV. "El pensamiento" de José Víctor Zaconeta, recitación por la alumna del quinto curso Eleonor Murillo.
- XV. "Canto de Primavera" Mendelsohn.- (violín) por el alumno del sexto curso Nicolás Duran.
- XVI. "Filosofía", recitación por el alumno del primer curso A, Ernesto Murillo.
- XVII. "Rigoletto"- Verdi (piano), por la alumna del segundo curso A, Maria Ángela Beltrán.
- XVIII. Palabras de agradecimiento por el alumno de sexto curso Juan López Rosse.
- XIX. Marcha final "San Lorenzo" – Silva, por el profesor Marcelo P. Robledo (*La Época*, Oruro, 1 de abril de 1922: 3).

Como se observa, la música tuvo un papel muy importante dentro de este programa. El profesor de música Marcelo P. Robledo fue el encargado y acompañó los números de violín, piano y canto de esta ceremonia. Los alumnos también tuvieron un papel muy importante, resaltando con sus números musicales de piano y violín. Las recitaciones, los cantos y los números literarios en relación al libro y su función dentro de las sociedades fueron un importante aporte dentro de la fiesta.

Este acto fue resaltado de sobremanera por la prensa y las autoridades locales. Fue de singular importancia para el Colegio Bolívar y la sociedad orureña en general. El Rector de la Universidad, al momento de tomar la palabra, resaltaba esta fecha tan importante:

Tal es, pues el grandioso significado de la fiesta que celebramos tan modestamente el día de hoy a en que, para honra del pueblo, de Oruro, hemos acudido todos presurosos. La juventud necesita instruirse, la juventud necesita tomar libros, la juventud necesita embeberse de los principios más adelantados de la ciencia y de las manifestaciones más gloriosas del arte, y así, ningún acto más noble de patriotismo que de ofrecerle el óvolo de ese pan espiritual, al que tiene perfecto derecho (*La Época*, Oruro, 7 de abril de 1922: 4).

En su discurso, ponía énfasis en que la juventud debía instruirse y leer libros como un acto noble y de patriotismo. El organizador, Marcos Beltrán Ávila, en su discurso resaltaba también la importancia de "La Fiesta del Libro":

Queremos sí, hacer de la fiesta del libro, una cuestión de educación, y apuntamos a lo siguiente: desde la escuela, con el conocimiento de las primeras letras se debe circular en el espíritu del niño el concepto de que el libro es, útil, es bueno y se le debe amar; que es de todos y para todos, como el sol que da sombra luz y calor al deseo de cada uno; que un libro es el fruto

del cerebro humano que se debe brindar a todos, que no es justo guardarlo siempre en un estante y que se debe poner en todas las manos (*La Época*, Oruro, 7 de abril de 1922: 4).

Esta fiesta fue importante para la promoción del libro para todos y el fomento para la creación de bibliotecas públicas. Como premisa fundamental, tuvo una resonancia en el mismo establecimiento donde se llevó a cabo. Por esta razón, se creó la “Biblioteca Escolar del Colegio Bolívar” y se promulgó la siguiente orden del día, que sería cumplida tanto por estudiantes como por docentes del establecimiento:

Orden del día

El Comité de la Fiesta del Libro decreta:

Artículo I.- El Colegio Bolívar celebrara todos los años la fiesta del libro el 1 de Abril.-

Artículo II.- Los profesores tienen la obligación de obsequiar a la biblioteca una obra anualmente.

Artículo III.- Los alumnos cada dos años obsequiaran un libro y los aspirantes a bachillerato tienen la obligación de regalar una obra como recuerdo.

Artículo IV.- La biblioteca del Colegio, estará a disposición de los donantes cualquier día (*La Época*, Oruro, 7 de abril de 1922: 4).

Los profesores, alumnos, personas particulares y librerías donaron libros para la conformación y engrandecimiento de la Biblioteca del Colegio Bolívar. Es así que en el periódico *La Época* se publicó la nomina de los donantes de libros:

Julio Jorginsen	1 tomo
Enrique Condarco	2 tomos
Lisandro Condarco	2 tomos
Alejo Salas	6 tomos
Casiano Arnez	3 tomos
Luís Vintes	16 tomos muy valiosos
Juan de la C. Delgado	3 tomos
Zenón Montalvo	29 tomos de autores varios
Adalid Tejada F.	10 tomos importantes
Alfredo Suárez	21 tomos de Historia de España
J. Víctor Zaconeta	20 tomos
René Patiño	5 tomos importantes
Federico Fiesling	3 libros y 2 folletos
Lucas Vargas	43 tomos Historia Cantú
Florian Zambrana	24 tomos de la Biblioteca de obras famosas

Casiano Herbas	1 tomo
Roberto Silva	3 tomos
Abela Hermanos	10 libros útiles
Josefmo Murillo	3 tomos
Remedios Vargas	1 tomo
Antonio Dalence	2 tomos
Domingo Paz Rojas	1 tomo
Luis Valdivieso	4 tomos
Carlos Peláez	5 tomos
Rosa Quintela	1 tomo
Abel Ascarrunz	1 tomo
Carmen Echeverría	1 tomo
Enrique Quintela H.	2 tomos
Justo Quevedo	1 tomo
Miguel Bejarano	3 tomos
Víctor de Tejada	4 tomos
José Murillo	1 tomo
Mercedes de Schemberg	2 tomos
Germán Costas	1 tomo
Fructuoso Zeballos	1 tomo
Francisco Fuente	1 tomo
Abel Cortéz	1 tomo
José Mendizábal	2 tomos
Enriqueta Cárdenas	1 tomo
Francisco Fajardo	12 libros importantes
Lazcano Balvino	1 tomo
Eliodoro Salazar	1 tomo
Frías Adrián	4 tomos
Felipe M. Guzmán	3 libros El Renacimiento
Ismael Loaiza	1 tomo
Alberto Saavedra	1 tomo
Joaquín Brito M.	1 tomo
Carlos Marañón	1 tomo
Severo Zabaleta	1 tomo
Antonio Alba López	13 Obras Nacionales
Director y profesores del Colegio Bolívar	40 tomos, varias obras
Alumnos del Colegio entre libros y folletos	145 tomos

Total de obras obsequiadas
hasta la presente fecha: **311** (*La Época*, Oruro, 8 de abril de 1922: 3).

Como se observa, entre los donadores se encontraban importantes personalidades renombradas de Oruro como Enrique Condarco, José Víctor Zaconeta y Josefmo Murillo, entre otros. No podían faltar a este importante

acto las dos librerías más importantes de Oruro: Abela Hermanos y Antonio Alba López. Tuvieron importancia asimismo las donaciones del Director, los profesores y los alumnos del Colegio.

Al finalizar esta nomina, el Director del Colegio Bolívar, Marcos Beltrán Ávila, y el Bibliotecario Juan Rengel, pusieron una nota para que las donaciones continúen, bajo el slogan "Nunca será tarde para obsequiar alguna obra en bien de la juventud estudiosa".

Se desconoce si hubo continuidad en la celebración de esta "Fiesta del Libro". Una razón que podría indicar que sólo fue celebrada una vez es que ya no se encontraron más anuncios ni publicidad en los periódicos de los siguientes años, y tampoco existe otro tipo de documentación que mencione una segunda fiesta del libro.

El libro, las librerías y las bibliotecas públicas en Oruro

La relación entre el libro, las librerías y las bibliotecas en cualquier lugar y tiempo es fundamental, pues ninguna de ellas existiría si faltara la otra. Por ejemplo, si no se hubiera libros no existiría el comercio de libros y por lo tanto no habría apertura para las librerías. Además, si no hubiera libros no existirían librerías ni bibliotecas. Por lo tanto, estos tres elementos son inseparables dentro de la cultura de una sociedad.

La difusión del libro en todos los estamentos sociales era una preocupación constante de las autoridades orureñas y de los intelectuales. Marcos Beltrán Ávila, uno de los promotores de la "Fiesta del Libro" y su difusión en Oruro, decía que:

Se debe matar el egoísmo del libro y educar el sentimiento de que él, es un bien común. En las escuelas y colegios se debe insistir en iniciar esta labor, como un principio de moral humana de que jamás se debe negar el poner el libro en manos de quien lo solicito, y mucho menos, negárselos a la juventud. Se debe hacer saber de que es muy bueno obsequiar un libro útil y tantas veces, cuanto se pueda, no por caridad sino por amor, cuando este sentimiento en el niño fructifique en el hombre estamos seguros, que como por milagro la cultura nacional subirá a un alto nivel, se refinara el gusto por los buenos hábitos, el corazón se hará más humano y la vida del pueblo será menos inmortal, porque el libro útil aleja de todo vicio al hombre (*La Época*, Oruro, 7 de abril de 1922: 4).

Este personaje tan importante en Oruro promovió año tras año y generación tras generación el principio del libro para todos. Es debido a estas acciones que se decidió que la Biblioteca Pública Municipal de Oruro lleve su nombre, en reconocimiento a su ardua labor a favor de la cultura.

Se pretendía que, al igual que en los países civilizados, donde "leen

todos desde el viejo hasta el niño, lee el sirviente, el artesano, la costurera; los periódicos y las revistas están en manos de los cocheros, limpia botas, vendedores, etc., etc." (*Feminiflor*, Oruro, marzo de 1923: 14), el libro fuera de uso de todos en Oruro. Sin embargo, el libro también era, contradictoriamente, signo de erudición, estatus y riqueza al que pocos podían acceder debido al alto costo de los mismos. Otro aspecto que impedía su mayor difusión fue el analfabetismo muy latente en este período. En el censo de 1900, Oruro registra solamente un 13 % entre hombres y mujeres con instrucción, siendo la gran mayoría analfabeta.

En este período el comercio de libros fue importante para la difusión de la literatura, la historia, etc. Es así que hubo dos librerías que tuvieron singular importancia. Una de ellas fue la perteneciente a Antonio Alba López, y la otra fue Abela Hermanos. Estas dos librerías se encargaron de proveer de materiales bibliográficos a la ciudad de Oruro, publicando sus catálogos en la prensa orureña. Se observa que dentro de estas librerías tenían gran difusión e importancia los libros referentes a derecho, minería, historia, literatura, higiene, entre otros. También se observa que la mayoría de estos libros eran de procedencia extranjera.

Finalmente, la creación e implementación de bibliotecas públicas constituyó un hecho trascendental para que la sociedad orureña acceda a los materiales bibliográficos. Las bibliotecas, desde finales del siglo XIX, eran consideradas como "...venerables templos donde están depositados los tesoros más valiosos de la humanidad y que contienen las más bellas lecciones de la civilización universal" (Ministerio de Instrucción, 1929: I). Su surgimiento respondió a que el gobierno y los educadores consideraban necesario poner los libros a disposición de la sociedad. Entonces, las bibliotecas replantearon la necesidad de crear un ciudadano más capacitado culturalmente que permita el progreso y desarrollo de la nación.

Las bibliotecas públicas eran sostenidas por entidades estatales y estaban destinadas a atender a un público general con la finalidad de cumplir una función social. Se buscaba satisfacer las necesidades culturales del pueblo o la clase popular que carecía de medios económicos para proveerse de libros. Por ello, se implementaron bibliotecas públicas sostenidas por entidades estatales con el fin de que las clases no pudientes tengan a su servicio los libros sin costo alguno. En ese sentido, se puede observar que las bibliotecas más importantes en Oruro eran las sostenidas por los Gobiernos Municipales.

Sin embargo, se consideraba que "...toca al buen maestro al mismo tiempo que enseñar a leer, al pueblo, crearle el gusto por los libros morales e instructivos que cultiven su entendimiento, dulcifiquen su corazón, formen su carácter y le sirvan de guía por el escabroso camino de la existencia por los libros y revistas que ensanchen sus conocimientos en

todas las ocupaciones a que pueden dedicarse" (*Feminiflor*, Oruro, marzo de 1923: 14). Por ello, se puede concluir afirmando que la instrucción, los libros y las bibliotecas van de la mano para contribuir al desarrollo y progreso de los pueblos.

Conclusiones

La ciudad de Oruro a principios del siglo XX es una de las ciudades más importantes de Bolivia. Su creciente demografía permitió que la ciudad se urbanizara rápidamente, dando lugar al desarrollo industrial, económico y cultural. Un aspecto importante de desarrollo cultural es el libro, que desde tiempos inmemoriales es considerado como el instrumento de cultura por excelencia, con una importancia capital en la civilización.

La difusión del libro, mediante "La Fiesta del Libro", el comercio y la implementación de bibliotecas públicas, fueron aspectos importante en el desarrollo de la cultura en Oruro. Sin embargo, un impedimento fue el analfabetismo latente en este período, contra el que se va luchando hasta nuestros días.

Fuentes primarias

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN, BOLIVIA. (Sección de Bibliotecas).

La organización de las Bibliotecas públicas y escolares, según el sistema bibliográfico decimal. Litografía e Imprenta Unidas. La Paz, 1929.

CENTRO ARTÍSTICO E INTELLECTUAL DE SEÑORITAS.

Feminiflor. No. 11. Marzo de 1922. Oruro, 1922.

Feminiflor. No. 17. Noviembre de 1922. Oruro, 1922.

Feminiflor. No. 20. Marzo de 1923. Oruro, 1922.

Fuentes de hemeroteca

La Época, Oruro, 1922.

Bibliografía

BUONOCORE, Domingo.

1976 *Diccionario de bibliotecología. Términos relativos a la bibliología, bibliografía, bibliofilia, biblioteconomía, archivología, documentología, tipografía y materias afines.* Buenos Aires: Marymar.

BELTRÁN, Marcos.

2006 *Sucesos de la guerra de independencia del año de 1810.* La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.

LE GOFF, Jacques.

1991 *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso.* Madrid: Paidós.

TORRES SEJAS, Ángel.

1994 *Oruro en su Historia.* La Paz: Juventud.

RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

Blithz Lozada Pereira

MOORE Jr., Barrington.

Orígenes sociales de la dictadura y la democracia: Señor y campesino en la formación del mundo moderno. Trad. Jaume Costa y Gabrielle Woith. Edicions 62. Barcelona, 1973. La edición en inglés fue publicada por Review Essays en 1966.

El tiempo actual, atormentado por una profunda crisis del capitalismo y caracterizado por erupciones epidérmicas de supuesto *socialismo*, exige establecer con claridad, por una parte, la genealogía de la democracia y su correlato teórico, el liberalismo; y, por otra, la genealogía de las pulsiones autoritarias, próximas a la aspiración de instituirse en regímenes dictatoriales. La historia muestra que la constitución de la modernidad demandó que la burguesía jugase un papel revolucionario central –es decir, violento– en la destrucción del viejo régimen. No obstante, salvo extraordinarias excepciones, es paradójico que regímenes que proclaman la tolerancia irrestricta, el resguardo de los derechos humanos, la defensa de la libertad, la preeminencia del Estado de derecho, y los principios de expresión, asociación y participación política; hayan surgido como resultado de procesos eminentemente cruentos. Analizar los roles que históricamente jugó, por ejemplo, el campesinado en estos procesos, resulta tanto más útil hoy para disipar los mitos actuales de falsos protagonismos.

Por lo demás, es interesante considerar que las dictaduras de izquierda del siglo XX se hayan asentado, en gran medida, en la fuerza tanto más amorfa como moldeable, del campesinado, y en la conveniente ausencia de una tradición liberal. En efecto, fue en contextos sociales marcados por el autoritarismo feudal, donde la cultura política del siervo operó espontáneamente para reemplazar la figura señorial, con los nuevos amos

travestidos de púrpura, capaces de realizar cualquier crimen contra el individuo y la humanidad, sin que medie escrúpulo alguno que los retuviese. Que esa fuerza amorfa se constituyera en el vector decisivo *desde abajo*, que apoyara tales excesos hoy develados en gran medida por la historia, sólo se comprende si se considera el contexto social respectivo. Fueron las sociedades marcadas por la ignorancia, la miseria y la incapacidad absoluta de deliberar racionalmente los asuntos públicos según el principio de tolerancia a las ideas contrarias al poder oficial, donde con celeridad, prosperó el autoritarismo obsecuente. Creer que seguiría una tradición democrática liberal que nunca existió, resulta hoy una torpe ingenuidad de monstruosas consecuencias, o un artilugio más de la cínica y oportunista argumentación, de quienes saben que en el futuro, sus mentiras e impostura, serán develadas y condenadas.



En 1966, el estadounidense Barrington Moore Jr. publicó una obra, hoy clásica, de sociología histórica, titulada *Social Origins of Dictatorship and Democracy*. El subtítulo del libro, *Lord and Peasant in the Making of the Modern World*, pone en evidencia que el propósito de la investigación que realizó fue establecer los roles que desempeñaron, tanto los señores (es decir, las clases altas rurales), como los campesinos en determinados procesos históricos: en primer lugar, las revoluciones burguesas que cristalizaron en la democracia capitalista; en segundo, los abortos revolucionarios que ocasionaron *desde arriba*, el fascismo; y, finalmente, las revoluciones campesinas que condujeron al socialismo.

El análisis que realiza Moore combina en momentos de definición histórica crítica, el nivel económico con el político. En el primer caso, se trata del proceso de modernización como incremento sustantivo de las relaciones comerciales y la transformación de la producción de subsistencia en producción para el mercado. En el nivel político, se trata de la modernización como las etapas de establecimiento de un orden público extendido gracias a un gobierno central fuerte.

Las **revoluciones democrático burguesas** fueron las primeras en la historia, y se cristalizaron gracias a que el poder monárquico tenía restricciones evidentes, y gracias a que la aristocracia rural no gozaba de independencia irrestricta. La coalición entre la burguesía emergente y la aristocracia rural debilitada, proyectó una estrategia agrícola comercial que rompió el paradigma feudal del pasado. La violencia revolucionaria eliminó la rémora campesina, sentando las bases del capitalismo y la de-

mocracia. En Inglaterra, la guerra civil frenó el absolutismo y propulsó a los terratenientes capitalistas; en Francia, la revolución quebró a la elite rural; y en Estados Unidos, la guerra civil desembrozó el camino a la democracia, habiéndose consumado la derrota del esclavismo sureño.

El análisis comparado que realiza Moore, ha puesto en evidencia que una condición indispensable para el surgimiento de la democracia parlamentaria fue el fortalecimiento de una clase urbana constituida como *burguesía*. En Inglaterra, el desarrollo temprano de la agricultura comercial (los siglos XVI y XVII), impulsado por la aristocracia rural, afianzó su independencia de la Corona y promovió su acercamiento a la clase emergente que se constituiría en su aliada: la burguesía. Así, la unión de industriales y terratenientes fue beneficiosa a la democracia en este caso, porque se dio temprano en la historia, velando únicamente por sus intereses económicos sin que les importase en absoluto, la situación de los campesinos ni de los obreros. En los siglos XVIII y XIX, habría de consumarse en Inglaterra la liquidación de la sociedad campesina y el fortalecimiento de la clase terrateniente comercial, coludida con la burguesía.

En Francia, la aristocracia rural pre-moderna, permitió a los campesinos la posesión de la tierra *de facto*, restringiéndose el desarrollo de la agricultura comercial y constituyendo al campesinado en un factor de retardo de la democracia. No obstante, esta clase fue también la base para la revolución que desde fines del siglo XVIII, produjo una alianza de la burguesía con el campesinado para la liquidación de la aristocracia rural, impulsándose posteriormente, la agricultura comercial y dándose la afirmación ulterior de la democracia.

Por otra parte, es conveniente tener en cuenta que tanto en Inglaterra como en Francia, y en menor medida en Alemania, la afirmación estatal y la centralización de la autoridad como expresión del absolutismo de los siglos XVI y XVII, aceleró la modernización. El poder feudal se centralizó, dándose las condiciones apropiadas para el mercantilismo, refrenándose a la nobleza y favoreciendo en Inglaterra y Francia, ulteriormente, a la democracia. No obstante, según Moore, el absolutismo moderno sería también la base anti-democrática para que prosperaran los regímenes de China, algún país del cercano Oriente y Alemania.

En los casos de Alemania y Rusia, que los procesos políticos y económicos hayan desembocado en el fascismo y el socialismo, respectivamente, se debió en gran medida, a que la aristocracia rural tradicional, empleó mecanismos sociales y políticos para retener a los campesinos en calidad de siervos, convirtiendo inclusive a quienes gozaban de ciertas libertades. El propósito fue dirigirlos hacia la agricultura comercial, combinada con el desarrollo industrial; estrategia que debe servir de alarma hoy día: es

decir, los regímenes rurales feudales o semi-feudales que proyectan un cambio agro-industrial, precautelan en primer lugar, el autoritarismo de sus líderes fascistas o socialistas. La aristocracia rural, en los países de referencia, no tuvo un contrapeso urbano burgués relevante que la limitara políticamente, dando lugar a que la clase terrateniente, aunque promoviese el capitalismo, no favorezca necesariamente, a la democracia. Éste fue el resultado histórico varias veces evidente y que aparece con mayor fuerza, si las acciones políticas y económicas se orientaron en contra de campesinos y obreros.

Que en China no se haya favorecido la democracia se debió a que la cultura política de ese país nunca permitió el disenso a la autoridad injusta, desconociéndose tal derecho. Así, la sociedad china promovió una disciplina estricta de sometimiento y obediencia compulsiva. Que en Rusia y Japón no se haya favorecido la democracia, se debió, por lo demás, a que nunca hubo en los contextos feudales respectivos, la posibilidad de realizar contratos de compromiso mutuo, libremente consentidos. La estrategia económica fue la coacción de relaciones de sujeción de los campesinos.

Las **revoluciones campesinas** de Rusia y China se dieron gracias a que los vínculos entre la comunidad campesina y la elite rural fueron débiles. Además, no existió en ningún caso, la orientación de la economía hacia la agricultura comercial, manteniéndose las instituciones sociales campesinas tradicionales. En estos países, la aristocracia rural estaba respaldada por la autoridad central para la apropiación del excedente, lo que dio lugar a que los levantamientos campesinos fueran frecuentes. En Rusia, la burguesía apenas había fomentado un débil desarrollo capitalista. Las revoluciones campesinas se iniciaron en el siglo XIX y tuvieron su culminación exitosa en el siglo XX. La participación revolucionaria de los campesinos fue decisiva en Rusia y China, tuvo relevancia en Francia, y fue casi inadvertida en Japón.

En Japón, no se dio una revolución campesina relevante porque los vínculos entre la comunidad campesina y la elite rural fueron fuertes. No hubo competencia por la tenencia de la tierra ni disputa por los recursos entre ambas clases; además, los privilegios de la clase superior fueron consensualmente aceptados como legítimos por la clase inferior; entre otras razones, debido a que la elite tomaba parte en servicios agrícolas que fomentaban la cohesión social.

En Rusia y China no se dio la agricultura comercial ni se destruyó la base de la vida campestre, por eso ambas sociedades fueron proclives a las revoluciones campesinas. Que no se haya dado en tales países una modernización capitalista se debió en gran medida a la ausencia de concentración de tierras y la producción para el mercado, pese a que existió

un gobierno central fuerte. Mientras que el *landlord* inglés expulsó a los campesinos de la tierra para dedicarse a la cría de ovejas, mientras el *junker* alemán asimiló a los campesinos como siervos para la exportación de granos, en Rusia y en China, las clases altas rurales no lograron la transición al mundo del comercio y la industria, ni destruyeron la organización campesina. Por su parte, la clase social de los campesinos mantuvo un alto grado de solidaridad con cohesión para compartir la situación de expropiación. En Rusia, se dio eminentemente una solidaridad rebelde que extendía los agravios tratando de redistribuir los recursos escasos; mientras que en China, se dio una solidaridad conservadora que integraba a los campesinos quejumbrosos a la estructura social imperante, según la respectiva división del trabajo.

No obstante, según Barrington Moore Jr., los campesinos nunca protagonizaron revolución alguna por sí mismos. Siempre habrían necesitado de líderes provenientes de otras clases sociales. En Francia, durante la revolución de fines del siglo XVIII, fue requerida la unión con los *sans-coulottes*, es decir, con la burguesía; mientras que en Rusia, fue imprescindible la unión con obreros e intelectuales. La alianza del campesinado con los revolucionarios bolcheviques urbanos opuestos al zarismo, permitió la erección del socialismo en Rusia, tanto más cuanto la aristocracia rural pretendía mayor excedente. Lo mismo sucedió en China, donde la alianza de los campesinos se dio con los dirigentes del Partido Comunista.

En resumen, la historia enseñaría que las revoluciones campesinas que terminaron en los regímenes socialistas del siglo XX, expresaron relaciones agrarias pre-modernas, y que se produjeron en determinadas estructuras políticas, en oposición a una burocracia agraria dependiente del poder central. En Rusia y China las acciones de las clases altas provocaron las revoluciones, en las que fue imprescindible establecer alianzas del campesinado con distintos actores políticos, sin que las rebeliones campesinas pudiesen adoptar rasgos diferentes a los de la sociedad que combatieron.

Respecto de las **revoluciones desde arriba**, es decir, respecto de las revoluciones que terminaron con la erección del fascismo, cabe señalar que se trata de procesos de modernización capitalista conservadora que bloquearon la democracia e introdujeron cambios con un nuevo orden político, una autoridad firme, una administración uniforme y una máquina militar poderosa. Los cambios políticos y económicos fueron instrumentados por clases que promovieron una rápida industrialización, en parte gracias a su rancio conservadurismo. En Japón, Italia y Alemania, el impulso burgués fue débil, desplazando el poder al Estado, que se constituyó gracias a un gobierno central fuerte y a una industria ligera fomentada desde arriba. El Estado impulsó la acumulación primaria, creó una industria de guerra

que motorizó a la industria pesada, movilizó ampliamente a las masas y obtuvo ingentes recursos de la agricultura y de la domesticación de la clase obrera.

En lo que respecta al campesinado, el fascismo logró su apoyo, gracias a que orientó el conservadurismo modernizador hacia lo popular y plebeyo. El campesinado apoyó al fascismo porque carecía absolutamente de toda comprensión ideológica y de cualquier práctica histórica vinculada con los ideales del liberalismo. En segundo lugar, tal apoyo se debió a la tendencia natural del campesinado a ser un actor anti-capitalista plebeyo, oponiéndose a las ciudades y a los sindicatos, y en prevención al peligro que representa el desarrollo capitalista. A esto también contribuyeron las consecuencias de la depresión en Alemania, precipitándose el apoyo campesino al nacionalsocialismo, habida cuenta que previamente, se produjo la fusión de las clases rurales altas con la monarquía.

El fascismo se fortaleció como una reacción contra el desarrollo de posibles repúblicas democráticas, por ejemplo la República de Weimar en Alemania y la tendencia italiana de los años veinte. Hábiles dirigentes sedujeron a las elites del campo para que se aliaran con la monarquía, evocando profundas raíces rurales que interpelaban tanto a las elites como a los campesinos. En Japón, prevaleció la iniciativa feudal; en Italia, la monárquica y, en general, el compromiso de las clases altas rurales incluyó a los industriales y a los comerciantes, quienes crearon gobiernos conservadores y autoritarios cumpliendo tareas de la revolución popular.

Los fascistas crearon un aparato burocrático poderoso, tanto administrativo como militar y policial, con la finalidad de reprimir cualquier descontento, recurriendo inclusive a la violencia extra-institucional. Uno de los ejemplos más ostensivo fue los *fasci* de Italia. Asimismo, los fascistas respondieron a las demandas de industrialización empleando el capital bancario, pero sin el sustrato social respectivo, impidiendo que la democracia parlamentaria cristalizase.

El fascismo pretendía “fabricar” nuevos ciudadanos, incondicionalmente leales al Estado, que aparecía como la nueva religión. Ciudadanos que construyeran una sociedad que exaltara la violencia y rechazara los ideales humanistas. Se trata de sociedades donde la figura de líderes políticos se constelaría como una entidad semi-divina. Antes del fascismo del siglo XX, cabe referirse a Cavour en Italia, los estadistas *meiji* de Japón, además de Paul von Hindenburg y Bismarck en Alemania.

El fascismo se constituyó como consecuencia inevitable de la emergencia de un régimen conservador. Este régimen estuvo caracterizado por la fusión militarizada entre la burocracia real y la aristocracia; en tanto que la burguesía, pese a su debilidad, tuvo el empeño suficiente para coludirse con la aristocracia en detrimento del campesinado y de las otras clases

subalternas. Así, la burguesía privilegió el rendimiento económico antes que las prerrogativas del poder político, reduciendo al campesinado al esclavismo. Los *junkers* en Alemania y el sistema agrario prevaleciente ejercieron una represión que aumentó la obtención del excedente campesino impulsando la modernización de la industria. Los nobles retuvieron a los campesinos para mayor exacción, evitando que cualquier acción política del campesinado tuviese éxito o apoyo en las ciudades.

La industrialización fue el efecto de una creciente exigencia, fomentada por el poder centralizado del fascismo. Así se dio la modernización conservadora que no cambió las estructuras sociales ni políticas, quedando exenta de toda ruptura revolucionaria con el pasado. Para su consolidación, el fascismo requirió la participación protagónica de las masas, dotando a la sociedad de un carácter popular y plebeyo que exaltaba la violencia, la jerarquía, la obediencia y la disciplina. En Japón, se mantuvo intacta la sociedad agraria preexistente, incrementándose el excedente; mientras que en Alemania, con el esclavismo de plantación, se redituó la servidumbre.



Desde una perspectiva metodológica, que la investigación de Barington Moore Jr. sea considerada hoy, un modelo de comparación histórica cualitativa, da lugar a que, formulándose ciertas preguntas acerca de su desarrollo, su valor aparezca con mayor nitidez para ser apreciado. Siguiendo esta premisa, para concluir la presente recensión bibliográfica, se presenta respuestas concisas a las siguientes preguntas metodológicas sobre *Social Origins of Dictatorship and Democracy*:

- ¿Cuál es la pregunta de investigación que el texto trabaja?
- ¿Qué relevancia tiene?
- ¿Cuál es el estado del arte?
- ¿Qué literatura le sirve al autor para dialogar?
- ¿Qué proposiciones del autor son novedosas?
- ¿Cuáles son las variables dependientes e independientes en el texto?
- ¿Qué hipótesis se plantea el autor?
- ¿Qué mecanismos se dan para corroborar la hipótesis?
- ¿Qué método de contrastación es empleado?
- ¿Cómo selecciona el autor sus observaciones?
- ¿Cuáles son los resultados alcanzados por la investigación?

La pregunta que Moore investiga es la siguiente: ¿cuáles fueron las condiciones históricas que dieron lugar a que la clase terrateniente o el campesinado se constituyeran en fuerzas sociales importantes en los procesos de formación de la democracia parlamentaria y de las dictaduras modernas, dictaduras constituidas en el siglo XX y que pueden tipificarse tanto de derecha como de izquierda? El cuestionamiento es relevante porque compara los procesos históricos que determinaron la formación de la modernidad, generando las democracias parlamentarias de Inglaterra, Francia y Estados Unidos; en comparación con la problemática agraria que dio lugar al fascismo en Alemania y Japón, y al socialismo en Rusia y China. Aparte de los países indicados, gracias a que el autor aplica un enfoque cualitativo y comparativo, analiza las amenazas que se cernirían sobre la India, país en el que, a mediados de los años sesenta, existía una débil y restringida afirmación de la democracia. No obstante, este caso resulta significativo porque representaría otro modelo de análisis: un régimen democrático en germen alcanzado sin violencia revolucionaria.

La literatura que emplea Moore, se refiere a textos históricos con evidente análisis sociológico, político e ideológico, resonando en su texto, las ideas de Karl Marx, Max Weber y Alexis de Tocqueville. El texto, dirigido a eruditos de preferencia, contrapone la revolución liberal que el autor valora, al fascismo y al socialismo. Siguiendo la tesis marxista y coincidiendo con perspectivas posteriores –de Michel Foucault, por ejemplo- dice que hay que “restaurar” la violencia y dimensionar a los actores en la erección de nuevas instituciones. De la revolución de Inglaterra en el siglo XVII, dice que la violencia habría destruido la sociedad campesina y allanado el camino para la agricultura comercial y el posterior desarrollo capitalista. De Francia, gracias a la Revolución de 1789, argumentó que habría nuevas instituciones según principios democráticos pese a mantenerse la aristocracia rural; y de Estados Unidos, la guerra civil de 1861 habría destruido los privilegios de la elite agraria que erigió el esclavismo sureño de plantación.

La variable dependiente es la sociedad industrial moderna concebida como el producto de procesos históricos que formaron la democracia parlamentaria y las dictaduras, tanto de derecha (“fascismo”), como de izquierda (el socialismo, llamado en el texto de Moore, “comunismo”). La variable independiente son las condiciones históricas generales y de detalle que conformaron la sociedad moderna: se trata de los escenarios de procesos políticos prolongados en ocho países. La variable independiente centra su atención en las acciones que las clases aristocráticas rurales y el campesinado llevaron a cabo, protagonizando, en varios casos, revoluciones campesinas. No obstante, consciente el autor de que el campesinado nunca consumó una revolución por sí mismo, la variable independiente

tiene en cuenta las alianzas con otras clases sociales dinámicas en el desarrollo histórico. Tales, las revoluciones fascistas *desde arriba*, que pondrían en evidencia que el campesinado en la historia comparada, no fue un aliado del capitalismo democrático.

Moore piensa que tomar al campesinado aislado es incorrecto. Para dimensionar su influencia sobre la sociedad moderna es necesario ver sus relaciones con otras clases sociales en las estructuras pre-modernas donde intervino según su propia cohesión. Él rechaza varias hipótesis, dando lugar a refutarlas al menos en parte. Que el deterioro económico en el campo ocasionase explosiones revolucionarias sería falso por contraejemplos empleados como mecanismos de falsación. En este caso, la miseria de los campesinos en la India donde no hubo revueltas, y el protagonismo de campesinos ricos en la guerra prusiana del siglo XIV, mostrarían que la miseria rural no fue causa suficiente para que se dieran procesos revolucionarios. Que la vida o presencia efectiva de la aristocracia en el campo atemperaría las revueltas, sería también falso, debido, entre otras razones, a los contraejemplos de Francia e Inglaterra en los siglos XVIII y XIX. Que el proletariado rural tenga una tendencia natural a ser insurrecto, sería también falso, debido, otra vez, al contraejemplo de la India. Dicho país, le sirve a Moore, asimismo, como contraejemplo para falsear la hipótesis de que la religión sería el factor suficiente de contención revolucionaria en el agro.

La investigación cualitativa de Moore combina el método de comparación de las concordancias para establecer qué causas necesarias producen efectos determinados, y el método de contrastación de efectos diferentes para señalar las causas suficientes que los ocasionarían. Partiendo del detalle de los casos estudiados, realiza ambas tareas. Primero, señala las similitudes de causalidad que dan lugar a establecer factores comunes; por ejemplo, tanto en Alemania como en Japón, se habría configurado el fascismo como una revolución *desde arriba*, caracterizada por el conservadurismo centralizado de amplia base campesina, por la tendencia a la uniformidad, la preeminencia del simbolismo y por la unión de las clases agrícolas con otras clases poderosas. En segundo lugar, pese a que hubo fascismo en Inglaterra, Rusia e India, fracasó por causas que hicieron la diferencia respecto de Alemania y Japón. En los primeros casos, hubo lo siguiente: una arremetida industrial y agraria contra la monarquía inglesa represiva, la falta de una base popular efectiva en la revolución rusa de 1905, y el carácter xenófobo y fragmentario del hinduismo de la India.

Moore selecciona las observaciones que valora, considerando el impacto que éstas ejercieron en la formación del mundo moderno. Son relevantes si influyeron en la constitución de la democracia capitalista de tres países,

además del caso atípico de la India; si evidencian cómo se dio la *revolución desde arriba* en el fascismo; o si mostrarían la *revolución desde abajo* del socialismo. Cada observación sólo vale en comparación y en contraste con otras que se presenten en algún caso de los ocho estudiados. Las concordancias refuerzan las agrupaciones de los países definiéndose relaciones causales. Por ejemplo, las revoluciones rusa y china crearon enormes burocracias agrarias y pese a mantener inicialmente la organización campesina, la ingente masa del agro fue la principal víctima de los regímenes políticos respectivos. Por lo demás, cabe señalar que en relación con el método de las diferencias, una solidaridad fuerte del campesinado dio lugar tanto a constituirse en un factor conservador poderoso o ser causa de la rebelión. Siguiendo este mismo enfoque de las diferencias, Moore afirma que similares condiciones favorables (por ejemplo, la producción de hierro), dieron lugar, a escenarios políticos tan distintos como el fascismo prusiano del centeno y la democracia estadounidense del algodón.

Al final, se advierte que para Moore, probablemente, el campesinado haya agotado su fuerza política. No siendo una clase revolucionaria suficiente, sus alianzas, incluso para protagonizar movimientos exitosos, requerirían de definiciones insólitas. No obstante, el análisis comparado enseñaría una lección histórica: la acción campesina nunca dirigió procesos para beneficio de la democracia. En general, apoyó tendencias de gobiernos arbitrarios sin que pugnara prioritariamente por la justicia, la razón o la participación popular en aras de la libertad y la deliberación. Por lo demás, si bien a mediados de los años sesenta, no se habían efectuado estudios sobre América Latina o África, los casos comparados por Moore, mostrarían que la industrialización no requeriría de la violencia como algo esencial. La modernización se alcanzaría por vías pacíficas, lográndose realizar el modelo único conformado por el comercio agrícola, la producción para el mercado, la erección de instituciones sólidas y propicias, y el fortalecimiento del gobierno central. Finalmente, el autor llamó la atención acerca de las amenazas que se cernirían sobre la frágil democracia de India: tendrían que motivar preservarla y profundizarla.



Sin incluir a la India, el siguiente cuadro resume la relevancia de la agricultura comercial en los procesos de modernización, tanto en lo referido a la construcción de la democracia como de la dictadura de derecha y de izquierda en el siglo XX. Adicionalmente, se señala las alianzas de clases sociales que constituyeron los escenarios donde se produjeron los procesos

revolucionarios respectivos, ocasionando consecuentemente la derrota o el perjuicio de otras clases.

Democracia	Inglaterra	Agricultura comercial	Unión de burgueses y aristócratas	Derrota de la monarquía	Revolución burguesa
	Francia	Agricultura comercial	Unión de burgueses y campesinos de remensa	Derrota de la monarquía y de la aristocracia	Revolución burguesa
	Estados Unidos	Agricultura comercial	Unión de burgueses y propietarios	Derrota de los esclavistas del sur	Revolución burguesa
Socialismo	Rusia	Sin agricultura comercial	Unión de la monarquía y la aristocracia	Perjuicio al campesinado	Revolución campesina
	China	Sin agricultura comercial	Unión de la monarquía y la aristocracia	Perjuicio al campesinado	Revolución campesina
Fascismo	Alemania	Agricultura comercial	Unión de burgueses y aristócratas	Derrota de obreros y campesinos de remensa	Revolución <i>desde arriba</i>
	Japón	Agricultura comercial	Unión de burgueses y aristócratas	Derrota de obreros y campesinos de remensa	Revolución <i>desde arriba</i>

SOBRE LOS AUTORES

Pastor Deuer Deuer

Candidato a Doctor en Economía y Administración de Empresas (Ph. D. c) por la Universidad de Sevilla, España; Master en Administración de Empresas (MBA) por la Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica; Diplomado en Educación Superior, Organización y Administración Pedagógica del Aula, (UMSA); Ingeniero Químico, (UMSA); Docente de la Carrera de Ingeniería Química (UMSA). Fue Jefe de la División de Desarrollo y Mantenimiento de Sistemas de la Corporación Regional de Desarrollo de Chuquisaca (CORDECH), Jefe del Laboratorio de Informática de la Universidad “Nuestra Señora de La Paz”, y Jefe del Área de Economía y Empresa de la Universidad Abierta del Sur (UAS) (Universidad virtual). Contacto: pdeuer@yahoo.com.

Blithz Lozada Pereira

El autor es miembro de la Academia Boliviana de la Lengua asociada a la Real Academia Española. Es docente emérito de la Universidad Mayor de San Andrés y actualmente se desempeña como investigador en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ha publicado 17 libros y escrito 45 artículos para revistas especializadas, publicando varios artículos periodísticos en formato físico y electrónico. Es licenciado en filosofía y ha efectuado estudios de economía. Tiene maestría en Gestión de la Investigación Científica y Tecnológica, además de maestría en Filosofía y Ciencia Política. Cursó programas de postgrado en el nivel de diplomado, tanto en educación superior como en ciencias sociales. Ha participado en una innumerable cantidad de eventos académicos y científicos, tanto dentro como fuera de Bolivia, en total, en trece países de tres continentes. Asimismo, cumplió funciones de director del Instituto de Estudios Bolivianos, del Instituto Normal Superior Simón Bolívar, del Departamento de Investigación, Postgrado e Interacción Social de la UMSA y del Departamento de Relaciones Internacionales de la misma universidad. En los años ochenta, fue miembro del Comité Ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana y de la Central Obrera Boliviana. Contacto: blitzyo@hotmail.com.

Laura Escobari de Querejazu

Licenciada en Historia por la Universidad Católica del Perú y la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia. Tiene Cursos de especialización en Archivos en España y Restauración de obras de Arte en Perú. Doctora en Historia por la UNED de Madrid, España. Catedrática de Historia de Bolivia en la UMSA por 28 años. Cuatro años docente invitada en las Universidades Javeriana y Nacional de Colombia, en cátedras de Hermenéutica de la Historia, Historia de Colombia Colonial y Etnohistoria Andina. Fue Directora del Archivo de La Paz (1994-1999), Presidenta de la Sociedad Boliviana de la Historia (2000-2001), Presidenta de la Academia Boliviana de la Historia (2006-2009). Actualmente es Directora del Instituto de Estudios Bolivianos. Libros: (1985) *Producción y comercio en el espacio surandino, siglo XVII*. La Paz: Embajada de España en Bolivia; (1987) *Historia de la industria molinera en Bolivia*. La Paz: Adim; (1990) *Historia de la Sociedad Católica y orfanato San José*. SCSJ, Cyma; (2011) *Caciques yanacunas y extravagantes*. La Paz: Plural, IFEA, Embajada de España en Bolivia, Facultad de Humanidades, Carrera de Historia UMSA; (2010) *Mentalidad*

social y niñez abandonada. La Paz 1900-1948. La Paz: IFEA, AECID, Plural; (2010) *De caciques nobles a ciudadanos paceños.* La Paz: Garza Azul. También es lectora editorial del IFEA, Revista de Indias, Universidad de Buenos Aires. Contacto: lauraescobari@yahoo.com.

María Luisa Soux Muñoz Reyes

Doctorado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Investigadora Titular del Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA. Profesora emérita de la Carrera de Historia de la UMSA. Contacto: mlsoux@yahoo.es.

Claudia Pardo Garvizu

En La Paz, 1985 obtuvo la licenciatura en Literatura por la Universidad Mayor de San Andrés con la tesis de investigación "Del estigma del expósito a la poética del desgarro en *El Loco* de Arturo Borda". Egresó de la Maestría en Literatura Latinoamericana de la misma universidad. Publicó "El Loco o la Vena de la Escritura" (2009). Publicación pendiente: "El obrar y el destino de *El Loco*", introducción y elaboración de una antología de *El Loco* de Arturo Borda. Edición especial del Ministerio de Culturas del Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Trabaja como editora y directora del sello cómic en la Editorial Gente Común.

Galia Domí Peredo

Docente investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Docente en las carreras de Filosofía y Ciencias Políticas de la UMSA. Ph. D. con una tesis sobre interculturalidad y políticas públicas. Contacto: galiadomic@hotmail.com

Weimar Giovanni Iño Daza

Pedagogo por la Universidad Mayor de San Andrés, con especialidades en Historia y Sociología de la Educación. Trabaja sobre historia de la educación y del pensamiento en Bolivia y Latinoamérica, tiene varios artículos sobre temas sociopolíticos en revistas especializadas. Fue investigador adscrito del proyecto Relaciones Interétnicas del Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA. Es candidato a la Maestría "Estudios Latinoamericanos", CIDES-UMSA.

Pamela Catari Arión

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés cuenta con especialidades en Psicomotricidad, Psicopedagogía y Educación Especial. Tiene publicados varios artículos sobre dificultades en el aprendizaje, educación inclusiva e historia de la educación especial.

Nilda Llanqui Quispe

Egresada de la Carrera de Historia-de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Fue Auxiliar de Docencia e Investigación en la Carrera de Historia; Auxiliar de Archivo, Biblioteca y Archivista en el Proyecto de Digitalización y Microfilmación de Padrones del siglo XIX en el Archivo de La Paz; Auxiliar de Investigación en el Museo Nacional de Etnografía y Folclore; Investigadora Titular y Adscrita del Instituto de Estudios Bolivianos (Programa de Relaciones Interétnicas. Convenio UMSA/ASDI). Ha publicado diferentes artículos referentes al libro, las bibliotecas y los archivos.

Este libro se terminó de imprimir
Garza Azul Impresores & Editores
de la ciudad de La Paz
en agosto de 2012.
La presente edición consta
de 500 ejemplares.

TEORÍA Y FILOSOFÍA

LAS DISTOPÍAS DE GEORGE ORWELL: *REBELIÓN EN LA GRANJA* Y *1984*, ¿RECUERDOS DEL FUTURO?

Pastor Deuer Deuer

EL BANCO MUNDIAL Y SU EVALUACIÓN DE LA GOBERNANZA EN BOLIVIA Y VENEZUELA: VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DEMOCRACIA

Blihtz Lozada Pereira

HISTORIA

MANO DE OBRA ESPECIALIZADA EN LOS MERCADOS COLONIALES DE CHARCAS, BOLIVIA (SIGLOS XVI-XVII)

Laura Escobarí de Querejazu

ARGENTINOS Y PERUANOS EN BOLIVIA: APUNTES SOBRE LA MIGRACION REGIONAL A MEDIADOS DEL SIGLO XX

María Luisa Soux Muñoz Reyes

LITERATURA

LA MUERTE SIN CUERPO:

EL CONFLICTO DEL *ETHOS* EN EL *LOCO* DE ARTURO BORDA

Claudia Pardo Garvizu

EDUCACIÓN

LA INTERCULTURALIDAD Y LOS CONCEPTOS CONEXOS EN LA NUEVA LEY EDUCATIVA

Galia Domic Peredo

LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL (1899-1920): MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA

Weimar Giovanni Iño Daza

SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA ESPECIAL EN BOLIVIA EN EL GOBIERNO LIBERAL (1900-1920)

Pamela Catari Arión

ESTUDIOS CULTURALES

LA "FIESTA DEL LIBRO" DE 1922 EN ORURO

Nilda Llanqui Quispe

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

EL LIBRO DE BARRINGTON MOORE JR., *ORÍGENES SOCIALES DE LA DICTADURA Y LA DEMOCRACIA: SEÑOR Y CAMPESINO EN LA FORMACIÓN DEL MUNDO MODERNO*

Blihtz Lozada Pereira