



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación
Moromboeguasu Jeroata
Yachay Kamachina
Yaticha Kamana

HITOS DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

I

Serie
HISTÓRICA
COLECCIÓN PEDAGÓGICA PLURINACIONAL

HITOS DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

HITOS DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

COLECCIÓN PEDAGÓGICA PLURINACIONAL

Serie Histórica

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**Ministerio de Educación
Instituto de Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional**

**Colección Pedagógica Plurinacional
Serie Histórica, N° I**

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. Arce N° 2147

Teléfono: (591-2) 2681200

Casilla de correo: 3116

www.minedu.gob.bo

© INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL

Av. Arce N° 2529

Edificio Santa Isabel, Bloque C, Planta baja

Teléfono: 2912842 int. 26

Autor: Instituto de Investigaciones Pedagógicas

Edición: IIPP

Depósito Legal: 4-1-403-13 P.O.

Diseño de tapa: Nico Manuel Verboune

Diagramación: IIPP

La Paz-Bolivia, 2014

Índice

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional.....	9
Presentación.....	13
I. La problemática educativa en la historia boliviana.....	17
Mauricio A. Pol P.	
1. Educación y República en el siglo XIX.....	17
1.1. Bolívar, Sucre y la cuestión educativa.....	18
1.2. Santa Cruz y la cuestión educativa.....	29
1.3. Ballivián y la cuestión educativa.....	33
1.4. Belzu.....	36
2. La Reforma Educativa Liberal.....	44
3. El Código del 55.....	54
3.1. A modo de rememoración.....	54
3.2. Algunas consideraciones sobre el Código del 55.....	61
4. La Ley de Reforma Educativa de 1994.....	73
4.1. A modo de rememoración.....	75
4.2. Algunas consideraciones sobre la Reforma Educativa.....	81
II. Los sentidos educativos en Bolivia. Análisis de hitos históricos para una pedagogía de la descolonización.....	89
Nelson Gutiérrez Rueda	
Introducción.....	89
1. Marco Histórico.....	97
1.1. Sentidos de la historia para el análisis educativo.....	97
1.2. Coyunturas y esquema histórico.....	100

2. Explicitación y análisis.....	119
2.1. Aclaración a los hitos de la educación boliviana.....	119
2.2. La educación no es instrucción, primer hito.....	119
2.3. La escuela–ayllu (comunidad): segundo hito de la educación en Bolivia.....	126
2.4. La educación única, universal y popular: Presencia de un tercer hito	130
2.5. La conciencia de la pluralidad cultural: El cuarto hito.....	138
3. Problemáticas conclusivas.....	139
III. La educación en Bolivia en el eje del currículo educativo.....	141
Luis Vargas Mallea	
1. La construcción liberal del sistema educativo nacional.....	141
1.1. Contexto educativo boliviano de las primeras décadas del siglo XX	141
1.2. Políticas implementadas por la Reforma Educativa Liberal de inicios del siglo XX.....	144
2. La operación de la unificación y el progreso en el currículo. Una revisión formal sobre la construcción de los programas nacionales.....	147
2.1. Análisis de los programas nacionales de 1908.....	147
2.2. Ciertos fundamentos del enfoque curricular de los Programas de Instrucción.....	148
2.3. La estructura curricular de los Programas de Instrucción de 1908...	152
3. Las diferencias curriculares entre la educación indígena y la educación general/nacional.....	156
3.1. Contexto de la aparición institucional de la educación indígena.....	156
3.2. Una división estructural: la educación en las ciudades y la educación rural.....	159
3.3. La experiencia de educación indígena de la Escuela Ayllu de Warisata.....	168
3.4. Los Planes de 1928 y 1930, el final de la era liberal de principios del siglo XX.....	176
4. El Código de la Educación Boliviana de 1955.....	180
4.1. Los fundamentos pedagógicos del Código de la Educación.....	180
4.2. Revisión del Plan y Programas Oficiales de Educación Secundaria de 1956 (Programas del Código de la Educación de 1955).....	182
5. Las Reformas Educativas en la Dictadura. El Currículo de la Tecnología Educativa en Bolivia.....	193

5.1. Contexto educativo en la segunda mitad del siglo XX.....	193
5.2. La educación de masas y la tecnología educativa en los planes de la Reforma de Banzer.....	197
6. La Reforma Educativa de 1994.....	210
6.1. Inicios y principales aspectos.....	210
6.2. El currículo de la Reforma Educativa.....	215
6.3. Un nuevo discurso ordenador: el constructivismo.....	219
6.4. La interculturalidad y el bilingüismo en los principales documentos oficiales de la Reforma Educativa.....	222
IV. Hito, huella y educación. Libros de texto, narrativa y narrativa de la historia en el sistema educativo nacional.....	229
Inti Huáscar Ayma Calle	
1. Hito y huella como política. Claves de la interpretación.....	229
1.1. Criterios fundamentales, ejes temáticos y temas.....	232
1.2. Estructura temática de los libros de texto.....	238
2. Materiales y sentidos en la construcción identitaria colonial – republicana desde los libros de texto.....	244
Bibliografía general	273

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional

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

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

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

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

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

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

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

No se trata de caer en una educación puramente técnica sino de darle su lugar e importancia a esas capacidades por mucho tiempo subvaloradas, con una clara dirección política de transformación crítica, de liberación de las condiciones de pobreza y de menosprecio cultural en que se ha mantenido

a nuestros pueblos indígenas originarios. Por ello, la educación por la que apostamos es también descolonizadora, transformadora y liberadora de las consecuencias que ha producido el capitalismo y el colonialismo.

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

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

Se ha priorizado publicar las siguientes series: Serie Clásicos; Serie Histórica, Serie Revolución Educativa, Serie Debate. La Serie Clásicos pretende recoger los más importantes aportes del pensamiento pedagógico de la educación boliviana. La Serie Histórica presentará los eventos más significativos, las inflexiones y los hitos de la educación en Bolivia. La Serie Revolución Educativa presentará las reflexiones y aportes teóricos sobre los pilares de la nueva Ley Educativa, como son la educación comunitaria, descolonizadora,

productiva, intracultural e intercultural, además de la fundamentación de otros elementos y componentes curriculares y de reflexiones metodológicas. La Serie Debate presentará discusiones de actores diversos acerca del actual proceso de transformación para abrir un foro que escuche las críticas, alternativas y permita generar un amplio debate político-ideológico sobre descolonización de la realidad política y la educación en Bolivia.

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

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Presentación

El presente documento contiene una lectura crítica y preliminar de la historia educativa boliviana. No se comprende aquí la historia en términos historiográficos, es decir, la historia que sólo fija fechas y hechos, sino la historia en términos de sentido, buscando comprender el por qué de las cosas acontecidas en la historia. Por eso, la intención de establecer los hitos de la educación en Bolivia se relaciona con la tarea de encontrar los sentidos históricos del desarrollo de la educación en nuestra realidad. Esto supone, en primera instancia, la aproximación a aquellos procesos que han dado lugar a la realidad educativa actual tal como la conocemos, es decir, una aproximación desde los problemas del presente. Pero esta aproximación no debe quedarse en el conocimiento del relato del pasado sino que más bien se trata de la comprensión del sentido de la historia y su relación con la posibilidad de apertura en el presente a otro futuro posible.

El actual proceso de transformación educativa plantea enormes retos de toda índole para todos los actores comprometidos con la educación. Tomar conciencia crítica de la problemática educativa puede ayudarnos a encarar varios de estos retos. Esto significa, por un lado, preguntarse: ¿Cuál era la perspectiva del razonamiento dominante sobre la educación? Por otro lado, también es importante preguntarse: ¿Cómo se ha dado en concreto esta historia? ¿Cómo se ha desarrollado específicamente la educación en cada coyuntura? Es decir, nos preguntamos no sólo sobre las perspectivas educativas en general sino también cómo se fueron concretando estas perspectivas hegemónicas en el transcurso del tiempo.

Un “hito” puede ser entendido como un punto de delimitación en términos históricos, sociales y culturales, porque marca un antes y un después. Pero es un hito en tanto tiene algún sentido desde el presente.

Los hitos de la educación boliviana deben buscarse e interpretarse en base a la reflexión de la complejidad, desde el presente, de varias coyunturas y procesos, como por ejemplo:

- 1) Siglo XIX, primeros años de la República.
- 2) Principios del siglo XX: a partir de los gobiernos llamados liberales.
- 3) La década de los '30: Comienzo y final de la experiencia en Warisata, educación indígenal antes y después de esa década.
- 4) El proceso de creación e implementación del Código de educación boliviana de 1955.
- 5) Las reformas educativas hechas en las dictaduras que van desde la década del 60 y duran más de 20 años.
- 6) Las reformas neoliberales de los años 90.

El intento de cada texto que compone este libro es identificar y analizar los hitos que puedan haberse dado en esas coyunturas. En cada apartado cada autor revisa esta historia desde un ángulo específico. El primer apartado analiza el modo como el Estado iba construyendo lo escolar, lo educativo; los problemas que iban surgiendo, las debilidades, las incapacidades. El segundo apartado lo hace desde la perspectiva pedagógica que está presente en cada coyuntura. El tercer apartado tiene como eje el currículo, aquí se analiza cómo se entendía y cómo eran planteados los planes de estudio en cada periodo. Y por último, en el cuarto apartado se revisa críticamente los materiales educativos y las metodologías didácticas utilizadas en cada coyuntura.

Por último, es necesario aclarar que si bien hubo un trabajo coordinado en la realización de este trabajo, al ser un documento escrito por cuatro personas, miembros todos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, existen distintos enfoques y formas de expresión y también han subsistido algunas reiteraciones. Asimismo, es necesario mencionar que

este pequeño aporte fue desarrollado en las condiciones que permite la dinámica gubernamental, una de cuyas características es la de tener tiempos excesivamente reducidos y amplias tareas a desarrollar. A pesar de estas condicionantes, este es un esfuerzo colectivo que intenta revisar críticamente, desde las exigencias del presente, la historia educativa boliviana. En este sentido, este libro puede ser un aporte para aprender de lo acumulado de la historia y así poder encarar de mejor modo muchos de los retos que nos plantea la actual transformación educativa.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

I. La problemática educativa en la historia boliviana

Mauricio A. Pol P.

1. Educación y República en el siglo XIX

Con la fundación de la República aparece, para algunos actores, la necesidad de instaurar el “nuevo” orden republicano. Para lo cual la organización y construcción del Estado, junto con el modelamiento de la sociedad, era una cuestión fundamental. Si bien se podría decir que en el pensamiento político de sus fundadores ello no apareció con total claridad y en toda su complejidad, sí apareció como preocupación y como intuiciones incipientes. Fue el caso de Bolívar y Sucre.

No es la especificidad de este trabajo analizar la complejidad de tareas en diferentes ámbitos que planteaba la construcción de este Estado. Sí lo es la problemática educativa en toda aquella multiplicidad. Entre las varias cosas que se presentaban a la naciente República, una de ellas, quizás no tomada como la más urgente y fundamental, fue la cuestión de la formación y/o instrucción. Apareció como necesaria la *formación de los ciudadanos* que requería la República, *la formación de la sociedad acorde* al estado recién fundado. La instrucción “que forme la conciencia cívica bolivianista (...) que forme el alma nacional” (Suarez, 1986: 66-67). De modo que la República recién nacida tenía como una de sus importantes tareas, entre otras, la cuestión de la formación y/o instrucción que se debía encarar de ahí en adelante para la construcción del “nuevo” orden social republicano. Al menos así aparece en las preocupaciones de sus fundadores.

1.1. Bolívar, Sucre y la cuestión educativa

En un principio Bolívar intenta, primero, que la educación *sintonice* con el horizonte de la nueva República, que básicamente era el horizonte liberal y que en la época era el *sentido* que había ganado presencia en Europa y en las “colonias” recién liberadas. El horizonte liberal marcaba el rumbo que seguían en la época los países europeos y las colonias americanas. La educación no estuvo exenta de este movimiento. En líneas generales la “nueva” educación que se planteó proyectar en Bolivia no estaba fuera del horizonte liberal. Como lo analiza Suarez, la educación debía orientarse en la misma perspectiva y formar “ciudadanos” con “conciencia cívica” *pertinente* al orden republicano, “la *salud* de la República depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en la infancia” (Suarez, 1986:74). Precisamente Bolívar aspiraba a una educación que no esté fuera de la corriente ilustrada de la época.

Con esta perspectiva, proseguía que se *edifique* de ahí en adelante la “nueva instrucción” que no tenía presencia en el territorio. El libertador tenía conciencia de esto. La edificación suponía, por un lado, *organizar* la realidad escolar existente, y por otro lado, *fundar* nuevos espacios escolares. Además, era necesario crear la estructura que se encargaría de administrar y dirigir todos los entes escolares (un ministerio de instrucción); y también ir planteando las disposiciones legales- formales que regirían la realidad educativa.

No obstante, antes de todo esto había que resolver la *relación* entre el Estado, el gobierno y la educación. Esto era necesario para asegurar que el estado y los gobiernos no se desentiendan de la cuestión educativa. Para ello Bolívar plantea una premisa formal de cumplimiento obligatorio: “El primer deber del gobierno es dar educación al pueblo”. Esto es, establecer instrucción pública como una de las tareas fundamentales del Estado.

Cuando se funda la República, la noción de educación era igual a la noción de escuela. De modo que la situación de la primera se comprendía básicamente por la cantidad y estado de las escuelas. Las mismas que eran pocas, casi todas fundadas y sostenidas por la Iglesia; la educación, por tanto, era

completamente eclesial. Esto no sintonizaba precisamente con el horizonte de la educación en la nueva República. Ante esto Bolívar pensó establecer un marco normativo para todos los centros de instrucción que había en la época, enmarcarlos a todos en una misma perspectiva educativa. Esto se puede ver en la siguiente disposición: “la educación debe ser uniforme y general”. Para entonces ya había una perspectiva común en la instrucción que se impartía en las escuelas que, como hemos dicho, era principalmente una instrucción eclesial. La idea era reemplazarla por otra: la nueva perspectiva común de las escuelas estaría dada por la nueva República y sus principios. Así lo planteó Bolívar cuando decreta que “los establecimientos educativos deben ponerse de acuerdo con las leyes de la República” (Suarez, 1986: 74). También se dispuso replantear el funcionamiento de los centros de enseñanza eclesial. Trabajar sobre la base de los entes escolares existentes, re-actuar sobre la base de lo que hay. No se podía trabajar y actuar sobre otra realidad. Esto significaba intentar abrir el funcionamiento interno de cada unidad e incidir sobre ellos replanteándolos en la perspectiva de la nueva educación. Por ejemplo, se dispuso que los centros de instrucción de la iglesia debían aceptar a estudiantes que no necesariamente deseaban convertirse en sacerdotes: estas escuelas “deben recibir también a estudiantes que no se dedicaran al sacerdocio, mientras se funden otros espacios en el país” (Suarez, 76). Ampliar el universo de personas a las que se imparte instrucción. También se dispuso de infraestructura religiosa (como internados, conventos) para que funcionen escuelas.

Esto es abrir espacios de posibilidad en entes con cierta estructuración y con un funcionamiento interno bastante rígido y cerrado. Aperturas, aunque mínimas, siempre significativas ya que podrían a su vez permitir que se creen y se ganen mayores márgenes y espacios para otras acciones en un mediano plazo. En principio estos cambios tenían la intención de ampliar la cobertura de instrucción para que más personas puedan acceder a estos espacios. Aunque como hemos dicho esto fue acompañado por medidas para replantear el mismo tipo de instrucción que se impartía. Con esto se creaban posibilidades sobre lo existente para imprimir a partir de esos espacios otras direccionalidades.

Las primeras reformas de Bolívar tenían que ver con replantear inicialmente lo-que-hay e intentar encausarlo en una perspectiva diferente. No obstante

edificar y construir una nueva estructura educativa requería no solamente re-enmarcar normativamente lo existente, abrir y replantear su funcionamiento y perspectiva, sino también suponía crear los espacios escolares que todavía no existían¹ (fundar unidades de instrucción no eclesial). Es así que se dispone que “deben fundarse escuelas primarias en cada capital de Departamento y en las provincias para ambos sexos en edad escolar” (Suarez, 76). Pero el Estado de 1826 prácticamente no sostenía ninguna escuela y el reto de crear, fundar y sostener un complejo escolar completo que abarcara a la persona desde la niñez y juventud en todo el espectro territorial boliviano era, en términos prácticos, inalcanzable. Tener aquella estructura de instrucción, tal como se deducía del horizonte republicano, en pretensión de sintonía con los desarrollos pedagógicos de la Ilustración, rebasaba enormemente cualquier posibilidad concreta para el Estado. De modo que se dispuso que se creen primero escuelas primarias, no en todo el territorio, sino en principio en las capitales de departamento y en capitales de provincia. Para empezar, Bolívar pensó en atender la instrucción primaria y en espacios reducidos como las capitales de departamento y de provincia que eran básicamente ciudades criollas o pequeños centros poblados de predominancia criollo-mestiza. Esto sí podía plantearse (desde) el estado como un “sub-modelo” ideal más realizable en el largo plazo. Aunque todavía hasta aquí sólo estaba planteado en disposiciones de decreto. La tarea era concretizarlo en el tiempo.

También se dispuso la creación de centros donde se imparta enseñanza secundaria. Aunque, claro está, en un alcance aun más reducido. Sólo en capitales de departamento (no de provincia), bajo la denominación de “Colegios de Ciencias y Artes”. Ello en Sucre, La Paz, Potosí, Cochabamba, que era donde básicamente estaba concentrada la “sociedad criollo-mestiza”. Lo más urgente era abrir escuelas de primaria donde se enseñe a leer y escribir, a

1 Aquí es necesario decir que *construir* nuevos espacios no solo significa crear espacios físicos que no existen. Significa también transformar lo existente, lo que hay. En la medida en que se logra modificar, cambiar los espacios ya estructurados e instituidos, estos dejan de ser los mismos. Y en cierta medida, en cierto grado, son también “nuevos” espacios. Su “novedad” no va a estar definida principalmente por su aparecer morfológico, por sus denominaciones, por sus formas, sino principalmente va a estar definida por la perspectiva en la que se reinserta, se conecta se (re)articula lo existente. La “nueva” perspectiva de funcionamiento, de desarrollo, es lo que principalmente va a modificar los entes existentes, lo que le va a dar su novedad.

contar, a medir y algunos otros conocimientos básicos, aunque en un reducido alcance. Y ofrecer al menos un colegio secundario en cada capital.

El modelo bajo el cual debían establecerse los colegios secundarios era el Colegio San Juan Bautista de Chuquisaca. En este punto, a mi modo de ver, puede estar contenido un problema digno de mención. Y es el que tiene que ver con la *recurrencia* a la referencia de lo establecido. Este colegio con sede en Chuquisaca era quizás el lugar donde se brindaba la “mejor” educación para secundaria después de la instrucción de primeras letras. Un lugar con un prestigio reconocido. No obstante, el carácter de este colegio no era exactamente el modelo de enseñanza que deseaba Bolívar. Es probable que no haya sido precisamente el modelo que venía a su mente cuando pensaba en la escuela, en la perspectiva pedagógica mencionada anteriormente. Esto puede verse precisamente en el nombre que quería que tengan estos centros y que tiene correspondencia con la perspectiva pedagógica a la que él aspiraba: Colegios de *Ciencias y Artes*. Esta denominación muestra el carácter de escuela y de enseñanza que él deseaba. No obstante aquel Colegio termina siendo el modelo que debían tener los establecimientos de enseñanza secundaria. Este no es un mero detalle. El podía desear una enseñanza basada en las ciencias y en las artes, como quizás era la tendencia de la pedagogía positiva de la ilustración en la época. En el mejor de los casos, quizás podía visualizar muy vagamente en lo que consistía esta enseñanza. Pero de ahí a tener más referencias *concretas* de aquella, cómo y en qué consistía, había mucha distancia. Al no haber importantes referencias concretas de aquella, se hace aún más difícil intentar *traducir* lo deseado y lo vagamente visualizado en características concretas. Este no es cualquier esfuerzo, es uno de los puntos nodales de la construcción de realidad en función de un horizonte: hacer de lo deseado materialidad concreta. Y cuando lo deseado, se lo visualiza muy vagamente, esa poca claridad influye aún más en el cómo se concreta o no aquello. Esto se presentó al Libertador en las circunstancias concretas de ese presente. Circunstancias donde se había salido de unas guerras de independencia de muchos años, un contexto político que no ofrecía ninguna garantía de relativa estabilidad para iniciar un proceso de edificación de la nueva República (complots y disputas). Circunstancias en las que si bien la cuestión educativa era importante y fundamental para la

instauración del nuevo orden republicano, no era lo más urgente en la consideración del segmento gobernante. Tareas prioritarias como la emisión de disposiciones jurídicas (decretos leyes, etc.) Preocuparse de las finanzas con las que el estado puede contar, la disponibilidad económica existente, etc. En este contexto inmediato de realidad estaba la cuestión de traducir una enseñanza diferente, de la que no se tenía mucha claridad ni referencias concretas de en qué consistía. De ahí que ante esto pudo haberse optado por recurrir a la referencia de lo existente. Se resuelve el modelo de enseñanza secundaria en la disposición del decreto, tomando al Colegio San Juan Bautista de Chuquisaca como modelo para los establecimientos de enseñanza secundaria, aunque añadiendo un sentido contenido en la denominación de los colegios: “Ciencias y Artes”.

De este modo, en principio se decreta la creación de escuelas, que tendrían que ir a sumar al pequeño pero importante replanteamiento que se hizo del funcionamiento de las escuelas que ya existían para 1826. Un problema fundamental que podía significar la condición de posibilidad de ejecución y sostenimiento de estas resoluciones era el problema de recursos económicos. Hacían falta fondos para financiar la construcción de escuelas, el pago de profesores, por mencionar sólo dos ejemplos. Asimismo, el mantenimiento de las escuelas significaba buscar y crear una fuente de recursos permanentes y estables. Para ello se tuvieron que crear nuevos recursos a partir de impuestos. “Para llevar adelante estas intenciones educativas, creó fondos económicos: el producto de bienes raíces de las congregaciones religiosas. Las rentas de las capellanías, los censos de fincas de los monasterios, los antiguos tributos que se enviaban a España y otros impuestos más”. (Suarez, 1986: 76).

En relación a las asignaturas que debían enseñarse en los Colegios, Bolívar dispuso que se modifiquen manteniendo la base de los planes de estudio conocidos. La base que se mantuvo fue por ejemplo historia eclesiástica, sagradas escrituras, cánones y teología, latín, entre otras. A ello se incluyó la enseñanza de la Constitución Política del Estado y las leyes de la República, Derecho natural, Derecho civil y de gentes, filosofía moderna. En cuanto a las lenguas, se decretó que se incluyera también la enseñanza de inglés y de francés en los Colegios secundarios. Como se puede ver, se pensó en

modificar los planes de enseñanza en función de la perspectiva de la nueva república. Filosofía moderna era pertinente al horizonte de la ilustración liberal que inspiró la fundación del nuevo Estado. Derecho natural que era en cierta medida la justificación filosófico-jurídica de un estado de naturaleza del hombre pertinente al desarrollo de la era moderna. Y la enseñanza de la CPE tenía el sentido de formar en los principios de la nueva República, dentro su marco de valores.

Resumiendo, las medidas de Bolívar incluían la disposición de infraestructura vigente, la apertura del funcionamiento cerrado de las escuelas eclesiales de la época, la creación de nuevas escuelas, la visualización y el planteamiento de la nueva perspectiva educativa que tenía sintonía y se deducía del horizonte liberal republicano, la modificación de los planes de enseñanza manteniendo la base conocida e incluyendo nuevas asignaturas acorde al “nuevo” espíritu moderno-liberal de la época y acorde a los principios de la nueva República.

No obstante, todavía faltaba una dimensión fundamental del sistema de instrucción del nuevo Estado. Crear toda la estructura institucional que se encargaría de regir, administrar, gestionar y edificar el nuevo sistema de instrucción. Está claro que no se podía crear aquella estructura institucional de una sola vez. Sólo se podía disponer la creación de un reducido espacio con algunos incipientes cargos a los que se encargaría la tarea educativa. Así se creó el puesto de Director General de Instrucción que sería la autoridad mayor del Estado en materia educativa. Se creó también el cargo de presidente de educación del Departamento como autoridad administrativa del Distrito. El cargo de Director General fue dado por Bolívar a su maestro: Simón Rodríguez. En principio se creó estas instancias administrativas y supervisoras de los entes escolares existentes.

Un pequeño espacio con alguna gente, con pocos recursos, por ende con muy poca fuerza de acción, de ejecución, de impacto. Es decir, con poca capacidad de construir y edificar, desde las instancias estatales, un proyecto educativo como éste. Incluso con poca fuerza para administrar y regir

las disposiciones escolares ya planteadas por el libertador². Este pequeño espacio tenía el desafío de seguir creándose a sí mismo e ir gestionando y edificando el sistema de instrucción escolar. Ir atendiendo y construyendo a la par que seguir creándose a sí mismo. La primera tarea que Bolívar encomendó a su maestro fue elaborar el “Plan de Instrucción Nacional” (o Plan Educativo de la República) previos estudios e inspecciones de los diferentes distritos del país. A Simón Rodríguez se le dio la facultad de disponer de los locales que sean adecuados para la educación (que principalmente fueron los conventos) y de recorrer los diferentes distritos para crear en ellos las escuelas necesarias actuando en *colaboración* con los presidentes de distrito.

Nótese que hasta aquí todo lo que había hecho Bolívar fue plantear disposiciones. No se había empezado aún a concretar nada y tuvo que salir del país. Hasta ahí las cosas sólo estaban planteadas como disposiciones. De lo que se trataba de ahí en adelante era precisamente darle ejecución, darle concreción a todo ello. Cuando Antonio José de Sucre asumió la presidencia, intentó ceñirse, dar continuidad y desarrollo a los preceptos que había delineado el libertador. Esto se ve por ejemplo en el intento de ejecutar las disposiciones de Bolívar de suprimir las obligaciones pecuniarias sobre los pueblos y comunidades indígenas. En el plano educativo también intentó continuar y ejecutar lo planteado por Bolívar. Precisamente a principios de 1827 promulgó el Plan de Enseñanza como ley fundamental de la instrucción: “Durante el año 1826 la Asamblea Constituyente discutió una ley relativa a la instrucción pública, que el Mariscal la promulgó el 9 de Enero de

2 Este no es un problema menor, sobre todo si se piensa que el proyecto educativo que se tenía no necesariamente partía de la conformación mayoritaria de la realidad, sino que era “impulsado” o al menos planteado por el nuevo Estado y desde esas instancias. Si bien podía ser albergado por el sector dominante, sólo desde las instancias estatales podía ser proyectado e impulsado. Puesto que no tenía un gran asidero en la realidad. No partía de su conformación mayoritaria. Era un proyecto que no se *correspondía* ni se *deducía* de lo que mayoritariamente estaba ahí en la realidad. Por tanto, había que implementar algo como este proyecto sobre una realidad distinta, otra. Era un *im-poner* una forma, un modelo, a una configuración que no tenía en su gran mayoría esa forma, ni se correspondía necesariamente con ese modelo. Mucho más en las áreas que están fuera de ese segmento dominante. Mucho más en ese otro mundo, que era el mundo mayoritario de la realidad. Es decir, la implementación, la *im-posición* de ese proyecto educativo, al no haber surgido de esa realidad, requería una fuerza y una capacidad de movimiento, de implementación que no tenía la recién nacida República. Al no haber surgido, ni aflorado ese proyecto de la densidad y configuración mayoritaria de la realidad, su implementación suponía un mayor reto y un mayor desafío. Tenían que trabajar enormemente en darle asidero. Eso requería una fuerza y unas aptitudes que no tuvieron.

1827, bajo la denominación de Plan de Enseñanza” (Suarez, 1986: 80). Este Plan venía a reafirmar, en una ley, algunas de las disposiciones ya dadas por Bolívar y también otras medias que antes no se habían planteado. Decretaba la creación de escuelas de Primeras Letras (primaria), Colegios de Ciencias y Artes (secundaria). Se establecía la enseñanza de Artes y Oficios (manualidades artesanales), Sociedades de Literatura y el Instituto Nacional. Se seguía planteando la creación de nuevas unidades escolares aunque esta vez con más diversificación. El Instituto Nacional debía fundarse en Sucre y las Escuelas de Artes y oficios en cada capital departamental.

Cuando se lee el sentido que debían tener algunos de estos nuevos centros educativos, vuelve a aparecer la misma perspectiva educativa que ya había aparecido un par de años atrás. Lo mismo con el Plan de Enseñanza que es una continuidad a lo planteado por Bolívar en términos de perspectiva. Se pensó que el Instituto Nacional, instalado precisamente en Sucre, cuna de *esta* cultura, debía velar por el progreso de las ciencias y las artes, ocuparse de su enseñanza y difusión. Algo así como un centro encargado de ser la vanguardia del desarrollo de la ciencia y la cultura en el país. Con lo cual alimente la incipiente instrucción escolar. Con ello se le dio también la atribución de dirección, supervisión y administración de las escuelas. En cuanto a las “Sociedades de Literatura”, estas tenían el sentido de “promover la *ilustración* publicar inventos y cultura para la educación, la moral y la política” (Suarez, 1986: 83).

El principal colaborador de Sucre fue precisamente Simón Rodríguez³, designado Director de Instrucción por el libertador. Bajo su entusiasmo y dirección se planteó la creación de las Escuelas de Artes y Oficios, que básicamente consistían en talleres de maestranza para impartir una enseñanza de oficios. Estas escuelas funcionaron apenas en Sucre y sólo por algunos meses. No pudieron abrirse en los demás departamentos, pues poco después el gobierno clausuró la escuela de Simón Rodríguez y éste abandono el país⁴. Ya no se continuó el proyecto de estas escuelas (Artes y Oficios);

3 S. Rodríguez vino a Bolivia con el compromiso de formar “hombres nuevos para la República”. Había viajado por varios países de Europa y adquirido conocimiento de ciertas doctrinas pedagógicas como las de Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Rebelais. Tenía la intención de poner en práctica sus conocimientos y su experiencia.

4 Después de su paso por Bolivia Rodríguez recorrió varios países de América fundando escuelas: Arequipa en 1828, Valparaíso en 1840, Concepción en 1843, Guayaquil en 1853.

y, por otro lado, tampoco prosiguió, o más propiamente no pudo empezar, todo el proceso de ejecución, administración y gestión de lo decretado inicialmente por Bolívar y promulgado posteriormente por Sucre. Básicamente no se pudo empezar a edificar el sistema de instrucción y enseñanza bajo la Dirección de Rodríguez. Ni siquiera se pudo empezar a organizar y conformar la estructura institucional que desde el Estado debía gestionar y edificar la nueva educación.

Tenemos entonces que del Plan de Enseñanza, en relación al Instituto Nacional, a las Sociedades de Literatura y a las escuelas de Artes y Oficios sólo funcionaron por unos cuantos meses y sólo en Sucre. Otros centros no llegaron a funcionar. De modo que ante la ausencia de Rodríguez, el no funcionamiento de la Dirección General de Instrucción, y el no funcionamiento de los demás centros, los planes educativos quedaron, en gran parte, sólo en planteamiento, en disposiciones. Y en estas condiciones no se vislumbraban muchas posibilidades a futuro de viabilizar e implementar *concretamente* todo ello.

En estos primeros años de República éste proyecto de instrucción escolar no pudo empezar a implementarse por muchos motivos. Muchas fueron las problemáticas que dificultaron la materialización de este proyecto escolar al interior de la República. Uno de ellas tiene que ver con la *poca claridad del problema*. En este caso *poca claridad de la problemática escolar*, incluso en las coordenadas en que fue planteada en esta época por el estado. No se comprendía bien el propio fenómeno escolar, incluso en los términos reducidos en lo que se planteó la instrucción en estos años. Pareciera que se hubiera creído que el problema educativo se resolvería decretando una “nueva” instrucción, que teniendo el decreto y las disposiciones el problema de la educación estaba resuelto⁵. O que para que las escuelas aparezcan y funcionen bastaba decretar su creación. Sin llegar a considerar las implicancias concretas que ello suponía, como que además de infraestructura y

5 No nos referimos al trabajo realizado por Bolívar y Sucre sino al resto del segmento criollo gobernante. Bolívar y Sucre encararon el inicio de la tarea de edificar la República, delinearon las primeras directrices sobre la cuestión educativa. El contexto político de los años de la fundación determinaron la salida del país de ambos. Su partida significó la interrupción de lo que venían realizando.

fuentes de recursos dispuestos por el libertador, se requería por ejemplo de los sujetos concretos que impartirían la enseñanza. Quienes iban a ser los que enseñen en las escuelas. Mucho más si se había establecido que no sólo se creen escuelas de primeras letras y Colegios de “Ciencias y Artes”, sino también escuelas de Artes y Oficios. Además de que se había modificado los planes de enseñanza en cada nivel escolar, se habían incluido nuevas asignaturas en primaria, y se había señalado una “nueva” perspectiva en la enseñanza secundaria. Es decir, por un lado, se replanteó en cierta medida los planes de enseñanza; y por otro lado se decretaron la apertura de nuevos tipos de escuelas que hasta la época no existían (escuelas de Artes y oficios); lo cual requería pensar en los maestros que tendrían que impartir esa enseñanza. Después de que Bolívar y Sucre habían delineado las disposiciones normativas básicas para empezar a organizar y estructurar la realidad escolar, la ejecución e implementación de ello suponía precisamente considerar todas estas problemáticas. Al dejar Simón Rodríguez el país, esta tarea de ejecución e implementación quedaba ya enteramente en manos del segmento criollo gobernante, que para ello debía considerar precisamente las implicancias concretas de ejecución de las disposiciones escolares. Pero pareciera que este segmento gobernante se habría quedado con las disposiciones decretadas y nada más. De modo que hasta aquí el Plan de Enseñanza se había quedado solamente en Plan y sin maestros, esto es, sin los sujetos concretos que se supone debían impartir aquella enseñanza.

Está claro que no se consideraron las implicaciones concretas de tener que implementar y materializar esas disposiciones escolares. Pareciera que no comprendían bien el problema escolar, tal cual fue planteado en esa época y sus significaciones operativas. Este fue el caso de los parlamentarios que no tenían conocimiento del problema educativo de la República. Al respecto en el texto citado de Suárez se pueden recoger las palabras de Roberto Zapata Sanjinés que dice del Congreso de la época.

Se embarcó en un rumboso plan de enseñanza que es toda una idealidad. El congreso hacía de cuenta que legislaba en un país de la Platonía y que todas esas novedades educacionales podían introducirse sin mayores obstáculos. El congreso mostraba su falta de información... falta de realismo y la imposibilidad material de su ejecución (Suarez, 1986: 83).

La gran mayoría de los actores del segmento criollo gobernante no se preocupaba por entender aquella problemática. No era su prioridad. No se encaraban seriamente esos planes, pues no había voluntad. La prioridad era otra. Sus principales preocupaciones cotidianas y más urgentes del día a día eran otras. Y esto era lo que constituía el ambiente de la época. Laureano Villanueva se refiere al ambiente de ese tiempo del siguiente modo:

Dominaba en algunos la ambición de poder, a otros el deseo de riquezas, a muchos el ansía de placeres. Éste quería ser el Jefe Supremo, sin más ley que su voluntad bárbara, aquél deliraba en ir a Europa con cargo Diplomático, otros subvertían el orden público y calumniaban al Mariscal...la infernal demagogia levantaba tribunos para mover a la anarquía (Suarez, 80).

Un poco este fue el ambiente político de la época. Un campo político donde predominaron esas dinámicas, movidas por esas aspiraciones, intereses, preocupaciones urgentes y ocupaciones cotidianas. Lo demás pudo estar, pero en segundo lugar.

A eso se debe sumar algo que ha estado muy afincado en la subjetividad colonial del segmento criollo mestizo: su declinación señorial. La subjetividad colonial del segmento criollo mestizo gobernante ha tenido un carácter señorial muy arraigado. Aquel carácter, aquella declinación de esta subjetividad se expresaba en querer mantener y conservar la distancia de “superioridad” respecto de las poblaciones indígenas. En querer conservarse en tanto sector criollo-mestizo como los señores de la realidad. Esto se reflejaba también en la disposición que tenían frente a la cuestión educativa. Estos “señores” no estaban dispuestos a brindar instrucción a las poblaciones indígenas, preferían mantenerlos como servidumbre.

Las problemáticas que hemos intentado señalar brevemente hasta aquí, y que son sólo algunas entre las muchas que se dieron en la realidad de aquella época, no desaparecieron en aquel momento. Por el contrario, continuaron presentes y ahondándose de ahí en adelante.

1.2. Santa Cruz y la cuestión educativa

Luego de Bolívar y Sucre existieron en la historia de Bolivia de aquella época tres presidentes que sobresalieron respecto a la cuestión educativa: Santa Cruz, Ballivián y Belzu.

El periodo de gobierno de Andrés de Santa Cruz tuvo como una principal característica el intento de llevar a cabo la Confederación Perú-Boliviana. A la par que se supone se debía organizar y estructurar (“edificar”) la República, se intentaba crear una confederación de repúblicas entre Perú y Bolivia. Se podría decir que el proyecto de confederación estaba orientado a consolidar el naciente Estado republicano, en tanto la unificación de ambas repúblicas fortalecería a cada una. Este proyecto político para las dos repúblicas va a marcar el contexto político de estos años, principalmente en Bolivia. Lo relativo a la enseñanza escolar estuvo, por tanto, enmarcado dentro este contexto. Esta situación no fue irrelevante para la cuestión escolar. Precisamente la situación determinaba prioridades. Prioridades de planificación, de acción, determinaba atenciones urgentes. La cuestión escolar, no se podía ignorar, pero no era la preocupación más urgente del momento.

En este periodo se prosiguió, por ejemplo, con el planteamiento de tipos de escuelas que hasta el momento no existían, las escuelas de enseñanza técnica. Desde el gobierno se veía la necesidad de crear estos centros de formación. Su ministro de instrucción, Mariano Enrique Calvo, organizó una escuela de mineralogía en Oruro y otra en Potosí y una escuela de ciencias naturales en Santa Cruz⁶ (Suarez, 1986: 97). Se piensa su creación pero al parecer muy abstractamente. No se considera lo concreto que implica plantearse una escuela de ese tipo. Esta intención no pudo ir más allá pues apenas dictado el decreto se dio cuenta de que no había maestros para tales escuelas. Se pensó en escuelas pero sin los sujetos de esas escuelas, en este caso maestros que se supone impartirían aquella enseñanza. Se visualizaron imágenes pero sin sujetos. Además en esa visualización no se consideró la realidad fáctica, pues se olvidaron de lo que existe y de lo que no existe

6 Calvo fue elegido Vicepresidente del Mariscal Santa Cruz en 1835. Asumió también el primer cargo de la república mientras Santa Cruz fue a Perú para defender la Confederación. Luego fue designado presidente de Julio a Septiembre de 1841.

materialmente. No vieron que no había ni una sola infraestructura para escuelas de mineralogía y de Ciencias Naturales. Intentaron resolver ello disponiendo que éstas funcionen en el mismo local de las escuelas primarias. Lo cual por las condiciones de estas últimas complicó más su realización. Ayudó a inviabilizar aún más las cosas, ayudó a su no ejecución.

Siguiendo con esta metáfora, también se evidencia que no se vio el cuerpo propio que se tenía, no se vieron las condiciones concretas del físico. El sujeto que visualiza sus deseos, olvidó su contextura, su fuerza, sus posibilidades. En este caso, el estado que imaginó aquella escuela, se olvidó de su posibilidad para construir y sostener escuelas de ese tipo. No vio que no tenía recursos para levantar y sostener aquellos centros de formación (infraestructura, maestros, instrumentos y equipos de enseñanza, salarios, gastos de funcionamiento). De modo que terminó por no concretarse, y aquel intento se quedó “ahí”.

Hay muchas otras medidas en materia educativa que se deben resaltar del gobierno de Santa Cruz como por ejemplo la creación de Universidades. También se decreta la creación de la primera Escuela Normal y se promulga el reglamento escolar para las escuelas primarias y secundarias. En relación a este último punto, la promulgación de este reglamento constituye, sin duda, un avance de lo realizado por Bolívar y Sucre. En este punto se puede ver precisamente una continuidad. Primero, en tanto se avanza en la concreción de las disposiciones normativas hacia ámbitos algo más delimitados como es un reglamento. En este sentido, en 1838, el Ministro Andrés María Torrico, dictó el reglamento de Instrucción Primaria y Secundaria donde se disponía que el Estado vigilara las escuelas privadas para evitar que se enseñen doctrinas contrarias a la Constitución. Se vuelve a ratificar que la enseñanza guarde sintonía y correspondencia con el Estado republicano. Santa Cruz también ordenó que se creen más escuelas primarias (punto que se tocará más adelante). Una necesidad de primer orden para Santa Cruz como para muchos otros presidentes era la necesidad de formar personas que constituyan el contingente de la fuerza armada de la República, de ahí que nuevamente dispuso la creación del Colegio Militar de Sucre con parte de los fondos que tenía el colegio seminario y las escuelas de huérfanos.

Otro punto que debe mencionarse es precisamente el que tiene que ver con el intento frustrado de crear escuelas de mineralogía y el deseo de reformar la educación secundaria. Santa Cruz se planteó reformar algunos de los pocos colegios secundarios que había. Para ello ordenó que el Colegio de Artes y Ciencias de Potosí tenga también cátedra de Derecho, Economía Política y Mineralogía. Esta fue una reforma menor pues al parecer sólo tenía que ver con el Colegio secundario de Potosí. Pero es posible que haya respondido al intento de brindar cierta formación en disciplinas que sólo estaban disponibles en la Universidad de Sucre.

Para la época la única universidad existente era la Universidad de Sucre creada en la época de la colonia. Santa Cruz pensó que ese era un “vacío” que había que afrontar. Fundó dos Universidades, en La Paz y en Cochabamba. Ambas que se crearon el mismo año, en 1830⁷. Para una creación real de universidades no bastaba sólo con la voluntad política de decretar la fundación, se requería de orientaciones precisas en Educación Superior, de personas que “orienten correctamente” la estructuración de las universidades, en la perspectiva deseada por la visión predominante. Santa Cruz recurrió a José Joaquín de Mora⁸ para que dirija la creación y reglamentación de las universidades. Mora dirigió la creación de aquellas y elaboró el “Estatuto de la Universidad” que debía regir a las tres universidades del país.

Otra disposición educativa de gran importancia fue la formación de quienes debían impartir la enseñanza en las escuelas y colegios. En 1835 se creó el Colegio Normal en La Paz para la formación de maestros. Esta sería la primera disposición explícita de creación de una Escuela Normal. El primer centro donde se formarían los maestros. Al igual que las escuelas y universidades, la Normal debía seguir la misma perspectiva. En esto Mora fue también la

7 En Santa Cruz se creó una universidad en 1880. Posteriormente el presidente Baptista fundó universidades en Oruro y Potosí. En 1886 Aniceto Arce creó otra Universidad en Tarija.

8 José Joaquín de Mora nacido en Cádiz, España, en 1783, había combatido contra las invasiones de Napoleón. Migró a Inglaterra y se formó en las corrientes europeas liberales emergentes. Llegó a las Américas simpatizando con las emancipaciones liberales. Trabajó en Argentina, Chile y Bolivia. Llegó hasta Buenos Aires por amistad del presidente de entonces, Bernardino Rivadavia, donde colaboró en la organización de la educación argentina. A su paso por Chile también trabajó en la organización de las escuelas que se iban creando en aquel país. Cuando se encontraba en Perú conoció a Andrés de Santa Cruz quien lo trajo a Bolivia.

persona elegida. Es notoria la influencia que tuvo este español. Santa Cruz encontró en él apoyo y dirección pedagógica.

Mora difundió en la América las nuevas corrientes filosóficas, políticas y literarias que estaban en boga en Europa: el enciclopedismo, materialismo, liberalismo, romanticismo. En Bolivia redactó el Reglamento de Instrucción Primaria y Secundaria y el decreto sobre Colegio Normal (Suarez, 1986:101).

El Reglamento se promulgó el 9 de julio de 1838. Se dispuso que el Director enseñe los cursos de Filosofía, Derecho Natural, Derecho de gentes, Derecho canónico, Derecho Romano, Literatura, Economía Política. El subdirector debía enseñar Ciencias Físicas, Matemáticas puras y mixtas y teneduría de libros. La Normal no pudo funcionar⁹.

Santa Cruz también fundó algunas escuelas pero también suprimió otras por atender las guerras que tuvo que enfrentar, principalmente las batallas contra Chile¹⁰. Estas batallas demandaban esfuerzos y recursos, dejando así de lado otras cuestiones como fue el caso de las escuelas.

Un año antes de que abandone la presidencia y siguiendo en esta misma perspectiva de instrucción, en 1838 el Ministro Andrés María Torrico dictó el reglamento de Instrucción Primaria y Secundaria donde se disponía que el Estado vigilaría las escuelas privadas para evitar que se enseñen doctrinas contrarias a la Constitución. También dispuso que en los pueblos de más de 200 habitantes debía funcionar una escuela y en las poblaciones de más de 6.000 habitantes debía haber un colegio secundario. Esto último no se cumplió. En este mismo Reglamento se disponía que se creen más escuelas para formar a los instructores o regentes de escuelas. El Reglamento disponía la

9 También en el mismo gobierno se invitó a los jóvenes a que viajen a Europa a perfeccionarse en ciencias físicas, mineralogía, química, matemáticas, derecho y economía política. También en esta época se implantó el modelo Lancaster reemplazando en gran parte el modelo de “conferencias y discurso verbal” que implantó Simón Rodríguez.

10 Hay que recordar que por estos años el ejército chileno arremetió en dos ocasiones contra Perú y Bolivia, que en ese momento constituían la Confederación Perú-Boliviana encabezada por Santa Cruz. Se libraron dos batallas, en 1837 y 1839. En la primera, en Paucarpata, salió victorioso el ejército comandado por Santa Cruz; en la segunda éste fue derrotado, además de tener que desistir de su regreso a La Paz pues se había producido una toma del gobierno por José Miguel de Velasco. Hasta ahí llegó el proyecto de Confederación.

creación de escuelas normales para formar regentes, siendo éstas sostenidas por beneficencia pública.

Recogiendo lo anotado por Suarez (1986: 97), muchas de estas disposiciones:

no estaban en condiciones de cumplirse por falta de medios... como eso de las escuelas de artes y oficios para artesanos, el colegio Normal para maestros, las escuelas para las huérfanas, las sociedades de Literatura, las escuelas provinciales y cantonales, etc. porque para todo esto no había dinero, no habían maestros, sobre todo no habían profesores especializados.

1.3. Ballivián y la cuestión educativa

Durante el gobierno de José Ballivián también hubo disposiciones y acciones educativas que deben ser relevadas. Se designó directores generales de instrucción en cada departamento para que estos visiten colegios y universidades y hagan seguimiento.

En 1842 quedaron establecidas las universidades, los colegios de ciencias y artes y se originó un colegio militar de caballeros cadetes bajo la forma de internado. Es importante resaltar esto último pues a lo largo del transcurso de las preocupaciones educativas ha tenido presencia importante la necesidad del Estado de establecer un centro de formación e instrucción de la fuerza militar. La creación de una fuerza militar republicana que sea el brazo coercitivo disponible cuando sea requerido por el estado en su intento de consolidación. Además de ser como una “cantera” donde fueran formados quienes se relevarían en el cargo de gobernantes. Muchas veces en la historia de la educación en Bolivia no se toma en cuenta esta preocupación que desde el inicio de la república estaba ligada a la cuestión de formación e instrucción no sólo de la masa popular que debía ser modelada y formada acorde a la república, sino también el contingente de la fuerza bélica militar que requería el Estado en su consolidación.

Volviendo a la cuestión escolar en su acepción más convencional, el ministro de instrucción de entonces Cruz Méndez, ordenó que cada párroco debía

crear una escuela de primeras letras. Esta medida se tomaba con el objetivo de que crezca el número de escuelas de instrucción primaria que a la fecha era muy reducido. De hecho la propia realidad escolar de la época era bastante precaria. De esto era consciente el propio gobierno. El ministro de instrucción de Ballivián declara en su informe de la educación que existían para fines de 1841 muy pocas escuelas en el territorio. En un informe al congreso, el presidente Ballivián declara que para la época existían en Bolivia 54 escuelas primarias y 5 de instrucción superior, con un total de más de 4.000 estudiantes de ambos sexos.

Básicamente todas estas escuelas de instrucción primaria estaban ubicadas en las capitales de departamento, y en menor medida en las capitales de provincia. Las escuelas secundarias estaban ubicadas únicamente en las capitales de departamento. Con un presupuesto que no llegaba a los 55000 pesos febles (80 ctvs. de peso de entonces equivalía a un peso feble). Lo cual representaba 44000 pesos bolivianos. Siendo aun para la época era un presupuesto demasiado exiguo.

Posteriormente el presidente Ballivián designa a Tomas Frías como ministro de Instrucción Pública¹¹. Frías tenía cierta vinculación con la problemática educativa. Durante sus viajes a Europa había visto algunos desarrollos pedagógicos impulsados por pedagogos como Johann Pestalozzi y Friedrich Froebel. Fue en este gobierno y con este ministro que se elaboró el Plan de Instrucción vertebrado y completo. El plan estuvo enunciado, sin embargo la falta de maestros que comprendan y apliquen dicho plan debilitó y truncó aquel intento.

Al parecer la serie de decretos y normativas que se promulgaron en la gestión de Ballivián y Frías, es (después de Bolívar, Sucre y Santa Cruz) de los más importantes en materia educativa. Frías se ocupó de organizar las estructuras educativas institucionales existentes para darle una necesaria organicidad y coherencia. Además planteó la necesidad de crear una Normal para la formación de maestros. Así Frías organizó todas las entidades

11 Tomas Frías, abogado de profesión, también fue presidente de la república en dos periodos 1872-1873 y 1874-1876.

educativas existentes en los tres niveles: escuelas primarias, colegios de ciencias y artes (secundaria) y universidades. Con esta organización en tres niveles quizás se podría decir que se tiene una primera formación del sistema escolar. Antes de esto lo que había principalmente eran entidades funcionando sin mayor coherencia y coordinación entre sí, inconexamente sin mayor articulación.

Para regir aquello se organiza las entidades educativas existentes en la República en tres distritos universitarios: Sucre, La Paz y Cochabamba, que eran donde se encontraban las tres universidades existentes. Cada uno sería un distrito universitario donde la universidad del lugar tendría la atribución de dirigir e inspeccionar la enseñanza en todos sus grados. “Las universidades se encargaran de la dirección e inspección de la enseñanza general del país” (Artículo 1 del decreto del 25 de Agosto de 1845).

Esta acción de organización y articulación de los entes escolares existentes en un todo coherente y ordenado en etapas, imprime unidad a las acciones educativa del Estado. En este plan se “distingue y separa la función profesional de las facultades Universitarias, de la función cultural humanística de los colegios o enseñanza secundaria, que hasta entonces estaba mezclada” (Suarez, 1986: 104). En esta organización no se puede no señalar la importancia que tuvieron la religión y el cumplimiento de las leyes, para una “buena conducta ciudadana”: “todas las clases de todos los grados tendrán por base: 1º los preceptos de la Religión Católica, 2º la fidelidad a la República y a su Constitución, conservadora de la unidad de Bolivia y del orden social” (Suarez, 1986: 98). En cuanto a los colegios secundarios, la formación en este grado era preparatoria para la formación que recibirían en el grado superior universitario. A la enseñanza de lenguas ya existentes, castellano y latín, se suman inglés, francés y alemán.

Para una mejor implementación de la enseñanza se dispone un seguimiento local en los diferentes distritos de colegio, se “establece que los profesores se reunían una vez por semana en la casa del rector para dar cuenta de sus observaciones y el estado de las clases, las mejoras susceptibles en los métodos y procedimientos de enseñanza y las disposiciones que convenga

adaptarse para la disciplina” (Artículo 15 del Decreto de 15 de Octubre de 1845). Al año siguiente se dispone la creación de una escuela Normal anexa a cada escuela central de Departamento, para la formación de “regentes”. Esta disposición no pudo ser concretada.

1.4. Belzu

Posteriormente también en el gobierno de Belzu se emitieron disposiciones y se realizaron acciones que merecen ser relevadas. Al respecto Suarez recoge las palabras que reflejan el pensamiento de Belzu.

Borrad de vuestras mentes la idea antisocial de que el bajo pueblo no es susceptible de civilización... Educadlo e instruidlo. Mejorad su condición. Dadle lugar... el lugar compatible con los progresos de la época... y nada tendréis que temer. No es con violencias, ni con cetro de hierro como podréis moderar y contener a las masas (Suarez, 1986:107).

La diferencia principal de Belzu con la gran mayoría de los presidentes del siglo XIX es precisamente la perspectiva *inclusiva* respecto de las poblaciones indígenas. El segmento criollo gobernante de la época tenía como modelo ideal el mundo europeo moderno, admiraban los saltos industriales que estaban dándose en las grandes metrópolis europeas y estadounidenses. Pero también, como se ha dicho, estas elites gobernantes históricamente han tenido un carácter señorial. Eran coloniales, y tenían aspiración moderna, admiración por lo liberal e industrial. Pero tenían así mismo aquel carácter señorial (y hasta parasitario) que incluso no dejaba fluir plenamente sus propios deseos modernos liberales. No estaban dispuestos a renunciar a la inferiorización de lo indígena. En esto la diferencia que marca Belzu es precisamente la lógica consecuente de esa perspectiva liberal. Él comparte la noción predominante de lo “civilizado”, de qué o quienes son civilizados y quienes no lo son. Pero Belzu, consecuente con el liberalismo, cree que hay que civilizar al indígena, cree que el sujeto indígena es “susceptible de civilización”, mediante la educación. En este sentido Belzu fue un liberal consecuente que quería incluir a las demás poblaciones y segmentos dentro de esa perspectiva, incorporarlos a ese modelo social de lo civilizado.

Precisamente este pensamiento estuvo detrás de las medidas educativas que concibió en su gobierno. Así como en los demás casos, fundó escuelas, intentó también modificar algunos colegios existentes, al intentar convertirlos en Colegios de Artes y Oficios. Aquel pensamiento también se reflejaba cuando creía que la Bolivia de la época debía ir optando no solo por los emprendimientos humanísticos, sino también y con preferencia, por los emprendimientos de tipo técnico en perspectiva productiva. Y se debían crear nuevas escuelas con perfil productivo. De ahí que Belzu por ejemplo suprimió algunas facultades de Derecho e intentó crear escuelas de oficios¹². Para Belzu era necesario abrir un poco la instrucción pública que hasta entonces había sido reducida “tan sólo a las ciencias que conducen al foro y al altar (abogados y sacerdotes)” únicas que se habían fomentado hasta entonces, “con tal sistema se han cerrado otras fuentes de riqueza (Decretos emitidos el 6 de Agosto de 1853).

En su mirada la Bolivia de la época demandaba el perfeccionamiento de sus industrias nacientes, por lo cual se debían implementar y desarrollar en la instrucción pública ciencias más acordes con la creación de riqueza y prosperidad.

Con todo ello, en estas primeras décadas de la República la situación escolar existente era demasiado débil, reducida, pero también dispersa y poco articulada. La mayoría de las disposiciones anteriormente señaladas no pudieron efectivizarse. Hubo una multiplicidad de factores que incidieron para qué aún esos planes bastante limitados no pudieran concretarse. Para el año 1858 Evaristo Valle, ministro de Instrucción del presidente José María Linares, en un informe dado al parlamento decía:

Los fondos de instrucción demasiado exiguos... dejando al gobierno casi en la imposibilidad de costear la instrucción primaria... las escuelas se encuentran en el mismo estado que dejó el gobierno español...

12 Otra medida que es importante señalar es la disposición para que se creen libros de texto que para la época eran prácticamente inexistentes. También impulsa la educación para las mujeres. Incluso llega a crear becas para estudiantes mujeres.

Descuidada completamente la instrucción primaria, único elemento que puede dar subsistencia a los gobiernos (Suarez, 1986: 113).

Los fondos que se habían creado por decreto de Bolívar en 1825 además de ser bastante reducidos habían sido en esas décadas malversados, de modo que ni siquiera se podía contar con la totalidad de estos fondos ya de por sí pequeños.

Además persistía una multiplicidad de problemas que no se habían resuelto. Las escuelas existentes eran muy pocas. De todas ellas la mayoría eran escuelas de primeras letras. Los contados colegios de instrucción secundaria existían únicamente en capitales de departamento. Además de que no se había terminado de resolver adecuadamente la especificidad de enseñanza en cada ciclo. Si había alguna enseñanza que estaba relativamente clara era la enseñanza primaria, pues en la enseñanza secundaria se seguían impartiendo enseñanza de materias de derecho, jurisprudencia, leyes, y otras que debían corresponder a la enseñanza en el nivel Universitario. Se realizaban y planificaban acciones educativas, pero no se disponía o no se destinaba los recursos suficientes para ejecutar al menos una parte de lo establecido. En esto también había corrupción y malversación de los pocos fondos con los que se contaba.

Sumado a esto, no había maestros formados como tales. Aunque como se vio brevemente, en varias oportunidades se planteó la necesidad de tener un establecimiento especialmente pensado para formar a maestros. Para ello se recurrió a profesionales e “intelectuales” europeos con conocimientos en pedagogía. Hasta se decretó la creación de una escuela Normal. Pero esta disposición, junto con otras muchas, no se concretó.

Después de las acciones mencionadas, el resto de los gobiernos no realizó casi ninguna acción o disposición en materia educativa que pueda ser relevada. Esta ausencia de acciones podría mostrar que la cuestión educativa no era una preocupación principal. Aunque podría haber sido un juicio apodíctico el que “la principal función del estado debía ser la educación”, en los hechos no era su principal preocupación. Parecía más bien un ánimo generalizado en los gobiernos el de preservarse frente a la inestabilidad y conspiración, en

evitar las mayores fatigas posibles, de realizar el menor trabajo y asegurarse las mayores riquezas y mantenerse en su condición de señores. Del conjunto de voluntades y acciones que hubo, la mayoría fueron disposiciones legislativas en materia escolar, de las que pocas llegaron a efectivizarse. Y la mayoría de las acciones concreadas eran realizaciones menores.

Por otro lado, tampoco había una mediana coordinación y articulación de voluntades y acciones en la incipiente estructura institucional educativa. No existía coordinación entre el Ministerio de Instrucción, los directores departamentales de instrucción, los rectores de escuelas, colegios y universidades para emprender acciones conjuntas.

Entre las pocas preocupaciones escolares imperantes, la que cobró más importancia fue la formación militar. En varias oportunidades se pensó en crear academias, colegios, compañías para la formación de militares. Sin embargo, tampoco puede decirse que estos colegios y academias hayan funcionado con regularidad, seriamente y sin inconvenientes.

En el área rural básicamente no había escuelas formales y oficiales. Y en las principales áreas urbanas el funcionamiento de las escuelas por lo general no fue regular. En esto aparece con mucha presencia la iniciativa privada y eclesial que fundaba y sostenía escuelas con mucha más regularidad que el Estado. Entre las iniciativas privadas¹³ y eclesiales de estas primeras décadas aparecen nombres como Francisco Viedma en Cochabamba (el hospital de Cochabamba recuerda su nombre), en La Paz el Monseñor Calixto Clavijo (quien dispuso sus bienes para que se cree y funcione el colegio San Calixto y el colegio Sagrados Corazones), en Sucre están los príncipes de la Glorieta, Gregorio Pacheco, Benjamín Guzmán, entre otros; en Potosí aparece un padre llamado Zampa quien funda las “Escuelas de Cristo” en muchas poblaciones indígenas. Otra persona que tuvo importancia en tales iniciativas de estas décadas fue Modesto Omiste¹⁴, quien hizo un estudio

13 La conocida Congregación Don Bosco llegó a Bolivia en 1895 e instaló talleres en La Paz y Sucre brindando a los jóvenes educación técnica y práctica en varios oficios.

14 Omiste nació en Potosí en 1840 y estudió en la Universidad en Chuquisaca. Fue diputado, Ministro de Estado y presidente del consejo municipal de Potosí.

del estado de la educación en Potosí, viajó a Europa y allí se interiorizó de los desarrollos pedagógicos contemporáneos y asistió al Congreso Pedagógico Internacional en la Argentina. Omiste visitó y conoció varias escuelas normales durante sus viajes. Fundó escuelas y difundía doctrinas pedagógicas de Pestalozzi, Herbart y Froebel. Gracias a él en Bolivia se habló por primera vez del método intuitivo, del método gradual concéntrico y de otras doctrinas pedagógicas. Uno de los aportes más importantes de Omiste para la pedagogía republicana de su tiempo fue quizás la elaboración de un Reglamento que fue más bien un tratado de pedagogía para los maestros de su tiempo. Uno de sus más estrechos colaboradores y discípulo fue Misael Saracho quien se formó bajo su influencia.

En 1872 se promulgó la Ley de “Libre Enseñanza” que descargaba la tarea educativa en manos privadas. El Estado ponía en licitación los locales escolares y dispuso el arrendamiento de los establecimientos escolares secundarios. Esto es a lo que Reyeros llamó “el año de la Liquidación Escolar”.

En la presidencia de Adolfo Ballivián a través de su Ministerio de instrucción pública se instó a los obispos a que creen escuelas en sus parroquias. Se repitió la disposición de que el Estado se encargaba exclusivamente la instrucción primaria. Y se confirmó que la educación media y superior correspondía a la iniciativa privada como lo estableció la Ley de Libre Enseñanza de 1872.

Estas condiciones educativas se deterioraron aún más al llegar la Guerra del Pacífico. La casi exigua atención que el Estado daba a la educación empeoró en los años del conflicto con Chile. Como lo menciona Suarez, “hacia el año 1880 debido a los gastos de la Guerra del Pacífico se clausuraron escuelas, se suspendieron algunas facultades... llegando al caos con medidas inconsultas y sin meditación” (1986:183). La guerra contribuyó a deteriorar aún más el ya precario, débil e incipiente sistema escolar existente.

La Escuela Militar de la que en sucesivas ocasiones se llegó a decretar su creación, no pudo concretarse sino hasta fines del siglo XIX. Lo mismo pasó con otras escuelas cuyo perfil era diferente de las escuelas de formación en letras y humanidades, como por ejemplo las escuelas de minería. Estas escuelas

también habían sido enunciadas en varias gestiones de diferentes presidentes. Las que llegaron a funcionar lo hicieron poco tiempo, después tuvieron que cerrarse por falta de maestros, falta de recursos o por falta de alumnos. Es recién en los primeros años del siglo XX que funcionan las escuelas de minería, para lo cual se dio becas a estudiantes. Las escuelas de agricultura tuvieron la misma historia. Estas escuelas que desde el gobierno de Belzu se concibió crear, no fue sino hasta el primer gobierno de Montes que pudieron funcionar. Sin embargo, al parecer tampoco tuvieron mayor éxito.

Otro punto que muestra la situación de la educación escolar en el siglo XIX es que por ejemplo en este siglo casi no había libros de texto para la enseñanza en las escuelas y colegios. De hecho, en las primeras décadas de la República no había libros de historia de Bolivia, menos aún libros de texto para escuelas. En 1838 se realizó una convocatoria pública para que se escribieran libros de historia de Bolivia para las escuelas y colegios. La convocatoria no tuvo éxito. En 1882 un directivo de la Universidad de Cochabamba escribió una “Historia de Bolivia” y este trabajo fue adoptado como texto escolar. Esto muestra que casi no había conocimiento producido y produciéndose que aportara a la educación escolar de la época.

Hasta 1882 no hubo en el país un colegio oficial fiscal. Algo similar pasó con las escuelas de artes y oficios: “sucesivamente los gobiernos en 1835, 1845, 1851, 1882, 1892 disponían la fundación de escuelas de artes y oficios. Algunas de ellas funcionaban meses, y luego eran suprimidas o se transformaban en otra clase de escuelas” (Suarez, 1986:119). Básicamente con esta realidad escolar se finaliza el siglo XIX.

Algunas consideraciones preliminares

Si uno se pregunta ¿Por qué la realidad escolar del siglo XIX fue tan precaria que podía comparársela con la etapa colonial, como si más de siete décadas de República no significaran ningún cambio? ¿Por qué al finalizar el siglo XIX las condiciones escolares eran ínfimas? ¿Y cómo explicar que la mayoría de las contadas iniciativas escolares que existieron a lo largo de siete décadas, no llegaron a concretarse o funcionaron muy poco tiempo?

No estamos aludiendo a una pedagogía distinta de la educación colonial republicana, pues en estas décadas, de modo muy evidente, en el plano dominante de la realidad, no existía otra perspectiva que no sea la perspectiva colonial. Lo que existía, principalmente en este plano dominante de la realidad, eran matices de declinación de lo colonial. Con las preguntas planteadas, no estamos aludiendo estrictamente a una pedagogía distinta, sino que la pregunta alude a por qué es que ni siquiera esa perspectiva dominante pudo concretarse en materia educativa. Ni siquiera la visión dominante en materia escolar pudo tener cierta materialización. De modo que se finaliza el siglo XIX, con más de siete décadas de República, con una ínfima materialización escolar, al punto que se llega a decir que en la realidad efectiva, en los hechos constatables, la situación escolar era casi la misma que en la etapa pre-republicana.

En estos primeros 75 años de vida republicana una característica constante fue la convulsión, la inestabilidad y el alborotamiento en el seno del incipiente Estado republicano, en el seno del segmento social gobernante. Como si el pequeño colectivo de hombres que se creía con atribución de gobernar y mandar en ésta (nueva) República estuviera alborotado y desesperado, sin poder esperar más, para tomar el poder. Este alboroto produciría también una inestabilidad crónica en el incipiente Estado. Algo así como un pequeño bote que se devanea con marcada inestabilidad sobre las aguas, no porque la marea esté alta, sino que las peleas y disputas en las que están enfrascados *sus* tripulantes en torno a la capitanía y al timón, hace devanear el pequeño bote sobre las aguas. Un poco éste fue el contexto en que podía darse cualquier proyecto escolar en las primeras décadas de la República. La problemática escolar mostró también lo que sucedía con otras áreas en las que había un desarrollo mínimo. Una sociedad completamente colonial en su forma señorial (feudal-terrateniente). El país de la época era el país de este segmento. Fuera de ellos no había República, eran ellos la República y ellos mismos eran sus señores. Pero a la vez los pueblos indígenas no estaban libres de ésta República. Era ajena pero no estaban fuera de la servidumbre, del pongueaje, del avasallamiento de sus tierras, etc.

Básicamente, cuando nace la nueva República, ésta no tenía más que el nombre. Y en las siguientes décadas no había realmente Estado. Una de las

pocas fuerzas con las que la República contaba desde antes de su fundación fue su compañía militar, el ejército Libertador, que por ser demasiado costoso de mantener se tuvo que prescindir de él. Había también dinámicas económicas que el Estado podía asumir y hacerse cargo de ellas, por ejemplo la minería. Sobre todo para captar recursos de esta actividad y no tanto para desarrollarla. Para esto no tenía fuerza como para emprender proyectos de ampliación de esta actividad.

Además eran pocos los casos en los que podía notarse el germen de algún proyecto de futuro. Generalmente casi el único interés de futuro era mantener el orden impuesto y la preservación de la condición de señores. La *elite* de señores gobernantes estaba abocada a crear alianzas, planificar la toma del gobierno, cuidarse de los conspiradores, de complots, etc. De modo que en su imaginación política no había, por tanto, lugar ni voluntad para preocuparse por la edificación del Estado.

Es así que la problemática educativa casi no tenía lugar en sus preocupaciones. Fueron pocos los gobernantes que en estos primeros 75 años de vida republicana pensaron en realizar alguna acción en la educación convencional y estándar. Después de Bolívar y Sucre, se debe mencionar Santa Cruz, Belzu, Ballivián y Frías. Es decir, ni siquiera la educación como predominantemente fue entendida, pudo tener voluntad de realización y desarrollo por el bloque gobernante. La problemática educativa casi no tenía lugar en las preocupaciones. Por lo tanto no es casual que básicamente al concluir el siglo XIX la realidad escolar era casi la misma que en la colonia.

En los reglamentos se promulgaron y decretaron muchas disposiciones ordenando la creación de nuevas escuelas. Algunas disposiciones fueron realizadas, pero la mayoría de estas pocas realizaciones, tuvieron escaso tiempo de funcionamiento, después desaparecieron. Había muchos motivos para que suceda ello. Casi no había voluntad de quienes ocupaban los cargos de responsabilidad, por ejemplo las autoridades locales de educación, los directores departamentales, etc. La mayoría de estos no tenían mayor predisposición. Además hay que recordar que los limitados recursos que Bolívar había creado para las escuelas, eran botines de quienes ocupaban cargos de poder, y para fines del siglo XIX casi no existían.

Internamente casi no existía un aparato institucional en materia educativa, el reducido equipo que existía (directores departamentales, directores de distrito y el ministro de instrucción) generalmente no tenía la voluntad ni predisposición de viabilizar ni coordinar acciones educativas. No había maestros con los cuales contar para concretar las disposiciones de creación de nuevas escuelas. Es decir, internamente no había un movimiento que viabilice lo poco que se disponía en materia educativa por algunos presidentes. Además el contexto estatal en el que tenía que desarrollarse aquello era de convulsión y alborotamiento. Poco después llegó también la invasión del Pacífico por parte de Chile, con lo que Bolivia se vio enfrascada en una guerra que concentraba atención, tiempo, recursos de toda índole, etc.

Se puede ver a groso modo, que la situación general en la que se encontraba la República, sus convulsiones internas, sus pugnas, etc., básicamente consumían el tiempo de vida política útil. Y, claro está, en este contexto fueron pocos quienes promulgaron decretos o disposiciones en material escolar. Es así que las pocas disposiciones y voluntades enunciadas fueron diluidas.

2. La Reforma Educativa Liberal

Como se ha visto, se finalizó el siglo XIX con una realidad escolar muy precaria donde el estado republicano tenía una participación demasiado limitada. Se decretaba la creación de pocas escuelas y, aún así, en los hechos funcionaban todavía un número menor. En 1874 su funcionamiento fue delegado a los municipios, supervisadas por las universidades. Existían también escuelas particulares dirigidas por la Iglesia Católica. En ambos casos, para 1864 existían en Bolivia alrededor de 100 escuelas. La mayoría de ellas estaban ubicadas en las capitales de departamento y algunas en las capitales de provincia. Para 1900 había en toda la República 84 escuelas de primeras letras y 7 colegios secundarios¹⁵.

De ahí que la población que podía ser formada en tales escuelas era un pequeño grupo de personas provenientes de pocas familias. Es necesario

15 Por ejemplo, para el mismo periodo en Chuquisaca existían tres escuelas dando enseñanza a una población muy reducida, pues estas escuelas tenían un promedio de 60 estudiantes aproximadamente.

resaltar que estaba restringido el acceso de las poblaciones indígenas a estas escuelas. Básicamente a ellas sólo asistían las familias del segmento criollo y un segmento todavía limitado de mestizos. Estas esferas escolares eran prácticamente inalcanzables para la población indígena. Si esto pasaba en la educación primaria, la restricción era aún mayor para la escuela secundaria. Sólo los hijos de familias criollas acomodadas podían acceder a una formación secundaria. Respecto a la formación universitaria, los más ricos iban a estudiar a Europa y los demás estudiaban en Sucre.

Y es en estos años, fines y comienzo de siglo, que se produce un movimiento en el estado republicano. En este movimiento la cuestión educativa tiene fundamental importancia. Los liberales toman el poder y son los encargados de abordar (ineludiblemente) la tarea educativa. Los liberales pretendieron “encaminar al pueblo hacia el progreso y la modernidad, siguiendo el ejemplo de Europa. Buscaban a través de la Educación formar espíritus para que la Nación pueda civilizarse”. Educar “a las ‘masas inferiores’ (para) evitar que las ‘hordas amenazantes’ se encumbraran en una revolución” (Talavera, 2011: 44).

En 1899 se dio el primer intento para que el Estado controle la educación pública, volviendo a controlar el funcionamiento de las escuelas y aplicando el método de enseñanza oficial llamado método concéntrico o método intuitivo (Talavera, 2011). Es necesario señalar que este nuevo método de enseñanza planteado por los liberales, como primer intento de modificación, “no era entendido por los profesores o era mal aplicado” (Talavera, 2011: 53). Pocos años después cuando Misael Saracho¹⁶ fue Ministro de Instrucción Pública logró concretar estos intentos del poder liberal para modificar la educación. Se estableció una ley que dictaba: “Todo establecimiento de instrucción oficial, libre, civil o eclesiástico, especial o general está sometido a las leyes y decretos que dictaron los poderes legislativo y ejecutivo” (Talavera, 2011:53). Con Saracho el Estado logró su primer objetivo: centralizar toda la educación pública y particular.

16 Juan Misael Saracho fue colaborador de Modesto Omiste, formándose bajo la influencia de aquel.

En este periodo el Ministro de Instrucción Pública convocaba a los maestros existentes para que rindan examen y demuestren el adecuado uso del método gradual concéntrico. En esto se mostraban las dificultades y deficiencias de los maestros, lo cual planteaba la necesidad de la profesionalización. Se necesitaba, según esta visión educativa, mejorar la formación, las aptitudes, los conocimientos y las destrezas de los maestros. Para ello se recurrió a profesionales; se trajo personas extranjeras “calificadas”. Se trajeron maestros desde Chile para que dirijan los centros educativos. Se los distribuyó a lugares considerados estratégicos como las capitales de departamento para que modelaran la administración y gestión escolar e inculcaran las “buenas prácticas” de la educación¹⁷. Definitivamente había una intención bastante seria de “mejorar” las competencias de los maestros y de modelar “las buenas prácticas” de la educación. También se organizó con este contingente de docentes chilenos una serie de conferencias para capacitar a los maestros bolivianos¹⁸.

Sin embargo, en esta empresa no bastaba con aquello. El mismo Ministro inició un programa de becas para jóvenes en 1906 con el fin de mandarlos a los más renombrados centros de formación de maestros que había en la región: la Normal de Maestros que en Chile había fundado Andrés Bello¹⁹ y la Normal de Maestros de Argentina. Es así que se seleccionaron 100 jóvenes (la mayoría varones) de todos los departamentos (con excepción de Beni) para que se formen en este programa de becas. Esta política de becas se mantuvo hasta 1910. Entre 1905 y 1908, el mismo Saracho envió una comisión a Europa conformada por David Sánchez Bustamante y Felipe Segundo Guzmán. Esta comisión tenía el objetivo de recoger todo lo que Europa cultivaba y desarrollaba en materia educativa. La idea era ponerse a tono con los adelantos que había alcanzado el centro de la civilización

17 Talavera, recogiendo lo señalado por Martínez, anota que en 1906 habían 6 maestros chilenos. Para 1908-1910 se había incrementado a 36 maestros contratados y repartidos en los diferentes centros escolares de las capitales. Lo cual no es un número muy reducido tomando en cuenta el número de escuelas que habían para la época. Incluso se trajeron dos profesionales chilenos como asesores para el Ministerio de Instrucción Pública.

18 En este programa de cursos se desarrollaba una “clase modelo” impartida por los profesionales chilenos para que los maestros bolivianos vean en un ejemplo como se debía desarrollar adecuadamente una clase. “La participación de los maestros estaba normada... ya que todos los maestros de la ciudad tenían que presenciar la clase y escuchar la discusión” (Talavera, 54).

19 Andrés Bello, después de su paso por Europa, fundó en Chile la primera Escuela Normal de Maestros del subcontinente en 1842. De este modo Chile fue el primer país de Sudamérica en tener una escuela para formar maestros.

en materia educativa. Esta comisión fue a empaparse de las corrientes “actuales” de la época. Después de estar en Europa, la comisión pasó también por Chile y Argentina para ver cómo estos países estaban llevando a cabo la empresa educativa, y más puntualmente, cómo estaban desarrollando la formación de sus maestros.

A mediados del año 1908 fue un acontecimiento el retorno a Bolivia de Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Segundo Guzmán, de su viaje al exterior. El acontecimiento consistía en que estos señores habían estudiado los sistemas escolares en Europa y habían contratado maestros en Bélgica para fundar una escuela Normal... hablaron de las escuelas palacio instituidas en Chile por el presidente Balmaceda, hablaron de los progresos de las escuelas en la Argentina... hablaron del Museo Pedagógico de España, bibliotecas escolares, material didáctico, programas escolares de Bruselas y de las escuelas que visitaron (Suarez: 200).

Con la llegada de esta comisión se proyectó la apertura de una Normal de Maestros para formar a los docentes acorde a estos avances pedagógicos. Es así que el 6 de Junio de 1909 se fundó la primera Escuela Normal de Maestros en Sucre. Esta ciudad había sido un lugar emblemático desde la antigua Charcas: cuna de *esa* cultura. La fundación de la Escuela Normal de Sucre tuvo una significación y un brillo particular. Fue una realización simbólica que representaba todo ese movimiento educativo más amplio en el cual la Normal estaba inserta y tenía sentido. Un centro cuya fundación había sido pensada desde los primeros años de la República y que en más de una ocasión se decretó su apertura. El presidente de entonces, Ismael Montes, se refirió a este acontecimiento del siguiente modo:

“Una ‘segunda emancipación Nacional’ en la que los maestros y profesores armados con el nuevo conocimiento pedagógico serían quienes llevarían esta revolución espiritual y cultural hacia la instauración de la verdadera nacionalidad” (Talavera, 2011: 64).

La sociedad dominante de la época “veía en la Escuela Normal un foco de irradiación de la cultura, que ha de transformar Bolivia” (Suarez. 168). Y llegó la Misión europea para dirigir la Normal.

Es a partir de los resultados del estudio realizado por los comisionados que llegó a Bolivia la primera Misión belga encabezado por Georges Rouma (Talavera, 61).

Georges Rouma pedagogo profesional²⁰, colaborador de Decroly, vino a ser el primer Director de la ENM. Asimismo, le siguió una nueva camada de profesionales belgas que vinieron a apoyar este plan educativo.

Por otro lado, en un viaje que Juan Misael Saracho realizó a Estados Unidos vio cómo se impartía un tipo de enseñanza a las “minorías indígenas” desde el Estado. Los pueblos nativos que habitaron ese territorio, que para la época ya habían sido reducidos, minorizados, por todo el proceso de destrucción de sus comunidades, estaban siendo “educados” (“civilizados”) en un tipo de enseñanza que a Saracho le llamo la atención. Precisamente se inspiró en este tipo de enseñanza para encarar la educación a las poblaciones indígenas en Bolivia. Así se crearon las escuelas ambulantes. Estas escuelas básicamente consistían en que un profesor debía impartir enseñanza en dos comunidades separadas por 5-6 km aproximadamente. El maestro debía estar en una comunidad 15 días enseñando y luego acudir a la otra comunidad. Como lo recoge Talavera, “según la ley de escuelas ambulantes todo individuó que había establecido por su cuenta una escuela de primeras letras en centros poblados por indígenas tenía derecho a una recompensa de 20 bs por cada alumno que llegase a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar español” (Talavera, 2011: 57). Además, las personas que realizaran este tipo de enseñanza por más de un año y hayan reunido al menos 10 alumnos indígenas serían reconocidos por el Ministerio de Instrucción Pública como preceptores y educadores y podrían solicitar material de enseñanza. Esto dio lugar a que surjan maestros particulares que acudían de comunidad en comunidad bajo esta figura legal. Casi toda la enseñanza que se impartía a las comunidades era bajo esta figura.

20 Nacido en Bélgica, se graduó en 1900 como profesor en la Normal “Charles Bruls” de Bruselas, y en la que trabajo como docente hasta que fue contratado por la comisión boliviana para venir junto con un equipo en una Misión para hacerse cargo de dirigir y modelar la instrucción escolar en Bolivia, principalmente desde lo que se refiere a la formación de maestros.

No obstante la falta de recursos no ayudaba a que los planes educativos se desarrollen según lo esperado. A pesar de que a fines del siglo XIX las exportaciones de plata habían subido, el Estado no podía contar con estos recursos pues los mineros de la plata aportaban en mínima cuantía. Por tanto los recursos eran reducidos. Además todavía en algunas esferas de gobierno no había la profunda voluntad de financiar estos programas educativos. Las miserias que abundaban en los sectores dominantes y gobernantes en el siglo XIX seguían presentes en el siglo XX. De modo que no se destinaban montos relativamente necesarios para financiar estos proyectos escolares. En esto, los ministros Saracho y Sánchez Bustamante se quejaron por la insuficiencia de recursos para financiar su Plan General de Instrucción Primaria iniciado en 1905. Lo mismo para el Plan General de Instrucción de 1908 que requería, según su impulsor, el 20% del presupuesto general. Por ejemplo, el propio Georges Rouma tuvo dificultades para disponer de suficientes recursos económicos en los primeros años de funcionamiento de esta Normal. Vemos que el Estado republicano no destinó los recursos suficientes para financiar su proyecto educativo.

El siguiente paso que se dio en el plan educativo liberal fue cuando Sánchez Bustamante se hizo cargo del Ministerio de Instrucción Pública en 1908. El nuevo ministro pretendía que los egresados de la Normal de Sucre tuvieran un papel importante en el proceso de expansión de centros educativos que se daba principalmente en las capitales de departamento y capitales de provincia²¹. Es así que las primeras generaciones de egresados de la Normal de Sucre fueron a ocupar cargos de directores en varias escuelas, además de enseñar en primaria y secundaria, e incluso algunos fueron docentes en las escuelas normales que se fueron creando posteriormente.

Asimismo, en esta gestión se normó la regulación del servicio escolar público, de las escuelas municipales y de las escuelas privadas. Esto significó que se normaran las condiciones laborales de los maestros. Este plan

21 Hay que recordar que esta política fue paralizándose ahí. El estado dejó de fundar más escuelas en las áreas rurales y se privilegió su creación en las áreas urbanas. Con lo que la creación masiva de escuelas en las áreas rurales se dio principalmente en la segunda mitad de siglo.

educativo pretendía principalmente enfocarse en la expansión de la educación, para lo cual se trabajaba en la formación de maestros. Se notaba que se debía organizar y modelar el sistema educativo en la perspectiva de estar acorde con los avances educativos que impulsaba primer mundo; y en la perspectiva de responder a la turbulencia que vivió la república a fines del siglo XIX y principios del siglo XX²².

Conforme avanzaba este proyecto educativo se fue diferenciando la educación para los sectores indígenas. En su desarrollo, la educación para los pueblos indígenas fue adquiriendo otra forma. La educación escolarizada que se desarrollaba en las ciudades para un determinado segmento social tenía una forma y la educación escolarizada que se implementaba en las áreas rurales para poblaciones indígenas era otra. La educación para el estamento urbano criollo-mestizo era en humanidades y letras (filosofía, literatura); mientras que para las poblaciones indígenas la enseñanza tomaba la forma de una instrucción en agropecuaria, en oficios manuales, etc. A tal punto hubo esta diferenciación que incluso los maestros indígenas debían formarse en otra normal que no era la Normal de Sucre.

En 1912 se reformaron los Programas de Instrucción Primaria. En esta reforma Georges Rouma tuvo participación protagónica. Estos programas permanecieron vigentes hasta 1948. Siguiendo el Plan de 1908, se elaboraron programas educativos para el área rural diferenciados de los de las áreas urbanas. Esta educación diferenciada consistía básicamente en castellanizar a los indígenas²³. Rouma pensaba que esto “era clave para construir la Nación, su unidad y cohesión” (Talavera, 2011:65).

22 La principal turbulencia que tuvo la República en el umbral de cambio de siglo, es el levantamiento de los pueblos indígenas que sacudieron y pusieron en cuestión en orden republicano colonial. En la década de los 80s ya se habían dado rebeliones de pueblos de la amazonia y el Chaco. Y posteriormente las comunidades de los pueblos aymaras, a la cabeza de Zarate Willka, habían hecho tambalear la República.

23 Rouma no estaba de acuerdo en una educación a los pueblos indígenas en sus propias lenguas. Creía que ello acrecentaría más las distancias entre los indígenas y los sectores criollos mestizos que vivían en los sectores urbanos. Nótese que aquí ni siquiera se está hablando de trastocar esa educación dominante, su sentido civilizatorio o de predominio cultural. No se está hablando del sentido, de la perspectiva, de los contenidos; sino que apenas se está aludiendo a la lengua en la que se impartiría esa educación, y en esto la posición de Rouma es bastante clara.

En estos años también se crearon dos normales rurales: La escuela Normal rural de Umala en 1915; y la escuela Normal rural de Colomi en 1916. La primera se creó para formar maestros rurales aymaras. Sus directores y profesores eran básicamente egresados de las primeras generaciones de la Normal de Sucre. La de Colomi estaba pensada para formar maestros rurales quechuas, también con su director y maestros egresados de Sucre. Funcionó hasta 1918. La fundación y estructuración de estas escuelas normales estaba también bajo la supervisión de Rouma.

Como se tenía que solucionar también la formación secundaria, había por tanto que fundar una normal para la formación de maestros para este nivel de enseñanza. En 1917 se creó el Instituto Normal Superior Simón Bolívar en La Paz. El propio Ismael Montes decretó su fundación y, como no podía ser de otro modo, encomendó también a Rouma que elabore el plan para el funcionamiento del Instituto. La Normal de Sucre formaba a maestros para el nivel primario y este Instituto formaría a los maestros de nivel secundario. Rouma también se hizo cargo de la dirección y administración de esta nueva normal. El personal docente era básicamente profesores belgas, un maestro español y dos profesores bolivianos, estos últimos formados en Chile²⁴. A fines de la década del 20 el Instituto Simón Bolívar dejó de funcionar pues para la fecha en el país sólo existían 11 colegios secundarios y por tanto el número de alumnos en el Instituto era muy reducido. Ya para estos años era evidente la decadencia de todas las acciones y esfuerzos que se iniciaron con la reforma educativa liberal. La Guerra del Chaco influyó también en este contexto de decadencia, las normales, escuelas, colegios, sintieron el contexto de la guerra. Fue recién en 1946 que el Instituto Simón Bolívar volvió a entrar en vigencia.

Ya en la década de los '20 había varias problemáticas educativas que se discutían. Dos temas relevantes fueron la autonomía de la instrucción pública y la educación del indio, esta última cuestión que databa de décadas atrás. En julio de 1930 se promulga el "Estatuto de Instrucción Pública" donde estaba presente, entre otros puntos, la cuestión de la autonomía. Además

²⁴ Entre los primeros egresados del Instituto Normal Superior "Simón Bolívar" estaban Antonio Díaz Villamil, Martín Cárdenas, Octavio Campero Echazú, Hugo Dávila, entre muchos otros.

se establece tres autoridades encargadas de la administración de la educación: Consejo Nacional de Educación, universidad y Ministerio de Instrucción Pública. Se crea un Consejo Nacional de Educación para “organizar la educación fiscal: primaria, secundaria, normal, institutos de artes y oficios, escuelas técnicas y otros que no dependan de la universidad o de las municipalidades. Además este consejo debía fiscalizar la educación privada” (Suarez, 1986: 187). Este consejo también tenía la atribución de establecer métodos y planes de estudio y temas referidos al plantel docente, designación, escalafón, etc.

Consideraciones sobre la reforma liberal

Como se puede notar, con la reforma liberal educativa se pretendió ampliar la educación (tal y como predominantemente fue entendida), mejorarla y reorganizarla. El estado re-asume las “riendas” del plano educativo, de un modo en que no había pasado en el siglo XIX. Sin embargo, en esta serie de acciones e iniciativas se presentan, para el poder dominante, ciertos problemas que merecen ser señalados.

Primero, el Estado asume el control y la supervisión de las escuelas existentes. Como veíamos, las escuelas eran muy pocas y la mayoría eran de instrucción primaria. Casi no había colegios de secundaria. Y la mayoría de las escuelas existentes estaban en manos privadas o eclesiales. Esto significaba un gran vacío en lo que se refiere a estos centros escolares-educativos. Cuando el Estado asume la tarea de la reforma educativa era un Estado demasiado débil con muy poco desarrollo de la estructura institucional. Por lo tanto, las acciones del Estado tenían una fuerza limitada, una capacidad de impacto restringida. No tenía la capacidad que se podía requerir para emprender un proyecto de envergaduras mayores. Las dinámicas que se daban al interior del estado existente, no necesariamente estaban a la altura de responder y emprender proyectos de medianas magnitudes con la voluntad, coordinación, trabajo, y sostenimiento en el largo tiempo, que ello podía suponer. Las propias dinámicas personales que se daban en su interior, de los individuos concretos que las ocupaban, no estaban a la altura de llevar adelante un trabajo coordinado, voluntarioso, y con el grado de

minucia necesaria, que sostiene e impulsa por detrás un proyecto educativo de esa magnitud (magnitud ya en principio mediana). Un proyecto que pretende tener un serio e importante alcance, requiere que por detrás haya un trabajo no visible pero es el trabajo menudo, de detalle, donde se tejen y se elaboran lo que después se muestra como visible. Es la dimensión de lo laborioso del despliegue visible del proyecto. Esa dimensión que muchas veces no se ve, pero que es lo que está debajo y detrás moviendo lo que se muestra, lo que aparece como visible. La composición y las dinámicas de los individuos concretos que ocupaban la débil y mínima estructura institucional estatal no estaban a la altura ni dispuestos a llevar adelante y sostener un proyecto de mediana envergadura, en lo que se refiere a las acciones, programas planes y proyectos impulsados desde el Estado.

Asimismo, no había recursos económicos suficientes para financiar la realización del plan educativo que se pretendía implantar. Quizás es más preciso decir que no se destinaba los montos financieros necesarios.

Por otra parte, en la realidad no había sujetos que pudieran coadyuvar a la realización de este proyecto. Por ejemplo, no había maestros que pudieran impartir clases en las escuelas que el Estado estaba construyendo. No había los sujetos docentes adecuados, ni en cantidad ni en perfil. En muchos casos los maestros no estaban dispuestos a acudir a las escuelas rurales, prefiriendo muchos enseñar en la ciudad. Los prejuicios dominantes de la época eran también impedimentos para que se impartiera incluso la enseñanza alfabetizante y castellanizadora en las áreas rurales a poblaciones indígenas ya que los maestros no estaban dispuestos a impartir enseñanza a escuelas rurales. Esto es, incluso los sujetos que se podían formar y que salían egresados (como maestros) no necesariamente acompañaban las intenciones del proyecto educativo liberal por prejuicios reinantes en la sociedad de la época.

En las propias áreas rurales, estaban afincados los señores terratenientes que eran un impedimento físico y de fuerza para que llegue la educación a estos lugares. Esto es, había fuerza físicas que habían ocupado y se habían afincado en espacios territoriales claramente definidos, que impedían y combatían el ingreso de esta enseñanza a las áreas rurales.

Y claro está, habían también, prejuicios en la elite gobernante de la época, en los individuos que ocupaban puestos en el estado en cualquiera de sus niveles de gobierno, central, departamental, municipal, prejuicios que estaban presentes en el momento de tomar decisiones, idear planes, programas, diseños, etc. Y que en muchos casos tenían un peso importante en la orientación de las acciones.

Por estas cuestiones la dinámica educativa liberal fue rezagándose en los alcances territoriales y también en las propias áreas urbanas fue estancándose. Esta reforma fue de algún modo desplazada enteramente al llegarla guerra del Chaco. La guerra del Chaco terminó por hacer desaparecer cualquier intención seria en materia educativa. Todo el Estado, sus fuerzas, sus recursos y su concentración estaban principalmente abocados a encarar la guerra.

3. El Código del 55

3.1. A modo de rememoración

Con la revolución de 1952 de cierto modo fue trastocada la estructura estatal existente hasta ese momento. El propio orden social fue sacudido. En todo ese movimiento, de un estrato de la superficie (por decirlo metafóricamente) surgió y fue puesto un proyecto: el Nacionalismo Revolucionario, albergado por determinados grupos y sectores de la “sociedad” provenientes de cierto segmento, con ciertas coordenadas de sentido. Y enarbolado por un determinado partido como fue el MNR, auto asumido de ese modo. De cierto modo fue la rebelión de un determinado grupo y/o segmento de la “sociedad” que tuvo un proyecto, tuvo convicción y toma el poder para poder plasmar su proyecto ocupando el Estado.

El caso es que, para efectos de este documento, se abrió la posibilidad de parte de un determinado actor de llevar adelante un determinado proyecto. Uno de los hechos fácticos que se dieron en la realidad fue una reforma educativa que simbólicamente pasó a ser identificada en la historia como Código del 55. Año en que se enunciaba formalmente, en una cristalización jurídica, un cambio en la educación. Se dijo que este fenómeno sería una

transformación del estado, de la “estructura social”, etc. Y de *algún modo* fue así. Se dio un movimiento mayor al interior del cual el movimiento de la educación tenía sentido.

Una vez que el nuevo gobierno asume la conducción del Estado, la problemática educativa era cuestión importante en el desarrollo del proyecto mayor de sociedad y de Estado que se propusieron llevar a cabo. Este proyecto no podía soslayar la dimensión educativa:

Para el nuevo gobierno la educación fue (...) un campo esencial de las transformaciones y uno de los bastiones de las propuestas políticas e ideológicas del nacionalismo revolucionario (...) que consideraba al campo cultural como un instrumento central en el cambio de mentalidades adecuadas a los nuevos tiempos. Inmediatamente después de instalado el nuevo gobierno, comenzaron los preparativos para implementar una nueva política educativa (Cajías, 2011: 26).

El proyecto de Estado-nación que representaba el MNR, y que de algún modo también albergaba ciertos segmentos sociales urbanos medios y sectores populares en proceso de ascenso social, requería un trabajo en la educación que hasta el momento no se había podido ejecutar con la fuerza y el impacto requerido por parte de la República. Es así que vemos, por ejemplo, que para 1951, un año antes de la “Revolución del 9 de abril”, en el territorio existían alrededor de 473 escuelas con casi 14000 alumnos; 79 colegios con más de 26000 alumnos. Por tanto, en el proyecto de estado y sociedad que apareció representado en el MNR se debía imprimir un cambio en el desarrollo de esta realidad educativa.

En esto surgieron varias propuestas de políticas educativas. En agosto de 1952 en el V Congreso de Maestros²⁵ realizado en Oruro emergió una propuesta

25 En la reforma educativa que se expresó formalmente en el Código de la Educación de 1955 los maestros tuvieron una participación co-protagónica junto con otros actores. Si bien no tenían la decisión final de las acciones, sí eran parte de las voces que fueron construyendo esa reforma. Sobre todo, estaban entre las voces más “preparadas” y letradas. Ya se había ido conformando este segmento magisterial, en cuya historia desde su inicio se puede ver cómo se va marcando su perfil, sus visiones, aspiraciones, su carácter. Y esto en gran parte se va generalizando e irrigando hacia el resto de este sector. De modo que, el Código de la Educación del 55 es también, en cierto grado, la expresión de la visión pedagógica de este segmento culto y letrado.

de “cambio educativo”. A su vez, algunas personalidades del momento como Vicente Donoso Torrez presentaron también su propuesta, “Bases para una reforma integral de la educación”. En 1953, el MNR dispuso la creación de una comisión encargada de trabajar la reforma de la educación. Como lo plantea Suarez, “por decreto 3441 de junio de 1953 se organizó una Comisión de maestros e intelectuales encargándoles la redacción del Código de la Educación” (Suarez, 1986:251)²⁶. Además, otra parte de esta comisión estuvo conformada por representantes del gobierno. Es importante también mencionar que la comisión estuvo presidida por Fernando Diez de Medina, representante de la presidencia de la República; y también conformada por dos representantes del Ministerio de Educación; dos representantes del Ministerio de Asuntos Campesinos; tres representantes de los maestros sindicalizados; una persona designada por la COB; un representante de la Confederación Universitaria de Bolivia; un representante de los consejos universitarios y, por último, un representante de los colegios particulares. De modo que el equipo conformado para diseñar la reforma de la educación contaba con 12 personas.

Después de algún tiempo, las propuestas educativas que albergaba el MNR así como algunos sectores de la sociedad urbana del momento fueron trabajadas, organizadas y sistematizadas en esta Comisión. Luego estas propuestas fueron plasmadas en el Código de la Educación promulgado por el gobierno en Sucre en 1955. Este hecho marcó un hito en la historia de la educación boliviana; el Código era un programa educativo que modificaría en gran manera la forma y la magnitud de la educación hasta ese momento conocida.

A través de este decreto básicamente el gobierno extendió la educación al “área campesina”, fundó escuelas normales rurales, promulgó el Código de la Educación y la ley del Escalafón Docente, de esta manera se logró una mejor estructura y ordenamiento de la administración escolar. Suarez se refiere a ello del siguiente modo: “Con el decreto 3937 de 20 de Enero de 1955, que promulga el Código de la Educación se estructuró el Sistema Escolar Boliviano y se adoptó la educación fundamental como instrumento para incorporar al Indio a la civilización y a la sociedad boliviana” (Suarez, 1986: 258).

²⁶ Una parte importante de los maestros encargados de elaborar dicho Código fueron maestros que habían egresado de la Normal de Sucre.

No había duda de la importancia de la Educación en la construcción del proyecto de Estado y nación que el NR se proponía. No está alejado de la realidad decir que auto-asumían la tarea de construir la “sociedad” y el “estado” que no se había construido, pese a algunos intentos que con relativa fuerza se habían dado a lo largo de la historia republicana. Fue la conciencia del Estado-nación que desde el inicio no se había construido y consolidado. La conciencia del orden que debía desarrollarse. Como lo señala Suarez:

El Código estructura el sistema escolar de Bolivia, dándole Unidad. Parte del principio de la “escuela única” y de la escuela unificada, y se inspira en las doctrinas pedagógicas modernas: la escuela activa de Pestalozzi, la escuela vitalista de Kilpatric, la escuela funcional de Decroly, la escuela del trabajo de Kerchensteiner y los procedimientos de globalización de la enseñanza (Suarez, 1986: 251).

En gran parte se da mayor cobertura a la educación que hasta ese momento estaba restringida a pequeños estamentos de la sociedad. Ahora se pretendía, con renovada fuerza abarcar a las grandes mayorías que anteriormente habían quedado al margen del sistema educativo oficial. El presidente Paz Estenssoro en la promulgación del Código de la educación en Sucre, se refiere a este plan del siguiente modo:

Ahora, con la Revolución Nacional... están dadas las condiciones necesarias para una reforma fundamental de la educación. La educación no debe ser más el monopolio de una minoría, sino un derecho de todos los bolivianos, principalmente de aquellos hasta hoy relegados como campesinos, obreros y artesanos pobres de ciudades y aldeas (Cajías, 2011: 28).

De algún modo, esta reforma educativa respondía a la visión pedagógica no sólo del partido y del gobierno de entonces sino también a la visión educativa que tenían diferentes sectores de la “sociedad”.

“Se tomaron en cuenta experiencias pedagógicas innovadoras - como la aplicación del Plan Dalton y los métodos de proyectos, Cousinet y Decroly en Sucre, Cochabamba y otros lugares del país” (Cajías, 2011: 29).

Era una visión que albergaban diferentes sectores de la sociedad del momento. Aunque con esto no hay que restar centralidad al papel que tuvo el gobierno en la dirección y conducción de este proceso de reforma educativa. El Código reafirma el carácter “nacional” que tenía la anterior reforma educativa de las primeras décadas del siglo XX. En esta reforma se pensó en reforzar el sentido cívico y el sentimiento nacional que posibilite la cohesión de la nación y la formación y desarrollo de la sociedad.

También se articula a todas las normales existentes en una sola red de escuelas conformada tanto por las normales en el área rural como las ubicadas en las áreas urbanas. Además se reafirma con bastante convicción que “la preparación profesional del magisterio debe tener una definida orientación socio-política, acorde con los postulados de la nueva educación nacional”. “Fija la formación de un tipo de profesional docente de amplia cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica” (Cajías, 2011: 31). Se puede ver una continuidad y desarrollo del carácter magisterial que se había expresado en la fundación de la Normal de Sucre. También se regularizó la situación de la gran cantidad de profesores por antigüedad e interinos. La Educación Regular es organizada y estructurada en: educación pre escolar básica o primaria; escuela humanística o secundaria; educación especializada o formación técnica. Establece también la obligatoriedad de la educación primaria, y la educación elemental de adultos analfabetos.

En cuanto a la administración y supervisión del sistema educativo, se establecen las siguientes instancias: Ministerios de Educación, Ministerio de Asuntos Campesinos, Consejo de Coordinación Educacional, Dirección General de Educación, Dirección de Educación Fundamental Campesina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, jefaturas de distrito escolar; inspectores de distrito escolar, entre los más sobresalientes. Con los años también se creó el Consejo de Racionalización Administrativa. Esta última creación responde a la preocupación de “racionalizar” el funcionamiento burocrático-interinstitucional del sistema de dirección y administración educativa. El código significó, entre otras cosas, que se produzca una mejor organización de la estructura escolar existente. Como lo recuerda Suárez, “el código ha superado el desorden, la anarquía, la desorientación y confusión de leyes y decretos” (Suárez, 1986: 253).

Otra promulgación importante es la que se refiere al funcionamiento de las escuelas de formación de maestros en el área rural. En 1957 se elabora el reglamento general y los programas de las Escuelas Normales del área rural²⁷. Este programa estaba enmarcado bajo el Reglamento General para las Escuelas Normales de la República que establecía el perfil del docente que había que formar: de amplia cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica. Como también lo señala Cajías “el rol del maestro estaba en gran medida definida por su acción civilizadora en la comunidad” (Cajías, 2011: 32).

La pedagogía como ciencia tenía una importancia central en estos planes, programas y acciones educativas. En relación con la formación de maestros se pretendía por ejemplo difundir principios, métodos, procedimientos y otros aspectos de la ciencia y la técnica pedagógica mediante publicaciones, conferencias, seminarios y cursos de temporada (Cajías, 2011: 32). Se pretendía desarrollar la educación en todos sus niveles siguiendo un eje que fue la “ciencia pedagógica”.

Estas acciones requerían financiamiento para su realización y ejecución. La proporción de la cartera presupuestaria para educación no podía seguir siendo la misma. Para financiar la reforma educativa expresada en el Código, se dispuso el 23% del presupuesto general de la nación. Un porcentaje importante para financiar la serie de reformas y acciones educativas.

En unos años se pudieron ver los primeros resultados de lo iniciado. Según informaba el presidente Víctor Paz Estenssoro para 1964 se tenían funcionando 390 centros de alfabetización. Más de 40 escuelas habían sido construidas en las áreas rurales con ayuda de las FFAA y más de 850 escuelas rurales fueron construidas con la contribución de los campesinos y del sector privado.

Cinco años más tarde de la promulgación del Código y después de haberse fundado varias escuelas para maestros, todavía existían varios problemas en lo que se refiere a las escuelas normales. De ahí que a principios de

27 El Plan General de Programas y Reglamento General de Escuelas Normales Rurales de Bolivia fue elaborado por el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE) en coordinación con miembros de la Dirección General.

los 60 se realizaron seminarios nacionales organizados por la Dirección Nacional de Educación y auspiciados por UNICEF y la OEA para analizar y discutir algunas problemáticas centrales de las escuelas normales. En el primer seminario se trató el problema de la no coordinación entre las normales. Como lo plantea Suarez, en el seminario donde participaron equipos técnicos de UNICEF y la OEA, “se dio unidad a la estructura y organización de las normales urbanas que andaban anárquicas” (Suarez, 1986: 264).

A principios de 1963 y fruto del primer seminario se emitió un decreto: “Nueva estructura y plan innovado de la educación normal boliviana”. Su principal objetivo fue estructurar y darle organicidad coherente a las unidades normales. Pues así como pasaba con las escuelas y colegios que existían en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, que no funcionaban dentro de una estructura educativa escolar, sino eran meros entes y/o unidades escolares dispersas inconexas. Algo similar pasaba a mediados del siglo XX con las unidades normales. Este decreto es la formalización del intento de estructurar la educación normal y darle organicidad. El segundo seminario se dio en Sucre en mayo de 1963 para seguir con el ordenamiento y la estructuración de las normales. En este segundo encuentro se atendió la cuestión de los planes de estudio de la educación normal en el país: qué conocimientos y que materias debían asimilar los futuros maestros. También en esto se atendió la “redacción de programas (...) la dosificación de las materias de estudio en cada sección, en cada departamento y curso” (Suarez, 1986: 265). Una de las disposiciones importantes que aprobó el segundo seminario fue la fundación del Instituto Superior de Pedagogía, una de las acciones que Rouma había proyectado 50 años atrás. Este Instituto funcionó como un departamento en la Normal de La Paz. Un año después fue cerrado. Hasta que en 1972 volvió a abrirse bajo el nombre de Instituto Superior de Educación con el objetivo de formar a supervisores y directores de escuelas. Se contrató profesionales de la UNESCO y de la OEA para que asesoraran y supervisaran su funcionamiento.

A partir del Código de la Educación se crearon con bastante fuerza normales en las áreas rurales. La implementación de la “educación para los campesinos” se dio con más atención de la que había tenido antes. Para 1980

había 15 normales y en poco tiempo llegaron a ser 20 las escuelas normales para formar profesores del área rural. También se fundaron tres normales en agropecuaria y educación, una para formar maestros para la salud y el hogar, y una normal en educación física y educación musical. Cochabamba tenía cinco normales rurales, Potosí cuatro, La Paz tres, Chuquisaca Oruro y Santa Cruz dos cada una. Tarija una, lo mismo que Beni.

3.2. Algunas consideraciones sobre el Código del 55

La reforma educativa que se impulsó a mediados del siglo pasado, al margen del contenido que proyectaba, fue *un intento* de reformar la educación existente; un intento de re-actuar sobre la dimensión educativa. Fortalecerla, ampliarla. Se asume un proyecto y se intenta concretarlo. No se puede negar que en los primeros años que sucedieron a la promulgación del Código del 55 se había modificado la estructura educativa vigente de modo importante. No obstante, también se puede decir que no tuvo los logros esperados. Los resultados a los que fácticamente se llegó tenían bastante distancia de lo que se había proyectado a mediados de la década del cincuenta.

La reforma educativa de mediados de siglo no necesariamente fue una proyección educativa transformadora en sentido estricto. Fue un proyecto educativo que tenía sentido al interior de un proceso histórico-político mayor como fue el nacionalismo revolucionario impulsado por el MNR. Por tanto, tenía concordancia con aquel proyecto. El nacionalismo revolucionario como proyecto no necesariamente trastocaba el orden de realidad impuesto. Detrás de él estaba la historia, el movimiento, el peso de la Bolivia moderna liberal que, si bien fue fundada bajo principios republicanos liberales, su edificación y condición estuvo marcada por una declinación señorial. Estos rasgos señoriales significaron de algún modo un grado de atrofia en el orden estatal y social moderno liberal republicano. De modo que en los espacios donde éste pretendido orden tenía más presencia no se reproducía con plenitud, pero además habían espacios que en cierto modo estaba fuera de ese orden, en algún sentido eran externos a él. No eran integrantes plenos del mismo. El peso de esta historia estaba detrás de la emergencia del nacionalismo revolucionario. Su surgimiento y su proyecto

emergían de ahí. Eran algo así como los hijos, la descendencia, que habían crecido en (las penurias y miserias de) esa atrofia, e irrumpen para tomar el control y asumir la dirección de la estructura. Eran los hijos de ese peso señorial. La pretensión de expandir los márgenes de aquel orden de sociedad y de Estado. Una pretensión de inclusión y de construcción del estado-nación con la fuerza que antes no había tenido.

Y volviendo a la problemática educativa, en esto surgía la necesidad de re-actuar sobre ella, modificar su estructura existente. Entonces se planteó el intento de reforma como fue descrita líneas arriba. Es decir, estamos hablando de un proyecto de reforma educativa que, en su horizonte, no trascendía el horizonte educativo dominante oficial, ni tampoco sus coordenadas de Estado y sociedad. Circunscribiéndonos al ámbito educativo, la reforma fue un intento de construir la estructura escolar que en toda la historia republicana no se había concretado. Con muchos cambios y modificaciones, claro está. Pero básicamente dentro de las coordenadas dominantes. Sin embargo, en varios años de ejecución no tuvo precisamente los resultados esperados. Es esto último lo que nos interesa, un intento que, aunque tuvo muchos avances, tuvo también muchas dificultades e intervenciones que significaron su debilitamiento, rezago y estancamiento. Las líneas que siguen apenas podrán tomar en cuenta algunos elementos de lo que significó aquel fenómeno en la historia.

De la comisión encargada de la redacción del Código del 55 la representación de maestros estaba conformada principalmente por docentes urbanos. Este conglomerado de maestros había sido formado bajo los principios de una educación “cultura” y “civilizatoria” e incluso de elite, que había irradiado Sucre. Esta formación había marcado su carácter profesional. Es así como su formación y sus aspiraciones se plasmaron también en la propuesta de reforma.

Lo mismo con los representantes del gobierno. La facción dirigente del MNR eran básicamente hijos de los sectores sociales acomodados, o en el peor de los casos de segmentos sociales urbanos y medios. Este sector, en términos generales, compartía también el criterio “civilizatorio” de la educación. Esta visión fue fundamental en el proceso de elaboración de la

reforma. Si a eso se suman los representantes de las universidades y de colegios particulares, instancias restringidas económicamente y socialmente por aquel entonces; se tiene un conjunto de actores provenientes del plano dominante de la realidad, en sus diferentes segmentos, si bien con visiones particulares de la educación, todos compartiendo un mismo horizonte de reforma educativa. Ellos fueron los sujetos de esa reforma educativa. No es difícil imaginar que siendo así, el trabajo de discusión se concentró en ajustar las variaciones. Tenemos así que el proyecto educativo de magnitud nacional respondió en gran parte no al partido o gobierno de entonces solamente, sino también a la visión compartida de los actores que provenían de la sociedad dominante. Provino del segmento predominante de la realidad: era su reflejo²⁸. Sus actores principales no fueron los sectores rurales.

Esto no es algo menor en tanto muestra, primeramente, las aspiraciones, el carácter, la conciencia educativa de aquel conglomerado magisterial que para la época se estaba conformando. Muestra la constitución de este conglomerado en proceso de formación en aquella época²⁹. Incluso sectores de la COB compartían parte importante de aquella conciencia educativa civilizatoria. Toda la “sociedad” predominante se ve reflejada en ello. Muestra cómo pensaban y visualizaban el desarrollo escolar y cómo entendían la mejora educativa. Muestra cierto carácter, cierta subjetividad de los segmentos sociales urbanos, medios o acomodados.

Este es un punto importante porque la promulgación del Código contó con la aquiescencia y disponibilidad del sector magisterial de la época, pero también con el apoyo y recibimiento de la gran mayoría de la sociedad urbana. Lo cual no es un dato menor en tanto podía brindar unas primeras condiciones de viabilidad, disposición y validez por parte de actores importantes como son maestros y la sociedad civil. Había en aquella coyuntura

28 Cuando en algún momento se planteó en esta reforma la educación en idioma nativo, ésta “no se aceptó, ganando las posiciones de que permanezca la visión castellanizante que ya había impuesto la reforma liberal” (Cajías, 2011: 30).

29 Hoy todavía puede verse en gran parte esa condición. La masificación del ejército magisterial, de algún modo todavía no ha superado esta base de su carácter, estas aspiraciones centrales. Quizás se han diluido sus perfiles elitistas que pudieron tener hasta mediados del siglo, o hasta la década de los 70s. Pero su horizonte educacional en cierto sentido no ha cambiado, principalmente en los segmentos urbanos.

un movimiento molecular en la sociedad para impulsar esta reforma educativa. Surgían propuestas individuales o colectivamente, con las diferencias respectivas, los sectores magisteriales organizados en la COB se movían, realizaban congresos, para fortalecer y aportar con ello al impulso de aquella reforma.

En este punto, el actual proceso de transformación educativa tiene un desafío mayor al que tuvo en su época la reforma educativa de mediados del siglo pasado. Hay que recordar que la propia elaboración de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez contó con una constelación mayor de actores que la del Código del 55. Y esto no sólo en lo que respecta a la cantidad de actores, sino principalmente en lo cualitativo que tiene ello, que es la ubicación, la procedencia, el tipo de sectores que participaron en las primeras reuniones de discusión, de recojo de propuestas, etc., que después se plasmarían en la ley Avelino Siñani a fines del 2010. A diferencia de lo que ocurrió con el Código del 55, en la elaboración de la actual Ley no sólo participó un equipo de profesionales educadores urbanos e intelectuales de clase media ilustrada y representantes de ámbitos académicos institucionalizados como universidades o colegios particulares. Es más bien la reunión de representantes de sectores que históricamente no fueron tomados como co-protagonistas de un proyecto: sectores rurales, representantes de organizaciones indígena-campesinas y también sectores del magisterio urbano y rural. Es decir, es un proceso más complejo, más amplio, por tanto doblemente más lento, más trabado, que el Código del 55. En tanto éste último tuvo un proceso más reducido de elaboración, más restringido, fue también un tanto más lineal y unilateral, en relación al proceso que tuvo que darse previamente a la promulgación de la LASEP. Y ese proceso no ha concluido. La promulgación de algo como ésta ley por supuesto que es sólo un primer marco y un primer referente de la transformación educativa. Lo realmente complejo recién se está dando: la construcción concreta en sus diferentes niveles, subniveles, ámbitos de la estructura del sistema educativo plurinacional. Y en tanto esto mismo no puede eludir aquella construcción más compleja, no-unilateral, con la coparticipación de diferentes sectores provenientes de diferentes ámbitos de la “sociedad” que no puede reducirse solamente a sectores magisteriales urbanos, por tanto, es doblemente más

lenta, más amplia, incluso más obstaculizada. Es decir es un proceso de construcción, de coparticipación y de validación de proporciones mayores en relación a lo que tuvo que enfrentar en este punto el código del 55.

Puede que esta sea otra gran diferencia con la reforma educativa de mediados del siglo pasado. Aquella, al menos según parece, contó con el recibimiento y aquiescencia del principal actor escolar de aquel momento como fue el magisterio urbano. Básicamente todo el sector magisterial de la época, que principalmente fue urbano, recibió de buen agrado la reforma educativa formalizada en el Código de la Educación pues sintonizaba y se correspondía con sus aspiraciones, sus visualizaciones de sociedad, de civilización, de desarrollo. A pesar de los enormes cambios que se están dando en los magisterios en la actualidad, algunos de estos sentidos que han marcado su carácter profesional aún se mantienen, principalmente en sus segmentos urbanos. De modo que *hoy* una transformación pedagógica del tenor y alcances como la que hoy se tiene, también tiene que “enfrentarse” a caracteres y perfiles profesionales producidos y sedimentados históricamente por el tipo de educación desplegado por la República. Esto plantea una gran dificultad que por ejemplo no tuvo el contexto del Código de la Educación. Este proceso de transformación educativa supone enfrentarse a problemas a los que no se enfrentó el mencionado intento de reforma educativa plasmado en el Código. Lo cual supone también que el despliegue e implementación de una “nueva” educación no va a ser homogénea en todo el territorio, va a ser heterogénea. Y las diferencias de ritmo van a estar marcadas por las posibilidades del terreno, por las fricciones u obstáculos que contenga la superficie. Ello no se puede manejar si no es con paciencia y sin prisas, e incluso con lentitud. Poco a poco, lentamente, sumando, ganando bloques de este segmento magisterial urbano. No renunciar al proyecto, pero sin endurecerlo. El proyecto debe mantenerse en pie, pero flexible. Aquí es fundamental el despliegue estratégico en la heterogeneidad de la realidad educativa.

- Otro punto importante de problematizar en la reforma educativa que surge a partir del 52 es el que tiene que ver con sus *coordenadas de acción*. Básicamente la estructura del sistema educativo actual terminó

de ser ampliada y estructurada con esta reforma educativa³⁰. Podríamos decir que lo realizado en esta reforma fue la mitad de toda la estructura educativa que se edificó históricamente. Sin embargo, sus coordenadas de acción, como hemos dicho, no necesariamente se dirigieron a una perspectiva u horizonte pedagógico distinto del que ya se había proyectado décadas atrás en la república. En las mismas coordenadas pedagógicas, gran parte el proyecto y las acciones se redujeron a construir más escuelas, que en la época era necesario pues su número era muy reducido, llegando a aumentar en más del doble. Se crearon escuelas alfabetizadoras que antes de 1952 prácticamente no existían, se aumentó el contingente de maestros urbanos de primaria en un 700%; los alumnos de primaria sumaron de 13.000 a 330.000. En cuanto a secundaria el aumento tuvo proporciones similares. Es decir, las acciones se orientaron a crear centros alfabetizadores, construir escuelas de primaria y secundaria, aumentar el contingente de maestros y ampliar la cobertura de alumnos. A pesar de estos importantes avances en infraestructura y cobertura, el horizonte pedagógico de la reforma en este sentido fue bastante estándar, siguiendo las pautas educativas oficiales. No se estaba siguiendo sentidos pedagógicos distintos a los ya conocidos, no estaban necesariamente modificando o construyendo una nueva pedagogía, contenidos distintos, y su modo de enseñanza también era el oficial. Lo cual hacía menos titánica y compleja esta reforma educativa, en relación a la que hoy podemos estar enfrentando. Un reto que hoy se plantea, en este punto, es que el proceso de transformación educativa actual debe paralelamente ampliar su cobertura y reorientar contenidos pedagógicos, dirigir toda esa estructura a otra perspectiva, replantear los contenidos curriculares y pautas escolares establecidas. El reto de la actual transformación educativa no está sólo en construir más centros escolares, sino que se creen nuevos centros escolares al mismo tiempo que se modifique y replantee también el *tipo de enseñanza* que se desarrolle en estos centros. Enseñanza que no es precisamente la misma que ha existido históricamente ni sigue necesariamente referentes pedagógicos externos. Gran parte de esta *nueva*

30 La ampliación y estructuración final se dará con la reforma educativa de 1994.

pedagogía no está construida. En este sentido es un reto inédito para la educación boliviana. Es decir, es un proceso de transformación mucho más complejo y que tiene que enfrentar retos inéditos que no se han dado en otros intentos de reforma educativa que se han producido en la historia boliviana.

Otra diferencia entre la actual transformación y la del 55 es que aquella se desplegó en un terreno mucho más despejado del que hoy se podría tener. Esto es importante de acotar. Si bien a principios del siglo XX se había iniciado proyectos de edificación del sistema escolar, para principios de los 50s todavía no había una estructuración compleja ni siquiera de proporciones medianas en la realidad educativa. Básicamente el *complejo educativo-escolar* era débil y reducido y por tanto había una superficie con mayor margen de acción. Era algo así como un terreno llano todavía con grandes vacíos, que permitía un despliegue mucho más holgado, al mismo tiempo que creativo. Esto permitió que la reforma educativa no se enfrentara con un terreno demasiado estructurado sobre el cual actuar. Básicamente sobre terreno vacío, en el cual se desplegó, construyó el sistema educativo de mediados del siglo pasado que constituye las bases estructurales del sistema educativo actual. En nuestro caso, el actual reto de transformación educativa implica actuar en un *complejo escolar muy estructurado*, lo cual no da mucho margen a creaciones novedosas sobre espacios vacíos. Sino más bien se trata de un esfuerzo mayor por reorientar y reorganizar lo existente. Es sobre la estructura educativa edificada históricamente sobre la cual hay que mover y traducir una transformación educativa.

No obstante, en relación a este punto, puede encontrarse también una potencialidad en lo ya estructurado, aún cuando este armazón no haya sido edificado en función de la actual transformación educativa. Quizás realizar una transformación pedagógica como ésta hubiera sido menos adversa en otro contexto, en otro momento con otra configuración de realidad. Pero al mismo tiempo hubiera tenido bastantes dificultades como, por ejemplo, una débil capacidad institucional para ejecutar proyectos educativos de gran envergadura. La ausencia de una estructura que permita desplegar

proyectos educativos de grandes proporciones sería también una ausencia que supondría una limitación. Si bien, quizás se hubiera podido estructurar un complejo educativo diferente y acorde con el proyecto, no se puede sino partir sobre lo existente. Y en lo existente ése complejo escolar estructurado permite, también, *hoy* tener un cuerpo institucional con el cual realizar proyectos educativos de gran alcance. Es esta una potencialidad que está contenida en lo existente.

- Es importante también anotar algo que no es irrelevante, que es: los recursos económicos con que se implementó la reforma educativa de mediados de siglo. A veces esta cuestión no es considerada en los análisis de una reforma educativa como aquella. Cuando se intenta analizar más concretamente un proceso, no se puede eludir las posibilidades económicas y materiales que supone llevar adelante, al menos desde el estado, un proceso de reforma educativa. Los recursos que van a posibilitar financieramente su despliegue. No se tienen muchos datos sobre los recursos para la reforma. Suarez señala un dato de 1964 en el que se muestra la importancia que alcanzó ello en la distribución de los recursos disponibles de la época. Para ese año se destinaba casi un cuarto del presupuesto general del Estado en el proceso de avance de la reforma educativa. En porcentajes debió ser una situación excepcional en toda la historia republicana, hasta entonces. Hay que recordar que los recursos estatales se incrementaron en gran manera a mediados de los '50 por la nacionalización de las minas. Esta medida permitió al gobierno disponer de mayores recursos para poder financiar los diferentes ámbitos del proyecto nacionalista revolucionario, entre ellos la reforma educativa. La implementación de aquella estuvo en función de la disponibilidad de recursos con que se contaba. Y a su vez esta disponibilidad dependía, por ejemplo, de que se mantenga en aumento los ingresos del Estado, una buena administración económica por parte del gobierno, pero también del contexto económico internacional, etc. Todos estos factores sostenían el ritmo de aumento de los ingresos del Estado, lo cual a su vez permitía que se cuenten con una determinada proporción de recursos para financiar los programas educativos. Conforme pasaba el tiempo esta situación económica favorable de los

'50 no se mantuvo³¹. Esto implicó que el proceso de implementación y avance de la reforma educativa del nacionalismo revolucionario se fuera restringiendo, perdiendo fuerza, pues ya no había los recursos para llevar adelante con la misma fuerza e impacto y con el mismo alcance las políticas educativas.

- Una cuestión de fundamental importancia que puede verse en el desarrollo de la reforma educativa del nacionalismo revolucionario, en su tránsito en el tiempo, es el grado de “dependencia” y/o interrelación que hay entre un ámbito como es el educativo, y los demás ámbitos del despliegue histórico-político, en este caso el ámbito gubernamental en sentido estricto. Esta interrelación se hizo evidente en la coyuntura de 1964. Puede darse el caso que cuando se piensa en los retos, desafíos y tareas a llevar adelante en un proceso de reforma del ámbito educativo, se centre la visión en ese ámbito (solamente) y se pierda el *resto de realidad*, el resto de complejidad de un proceso histórico-político. Es decir se pierda conciencia de la interrelación que tiene el movimiento del ámbito educativo con el que puede estar dándose en otros ámbitos, en este caso lo que puede estar sucediendo en la esfera gubernamental: en la cúpula de gobierno. Dejando de tomar atención a lo que sucede y va dándose ahí, sus micro procesos internos que se dan en esa esfera.

El golpe de Barrientos y el derrocamiento de Paz Estenssoro hicieron evidente aquella interrelación. El derrocamiento del gobierno implicó una sacudida abrupta en el movimiento de la reforma educativa que se llevaba a cabo. El ritmo y la dinámica de implementación de aquella reforma suponían también en gran medida su interrelación con la esfera de gobierno. De modo que los aciertos o desaciertos que puedan estar dándose en un ámbito comprometen también el desarrollo de los demás ámbitos del proceso histórico-político. Doce años después del 52 y se venía dando también micro procesos al interior de la esfera gubernamental, mientras en otros espacios se venían gestando el golpe a la cabeza de Barrientos.

31 Se conoció, por ejemplo, que para el año siguiente, 1965, la deuda externa llegó a los 260 millones de dólares, esto era la mitad de todo el presupuesto del Estado.

La implementación del programa educativo de entonces venía teniendo importantes logros y avances, aún con dificultades de toda índole. Y aún dentro de las coordinadas educativas que analizamos, se estaba avanzado bastante. Precisamente de estos avances da cuenta Paz Estenssoro en 1964, ocho años después de promulgado el Código de la Educación. Y en noviembre de aquel año la posibilidad de continuidad del proceso que impulsaba el gobierno fue abruptamente interrumpida. El golpe de noviembre, por supuesto, repercutió también en la dinámica de implementación y avance de su programa educativo. Esta interrupción abrupta quizás fue lo que realmente alteró el desarrollo de aquella reforma educativa. Con la llegada del gobierno militar se modificó el Código, “se intentó impregnar a la educación de las nuevas orientaciones del gobierno militar” (Cajías, 2011: 34). Si bien no cambiaron las bases de la proyección educativa, sí sufrieron importantes modificaciones a partir de aquel suceso. Primero en el gobierno de Barrientos y después en gobierno de Banzer.

Este grado de “dependencia” del movimiento educativo con los demás planos de la realidad es fundamental. Y se vuelve a ver, no solo en la coyuntura del 64, sino también durante un largo periodo desde la irrupción de Barrientos. Este último gobierna un año y medio, hasta el golpe de Ovando quien solo permanece 4 meses, dando Barrientos nuevamente un golpe. Otra vez en el poder, no llega a gobernar tres años y asume como presidente Luis Siles, quien sólo estuvo seis meses por el nuevo golpe de estado a la cabeza de Ovando. Cuando ya había pasado un año de gobierno, golpea Juan José Torres en noviembre de 1970. En agosto del siguiente año, a menos de un año de presidente, irrumpe Banzer haciendo temblar el escenario, quedándose ocho años en el gobierno en una de las dictaduras más crueles de la historia boliviana. Dándose desde mediados de la década de los 60s hasta principios de los 70s un periodo de demasiada convulsión, inestabilidad y marcha de golpes de estado, en el que las condiciones de proseguir con el desarrollo de un proceso como el de la reforma educativa fueron determinantes para que ello se haya estancado e incluso en alguna medida suspendido. Si bien las bases del Código y de la estructura educativa

se mantuvieron, ya no avanzaron en relación a sus primeros años³². Banzer realizó bastantes modificaciones al sistema educativo, pero básicamente el desarrollo del programa que se había iniciado quinquenios atrás en gran parte estaba estancado. Fue un poco ese el panorama durante la década del 70. Es sólo a partir de la conclusión del gobierno de Banzer en 1979 que se intenta retomar muchos de los planteamientos realizados casi una década atrás. El contexto político, entonces, fue fundamental para que la reforma educativa que se había iniciado a mediados de la década del 50 y que había tenido importantes avances en sus primeros 8 años, pueda avanzar, se interrumpa o se altere, como sucedió en 1964 y el largo periodo de convulsión que se da a partir del golpe de Barrientos.

- Otra cuestión de gran importancia que se puede ver en el desarrollo de la reforma educativa de mediados de siglo, es el *tipo* y el *grado* de presencia de organismos internacionales, de agentes externos, en la misma. Su presencia fue no sólo en apoyo financiero (donaciones y créditos) sino también en asesoramiento en programas educativos, incluso su presencia llegó a la elaboración de programas y proyectos de orden educativo. La influencia que estos tuvieron es insoslayable en un proceso como aquel. Claro está que aquella reforma compartía en gran parte el horizonte pedagógico que había desarrollado “primer mundo” y que enarbolaban estos organismos. En este fenómeno puede notarse al menos una cuestión importante de extraer. Precisamente tiene que ver con lo que acabamos de señalar, la aspiración que en gran parte se tenía de seguir y alcanzar el desarrollo educativo moderno y avanzado de primer mundo. De modo que contaron con el apoyo y colaboración de la UNESCO desde los primeros años de ascensión del MNR al gobierno. Desde 1954 esta agencia financió y cooperó en programas de alfabetización, en la organización de seminarios, en ayuda técnica y didáctica y en la fundación de normales. El apoyo y cooperación de las Naciones Unidas a través de la UNESCO y de UNICEF, junto con la

32 Por mencionar sólo un ejemplo, el I Congreso Pedagógico Nacional que se realizó en enero de 1970 convocado por el presidente Siles, donde se reactivaba el impulso educativo por parte de los maestros, sectores de la sociedad civil y de gobierno no llegó a concretarse por los sucesivos golpes de estado. Es recién en 1979, una década después, que se realiza en II Congreso Pedagógico Nacional donde se intenta retomar los planteamientos del primer Congreso.

OEA, en estos primeros 8 años de vigencia e implementación del Código fue de gran importancia. Cuando el gobierno de Paz Estenssoro fue derrocado, el contexto de ayuda y cooperación en los programas educativos no cesó. De hecho, a mediados de los 60 Estados Unidos articulaba un programa regional para América Latina, llamado “Alianza para el progreso” que tenía como objetivo “impulsar el progreso de los Estado Americanos”. En el nuevo contexto del régimen militar, a través de este programa propiciado por Estados Unidos, se continuaba recibiendo apoyo para proyectos educativos. La agencia encargada de operativizar el programa en Bolivia fue USAID. Esta agencia ayudó por ejemplo en la profesionalización de maestros. A través de esta ayuda se logró profesionalizar a una gran cantidad de maestros. Durante todo el régimen militar éstas tuvieron una presencia importante, principalmente la ayuda estadounidense.

En estas líneas se ha intentado recoger una serie de aspectos importantes que se dieron en el proyecto de reforma educativa que llevó adelante la experiencia del nacionalismo revolucionario a mediados del siglo pasado. Un proceso que tuvo su propia experiencia educativa, donde se intentó concretar y ampliar la educación hasta ese momento existente en todo el territorio boliviano. Siendo una experiencia educativa que además que tuvo muchas dificultades y limitaciones, tuvo también muchas posibilidades favorables de concreción y de realización en el largo tiempo. Quizás en todo el siglo XX boliviano fue la experiencia educativa con más oportunidades y posibilidades de realización. Ni siquiera la reforma liberal de inicios de siglo puede compararse con la magnitud de oportunidades de ésta, y en algún sentido tampoco la reforma educativa de 1994, pues fue un proyecto educativo que se dio en un contexto histórico-político como el de la revolución de 1952, que fue el movimiento histórico que albergó esa reforma educativa y la que impulso su realización. Sin embargo, a fines de los 60s, ya se veían no solo falencias sino precariedades en esa reforma educativa, lo cual se agudizó aun más durante toda la década de los 70s.

El proceso que estamos viviendo de transformación educativa tiene una profundidad y alcances mayores. Con ello tiene muchas potencialidades y

posibilidades favorables de acción. Pero al mismo tiempo tiene también mayores dificultades y un contexto y una realidad más adversa que la que tuvo la reforma del 55. Sus desafíos y retos son mayores. De lo que se trata es de alimentar este proceso de transformación educativa con la *experiencia histórica* de otros intentos y otros procesos educativos, como en éste caso fue la reforma educativa de mediados del siglo XX, que se nutra de la experiencia de otros procesos, impulsados por otros actores con otros proyectos.

4. La Ley de Reforma Educativa de 1994

Se ha escrito mucho, en los últimos años, sobre lo que fue y significó la Reforma Educativa de 1994. En este apartado no elaboraremos un relato detallado de la misma. Lo que nos interesa es esbozar algunos elementos de todo ese proceso que por un lado nos ayude a comprenderlo mejor y que por el otro nos alimente con la experiencia histórica para afrontar los retos de transformación educativa del presente. Intentaremos delinear algunas características generales de lo que fue ese proceso y a continuación realizaremos algunas problematizaciones a partir de ellas.

Una primera cuestión que tiene que estar clara es que la reforma educativa, cuya formulación estuvo planteada en la Ley aprobada de 1994, fue *un proceso*. Se trató de un proceso de modificación de la educación existente. De modo que su análisis no puede reducirse a una Ley. Este proceso empieza a mediados de los 80, casi una década después se expresa en una Ley en 1994 y tiene una serie de intentos de implementación hasta 2004-2006. Como vemos, es un fenómeno que abarca alrededor de dos décadas. Por supuesto que estos procesos no concluyen por decreto, de modo que aún en la gestión de Evo Morales e incluso después de la aprobación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez permanecen aspectos de ella.

Este fenómeno tiene hoy mucha importancia, primero porque fue y es, hasta el momento, el intento de reforma para el que más recursos económicos se destinaron. Ingentes cantidades de donaciones, prestamos, créditos, de organismos internacionales y países extranjeros (principalmente EEUU y países europeos), en las magnitudes que no tuvieron igual en la historia de

la educación boliviana y en donde la actuación de los agentes externos tuvo gran presencia. Quizás fue la reforma educativa donde más actuación y presencia tuvieron “profesionales y expertos” extranjeros en educación. Fue toda una maquinaria internacional inmensa que estuvo detrás impulsando y promoviendo, en coordinación con los diferentes gobiernos bolivianos, la implementación de esta reforma. Pero, además de todas estas propiedades que tuvo este fenómeno en sí mismo, tiene una particular importancia, pues es el suceso histórico educativo inmediato que tiene el actual proceso de transformación educativa. Es su antecesor inmediato. Está tan cercano y presente, que está inmediatamente detrás de él. De modo que mucho del terreno sobre el cual tiene los pies el actual intento de transformar la educación, fue configurado por aquel.

Si el Código de la Educación, como hemos dicho, avanzó en la expansión de la escolarización y en la estructuración del sistema educativo boliviano, la reforma educativa del 1994 acentuó ese carácter propiamente educativo guiándose por las mismas coordenadas pedagógicas. En gran parte la reforma es una profundización de los mismos rumbos pedagógicos que habían prevalecido oficialmente durante todo el siglo XX. En ocasiones se ha escuchado decir que esta reforma educativa rompe con la tradición educativa anterior, que rompe con el Código del 55. Y en varios aspectos evidentemente aparece así, sobre todo en lo referido al involucramiento de los maestros que sí existía hasta entonces, también en lo referido a algunos aspectos de la administración y gestión educativa. Pero en cuanto a coordenadas pedagógicas, ésta es la profundización de aquella perspectiva educativa. En ese sentido es una continuidad histórico-pedagógica que ha transversalizado la historia boliviana, al menos en todo el siglo XX.

Tal continuidad y radicalización estaba inserta en un contexto mayor, no sólo local, sino regional e incluso global. En los países de la región estaban dándose, como es sabido, una serie de ajustes estructurales propiciados principalmente por Estados Unidos y organismos internacionales (como el BID y el BM, etc.) que propagaban el Neoliberalismo. En este contexto mundial y regional de asenso del proyecto neoliberal se implementa en Bolivia la reforma educativa.

Por otra parte, en territorio boliviano desde fines de la década de los 70 y durante toda la década de los 80 se venía gestando y acumulando un movimiento que irrumpiría desde principios de los 90: la interpelación de los pueblos indígenas al orden impuesto. Aparece la marcha de los pueblos amazónicos por la vida y el territorio. Es en respuesta a esta interpelación que por ejemplo desde el Estado se plantea la pluriculturalidad de Bolivia en una reforma a la Constitución en 1994.

Es decir, es un contexto en el que, en un plano regional, venía dándose la implementación del Neoliberalismo (la radicalización del orden existente) a través de una serie de reformas estructurales. Esto se dio en un momento en el que irrumpían determinados sujetos, interpelando el orden existente. En ese contexto de realidad estaba inserta la reforma educativa de 1994. De ahí que en esta reforma se planteen “seriamente” el problema indígena y lo afronten a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La EIB quizás fue la principal novedad de toda la Reforma y respondía al nuevo contexto que no podía eludir si quería consolidar la implementación de aquel proyecto educativo.

4.1. A modo de rememoración

A mediados de la década del ochenta, con el “retorno a la democracia” se empiezan a formular, desde las esferas de gobierno, una reforma en la educación. Hay que recordar que el periodo de dictaduras dejó una realidad educativa precaria, donde se deterioró lo que se había impulsado desde 1955. El único ministro de educación que tuvo cierta estabilidad en toda esta década, Enrique Ipiña Melgar, formuló los primeros planteamientos de una Reforma. Estos fueron plasmados en los libros blanco y rosado³³. Así mismo en 1987 se realizó el Seminario Pedagógico Nacional, donde también, por parte del gobierno, se planteó la “necesidad de reformar la educación”. El gobierno no fue el único ámbito desde donde se planteaba aquello. En la “sociedad” había también un movimiento que venía desde hace varios quinquenios madurando esta idea. Los maestros habían venido planteando en los Congresos educativos de la década del 70, una reforma educativa. También existían otros sectores que expresaban su intención de

³³ El primero de 1983 y el segundo en 1988.

re-actuar sobre el sistema educativo, como la COB, sectores eclesiales “progresistas”, ONG, y también la CSUTCB³⁴. Se retornó al periodo “democrático” con un ánimo general de reformar la educación, más cuando el periodo dictatorial había dejado un sistema educativo precario y deteriorado. De parte del gobierno se planteaba un determinado proyecto, que como dijimos, estaba expresado en los libros Blanco y Rosado, además de haber sido planteado en el Seminario de 1987, y en dos propuestas de Ley: la primera data de 1986 con el nombre de “Anteproyecto de Ley de la Educación Boliviana” versión que luego fue reelaborada y presentada con el nombre de “pre proyecto de Ley de la Educación Boliviana”. En estos planteamientos realizados por el gobierno no se tomaban en cuenta los planteamientos de los demás sectores que ya hemos señalado. Eran más de tipo unilateral, con lo cual más que contar con el apoyo de aquellos sectores, provocaba más su rechazo, principalmente de los maestros y la COB.

En 1987 el Ministerio solicitó asesoramiento técnico a la UNESCO para la realización de un diagnóstico del Sistema Educativo Nacional. Este Sistema estaba siendo evaluado además por otras instancias como USAID-Bolivia, el Proyecto educativo integrado del altiplano (PEIA-Convenio MEC-BIRF) entre otras. El apoyo de la UNESCO se hizo presente a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), con la elaboración y presentación de una propuesta para el mejoramiento de la formación y capacitación docente. Dos años más tarde, en 1990, el gobierno pidió un préstamo al BM para financiar proyectos de educación³⁵. Por su parte el BM, denegó aquel préstamo exigiendo que la educación Boliviana “requería un cambio integral” (Cajías, 2011: 55). Por lo que el Ministerio de Educación tuvo que organizar un equipo que elabore una propuesta de “reforma integral” de la educación. Ya en esos términos, el BM financió esta reforma. Un año después se crea el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma (ETARE)³⁶ sostenido económicamente por el Banco Mundial. El

34 La CSUTCB planteaba por ejemplo el rescate y recuperación de su tradición cultural y su lengua en los procesos educativos.

35 Principalmente destinado a la mejora de la infraestructura escolar y la elaboración de materiales educativos.

36 Esta Unidad no dependía del Ministerio de educación, sino del Ministerio de Planificación. Con lo cual se ve lo íntimamente ligado que estaba este proyecto de reforma educativa, co-promovido por organismos internacionales, con reformas y proyectos mayores de estado, programas de ajustes estructurales, etc.

diagnóstico del ETARE básicamente era un juicio devaluador de la realidad educativa existente. En 1992 se realizó un Congreso Nacional de Educación donde se debía discutir las diferentes propuestas de reformas educativas de cara a la anunciada promulgación de una nueva Ley de Educación. En ese encuentro debían surgir las propuestas para alimentar y ser incorporadas en la Ley de Educación. Participaron, claro está, representantes del gobierno y del magisterio, así como representantes de la sociedad civil.

Finalmente en julio de 1994 se aprueba la Ley 1565 de Reforma Educativa, donde se plasma el proyecto de reforma impulsado por las instancias de gobierno con co-operación financiera y técnica de instancias internacionales. En este proyecto básicamente se postula que el “centro de la educación debe ser el educando”. Además se plantea que debe superarse el carácter repetitivo y memorístico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un documento llamado “La propuesta pedagógica de la reforma educativa” en el que se expresa sus postulados se plantea lo siguiente: “Contra el conocimiento sin utilidad, el conocimiento contextualizado y aplicable; contra la memorización sin objetivo, el razonamiento motivado y creativo; contra el individualismo competitivo, el trabajo colectivo y de solidaridad; contra el autoritarismo, el diálogo, el apoyo y la comprensión; contra la disciplina rígida, la formación y la convicción; contra el castigo ciego, la reflexión esclarecedora; contra la evaluación discriminatoria, la explicación formativa” (Cajías, 2011: 56).

En relación al desempeño de los maestros la reforma planteaba básicamente que éstos tengan un papel de investigadores y facilitadores del aprendizaje. Los maestros tenían que adecuar su trabajo a las necesidades del aprendizaje de los niños y las niñas y para ello “no contaban con un programa que les diga exactamente cómo hacerlo. Esta situación era contraria a las prácticas vigentes hasta entonces y a la formación recibida en las normales. Exigían un nivel profesional alto que los maestros no tenían” (Talavera, 2011: 205).

Asimismo, la Reforma relegó la participación de los maestros en la gestión y toma de decisiones de las políticas educativas. Con la abrogación del Código de la Educación de 1955, se abrogaron también la posibilidad y el espacio que tenían los maestros de gestionar la dirección de políticas

educativas, establecido en tal Código. La Ley de 1994 dispone que los maestros ya no sean parte de la administración y gestión educativa, más que en las aulas. Esta restricción generó la oposición del magisterio quienes defendían el Código del 55, principalmente en el tema del ingreso al escalafón, en las formas de ascender en la carrera y de jubilarse (Talavera, 2011).

La reforma también se ocupó de la formación docente. A mediados de los 90 existían 27 escuelas normales en Bolivia. De ellas, 25 eran administradas y dirigidas por el Estado, mientras que 2 normales eran privadas. En este “sistema” de normales, la reforma educativa se propuso implementar su proyecto educativo. Lo que se intentó llevar a cabo desde el mismo 1994 y que recién a fines de la década y principios del 2000 empezó a ser visible ello.

A fines del 94, iniciando con el proceso de implementación de la reforma en las normales, el Ministerio de Educación instruye que cada normal presente su propio diagnóstico institucional. Al siguiente año, sobre la base de lo anterior, se pide que cada normal presente su propia propuesta de transformación institucional. Durante 1996 el Ministerio de Educación evaluó cada una de estas propuestas. En esta misma gestión el Ministerio presenta su propia propuesta de currículo base para las normales y de transformación institucional para los Institutos Normales Superiores. Un año después los INS inician la formación intercultural bilingüe de docentes. Este era el primer intento de implementar la EIB en algunos institutos. Durante 1998 y 1999 se realizaron nuevas visitas de diagnóstico a las normales por parte de técnicos del Ministerio de Educación. Algo similar sucedió con el documento del Diseño Curricular Base (DCB), que recién fue aprobado el año 2000 y se escogieron 10 INS para las primeras implementaciones de tal currículo base. Desde el año 2000 la Cooperación Internacional participó más activamente en la formación docente, ya no solamente con financiamiento y grupos técnicos, sino también con programas de formación y capacitación “de calidad”. La AECI apoyó con un programa para “formar a formadores” con un grupo de docentes de la Universidad de Barcelona. Lo mismo que el BID el 2002 apoyó con equipamiento y “evaluación” de los intentos de avances realizados en los INS. Desde el año 2000 la administración y dirección de los INS pasaron a las

Universidades, no sólo las estatales sino también universidades privadas³⁷. Se dispuso que se formen a maestros interinos para acrecentar el contingente magisterial con el cual continuar con la implementación de la reforma. Desde el 2003 se realizaron evaluaciones de los programas y acciones que venían llevando a cabo. El SIMECAL evaluó la formación de interinos que habían realizado las universidades. También se realizó evaluación del diseño curricular propuesto por las universidades, así como de sus materiales de enseñanza producidos. También se evaluó los avances de la EIB en los INS.

El intento de implementar la reforma en la formación docente fue un proceso lento, donde cada paso tenía su propio proceso. Empezó a abordarse la modificación de la formación de maestros desde 1994 y recién la primera implementación del diseño curricular base se dio el año 2000. La implementación de la transformación institucional en los hechos empezó en 1999-2000. Cada una de estas acciones tuvo su propio proceso de gestación, elaboración, discusión, mejoramiento, etc., antes de ser implementado fácticamente. Y eso que estamos hablando de un proceso donde no se puede negar, que entre otras cosas, tuvo un carácter en gran parte unilateral. También se ve que las primeras evaluaciones de los primeros avances de la reforma docente recién empezaron el año 2003 y 2004. Es decir una década después de promulgada la Ley, y casi veinte años después de que empezara a gestarse esta reforma en las instancias de gobierno.

Para el 2004 la tasa de escolaridad se había incrementado en un 60% en el nivel inicial, 34,5% en nivel primario y 94,8% en nivel secundario. El número de locales escolares se había incrementado de 12.000 en 1997 a más de 13.000 en 2004. Lo mismo el número de unidades educativas que llegó casi a 15.000 (pues en muchos locales escolares funcionaron dos unidades educativas). La cobertura educativa fue quizás el mayor logro de la reforma. Se incrementó la infraestructura escolar, se incrementaron las tasas de escolaridad en el área urbana y rural y hubo un crecimiento en el contingente de maestros. Con la reforma educativa del 94 se terminó de expandir y ampliar el sistema educativo actualmente vigente.

37 Universidades privadas como UCB, NUR, UDABOL, San Francisco de Asís, Adventista, entre otras.

Una de las novedades más importantes que tuvo esta reforma fue la Educación Intercultural Bilingüe³⁸. Como se ha dicho anteriormente, la problemática de una educación que rescate la tradición cultural y lingüística fue planteada, por ejemplo, por la CSUTCB en los años ochenta y era algo que ya desde tiempo atrás venía germinando y madurando en el seno de las comunidades. También desde las instancias de gobierno, en los años ochenta en que se “retornó” a la democracia, se planteaban la cuestión de enfrentar la problemática indígena más que negarla. Esto último era una cuestión fundamental para que se consolide el orden estatal vigente. De modo que ya en 1983 empezó una campaña de alfabetización en lenguas nativas realizado por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). Desde el estado se planteaba la incorporación de la lengua nativa básicamente como medio de transferencia de la educación: brindar educación a las poblaciones indígenas a través de su lengua materna. A fines de lo 80s esto era algo en gran parte compartido también por instancias supra estatales u organismos internacionales, pues a fines de los 80s ya había aparecido, en varios países de primer mundo, la problemática de tener que hacer frente al problema del multiculturalismo. Es decir, internacionalmente había un contexto donde se venía enfrentando por parte de grandes potencias de primer mundo, el problema multicultural. Es así que esta problemática y el modo de afrontarla básicamente era compartido por los gobiernos bolivianos de la época con las posiciones de agentes externos. De ahí que en esto el apoyo y la participación de la cooperación internacional fueron de gran importancia. Desde el inicio de la implementación formal de la EIB se contó con el apoyo por ejemplo de una instancia como las Naciones Unidas a través de su participación en temas educativos: UNICEF.

En 1988 empezó la implementación de la EIB con apoyo financiero y técnico de UNICEF por medio de una concertación con el Ministerio de Educación de la época. El centro sobre el cual se enfocó principalmente la EIB fue la

38 En gran parte la cuestión de una educación y alfabetización en la lengua nativa, que es la piedra angular de la EIB de los noventas, ya estuvo planteada en el Código de la Educación de 1955. Ya en este Código se planteaba la alfabetización y educación en las lenguas maternas de algunas poblaciones indígenas, principalmente del altiplano. Lo que no pudo concretarse en los hechos y fue recién a fines de los 80s y principios de los noventas que se implementa ello bajo el programa de educación intercultural bilingüe.

cuestión lingüística (o mejor dicho idiomática), es así que a principios de los noventa se envió a un grupo de becarios para que se especialicen en lingüística en una Universidad de Puno. Los mismos luego a su retorno fueron los directores del programa de implementación de la EIB, “asumieron la conducción de la EIB en el país y todas las acciones técnicas y administrativas derivadas de la ejecución del proyecto apoyado por el UNICEF” (Cajías, 2011: 40).

De ahí en adelante se postuló el uso de la lengua materna principalmente en los primeros cinco años de primaria para después ir pasando a la utilización del castellano en la educación. Se formó a maestros en educación bilingüe con cooperación financiera y técnica alemana. Y en 2004 se crea en el Ministerio de educación la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, para que centralice el desarrollo de este programa. La EIB se implementó hasta el 2005, habiendo formado básicamente a 10000 maestros en educación bilingüe, habiendo producido una gran cantidad de textos y materiales bilingües, etc. Finalmente desde el 2004 la UNESCO vino realizando evaluación del impacto de este programa educativo en el país. Bolivia no fue un país menor en esta implementación de este tipo de programas. De hecho un dato que no es menor es que Bolivia fue la sede a nivel regional de la implementación de este programa de EIB en la región.

4.2. Algunas consideraciones sobre la Reforma Educativa

A continuación esbozaremos algunas líneas que no se pueden eludir al tratar la reforma educativa de los noventa. Una de ellas es la EIB. Este programa educativo que se implementó en Bolivia no se desarrolló aisladamente. La educación intercultural bilingüe se implementó en la región en los países con significativa presencia de poblaciones indígenas: Bolivia, Perú, Ecuador, Nicaragua, Guatemala y otros países de Centro América. Estas fueron políticas educativas implementadas en la región promovidas por organismos internacionales en coordinación con los gobiernos locales. Las coordenadas pedagógicas de estos proyectos fueron similares en todos los casos. Es importante poder entender el *sentido* que han tenido los proyectos y programas de interculturalidad bilingüe que se han desarrollado en América Latina.

En el caso boliviano estos programas consistieron básicamente en difundir la enseñanza y el “conocimiento oficial” a través de la lengua materna de las comunidades. Esto significaba una asociación directa entre interculturalidad y bilingüismo, de ahí que su concreción educativa a través de programas y proyectos se tradujo en la educación bilingüe. Entender la interculturalidad en términos de bilingüismo constituyó básicamente el marco de comprensión bajo los cuales se desarrollaron tanto las políticas concretas como las propuestas y reflexiones al respecto. Es decir, en los ámbitos oficiales de esta reforma educativa, tanto a nivel político y de gestión como en los círculos de reflexión el marco de comprensión del problema se redujo a creer que la interculturalidad tiene que ver centralmente con el bilingüismo. De ahí que la mayoría de las evaluaciones que se ha hecho de la EIB han intentado ampliar y mejorar la implementación de la educación bilingüe. En este sentido, se ha diagnosticado que en la mayoría de las escuelas comunitarias interculturales bilingües la enseñanza no logró ser bilingüe, pues la mayoría de las escuelas reproducían en los años noventa una educación monolingüe. En más de dos décadas la EIB en Bolivia no se pudo consolidar. Esta también fue un poco la situación en la región, donde los resultados de la EIB no fueron los esperados.

Por otro lado, en el plano de los planteamientos y reflexiones, en el mejor de los casos se llegó a señalar como fundamental la cuestión de los diseños curriculares y no solamente poner atención al bilingüismo. Sin embargo, cuando se identificaron cuestiones de contenido, lamentablemente no se logró salir de una mera recuperación en términos étnico identitarios. Por tanto cuando se planteaban las recuperaciones identitarias sin un cuestionamiento al orden colonial vigente, entonces la recuperación devino en mera recuperación folklórica. En otras palabras, lo que se recupera son dimensiones parciales que se reconocen como identidades étnicas, pero sin cuestionar la posición de “universalidad” del sistema civilizatorio imperante, con lo cual su “universalidad” se reafirma y hasta se legitima en el reconocimiento de las etnias e identidades como ámbitos parciales de la realidad.

Cuando a través de la lengua materna se reproduce y transmite la misma perspectiva de conocimiento, entonces no existe mayor diferencia entre lo

que se daba hace más de 200 años (cuando paralelamente al proceso sistemático de exterminio se desplegaban procesos de “humanización”) y lo que se podría dar a través del uso instrumental de la lengua para reproducir y transmitir el mismo conocimiento colonial. Sólo que ahora el mismo problema aparece de otro modo. El aparecer del problema es diferente, pero lo que está detrás de la aparición, en cierto sentido, termina siendo lo mismo. En estos antiguos intentos que pretendían civilizar a los pueblos indígenas, también se daba la transmisión del horizonte de comprensión moderno-occidental a través de sus propias lenguas.

- Una cuestión que es de gran importancia y que se pudo ver en la reforma de 1994 es, por un lado, el tipo de exigencias que este proyecto planteaba a los maestros, y por otro lado, la condición concreta de éstos. Esto es, la relación entre las competencias y aptitudes que suponía la enseñanza postulada por la reforma, y las prácticas y formación que los maestros tenían en la realidad.

Al ser la Reforma Educativa un proyecto de educación que en gran parte era la profundización del horizonte educativo que ya se había planteado en el Código de 1955, e incluso que ya había aparecido a principios del siglo XX con la reforma liberal, suponía por tanto un desarrollo de ese horizonte pedagógico. En cierto sentido era el mismo, pero desarrollado. Si además se toma en cuenta que los organismos internacionales participaron activamente de este proceso de reforma con el aporte de “profesionales expertos” en educación, tenemos entonces que la educación además de ser occidental y moderna, era “avanzada” en esa tradición. Es decir, cuando UNICEF o la cooperación alemana o la Universidad de Barcelona participaron no sólo con ayuda financiera sino también con asesoramiento técnico en la implementación de la reforma, lo hicieron desde los adelantos pedagógicos que el mundo moderno occidental había alcanzado. En ese sentido, la reforma suponía el mismo horizonte pedagógico moderno que había llegado con la misión belga pero con los desarrollos pedagógicos que se habían realizado en el siglo XX. Lo cual planteaba un nivel de exigencia mayor al docente que el que incluso pudo haber planteado la misión belga o el Código del

55. El proyecto de Reforma al plantear que el docente debe adquirir un papel investigador y facilitador del proceso de enseñanza y, en el caso boliviano, superar el carácter memorístico y repetitivo de la enseñanza (al menos según expresaban sus postulados) les planteaba mayores retos a lo que era su práctica cotidiana y su propia formación.

Esto evidenciaba un desfase entre lo que la reforma exigía a los maestros y la formación y capacitación que estos tenían realmente. Les planteaba una gran dificultad. La formación que los maestros habían recibido en los veinte años previos a la Ley de 1994 producía un desfase enorme con lo que ahora la reforma les planteaba. A las generaciones de maestros que se habían formado en la época de precarización magisterial, que va de mediados de los 60s hasta los primeros años 90s, no les habían enseñado a contextualizar lo que aprendían y ahora la reforma les planteaba una educación contextualizada. Lo cual suponía romper o superar los mecanismos tradicionales de enseñanza de los últimos 20 años. A esa generación (que estudiaron en un sistema educativo, si bien moderno y liberal, ya desde hace tiempo estancado y deteriorado) no se les había formado para desarrollar en las aulas una educación como la que ahora los organismo internacionales y el gobierno pretendían implementar. De ahí que fue tan dificultoso que los maestros asuman e implementen esta reforma en las aulas. Esto hizo que el proceso de implementación haya sido muy lento. Y básicamente recién pudo verse algún indicio después de implementados varios programas en las normales. Las promociones que ingresaron a las normales a partir del año 2000 y que empezaron a egresar desde el 2004-2005 y que empezaron a trabajar desde el 2005-2006 recién fueron las primeras promociones de maestros de la reforma.

De esto se desprende que el tipo de exigencias planteadas suponía un tipo de maestros que en su generalidad, en ese momento básicamente, no existía. Había un desfase entre las exigencias planteadas a los actores y la formación de estos. De ahí que en los primeros años la implementación de la reforma fue casi nula o con un impacto reducido, al punto que se oyeron voces de su fracaso. Una modificación de la educación, por supuesto, supone también cambiar prácticas y pautas de conductas docentes establecidas.

De lo contrario no se hablaría de una revolución educativa o una transformación. Encarar un proyecto como este, supone encarar también el cambio de lo existente en el presente. Cuando menciono lo anterior no lo hago pensando en que no se deben encarar proyectos que supongan un cambio de lo existente, pues sería como decir que no se debe plantear revoluciones, en este caso educativas.

Estas líneas tienen el objetivo de pensar en *la viabilización de la transformación*. Y esto nos plantea la cuestión, no de renunciar a un cambio de lo existente, sino más bien a entenderlo de mejor modo para, precisamente, hacer más viable el proyecto de lo que no existe. Hay que entender, en la medida de lo posible, lo existente para poder viabilizar lo que no existe (todavía). En este sentido, por supuesto que una transformación educativa va a plantear una distancia de pautas docentes existentes con perfiles de actores que se deben ir modelando. De lo que se trata es de movernos en este *interin*, en este *margen* de lo que existe y lo que no. Una primera cosa es entender el grado de desfase de uno y lo otro para poder actuar con más impacto. Si no se puede identificar este grado de desfase uno podría terminar implementado una modalidad del proyecto deseable sin todavía los anclajes que le permitan anclarse en el terreno presente. Dar saltos mayores o menores de lo que el margen del presente le permite.

- Esto último nos remite directamente a la siguiente problemática, que es, que toda la maquinaria institucional internacional que estuvo promoviendo la reforma educativa, en gran parte promovida por agentes externos, no supieron leer adecuadamente la realidad concreta en la que intentaban implementar su reforma. Al no haber visto el tipo de maestros que tenían a la mano y con el cual implementar su reforma, es posible que no hayan visto también el resto del contexto de realidad. Si no pudieron ver, en su momento, a un actor tan visible del proceso de enseñanza y aprendizaje para modular la implementación de su proyecto, parece que tampoco vieron el contexto de realidad que lo circunda. Un contexto de realidad precarizada materialmente, no solo por el período de dictaduras sino también, en el caso boliviano, por la hiperinflación que azotó al pueblo boliviano, y por las medidas de

implementación del neoliberalismo que habían empobrecido aún más a la población. Siendo la principal preocupación existencial de la época sobrevivir en ese ambiente de pauperización. Esta era también la principal preocupación de los maestros. Convirtiéndose la enseñanza, en esas condiciones de pauperización, principalmente en un trabajo de subsistencia. De modo que el obrero de la enseñanza asistía a las escuelas e ingresaba a las aulas como asiste el obrero *pauper* a las fábricas, solo siguiendo la técnica y repitiendo la dinámica de trabajo. Del mismo modo, los organismos internacionales, no entendieron la condición concreta del educando, “actor principal de la educación” como ellos mismos postulaban. Postulaban la centralidad del educando, pero ellos mismo no podían verlo. No veían su condición concreta inserta en este contexto de realidad que determinaba sus actitudes y predisposición en los procesos de enseñanza. Siendo que el propio acceso a la educación, en segmentos importantes de la población, era parte de estrategias de sobrevivencia, más que de “cultivo del espíritu”.

- Otro punto que es de fundamental importancia que se hizo evidente en la reforma educativa, fue la *falta de consenso* del proyecto. A pesar de algunos intentos de consenso, que se impulsaba sobre todo en las Normales, en general no hubo consenso en la formulación, en el modelamiento y la implementación de este proyecto educativo. Lo que se pudo evidenciar a lo largo del proceso fue más bien una *unilateralidad* en su planteamiento e implementación. Desde los primeros momentos en que empezaba a germinar el proyecto educativo, éste no emergió de los planteamientos de los diferentes sectores protagónicos de la enseñanza, ni de sectores organizados de la sociedad civil. Se fue gestando más bien en las esferas de gobierno a mediados de los 80 en coordinación con agentes externos. No es alejado de la realidad decir que este proyecto tenía en gran parte un carácter de imposición. Carácter que se desplegó durante la década de los noventa. La distancia existente entre el proyecto y los actores que debían llevarla a cabo no se logró resolver en la década del noventa. Sin embargo el gobierno y los diferentes agentes externos imprimían más esfuerzos y recursos en la implementación, sin resolver el problema de la distancia y ajenidad

que existía entre el proyecto y los sujetos (los diferentes sectores) que debían, en los hechos, implementar y llevar a cabo tal proyecto educativo. De modo que al menos en los primeros años fue una gran fuerza que no logró afincar y asentarse en la realidad.

Esto que se dio en esta reforma es de fundamental importancia, pues se ve a toda una maquinaria internacional en coordinación con gobiernos locales, que venía implementando, con mucha fuerza, reformas educativas en la región, de modo unilateral sin haber consensuado el proyecto con los actores locales, que finalmente serían los encargados de su realización en los niveles más concretos. Más bien se evidenciaba una distancia de los unos y los otros. Distancia que se convirtió en resistencia en el contexto de imposición de paquetes de políticas neoliberales, que fue el contexto en el que, además, se intentó concretar con bastante imposición esta reforma.

El consenso es fundamental en muchos ámbitos de la realidad, en la política lo es aún más. Significa el sostenimiento, la aceptabilidad, y la fuerza que, en este caso, pudo haber tenido este proyecto educativo. Fue algo que no se construyó. Por tanto no se construyó legitimidad. De modo que al margen del contenido del proyecto, terminó siendo una iniciativa sin legitimidad para los diferentes actores. Si bien no emergió de los diferentes actores involucrados, pero pudo haberse construido los consensos a posteriori. No obstante, aunque no puede decirse que no se intentó ello, los esfuerzos que se realizaron no fueron suficientes. Pues el buró de profesionales expertos del proyecto, que además en parte importante eran equipos extranjeros, estaba más preocupado en imprimir mayor fuerza unilateral a la implementación. Esto significó por ejemplo una gran diferencia con el Código del 55, que, como hemos dicho, tenía la aceptación de los maestros (principalmente urbanos) de la época. En el caso de la reforma de 1994 no estamos hablando de un proyecto completamente distinto al enarbolado por ejemplo en 1955 o al que llegó con la misión belga. En gran parte tiene el mismo horizonte pedagógico. Hemos visto que los maestros en sus aspiraciones personales y profesionales compartían, en gran parte, aquel horizonte de desarrollo educativo, de educación profesional, etc. Es probable que si uno revisa las aspiraciones de los 80s de

los diferentes actores, podrían encontrar cortes comunes, principalmente en los actores de la “sociedad urbana dominante”. Con diferencias de grados y de profundidad o de desarrollo. No obstante el proyecto gestado en las esferas de gobierno y pensado por actores foráneos, no supieron ver a estos actores, que podían compartir gran parte de sus propósitos pedagógicos y de desarrollo que durante los últimos veinte años había sido precarizada su formación profesional. Además que el periodo dictatorial y de implementación del neoliberalismo había atravesado a este sector magisterial con procesos de pauperización y de inercia en aulas. Como no supieron ver esto, se ahondó una distancia que pudo haberse resuelto, si se tomaban en cuenta estas cuestiones. Pues el horizonte pedagógico y profesional que planteaba la reforma de 1994 no estaba fuera de las coordenadas pedagógicas del horizonte pedagógico oficial boliviano (aunque éste estaba deteriorado) y de las aspiraciones que podría albergar un sector importante el magisterio, principalmente urbano. El carácter unilateral de la formulación e implementación de esta reforma impidió que se viera aquello.

- Esto nos remite directamente a otra cuestión que es central: la construcción de hegemonía. Estamos hablando de un proyecto que, como hemos dicho, no era *distinto* de lo que históricamente se había implementado en la Bolivia republicana, no estaba fuera o más allá de los rumbos que habían predominado. Su problema radicó en que no articuló las aspiraciones de los demás actores en el proyecto. No construyó hegemonía, acuerdo, no pudo hacer que los diferentes actores se apropiaran de aquello. No puso, y más que eso no tuvo la voluntad. Los equipos que ejecutaban la reforma, al tener un juicio devaluado de la realidad educativa, con ello excluyeron también de la construcción del proyecto a los propios actores concretos. No distinguieron entre una cosa y la otra. De modo que esta reforma se tornó inviable desde sus inicios. No habían sectores concretos que la sostengan y la impulsen, más allá de los equipos conformados por profesionales extranjeros y profesionales locales pero reducidos. Más allá de las direcciones del Ministerio, no se había construido sostén más allá de esas instancias. Si no hay hegemonía, que es acuerdo y consenso, no hay viabilidad. Por supuesto que el consenso no garantiza la viabilidad, pero sin aquel proyecto se torna inviable de inicio.

II. Los sentidos educativos en Bolivia. Análisis de hitos históricos para una pedagogía de la descolonización

Nelson Gutiérrez Rueda

Introducción

La reflexión propia al sentido histórico de la educación en Bolivia fue poco abordada. Si se revisa con atención se encuentra que en la mayoría de los casos existen trabajos sólo historiográficos o genealógicos, estos últimos suelen intentar explicar fracasos políticos, como el caso de la pretendida Reforma educativa de 1994. En otras palabras, no existe una reflexión de tipo histórica. Por otra parte, también se encuentra análisis fragmentarios y reivindicatorios de personajes indígenas que son muy valiosos, empero no constituyen una narración en el tiempo, no explicitan el sentido histórico necesario que nos haga comprender hacia dónde va nuestra educación en tanto presente y futuro.

La investigación y fundamentación en torno de lo que podemos llamar, entre otros, una verdadera “educación plurinacional” carece de un telón de fondo histórico, el cual daría un marco de interpretación más cabal y pertinente a las exigencias del presente. Por lo que es necesario recalcar que los aportes que haremos no serán de ningún modo el final de la reflexión histórica, sino sólo el comienzo. Es de esa manera que debe comprenderse el sentido de este trabajo, como el inicio para la investigación, reflexión e interpretación de la educación y pedagogía en el Estado Plurinacional, donde las premisas del proceso político actual son las que guían la propia reflexión histórica. En ese sentido, vamos a la historia para buscar en ella el sentido del presente y sus posibilidades futuras.

El estudio actual se enmarca en la primera y segunda mitad del siglo XX; intenta establecer, de modo articulado, las coyunturas relevantes para hablar de “hitos de la educación” en el plano o eje pedagógico. Ahora bien, una coyuntura puede entenderse siempre como un “estado de situación”, es decir, un momento específico en el tiempo, una periodización temporal compleja, donde pueden vivirse momentos críticos y, por tanto, su estudio suele ser dificultoso; en especial si lo que se pretende es encontrar el sentido en ese periodo histórico, necesario para comprender las posibilidades siguientes, es decir, para encontrar la orientación hacia qué otra coyuntura se está moviendo la historia. Así como también, en todas estas coyunturas se establecen ideas, discursos y prácticas que pueden trascender de manera subterránea, pueden ser sentidos no explícitos que reaparecen en el futuro; pues la conciencia de los sujetos que estudian los fenómenos puede estar ciega por prejuicios sociales, culturales, etc., de tal manera que no se preocupan por comprender ciertos sentidos históricos, que podrían ser los verdaderamente válidos para la sociedad.

Se trata por tanto, de buscar aquellos sentidos que no se encontraban claramente aceptados, y por ende, no se los reconocía en una trascendencia mayor en la historia. De ese modo, una intención principal, es la de articular sentidos históricos en la educación, interpretarlos y discutirlos, en el camino de buscar una nueva historia educativa boliviana, que responda en un futuro inmediato, a lo que en la actualidad estamos viviendo, alejándose de los prejuicios coloniales, raciales, discriminatorios, etc. De esa manera, se emprende la tarea sobre los hitos educativos en Bolivia.

En el nacimiento del sistema educativo en Bolivia, a principios del siglo XX, se impuso la idea de importar teoría pedagógica, este hecho fue la razón para que se produzcan, en aquel tiempo, desavenencias entre diferentes actores del campo educativo. De hecho, desde entonces se formularía una fuerte crítica sobre las políticas de usar teorías foráneas en nuestro medio. De ese modo, en 1917, Juan Bardina, un jesuita y crítico radical de la misión belga —la cual fue la principal fuente de teoría pedagógica y la que contribuyó al tipo o modelo de educación en el sistema boliviano— escribía:

¿Qué será de Bolivia, educadas las generaciones futuras en el plano del calco y del pasivismo? Un país de abulia, de servidumbre, de pobreza. Sus ricos podrán tener negocios: el extranjero los regentará y los dirigirá. El pobre será el cliente y el criado del gringo. Afluirán capital y gente de afuera. Los naturales del país serán los eternos explotados. La riqueza material irá a parar a las arcas del extranjero (Bardina, 1917: 78).

Y sentencia al final de toda su intervención: “*y tendréis que comenzar de nuevo...*” (1917: 79).

En aquel tiempo Juan Bardina, realizaba una etnografía de cómo se educaba en Sucre y en el Instituto Normal Superior de La Paz (Bardina, 1917). Así describe negativamente la educación, que en aquel entonces comenzaba en su forma más institucionalizada en Bolivia. Como podemos notar, en la actualidad muchas de las prácticas pedagógicas que él criticaba se mantuvieron por mucho tiempo más, no sólo en nuestros centros educativos, sino también en el pensamiento socializado en torno a la pedagogía, a la ciencia, etc. De tal manera que, se produjo una realidad tal cual profetizaba aquel pedagogo. Podría pensarse que una razón para que la historia se repita con distintos actores y en diferentes contextos, no es por una inadecuada ley natural, sino más bien, por el despliegue continuo de un hito histórico que para el análisis se presente como un problema.

Pero, ¿cuál es aquel hito, o aquellos hitos educativos y pedagógicos, que están detrás de este problema histórico? ¿Por qué, si en 1917 ya existían críticas bien fundamentadas para explicar las razones por las que no se debe copiar teorías pedagógicas, y más bien se debe construir teorías propias que respondan a nuestra realidad, la educación ha seguido una pedagogía, como lo que indica Bardinas, orientada al pasivismo?

Si hacemos un análisis más allá de la formalidad historiográfica, notamos que la educación boliviana tuvo muy pocos cambios. Por lo que no puede buscarse las orientaciones pedagógicas, en términos de la “historia oficial”, sino debemos partir de sus críticas o de sus externalidades. Y por eso buscar la pedagogía en nuestra historia es buscar las experiencias

más propositivas en el tiempo, experiencias como las de Warisata o ideas críticas como las de Tamayo, etc.

En la actualidad, se ha comenzado a tomar conciencia de estos problemas históricos, se pretende de alguna manera, hacerle caso a las advertencias de Juan Bardina (aunque después de casi un siglo), de dejar de lado las teorías foráneas para mirar, de modo oficial por primera vez, a lo propiamente originario en Bolivia, de ahí que exista un sentimiento generalizado de *un comenzar de nuevo*.

Por mucho tiempo y no solamente en nuestro país, se entendió a la educación como una forma de sostener el *status quo* de una sociedad, empero, no se ha pensado con claridad, en torno a la realidad de una sociedad cambiante, enmarcada en un proceso de cambio, de esa manera, la educación puede ser aquel espacio, donde de mejor manera se reproduzca un estado de transformación, de cambio y de revolución. Se trata entonces, de otorgarle aquel lugar que merece, y ver su verdadera importancia, para comprender que no es un problema aislado al proceso político boliviano, sino por el contrario es el mejor lugar para pensar el futuro de esa sociedad que se va transformando.

Bolivia mantuvo por mucho tiempo, por lo menos tres elementos que producían la subordinación de una parte mayoritaria de sus habitantes, no se trata de elementos parecidos, pero sí articulados entre sí, el primero es de tipo político, se trata del mismo diseño estatal; en cambio el segundo es una característica de la sociedad –un prejuicio generalizado– que se configuró por años, se trata del racismo; mientras el tercer elemento es un problema que se percibió, pero no se pudo superar, se trata del colonialismo mental.

1. El Estado

Siguiendo al trabajo teórico de René Zavaleta Mercado entendemos que el Estado en Bolivia es un tema muchas veces sobrentendido y por eso mismo encubierto. El Estado boliviano no se hace realidad en 1825, sino que su construcción vendría mucho tiempo después. La hipótesis

zavaletiana del asunto lo ubica en 1952, pero con los acontecimientos actuales, podría pensarse que sólo es hasta que existió el Estado Plurinacional que se encuentra una institucionalidad que represente a todos los habitantes del territorio boliviano. Por tanto, no puede tomarse como una verdad inequívoca la fundación de un Estado, con el hecho de que la administración y dominación política haya pasado de manos de colonialistas extranjeros a colonialistas nacionales en 1825. Y está claro que lo que existió fue una incipiente administración del bloque político de turno en el poder, que además no es un todo hegemónico, sino que vive de modo fraccionado, es decir, hay colonialistas conservadores y liberales. Desde principios de siglo XX son los liberales quienes asumen, tras la guerra federal, la administración del gobierno. Entendamos que en ese tiempo no existe siquiera la intención de revertir la condición de dominación de la población de los pueblos indígenas en Bolivia. Con los liberales el “pongueaje”, por ejemplo, está intacto y no es menos potenciado que con los gobiernos conservadores.

Zavaleta plantea que la configuración estatal, si es que la hay, solamente se desenvuelve en términos “aparentes”, pues se trata de un pequeño estrato de la sociedad que asalta el poder de lo que aún no se reconoce como Bolivia. Por otro lado, se debe examinar el papel de la guerra del Chaco en la década del 30 del siglo XX cuando por primera vez se puede hablar de cierto sentido de pertenencia a una nación y cuando la participación del sector indígena es bastante notoria (Zavaleta, 1989).

2. El Racismo

El racismo tiene, al igual que cualquier otro problema histórico, momentos de auge como momentos de crisis. Empero, se mantiene como una característica estructural de la sociedad difícil de abolir, pues no sólo aparece como ausencia de igualdad, sino como un verdadero proyecto político de dominación. Las visiones del bloque dominante se reactualizan constantemente, mostrando la supuesta superioridad de su raza, en este caso, parte de la cultura “occidental”.

Hay que ser conscientes que existen teorías en base a la raza que están en boga en los tiempos del inicio del sistema educativo boliviano. Los seguidores de Darwin, de Morgan y en especial de Spencer vuelcan el positivismo darwiniano de un campo biológico al campo social y así llegan a formulaciones hechas “leyes” y conciben que *la supervivencia de los más aptos* —la cual es reformulada en términos de *los más fuertes sobreviven*— es naturaleza y ley esencial de la vida. Estas orientaciones han sido un prejuicio poderoso en la historia para fundamentar las ideologías de la dominación. En tanto estas ideas logran influenciar las posiciones de “ciencia” en el mundo político liberal naciente, países del sur asumen como propios estos prejuicios. En nuestro país ocurre, que el racismo se mantuvo por mucho tiempo, y fue naturalizándose en la sociedad.

3. El colonialismo mental

Se encuentra que Bolivia como muchos otros países latinoamericanos, nacieron y se desarrollaron bajo un colonialismo mental, que se expresa en la reproducción de formas de organizar la vida siguiendo orientaciones colonialistas, incluso mucho después de que las colonias españolas dejaron de existir; peor aún, puede pensarse que este fenómeno, no sólo se mantuvo, sino que se desarrolló, y profundizó en el tiempo, así encontramos que el bloque oligárquico que gobernaba en el país buscó el desarrollo y el progreso boliviano en la ciencia y pensamiento que Europa producía, en ese entonces, para sí misma, rasgo que no desaparece ni después de la Revolución nacional, y más vuelve a presentarse de modo explícito en la etapa neoliberal. De ese modo se educó a todas las generaciones, formando, lo que el filósofo Juan José Bautista llama recientemente: *la subjetividad del boliviano con conciencia colonial y moderna* (Bautista, 2005).

Se encuentra que estos tres elementos, son una constante en la historia boliviana y deben ser tomados en cuenta como supuestos de la reflexión en el campo educativo. Aunque su enunciación responde a una problemática de otro orden, queda claro que repercute necesariamente al momento de hablar, por ejemplo, de una pedagogía de la descolonización.

Por otra parte, es necesario apuntar algunas directrices para el análisis de los actores propios de las coyunturas que vamos a analizar. Para esto se debe aclarar que los actores de una coyuntura pueden ser tanto sujetos individuales como sujetos colectivos, ambos son quienes actúan en el campo político, educativo, etc. En todo caso se puede hablar de actores dentro de las coyunturas delimitadas. A éstas se las debe analizar como campos delimitados por la educación, esto supone analizarlas en un recorte de tiempo y no solamente en su dinámica historiográfica, sino —repetiendo una vez más— como coyunturas.

Por otro lado, es importante comprender la función del gobierno (caracterizado por el bloque oligárquico) como actor principal de la educación en muchos momentos de la historia. Debe entenderse en ese caso, que los campos de la realidad —como el educativo— no son espacios impermeables, sino que se encuentran con constantes irrupciones de fuerzas de otros actores provenientes de otros campos, como el político, el económico, etc.

La historia está plagada de embates propiciados por los mismos actores que intentan desarrollar en sentido positivo propuestas de liberación, que comenzando en el campo educativo, encuentran argumentos, ideologías, teorías y fuerza con actores políticos, con filósofos, con cientistas sociales, con pedagogos. Esto nos lleva a apuntar que el campo educativo en Bolivia como en todas las partes del mundo, tiene que ver con los proyectos políticos y los intentos de construcción o re-construcción del Estado y la sociedad. Estos proyectos en principio políticos, pueden estar detrás de todos los hitos en lo educativo.

Si la educación significa la actualización de proyectos de sociedad y si las revoluciones, al cambiar de rumbo o reactualizar la sociedad, plantean siempre su propia pedagogía, podemos decir que las revoluciones políticas cobran mayor explicitación en lo educativo. La educación sirve para mantener los proyectos políticos, sirve como elemento de dominación o de liberación. Y si hoy todavía existen indicios del proyecto colonial, de manera mucho más contundente podemos afirmar que estaban en auge en los tiempos pasados, como los de Ismael Montes o de Víctor Paz Estenssoro.

Porque queda claro, que los proyectos coloniales pueden reactualizarse en los proyectos educativos, en las acciones pedagógicas, las que son como el motor de un proceso colonizador de larga data.

Por último, en el caso de los “hitos”, debemos entenderlos como los *puntos donde se inicia una acción*, en nuestro caso *una acción pedagógica que se desarrolla como una línea continua en el tiempo*. De ser así, debe verse y discutirse desde el presente, porque es desde su desarrollo que puede encontrarse su sentido.

Para una cuestión de comprensión, debemos centrarnos en el nacimiento del sistema educativo boliviano y enfocarlo en su desarrollo, esto nos lleva a analizar, interpretar y discutir principalmente la educación a lo largo del siglo XX. En todo caso, el análisis estará centrado en las siguientes coyunturas:

- a) Los principios del siglo XX, en el nacimiento formal del sistema educativo nacional, donde el bloque político liberal se instala en el poder; y establecen un proyecto pedagógico en base a la importación de teoría.
- b) Seguidamente, nos interesa analizar la experiencia de Warisata de la década de los años 30's del mismo siglo, donde se hace evidente el esfuerzo por sistematizar una pedagogía que parta de la matriz cultural aymara.
- c) El código de la educación de 1955, que nace a la luz de un proceso político específico, caracterizado por los bloques obreros y otros actores provenientes de partidos de izquierda.
- d) Paralelamente, las reformas educativas en las dictaduras, y los movimientos de educación popular, situaciones que trascienden la experiencia nacional y más bien son, ambos, fenómenos latinoamericanos.
- e) Las reformas neoliberales de la década de los 90's, para finalizar.

Hasta aquí es importante recalcar, que no se trata de una revisión historiográfica, sino que se comienza por las coyunturas, para establecer o proponer acto seguido los hitos históricos de la educación boliviana.

Podría encontrarse a primera vista, que las coyunturas mencionadas, no están ligadas ni por una construcción educativa, ni por un diseño estatal en

común. Al respecto, tal vez la historiografía pueda hablar de etapas equidistantes en lo político y educativo, pero un análisis más profundo que no se quede en las apariencias, muestra tendencias hegemónicas que guardan matrices comunes. Aparecerán en tanto, como representantes del liberalismo, el conservadurismo o el nacionalismo, empero mantienen rasgos coloniales, se desarrollan y aceptan un Estado basado en el desconocimiento de la pluralidad, entre otros elementos que se mencionó antes.

Para terminar esta introducción, puede mencionarse algunos hechos que nos acercan mejor a determinados años importantes de las coyunturas que hemos mencionado. En todo caso, es solamente para este fin –el de tener una mejor ubicación temporal– que se utiliza la referencia de años y fechas, en ningún caso como una herramienta interpretativa o analítica:

1. 1909 - 1920 Creación de la primera normal superior en Sucre y el Instituto Normal Superior en La Paz.
2. 1931 fundación de Warisata.
3. 1955 Promulgación del Código de la educación boliviana.
4. 1969 Promulgación del Estatuto de la educación normal boliviana.
5. 1973 Ley fundamental de la educación boliviana.
6. 1994 Ley de reforma educativa.

Estas referencias presentes en el tiempo, deben aparecernos como la punta del iceberg, al cual no se lo podrá conocer en su verdadera realidad, sino se comienza por tomar conciencia de que puede ser mucho más grande y complejo de lo que se observa a primera vista. Así, tomar conciencia del complejo campo de la educación, nos lleva al desafío de encontrar sus conexiones históricas, para su mejor conocimiento.

1. Marco Histórico

1.1. Sentidos de la historia para el análisis educativo

Antes de entrar a las etapas que constituirán el análisis referente a los hitos, es necesario discutir los sentidos de la historia que se manejan detrás de la

historiografía clásica. Comenzar a pensar, en ese sentido, en los esquemas que se tienen en la sociedad, en los trabajos de reflexión educativa o política, respecto al modo de comprensión que tenemos de la historia. Podemos encontrar que también existen elementos mitológicos dentro del esquema que desde las esferas de poder se tiene y que solemos aceptar de modo a-crítico. Es importante reflexionar si existe en la sociedad disponibilidad de cambio y sobre todo si existen criterios para hacer otra interpretación de la historia. Esta reflexión es necesaria y urgente para la sostenibilidad y fundamentación de procesos reales de cambio.

Si aceptamos que lo que se produce en la historia no son sólo fechas y hechos importantes, sino también mitos o –para darle un nombre más técnico– representaciones culturales, podemos apreciar también yuxtaposiciones en la interpretación de los propios hechos históricos que trasciende el imaginario boliviano. Por eso al pensar en los actos *etiológicos* de la historia, podemos encontrar una pista para ubicar estos elementos propios de la constitución de la sociedad en perspectiva de la construcción de una propia mitología histórica. Es decir, encontramos que estos mitos se hallan muchas veces en los hechos fundacionales de una nación, se tratan de acontecimientos que suceden y que son exaltados como verdaderos acontecimientos importantes no tanto en el pasado, sino que tienen real trascendencia en el presente y para el futuro.

De esa manera podemos encontrar que el presente de todos los países sudamericanos está fuertemente vinculado a los actos independentistas que en el siglo XIX llevaron a las nuevas repúblicas a separarse o independizarse de la Corona Española. Normalmente estos procesos son exaltados ocultando todo el proceso de intereses y maniobras locales que los grupos criollos llevaron adelante para hacer de la independencia un proceso de asentamiento real de su poder local, saldando así su problema de ambición sobre estas tierras.

Así acciones de la oligarquía local son sistemáticamente ocultadas para poder mostrar y exaltar un mito, el del “proceso heroico” llevado a cabo por la élite política de aquel entonces. De esta manera permanece en el recuerdo,

en la memoria del pueblo y sobre esta base se acepta el trasfondo histórico del que parte cualquier análisis educativo hasta el día de hoy. Así en nuestra historia, por ejemplo, poco o nada se reconoce sobre las conveniencias de los llamados “doctores de Chuquisaca” que se pasaron de un bando al otro (del “realista” alineado con el manteamiento del orden colonial al “independentista” que procuraba expulsar a la corona española de la cabeza de la administración política).

Por otro lado, el sentido que se da a las representaciones sobre la lucha armada por la independencia dentro de la historia oficial se relaciona con una interpretación esencialista, como si se tratara de una defensa fundamentada, de un patriotismo romántico, donde los actores tienen claro el proyecto nacional llamado Bolivia. Por lo que, para esta interpretación oficial, todo lo que sucedió antes de aquellos actos heroicos, como los levantamientos anticoloniales del siglo XVIII, no aparecen como parte de las luchas independentistas, y sólo es desde 1809 que se comienza con el camino de la independencia y así se llega a coronar como únicos héroes al bloque criollo del país. Se desconoce en todo caso, las “rebeliones” indígenas que tenían también un propio proyecto político emancipador y que sin duda difería del proyecto instaurado en 1825.

A raíz de una crítica de los mitos históricos oficiales, podemos entender por qué en nuestra educación jamás nos han explicado que en realidad los llamados “padres de la patria” son gente que nunca quiso a la patria que nacía, es decir y citando a Sergio Almaraz: “se creían dueños del país pero en realidad lo odiaban” (1986). En otras palabras, la representación cultural que trasciende la memoria de la sociedad recrea un acontecimiento ficticio; el acto de fundación de la patria. Esto produce inevitablemente una mitificación que excluye la lucha de los pueblos indígenas en la liberación del territorio llamado hoy Bolivia.

Si desde el nacimiento de Bolivia vemos que no existe un proyecto claro de desarrollo de la sociedad boliviana y que tampoco existe el sentido de organización mínima de institucionalidad del Estado, encontramos entonces que las afirmaciones en torno al Estado de René Zavaleta citadas anteriormente son

más que importantes. Este hecho se vincula a la ausencia de un proyecto real por parte de los fundadores, quienes tenían claro que debían mantenerse en el poder pero no sabían qué hacer con el país.

1.2. Coyunturas y esquema histórico

Principios del Siglo XX

Después de más de medio siglo de fundado el nuevo país, la educación comienza a ser prioridad para el gobierno de turno. Después de la llamada “guerra federal” –que enfrentó representativamente poderes económicos contra políticos– que concluyó en 1899, y tras un congreso del partido liberal, se eligió por unanimidad como presidente al general José Manuel Pando quien ejerció como presidente de la República hasta 1904. Luego su ministro de guerra Ismael Montes asume la presidencia y es cuando comienza la historia del sistema educativo desde el espacio gubernamental.

Después de haber mendigado proyectos de Estado, el sector dirigente y dominante de Bolivia se mostró incapaz de buscar en la propia cultura las salidas a la falta de diseño social. Por ejemplo, la simpleza con la que se pierde un territorio tan vital como ocurrió en la guerra del pacífico, para cualquier nación, muestra claramente la falta de sentido, que se tiene a la hora de hablar de proyecto político, es decir, esto muestra que el futuro de la sociedad no es un tema importante en los cálculos políticos de los liberales de entonces.

Recordemos también que, en vísperas de la guerra de fin del siglo XIX, el general Pando decide aliarse con Zárate Willka, a quien traiciona al poco tiempo de que ya no le es útil, y es cuando –y radicalizándose después de lo ocurrido en Mohoza en 1899– se profundiza el racismo. Es el propio Pando quien busca afanosamente eliminar al ejército aymara del “temible Willka”. Una idea se generalizó por aquel entonces, se trataba del “salvajismo del indio”, idea que estará latente por mucho tiempo (Zavaleta, 1989).

Así, en 1904 cuando Ismael Montes ingresa a la presidencia de la República, la lectura de aquella coyuntura se la hacía con categorías de raza y

racismo. El interés manifiesto por volver a Bolivia como un país europeo es confesado, y se lo hace justamente a través del proyecto educativo, donde una persona “bien educada” era sinónimo de una persona civilizada y donde Europa era vista como el camino de aquella ansiada civilización. La ideología liberal de entonces proponía el “progreso y la modernidad” para la nación boliviana. Según Magdalena Cajías, justamente la ideología liberal de ese tiempo ponía su fe en la educación como elemento “civilizador” y la proponía como “remedio de todos los males” al referirse al retraso que caracterizaba a Bolivia (Cajías, 2011).

En 1905 se realiza el Plan General de Instrucción Primaria, cuando el Ministerio de instrucción presidido por Misael Saracho tomaba una importancia vital para el bloque liberal. La realidad social a principios de siglo muestra que sólo 2 de cada 10 niños tienen acceso a la educación y estos niños son hijos de la clase dominante que viven en las ciudades capitales como La Paz o Sucre. Por otro lado, las haciendas ostentan el 77% del valor de las tierras existentes en el país y sólo el 23% de las tierras están en manos de los indígenas. Según Talavera, “los pocos niños indígenas que lograban ingresar a las escuelas eran insultados y maltratados por los propios profesores” (Talavera, 2011).

Fue en ese contexto, cuando los liberales realizaron la centralización de la educación. En este sentido el Ministerio de instrucción jugó un rol principal, potenciando la política de unificar la educación que se daba hasta ese momento de manera aislada y esporádica. Mientras avanza el trabajo de centralización de la educación se piensa en la necesidad de la “profesionalización docente”, pues se entiende que es importante uniformizar a los maestros. Se comienza así a pensar también en los criterios y en los actores principales para la creación de una educación “normal”.

Si bien se pensó en una educación universal, esta idea chocará con las posiciones de clase de las oligarquías, pues al final se defendió que exista un sistema de “instrucción” para el sector indígena y un sistema de “educación” para los habitantes de las ciudades descendientes de criollos. No es casual que la creación de las escuelas rurales por nota administrativa o circular del 22 de diciembre de 1908 en el gobierno de Montes, haya creado la división

entre la educación urbana (educación para los “señoritos”) y rural (educación para los “indios”). Además se mantenía una estructura que incluía la división del magisterio en urbano y rural.

En ese caso aparece una contradicción insuperable en el tiempo de los liberales: la de pretender homogenizar la sociedad para hacer surgir un capitalismo nacional y por otro lado, no aceptar la posibilidad de la misma homogenización, es decir, basándose en prejuicios raciales, dividían y heterogeneizaban en clases a la misma sociedad que pretendían uniformizar. Aunque se promulgaba la idea de que la educación debería servir para hacer a todos iguales, no consideraban a los indígenas como sus iguales. Es clásica la intervención en este sentido de F. Tamayo quien terminó aceptando que el “indio” por naturaleza no es apto para el estudio de letras y, por lo tanto, es lógico crear escuelas diferenciadas para gente del área urbana (gente no indígena) y escuelas de instrucción para los indígenas; algo que pudo ser la pesadez del contexto, del tiempo en el que vivía Tamayo. Como un primer apunte que se reflexionará de mejor manera más adelante, puede verse claramente la división entre teoría y práctica que se comienza a promover, es decir el hecho de pensar en currículos diferenciados, entre gente que se formará para trabajos teóricos (o trabajos en letras como se decía en ese entonces) y gente que se formará para trabajos prácticos (o mano de obra), muestra de modo geográfico e histórico el origen de una apuesta clara por separar los oficios entre letrados y obreros.

La década de 1930: Comienzo y final de la experiencia en Warisata

En 1923 se estableció el escalafón de maestro a nivel nacional. Los maestros del país logran derechos de trabajo y a la vez logran poner en pie el sistema de enseñanza. En 1925 se crea la liga nacional del magisterio y los maestros luchan para no ser considerados funcionarios públicos, pues esta condición les impedía hacer huelgas de hambre o reclamar aumentos de salarios (Talavera, 2011).

A finales de los años 20 y para adelante entra en escena el Consejo Nacional de Educación que mantiene un gran nivel de decisión incluso sobre el

Ministerio de instrucción. El Estatuto de la Educación Pública redactado por Sánchez Bustamante básicamente pretende normar la conformación del trabajo en torno a la educación y es una continuidad del Plan General de 1905. Ya en esta coyuntura queda claro una contradicción, la de pretender una “educación igualitaria”, es decir, se nota de manera más explícita que hay una educación rural y elemental hecha para mujeres e indígenas y otra educación (primaria, elemental y superior) pensada para el varón mestizo o blanco de las urbes.

Otra clara diferencia era que la educación dentro del área urbana tenía autonomía, ésta era otorgada por medio del Consejo Nacional de Educación, mientras que la educación rural estaba ligada y subordinada de manera directa a los diseños del Ministerio de instrucción.

Este es el contexto de la formación de la escuela superior de Warisata, bajo el estatuto de la educación indígena que contemplaba la división de la educación en el área rural: 1) escuelas elementales, 2) escuelas del trabajo y 3) escuelas normales superiores. Los criterios y fines de cada tipo de escuela son explicados por Talavera:

(...) A la primera clase corresponden las escuelas fundadas con el objeto de inculcar en el alumno el idioma castellano, con aptitudes manuales, preparándolo en oficios y las nociones indispensables para la vida civilizada. A la segunda clase corresponden los institutos cuyo objeto es despertar sólidas aptitudes de trabajo y dar al indígena boliviano la capacidad de desenvolverse con éxito en el medio en que vive, constituyéndolo en factor de avance y de riqueza colectivos. El tercer tipo de escuela estaba destinado a graduar a maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas elementales de indígenas. En este Estatuto, encaminado a dar normas a la educación de las mayorías, se fundamentó la fundación de Warisata el 2 de agosto de 1931 (2011: 90).

Bajo estas premisas legales se repensaron las llamadas “escuelas indigenales”. De ese modo se iniciaron experiencias educativas en el sentido de instruir a estudiantes de los pueblos indígenas, el mismo Avelino Siñani

comienza así, con una escuela privada en el área rural. Y Elizardo Pérez, profesor que fue en busca de fundar una normal superior no en la ciudad, sino en el campo, llega a Warisata cuando Siñani ya tenía una experiencia educativa; juntos entonces emprenden la obra (Pérez, 1962). Warisata se inicia el 2 de agosto de 1931, fecha que después será recordada como el “día del indio”. Al principio Pérez no contaba con ningún presupuesto económico para levantar la obra y todos los materiales y el trabajo fue puesto por la comunidad con lo que se logró terminar en 1932, aunque una vez terminada la obra, se siguió con ampliaciones, pensando en una mayor cobertura, se alcanzó a 800 estudiantes indígenas. Warisata logró fama por su forma *sui generis* de educar, así como por su eficacia educativa en toda América.

Es el tiempo en el que la educación indigenal comienza a encontrar su sentido, así en 1936 un congreso de docentes de la población rural del país, intenta establecer los primeros principios de educación indigenal a nivel nacional. Entre los más relevantes principios a los que se llega, están:

1. La razón del atraso del indio es su miserable economía.
2. La pedagogía de la escuela indigenal debe fundamentarse en su experiencia de vida.
3. La *Ulaka*, una especie de comité mayor, está conformada por el director quien la preside, además de representantes de ayllus y haciendas.
4. El sostenimiento económico está a cargo en gran parte por el propio núcleo escolar y su función productiva la cual debe emerger de su propia realidad.
5. La función escolar no está reducida al espacio de las aulas, sino que su labor debe realizarse fuera de la unidad educativa.

Elizardo Pérez asumió la Dirección general de la educación indigenal, al mismo tiempo que comienza contra él una batalla protagonizada por el Consejo Nacional de Educación el que logra cambiar los estatutos de la educación indigenal y convierten a las escuelas indigenales en espacios únicamente de alfabetización. En 1940 Warisata es cerrada por las autoridades de entonces, así puede indicarse, concordando con el propio relato

del profesor Pérez (1962) que fue el Consejo Nacional de Educación a la cabeza de profesores normalistas, quienes mataron a Warisata, pues veían en aquella experiencia educativa un peligro.

Durante esta década, se debe apuntar que la guerra del Chaco (1932 – 1935) fue un factor que determinó el poco presupuesto para la educación que existía. Por otro lado, debemos tomar en cuenta los deslices políticos, el cambio de gobierno entre partidos liberales y conservadores que inevitablemente hace que ciertas iniciativas tomadas por uno u otro partido se trunquen por el sólo hecho de la pelea en la arena partidista. Sin embargo, para el análisis no puede dejarse de lado el hecho de que Warisata incomoda a las autoridades de educación, a los propios maestros normalistas de entonces, aquí lo importante es responder por qué.

La revolución nacional de 1952 y el Código de la educación boliviana

El Código de la educación proviene del proceso “revolucionario” de 1952. Es necesario en este sentido, comprender el proceso educativo del Código en relación a la llamada Revolución nacional de 1952.

Para 1950 existían alrededor de 3 millones de habitantes en Bolivia, de los cuales dos tercios vivían en el área rural y un tercio en las ciudades. De los habitantes del área rural cerca al 60% vivían en el sistema de pongueaje, lo que daba por resultado que sólo el 3% de la población era dueña del 75% de tierras cultivables, un 25% restante estaba distribuido entre las pocas comunidades indígenas que vivían de modo externo a las haciendas aunque en aquel tiempo de cierto modo todas las comunidades estaban afectadas por las haciendas (Lozada, 2004). En las ciudades, el grueso de la población se dedicaba al comercio, al transporte y mantenía negocios en relación a la minería. Por entonces está vigente la llamada “rosca minera” comandada por tres personajes principales: Simón I. Patiño, Víctor Aramayo y Mauricio Hirsch. La clase obrera era minera y los capitalistas eran los personajes mencionados, quienes tenían en común el negocio de la venta de estaño y otros minerales al extranjero.

En abril de 1952, luego de algunos levantamientos proletarios, en especial en los campamentos mineros, se produce en la ciudad de La Paz un levantamiento masivo encabezado por los trabajadores representados por la Central Obrera Boliviana (COB) y por un partido de izquierda: el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). Una vez tomada la administración del gobierno ya se piensa en una reforma educativa. Para este entonces, el magisterio se encuentra organizado y es parte integrante de la COB.

Luego de aquel levantamiento asume la presidencia Víctor Paz Estenssoro, que entre otros, comienza respondiendo a dos demandas políticas claves de aquel tiempo: primero, la abolición del sistema de haciendas, el cual en principio era una continuación radical del sistema de encomiendas instaurado desde la colonia. Segundo, se dicta el “voto universal”, con lo que podría entrarse en una democracia representativa, algo que no había antes, porque simplemente no se consideraba como sujetos políticos ni a los pueblos indígenas ni a las mujeres.

Como se encuentra en la historia estos cambios serán importantes para una consolidación de una conciencia nacional, empero no debe confundirse que estos cambios no eran en absoluto una propuesta diseñada desde afuera y aplicada a la sociedad, sino que se trataba de propuestas políticas provenientes de las mismas demandas de la sociedad. El cambio más radical que pudo darse en aquel entonces era el de reconocer la naturaleza y cultura de aquella sociedad que era la base del cambio. Lo que no se hizo, pues se siguió luego, en el desarrollo y aplicaciones del discurso político, una pretendida homogenización, es decir, siguieron profundizándose las diferencias entre el campo y la ciudad.

En ese contexto, el Código de la educación boliviana fue el documento final de un largo trabajo que intenta recuperar las demandas proletarias, pero además dentro del espíritu nacionalista reivindica derechos populares. Fue promulgado en enero de 1955, en sus primeras líneas explica su intención de otorgar universalidad, gratuidad y obligatoriedad a la educación boliviana, además de establecer a la educación como función primordial del Estado.

Es justamente donde, con más énfasis, se encuentra las palabras “educación única”, términos que provienen del discurso político de la igualdad. En ese sentido, otra vez se vuelve a la educación, como herramienta primordial para llevar a cabo, la política de homogenización de la sociedad. Esto en el sentido de justamente unificar la sociedad boliviana, con la abolición de las diferencias, comenzando por algo económico y llegando al todo cultural. Bolivia desde entonces, cree y apuesta a ser un Estado-Nación, es decir, un Estado que deviene de una nación de base, empero el reto aún era construir esa única nación, necesaria para su diseño estatal.

Reformas educativas dentro de regímenes militares

René Barrientos Ortuño, el 4 de noviembre de 1964, después de doce años de comenzada la llamada Revolución nacional, con un golpe de Estado, implanta el tiempo de las dictaduras militares. Paradójicamente, el golpista era el vicepresidente de Paz Estenssoro, quien hasta ese momento era considerado el líder democrático nacional y que había confiado en Barrientos para profundizar aquella revolución. Se pensaba en aquel contexto, que una persona con instrucción militar, podía otorgar una lectura estratégica mayor y con más sentido, algo que era preciso en la lectura de Paz Estenssoro, si es que quería seguir como cabeza del país. Pero la mente estratégica –para dar una opinión– nunca funciona como un engranaje en el reloj, sino que siempre lo hace acomodándose en una estrategia mayor que le dicta sus propios intereses, al margen del bando en el que esté, que es posible encontrarla siempre en las más grandes traiciones de la historia.

Ahora bien, algo importante para comprender el periodo de los regímenes militares es encontrar por lo menos dos actores distantes o dos líneas diferentes; por un lado, están los militares nacionalistas quienes no aceptan el imperialismo norteamericano (fenómeno que en aquel entonces ya era una amenaza diaria para casi todos los países de Latinoamérica), y, por el otro, lado quienes sí lo hacen, pues en muchos casos se encuentran siguiendo políticas y planes trabajados desde EEUU. Barrientos puede ser un buen ejemplo en este caso, con él se quiere atacar cualquier brote de comunismo en un país que parecía tener afinidad hacia ese orden antagónico al capitalismo.

En ese sentido, los discursos contruidos por la dictadura de Barrientos eran de fuerte crítica al proceso de Revolución nacional, en especial a las ideas igualitarias y populares. Se construyó la idea de que la revolución de 1952 era sólo un montón de buenas intenciones que no se concretarían, una utopía no realizada y no realizable. Además, la tildaban de “retrasada” ya que no se adecuaba a los avances tecnológicos de la sociedad occidental de la época. La educación en esta corriente también era fundamental, pues se la entendía como el lugar de la transformación de la sociedad, lugar donde la sociedad boliviana podría encontrar las bases para su verdadero desarrollo. Sin embargo, este llamado “verdadero desarrollo” era en realidad una vieja forma de direccionar el camino político hacia la modernización:

La reforma que plantea el gobierno del general Barrientos tiende a modernizar la educación en función a cuatro lineamientos: 1ro. Se relaciona con el humanismo cristiano que guía, según dicen, todos sus actos. 2do. La defensa de los valores nacionales para impedir la destrucción de las estructuras de Bolivia. 3ro. La garantía de salvedad para todos los ciudadanos maestros, padres de familia y jóvenes educandos, de los efectos de la anarquía que introdujo la politiquería en las aulas, por obra de malos dirigentes. 4to. La urgencia histórica de preparar al boliviano para las tareas del desarrollo, en consonancia con revolución interna y liberación integral del país, en todas las dimensiones de la vida política, social y cultural (Bermúdez y otros, 2008: 30).

La relación con el humanismo cristiano viene de las políticas liberales del Norte que tienen raíces religiosas, en especial con grupos dogmáticos ligados al gobierno de EEUU. Es pues un momento de lucha ideológica basado en prejuicios teológicos, una época de “santa jauría” contra todo aquel que hable de “comunismo”. Por último, se tiene como principio la aceptación a la modernidad y al discurso de desarrollo. En esta época se comienza a hablar del “retraso de Bolivia” y la educación es el principal espacio para superar este retraso. Dentro de este contexto, se otorga a la educación tres funciones fundamentales: desarrollo técnico, desarrollo pedagógico y desarrollo social.

Seguido a estos principios, el gobierno de Barrientos comprende a la educación como instrumento de integración de toda la nación. Se llega a hablar de “la gran comunidad nacional”. La educación debe llegar a borrar todas

las diferencias tanto lingüísticas como culturales. Así, el llamado desarrollo social del que se habla tiene tintes homogeneizadores. Si se lo piensa detenidamente, este elemento nacionalista y homogeneizante también coincide con el código de 1955 y sus principios. Además que en el periodo de Barrientos no se anula el Código de 1955, este código sigue siendo normativa, aunque no en directrices políticas sino de modo más técnico.

Se identifica al sindicalismo magisterial como uno de los principales enemigos de la propia educación y de la “jerarquización” de los profesores. Con esta percepción la reforma que Barrientos lleva adelante tiene la finalidad de eliminar las “camarillas”, las dirigencias magisteriales que, según su interpretación, sólo se preocupan de la política y no de la enseñanza.

Dentro de estos objetivos, se crea el Consejo Supremo de Educación, instancia creada para decidir el futuro de la educación boliviana, esta instancia suple en sus funciones al Ministerio de educación, el cual desaparece del escenario político educativo en todo este período, siendo esto un rasgo, de muchos otros, de la forma de gobierno anclada en la fuerza de la dictadura.

Se recrea así el sistema educativo nacional de educación con el principal objetivo de adecuar la educación dentro del cambio económico-social del país, en base a criterios que recuperen lo humanístico (humanismo cristiano como se dijo) y actividades prácticas e integrales en la educación.

Esta orientación se formaliza con el decreto supremo No. 08588 promulgado el año 1968, conocido como el Estatuto Orgánico de la Educación. Así como también, el mismo año el 4 de diciembre se dicta el Reglamento de Asociaciones Educativas en base al decreto supremo No. 8600, días más tarde, otro decreto el No. 8601 establece las nuevas bases del Sistema Escolar Boliviano. De ese modo, con un grupo de decretos, es que la política dictatorial va encontrando su rumbo. Un decreto más se dicta al año siguiente que vale la pena mencionar, se trata del decreto supremo No. 8717, que se refiere a las bases y directrices del Estatuto sobre la Educación Normal.

El decreto No. 8600 mencionado anteriormente, es sintomático de la coyuntura, norma las asociaciones sindicales y se concentra en decir que la

asociación sindical debe tener fundamentalmente el principio de reivindicación nacional de la educación y no así detentar fines partidistas ni sectarios, es un decreto que intenta poner en jaque a las asociaciones sindicales, pues muestra claramente la intención de romper o quitar de raíz la tradición sindical del magisterio boliviano.

Por su parte, el decreto No. 08588 establece una jerarquía dentro de la educación y su correspondiente gestión. Se recupera el Ministerio de educación, subordinado al Consejo Supremo de Educación. El Consejo es una dependencia coordinada directamente por el despacho presidencial, lo que muestra el interés especial de la dictadura militar por la educación.

Los cuatro decretos mencionados arriba, son las normativas que constituyen esencialmente las llamadas “reformas barrientistas”. En un texto sobre las políticas educativas en Bolivia realizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III-CAB (2008) se hace referencia a un aspecto clave para la comprensión del cambio de perspectiva educativa que se va implementando en aquel tiempo, las categorías “ciencia” y “tecnología” que en el Código de 1955 se relacionaban de modo directo con la Revolución nacional, ahora están relacionadas con el “desarrollo” y con la “modernización del sistema educativo”. Los ideales de “modernidad” y “desarrollo” son las puntas de lanza de aquellas reformas educativas, se cambia de un discurso nacionalista a un desarrollismo claramente anclado en la imitación o mimesis social, tomando como ejemplo el desarrollo en países del norte. Pero también, se trata de un liberalismo militar donde reaparecen los proyectos que toman lo foráneo como camino legítimo y único para la construcción de la educación en Bolivia.

Al finalizar la época de Barrientos, en 1969 –año en el que su mandato es derrocado por otro golpe militar– se puede identificar cambios claros, que se establecieron durante su mandato. Uno de estos fue la inclusión de la doctrina de “seguridad nacional” que está seguida de una abierta apuesta a la democracia cristiana al estilo norteamericano, una democracia orientada al formalismo y la moral como significante vacío. Entre otras cuestiones, esta doctrina ayudó a justificar la persecución a cualquier intento de implantar, desde la interpretación militar, el comunismo en el país.

Pero también se podría resaltar las restricciones a las organizaciones sindicales y la modificación de la estructura del sistema educativo, haciendo que desde entonces se establezca cinco años para el nivel educativo básico, tres para intermedio y cuatro años para nivel medio, sistema de división de grados, que durará muchos años después hasta que llegue la reforma neoliberal de 1994.

El general Alfredo Ovando Candia, militar que había sido parte del golpe de Barrientos en 1964, y que cada año había trabajado para ganar cierta popularidad entre su entorno y entre el pueblo, encabeza un nuevo golpe de Estado en 1969. A diferencia del anterior dictador, Ovando era alguien que podría ubicarse entre los nacionalista que no estaban a favor del imperialismo norteamericano, su nacionalismo buscaba un desarrollo impulsado desde el propio país.

En ese contexto, se produce el primer Congreso Pedagógico Nacional que se lleva a cabo en 1970; en el mismo se decide una vuelta al Código de 1955 en términos de recuperar sus principios, los que reivindicaban los derechos democráticos de los maestros ante las políticas estatales. En aquel entonces, el Ministerio de educación tiene como cabeza a Mariano Baptista Gumucio, una persona cuya obra pedagógica mostraba una preocupación por el futuro educativo en Bolivia. En su gestión, entre otros emprendimientos, se crearon espacios de discusión educativa. Asimismo, Baptista Gumucio acompaña al primer Congreso Pedagógico Nacional aportando con ideas y propuestas, además que por su reconocida trayectoria era respetado en su campo.

El principal pronunciamiento de aquel congreso afirma que el Código de la Educación boliviana debe mantener plena vigencia, en especial en cuanto a sus principios. De esta manera, se vuelve a las premisas ya aceptadas años atrás, es decir, se vuelve a formalizar las bases que afirman que la educación es nacionalista, democrática, científica y popular. Otro punto resaltante es la apuesta por una educación libre de una doctrina religiosa y/o confesional, como medida para contrarrestar el cristianismo liberal de años anteriores. Se trata entonces de medidas contra la reforma de Barrientos, los cuales son tomados en cuenta por el nuevo gobierno. Entre tanto, al

poco tiempo de haber trabajado ciertas medidas en lo educativo, se ejecuta otro golpe de Estado encabezado por el general J. J. Torres.

El nuevo golpista militar, era de una tendencia también nacionalista, se instala como cabeza del país el 7 de octubre de 1970; su mandato fue corto y duro hasta el 21 de agosto de 1971, es decir menos de un año. Sus políticas siguieron la línea de Ovando, de ese modo, Torres radicaliza las políticas ante las empresas privadas de orden norteamericano, tanto así que llega a expulsar del país al “Cuerpo de paz” –que desde hace años venía trabajando en el país– que fomentaba prácticas anticonceptivas y hasta esterilizantes entre los campesinos, y son estas acciones en contra de los organismos norteamericanos el motivo por el cual los partidos de derecha fraguan una acción anti-revolucionaria. Así se llega en 1971 al golpe protagonizado por uno de los dictadores de derecha, se trata de Hugo Banzer Suarez, quien había sido entre 1966 y 1969 autoridad de educación de la gestión de Barrientos y estaba alineado al proyecto de los militares adoctrinados en la llamada “doctrina de seguridad nacional” de la famosa Escuela de las Américas.

En 1973 Banzer llega a realizar otra reforma de la educación boliviana, conocida como Ley Fundamental de la Educación boliviana, promulgada por decreto supremo No. 10704, conocida posteriormente como la “Ley Banzer”. Es importante recordar los fines que la educación boliviana adopta en este período:

- Educar para edificar un Estado nacionalista de orden y trabajo, de paz y justicia.
- Lograr la formación integral del hombre boliviano en función del proceso de cambio acelerado que experimenta el mundo y lograr cubrir las necesidades de desarrollo económico y social de la nación.

Justamente las categorías “orden y trabajo, paz y justicia” son los principios que la administración de Banzer quería apuntalar, se trata de un discurso inspirado en teorías positivistas, en ese sentido es plenamente desarrollista. De algún modo, la categoría “nacional” vuelve a ser importante. En lo

educativo se da un embate a las reivindicaciones nacionalistas, en especial cuando se habla de la “integración nacional”. Es notorio analizar las intenciones de desviar la mirada al tema de la “realización personal”. Citamos para esto las apreciaciones sobre la ley Banzer realizadas por el Instituto Internacional Convenio Andrés Bello:

También hay una segunda categoría, la realización de la persona que tiene mucho relieve en la Ley de la Educación. En efecto, el segundo fin de la ley dice: *‘Lograr la formación integral del hombre boliviano en función del proceso acelerado que experimenta el mundo actual, de la realidad nacional y de las necesidades del desarrollo económico y social de la Nación’*. Tres de los cinco grandes objetivos hacen referencia a esta realización personal cuando dicen:

Formar en el hombre boliviano una personalidad que le permita actuar dentro de la comunidad, con responsabilidad cívica y sensibilidad social’.

Desarrollar en el educando capacidad crítica, a fin de situarlo frente al mundo con vocación creadora, dirigida al bienestar colectivo e individual’.

Lograr la convicción de que Dios, Patria y Hogar, constituyen las bases inmovibles de la realización del hombre boliviano’ (Bermúdez – coordinadora- y otros, 2008: 53 - 54).

Es notorio observar que los términos que reflejan las políticas liberales se encuentran en las proyecciones de los gobiernos militares. El acento en la “realización personal e individual” es un ejemplo claro de cómo se comienza a cambiar categorialmente las perspectivas de la propia educación en el sistema educativo nacional.

Después de Banzer, en 1979 se realiza el segundo Congreso Pedagógico. El gobernante de turno, es el general David Padilla quien declara aquel año como el “año de la educación boliviana”. El segundo Congreso tenía como principal interés reanudar los sindicatos de profesores y lograr mayor participación de ellos en las reformas adoptadas hasta entonces. Además se

muestra de manera muy acentuada que todas las reformas, al ser hechas sin la participación de las clases magisteriales no tenían buena perspectiva de futuro. Otro punto importante que fue tomado como conclusión de aquel Congreso fue que se analizó otra vez los principios del Código de 1955 y se tomó conciencia que todos los cambios políticos y educativos habían desvirtuado el contenido original del Código.

La época de los golpes de Estado y dictaduras militares tiene como epílogo el golpe de García Meza en 1980. Mientras el magisterio comienza a rechazar todas las reformas realizadas por los gobiernos dictatoriales y pretende reencauzar el Código de 1955, llega la etapa de “la vuelta de la democracia en Bolivia” que se inicia en 1982. Según María Luisa Talavera, la etapa de las dictaduras militares desde 1964 hasta 1982 es una época de fracaso y retroceso en la educación, en especial a la vista de los logros del Código de 1955. Si puede estarse en desacuerdo con el punto de vista de dicha autora, no se puede negar que la ideología revolucionaria, o como quiera llamársela, implantada desde 1955, guarda íntima relación con los periodos militares, es decir, se trataría de la misma orientación, en términos ideológicos educativos, el nacionalismo fue desde aquel código, como el pan de cada día.

Cabe resaltar las palabras de Sergio Almaraz para clarificar el contexto de ese tiempo:

El gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario antes de su caída (1964) vivía el tiempo de las cosas pequeñas. Una chatura espiritual lo envolvía todo (...) El impulso constructor de la revolución estaba muerto. La revolución fue achicándose hasta encontrar las medidas señaladas por los norteamericanos, cuyas proporciones las descubrieron a su vez en la propia miseria del país (...) La Alianza para el Progreso armonizando con esta filosofía mostraba sus abalorios: una letrina, una posta sanitaria, o motocicletas para la policía. Era el tiempo de las cosas chicas, sensatas y realizables (...) La revolución boliviana se empequeñeció, y con ella sus hombres, sus proyectos, sus esperanzas. La política se realiza a base de concesiones (Almaraz, 1969: 39).

Gobiernos democráticos y las políticas de Educación Popular

Otro tipo de batalla ha comenzado en la década de los 80's. Esta es una batalla de tipo ideológica. El partido de la izquierda llamado Unidad Democrática Popular (UDP) llega al gobierno y se reestructura la democracia partidista. El MNR y los grupos socialistas liderizados por sindicalistas del sector minero vuelven al escenario como actores políticos en Bolivia. Con el gobierno de Siles Zuazo se van recuperando las experiencias democráticas del país, empero la estructura estatal está demasiado debilitada y el gobierno comienza a adentrarse en una serie de crisis que llevarán a la renuncia del presidente en 1985.

Mientras tanto, en el plano educativo se crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), el cual apoya la aprobación en 1983 del *Plan nacional de alfabetización y Educación Popular "Elizardo Pérez"*. Este plan es el mayor ejemplo de la influencia de la tendencia de la educación popular en Bolivia. El plan propone entender al analfabetismo como una incapacidad de interpretar la realidad y la historia. Además reconoce la importancia de la alfabetización como proceso de liberación y la revaloración de las culturas, costumbres y tradiciones. Asimismo, plantea la importancia de la participación directa de la sociedad representada por las organizaciones de base, una visión progresista de género y de la educación de adultos. A estas iniciativas se suman sectores como la iglesia y otras organizaciones sindicales bolivianas.

La orientación de este organismo estatal no llegó de la noche a la mañana –para decirlo de alguna forma– más bien se trata de una orientación que se formó en el tiempo de las dictaduras militares, no sólo a nivel nacional, sino en principio a nivel Latinoamericano, se trata de la Educación Popular. Un discurso que proponía la educación como una herramienta para la consciencia social de la política, de la vida en los países dominados, en aquel entonces, por las imposiciones norteamericanas, o de otras potencias que apoyaron los golpes de militares como el de Barrientos o el de Banzer.

Volviendo a la revisión, el SENALEP realizó un diagnóstico educativo que desembocó en el "Plan de Acción Educativa de Bolivia". Rescatamos aquí

cuatro puntos muy relevantes para comprender las ideas sobre la educación de la época (Cajías, 2011)³⁹:

- Las reformas educativas en las últimas tres décadas han ahondado la crisis educativa, conduciendo a una pérdida de la identidad cultural del pueblo boliviano.
- La educación en el área rural se caracteriza por su total irrelevancia y falta de conexión con la realidad de las comunidades y las necesidades y aspiraciones de la gente del campo. A nombre de la unificación de la educación nacional, no hace más que transmitir objetivos y metodologías de la educación urbana, distorsionando drásticamente el rol social que debe cumplir la educación en la población rural.
- El docente rural, aún siendo originario de la comunidad campesina, por su deficiente formación socio-profesional y por la influencia de un modelo de vida propio del sistema capitalista, ha sido generalmente convertido en un agente más de la distorsión y esencia alienante de la educación rural.
- La administración del sistema educativo funciona con lentitud, escasa eficiencia y evidentes actividades superpuestas, antagónicas y hasta contradictorias. Por otra parte, la inestabilidad y la improvisación funcionarias provocan la discontinuidad en la ejecución de las tareas.

Mientras tanto, el sector magisterial ha sufrido desfases en la profesionalización docente. A raíz de las políticas dictatoriales de los gobiernos militares, existían vacíos en la formación docente. Al volver los sindicatos no existió una profesionalización cabalmente establecida y tampoco un saneamiento en la actividad docente a la que ahora se adhiere gran cantidad de gente del sector popular. Estos problemas de tipo estructural ocurren en la década de los 80's, pero se mantienen hasta la reforma educativa de 1994.

39 Cajías, Magdalena reproduce de modo más amplio el comienzo y diagnóstico del "Plan de Acción Educativa de Bolivia" esto puede consultarse en Cajías, 2011.

En 1985, con la llegada del MNR al gobierno, comienza la aplicación de las políticas neoliberales a partir del decreto 21060. Con la apertura del mercado y la privatización de las empresas se genera un masivo despido de trabajadores.

Entre tanto, las ciudades comienzan a crecer desmesuradamente y la educación no sale de su estancamiento y crisis. En el gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993) se realiza el “Plan de emergencia hacia una Reforma Educativa” donde el magisterio es protagonista conjuntamente las organizaciones sindicales. A comienzos de la década de los 90’s el gobierno realiza una serie de diagnósticos a raíz de la crisis educativa. Resumimos algunos de los postulados del trabajo de diagnóstico:

- Lo que está en crisis es el modelo nacionalista de educación.
- Se forman perfiles de personas que el país no necesita.
- Existe una elevada falta de infraestructura que hace que la educación sea deficitaria.
- Existe la necesidad de implementar planes educativos en el contexto rural para frenar la migración campo-ciudad.

Estos postulados son compartidos por profesores y sindicatos. Así se comienzan a realizar propuestas y a demandar una reforma educativa.

Reformas Educativas neoliberales

Como tantos otros países de la región, Bolivia ingresa al modelo neoliberal siguiendo los imperativos de EEUU a partir de algunas premisas generales provenientes del llamado “Consenso de Washington”. Las recetas económicas del FMI y el Banco Mundial tienen como pilares la reducción del Estado, la apertura del mercado, la privatización de las empresas estatales, entre otros. Dentro de este contexto, el debate sobre la educación se establece en términos de “subsidio” y se reduce principalmente al tema de infraestructura.

Otra de las políticas que llegan como recetas a los países de Latinoamérica es el “multiculturalismo”. Esta no es más que una política de la democracia

formal que oferta “un mundo de oportunidades” constituido en derechos que garantizan a todos el estatuto de ciudadanos con todas sus garantías tanto jurídicas como políticas. El multiculturalismo es la forma en que aparece este discurso político democrático que busca dar “oportunidades” a los pueblos y culturas hasta ese momento no “reconocidos”, pero también es la orientación hegemónica de aquel tiempo, en las políticas educativas al iniciar la última década del siglo XX.

El MNR, esta vez a la cabeza de Gonzalo Sánchez de Lozada ingresa al gobierno en 1994, una de sus plataformas de campaña es la reforma educativa. La cual plantea una reforma en la educación en base a la pedagogía y a la administración. En cuanto a lo pedagógico, se recoge el planteamiento de distintos sectores, aunque se los conecta con las exigencias políticas de los organismos internacionales. El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) fue quien preparó el diseño pedagógico para aquella reforma, por lo que no se toma en cuenta, por ejemplo, a los sindicatos de maestros normalistas y mucho menos a otros actores ligados al campo educativo.

Habría que comprender el contexto de la reforma educativa neoliberal, en una década cargada de una democracia formal, una economía débil y la apuesta por la capitalización claramente generalizada en el ambiente social. Una década donde se sepulta las alternativas al capitalismo y, por ende, la educación asume, sin más argumentos, los valores del mercado globalizado que día tras día crece de forma más acelerada.

Se trata, por tanto, por lo menos el análisis histórico así lo deja entender, de otra forma de imposición, esta vez no en un periodo dictatorial, pero sí en una democracia representativa, que no necesariamente refleja la decisión del pueblo en las urnas. En ese contexto, se llevó adelante la Reforma educativa, en base a los diseños educativos de organismos financieros extranjeros. Queda decir, que aquella reforma encontró rápidamente resistencias en el magisterio, en organizaciones indígenas, sociales y culturales, entre otros.

2. Explicitación y análisis

2.1. Aclaración a los hitos de la educación boliviana

Una vez revisadas las coyunturas y los actores en la historia relacionados con el campo de la educación, a continuación se encuentra una reflexión más específica en cuanto a la construcción de los hitos históricos. Recordemos que no hablamos solamente de hechos en la historia de Bolivia sino de *acontecimientos* que tienen sentido justamente por su articulación en la continuidad de acciones en el acto pedagógico. La “iniciación” es aquí un término más adecuado para entender los hitos en términos históricos, como los lugares donde se inician ciertas acciones que atraviesan las coyunturas en el tiempo. No sólo hablamos de que los hitos delimitan algo en términos lineales, de espacio y de tiempo, sino decimos que los hitos inician un recorrido, el cual puede permanecer avanzando hasta el presente contexto y coyuntura.

2.2. La educación no es instrucción, primer hito

Analizada la coyuntura en que se encontraba el desarrollo de la educación en nuestro territorio, es preciso reflexionar sobre los aportes más relevantes para hablar de la formación del primer hito. En este sentido se destaca la discusión planteada por Franz Tamayo en 1910 sobre la necesidad de crear una pedagogía nacional, cuando se toca un principal hito relevante en el plano pedagógico, la diferencia entre la “instrucción” y la “educación”, ligada a una reflexión sobre la “raza”.

Franz Tamayo y la discusión sobre educación/ instrucción

La “instrucción” es un término utilizado como sinónimo de educación desde el comienzo de la etapa republicana en nuestro país, su uso se extendió por todo el siglo XIX, entrando en crisis justamente a principio del siglo siguiente (XX), es donde entra en escena F. Tamayo. Precisando, no fue sino hasta el código de 1955, que se comenzó a hablar de modo más cabal de una “educación boliviana”, este hecho no es para nada una anécdota o algo sin mucha importancia, sino que refleja en principio, una falta de consenso en las ideas sobre educación. Pero es preciso ir a uno

de los primeros autores que proponen esta problemática. Así en el primer capítulo del libro *Creación de la pedagogía nacional* Tamayo nos plantea:

(...) Se ha creído y se cree en la eficacia absoluta de la instrucción. Se ha creído que un país y una raza nuevos, destituidos de una tradición de cultura y de todo elemento de la misma, puede transformarse en diez o veinte años y hacerse un país de tono y carácter europeo, por el sólo hecho de crearse universidades y liceos, con planes y programas plagiados de este sistema europeo o el otro. Se ha creído que la pedagogía debía ir a estudiarse a Europa para aplicarla después a Bolivia (...). Nuestro problema pedagógico no debe ir a resolverse en Europa ni en parte alguna, sino en Bolivia. La cuestión de instrucción que supone antes a la cuestión educativa (mucho más trascendente) es sobre todo un problema de altísima psicología nacional (Tamayo, 1910: 9–10).

No solamente está claro, a raíz de esta cita, que la instrucción es una formación diferente al acto educativo, sino que es algo diametralmente opuesto; mientras la instrucción puede otorgar habilidades que son una constante repetición de una técnica, de una forma específica de trabajar sobre algo, la educación es la negación de la repetición sin sentido, es la negación del proceso netamente mimético; más bien, es el acto de pensar sobre lo que se hace. Tamayo argumenta, que en realidad lo único que ha hecho la misión belga encabezada por G. Rouma y, por tanto, también las orientaciones de las normales superiores de inicios del siglo XX, son una *instrucción* en la orientación educativa de Europa. Así construye su propia opinión sobre aquella instrucción:

Decíamos que mucha gente, vulgo y no vulgo, confiaba en el valor absoluto de la instrucción. Esto significaría la acción e influencia absoluta que la instrucción debería o podría tener sobre las condiciones totales de un pueblo o un país... Digamos de una vez: el valor de la instrucción privada o pública es del todo relativo. Llevar una suma de conocimientos ordenados, por el método más breve y fácil al cerebro del niño o del joven –en esto consiste toda instrucción: y solo su enunciado acusa todo lo que hay en objetivo en ello, es decir de intrascendente en estas materias (...) He aquí cómo naturalmente llegan a oponerse dos órdenes de ideas, dos conceptos generales,

el de educación e instrucción, que no se debe confundir jamás, representando como representan cosas tan diferentes de suyo. ...Muchos creen que la instrucción trae consigo también la educación del carácter y la adquisición de buenas costumbres, ¡error gravísimo! Cuando no hay un fondo moral, la instrucción es un peligro, y la ciencia puede ser una plaga. El abogado de mala ley, el juez ímprobo, el sofista astuto, el periodista logrero, el político inconsecuente, etc., no son otra cosa que gente instruida, y a veces muy bien instruida... (Tamayo, 1910: 11 – 12).

Recordemos que el texto *Creación de la pedagogía nacional* fue escrito en 55 artículos separados en 1910 difundidos por el periódico “El Diario” un año después de fundada la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República en Sucre. Y este texto comienza justamente tratando el concepto de instrucción, el cual, como se lo refiere, no es sinónimo de educación, pues la instrucción es una formación en base a relaciones instrumentales con el mundo, mientras que la educación se establece en el orden de las costumbres, por tanto de la moral y la ética. La instrucción tiene que ver con conocimientos enseñados y la educación con el carácter de formación de la *vida*. Son, como dice Tamayo, dos ideas que se oponen entre sí.

El contexto en el que se plantea esta discusión, muestra tendencias contrapuestas: las iniciativas liberales que apuestan por exportar teoría pedagógica, y sus críticos; no se trata solamente del esfuerzo de Tamayo y, por tanto, su obra no es el hito histórico, sino se trata de buscar el sentido de las críticas, para encontrar el rumbo por el que después se intenta transitar. Por el momento se trata de encontrar el sentido del debate, el cual se hace explícito, en los artículos de este autor. Repensar el concepto de educación es central para problematizar el sentido educativo en Bolivia.

Por otro lado, entendamos que Tamayo reclama la falta de un carácter nacional en la pedagogía de la instrucción, es decir, entiende que con esta orientación jamás se podrá construir una nación, por lo que también debe notarse la importancia de aquel “carácter nacional” en la pedagogía. Sus planteamientos críticos se cobijaban en la idea de que la nación puede ser potenciada desde la creación de una pedagogía de carácter nacional.

Madame Bobary, la novela escrita por Gustave Flaubert que se la conoce como una obra importante del romanticismo europeo, que da pie a estudios acerca de los problemas existenciales en Europa y sobre el acto de *vivir las apariencias*, sirve como propicio ejemplo para la crítica que Franz Tamayo hace a la misión belga.

Se habla de un “bovarysismo pedagógico”, esto a raíz de la crítica de pretender ser, algo que no se es, o para decirlo de otro modo, de vivir en las apariencias. En el campo educativo, se lo recupera en términos de que se interpreta que la formación educativa del proyecto liberal, pretende instaurar una pedagogía aparente, se quiere vivir una mentira en educación, y es la de asumirse como una sociedad europea o norteamericana, y así validar cualquier teoría hecha en el exterior.

Por eso se propone la *creación de la pedagogía nacional*, algo que según su lectura, es un vacío, así comienza con la crítica a las orientaciones de implantar modelos foráneos en territorio nacional. Este problema después será entendido de muchas formas, como alienación intelectual y colonialismo, pero Tamayo inaugura esta crítica en el campo educativo, mostrando la impertinencia de aplicar modelos foráneos sin pensar en el contexto. Para él no había educación ni ideas pedagógicas, lo que sí había eran planes de instrucción sustentados en un Bovarysismo pedagógico:

En la materia que nos ocupa, se trata de la simulación de la ciencia pedagógica. Es lo que llamaría el excelente Gautier el bovarysismo pedagógico (...) Se trata de todo un arte. Los simuladores de la ciencia pedagógica en esta nuestra América participan naturalmente del artista y del juglar. Del artista, porque se ocupa de cosas irreales y con apariencia de verdad; del juglar, porque todo ello es, en el fondo, mezquino y despreciable (Tamayo, 1910: 18).

Bovarysismo pedagógico evoca la formación de una apariencia, de una aparente pedagogía, en definitiva, una simulación. En todos los artículos de Tamayo se denomina Bovarysismo pedagógico y bovarystas a las pretensiones de aplicar una pedagogía europea en Bolivia. Podemos encontrar que en su crítica el autor ha dado en un punto nodal de la problemática educativa,

y esta es el acto de imitar a todo nivel, no sólo de comenzar imitando, sino de llevar esta inclinación como fundamento de todo acto pedagógico.

En el mismo tiempo, hay otro personaje mucho menos famoso que Tamayo, pero no por eso menos importante, se trata de Juan Bardina, quien compromete de modo más concreto las acciones de la misión belga en un texto intitulado *Arcaísmos de la misión belga* terminado en 1917 y presentado de modo público ante el presidente de la República en el momento en que Bardina renuncia a la dirección del Instituto Normal Superior de La Paz. Este pedagogo expresa su total rechazo a lo que él llama el “calco” en cuestiones de pedagogía, otra vez el debate era en torno a las ideas demasiado europeizadas que la pedagogía asumía como propias en Bolivia.

La crítica era clara, se trataba de optar por una voluntad de crear una pedagogía acorde a la sociedad nacional y no así de una pedagogía que se exporte sin mayor criterio. Por tanto, interesa también la conformación social del país a principios de siglo.

Como se ha dicho precedentemente, es una época en la que las ideas y prejuicios raciales eran las hegemónicas. La obra de Spencer tomó demasiada relevancia e impuso la aceptación de las leyes evolutivas que algún día formulara Charles Darwin; a nivel pedagógico en Europa y EEUU estas ideas ya formaban parte de los diseños educativos, se establecían disciplinas científicas en base a una catalogación de los aspectos fisiológicos de las personas.

La misión belga, pero también las autoridades bolivianas de aquel entonces no veían positiva la conformación mayoritariamente indígena de nuestro país, era un problema a resolver el carácter étnico, racial y fisiológico de la población mayoritariamente indígena. Tamayo en cambio, lo ve como un potencial benéfico, sin salir de las ideas evolutivas de su tiempo, intenta una defensa de la raza indígena.

La base de toda moralidad superior está en una real superioridad física; y en este sentido, lo que hay más moral, es decir más fuerte en Bolivia, es el indio: después el mestizo, por su sangre india, y en el último término el

blanco, que en el instante histórico que vivimos es diputado, ministro, juez, poeta, profesor, cura, intelectual...y para decirlo todo de una vez, ¡parásito! (Tamayo, 1910:89).

Así muestra su contundente opinión acerca de la raza en Bolivia, por estas razones su proyecto pedagógico se opone de manera directa a la misión belga y a los burócratas bolivianos que la acompañan, es decir, a la gente del partido liberal.

Si bien Tamayo enaltece a los indios, no rechaza a Europa. Por el contrario, admira el avance de los pueblos desde Grecia hacia occidente, admira el avance de Alemania e Inglaterra. Su problema, otra vez, es con los blancos y mestizos de Bolivia:

Necesitamos comenzar reeducando a todos nuestros blancos o pseudo- blancos; educar en seguida a nuestros mestizos, y acabar entonces instruyendo a nuestros indios... Se nos habla citándonos autoridades científicas europeas de la necesidad de aproximar al indio hacia el blanco históricamente superior. De acuerdo. Pero entendámonos un poco, señores pedagogos ¿de qué blanco estáis hablando? ¿Del que está haciendo la grande Alemania futura, del que ha hecho la grande Inglaterra de hoy? ¿O habláis del blanco sudamericano, pobre, vicioso, degenerado, perezoso, chacotero e insustancial? Allí tenéis otro de los inconvenientes del bovarismo libresco. La ciencia europea habla de superioridad blanca aria; ¡y sin más criterio, sin mayor examen, sin abrir los ojos sobre la vida, os estáis imaginando que la ciencia europea también se refiere a los blancos de Sud América! Pero abrid los ojos; comparad los factores y comparad los resultados (Tamayo, 1910:95).

Para Tamayo, la “salvación” de la nación se dará si la sociedad comienza un proceso de mestizaje que vaya de lo blanco a lo indio. Esto sugiere que para Tamayo el sujeto del cambio educativo es el indio o más bien la raza india. Aquí se cruza fácilmente al campo político, ya que las afirmaciones que se hacen acerca la pedagogía cobran mayor sentido si los analizamos como afirmaciones políticas.

Era importante relativizar el proyecto educativo de europeizar la educación, fenómeno que si lo pensamos bien, no sólo se estaba dando en nuestro país, sino que se extendía en la mayoría del continente. Muchos hablaban de que la salida era el proceso de mestizaje, al respecto Tamayo plantea que:

El mestizo, que sigue ciegamente siendo español de ideas, no lo es más de corazón. (...) El mestizo... si seguía pensando a la española sentía ya como indio, y ese sentimiento y pensamiento combinados le hacían apto para tentar un día la empresa. La tentó y resultó (...). Todas nuestras ideas son de blancos; pero todos nuestros sentimientos son de mestizos. El gran mal de que justamente sufrimos en este divorcio de criterios y sentimientos, que significa una verdadera disociación de fuerzas interiores, y que nuestra moderna cultura a la francesa no hace más que acentuar y agravar. (...) El resultado directo de este estado es nuestra constante contradicción de nuestra vida (Tamayo, 1910: 108 – 109).

Aquí Tamayo asume el problema del mestizo y de la identidad de los habitantes de las pequeñas urbes en Bolivia. Pero la apreciación va todavía más allá, las raíces de las afirmaciones de Tamayo son evidentemente un legado de su tiempo. Cuando éste va contra el positivismo muestra una apertura diferente, muestra su inquietud por hacer ciencia desde otro lugar que no sea el europeo.

Bien se inauguraría en la obra de este pensador boliviano, toda una ciencia crítica para la pedagogía, en tanto solamente se tome en cuenta sus problematizaciones, empero, su lugar de partida es muy distinto a su recorrido, pues Tamayo termina mostrando claros oscuros, al concluir con sus artículos propone una división entre el trabajo intelectual propio a los mestizos del trabajo manual que lo circunscribe a la raza india.

Las condiciones totales e integrales de nuestro indio autóctono, que es el más considerable y el más rico de nuestros elementos populativos, no le habilitan para ser el objeto de una pedagogía integral y comprensiva a la europea, como muchos pedagogos pretenden ¿Qué se debe hacer del indio?

Su tradición y su natural inclinación le llaman hacia la tierra. Será siempre un agricultor de buena voluntad, mucho más si llega a conocer los modernos procedimientos (Tamayo, 1910:133).

Lleva al extremo la crítica a la pedagogía de su tiempo, que cae en los propios presupuestos de lo que en principio se propone criticar. Por eso, la mejor forma de leer a Tamayo es comenzar por sus inquiridoras maneras de plantearse el problema, de recuperar las dudas que tiene sobre lo establecido. La intuición de que educación no es lo mismo que instrucción y más bien es su opuesto.

Su apertura le lleva por caminos que otros no pudieron recorrer, admira la voluntad que encuentra en la raza indígena, pero no logra una crítica que articule a todas las formas institucionales que la pedagogía liberal contiene en aquellos años, para Tamayo era obvio que un proyecto pedagógico respondía de modo directo a la necesidad de un proyecto político. El problema desde sus escritos, queda planteado.

Se encuentra también, que el camino que intenta recorrer en el campo pedagógico y educativo tendría que pasar por toda una crítica de la sociedad en la que vivía, problema que en su tiempo muy poco fue abordada, y tal vez no existían las condiciones cognoscitivas para esta tarea.

2.3. La escuela-ayllu (comunidad): segundo hito de la educación en Bolivia

El hilo conductor a encontrar es aquel que une la reflexión en torno al proyecto político, con el proyecto pedagógico. En ese sentido, suele decirse que la educación es un espacio de reproducción de la sociedad, una institución que, escolarizadamente, educa para un sistema mayor que se reproduce día tras día. Educar en un sentido político es asegurar la reactualización del proyecto en el tiempo. Y por eso, saber qué sociedad es la que uno desea es saber qué pedagogía necesita. En este sentido, Warisata es el ejemplo más claro de cómo puede encausarse la educación para bien de la sociedad y la cultura. Podríamos leer en Warisata otro proyecto de sociedad para Bolivia, tal vez esto es lo que lo hacía peligroso ante las autoridades educativas de su tiempo.

Warisata nace en 1931, sus principales fundadores fueron Avelino Siñani, Mariano Ramos y Elizardo Pérez (éste último fue egresado de la primera promoción de la Normal Superior de Sucre, alumno de George Rouma). Tal vez existió una influencia de los problemas planteados por Tamayo en la orientación pedagógica del profesor Pérez, pues bien podrían ambos personajes comparárselos entre sí, éste último logro una gran apertura hacia el mundo aymara donde se vuelve protagonista de la experiencia educativa más relevante de la historia boliviana, y donde encuentra el lugar crítico desde donde comprender un nuevo proyecto social.

En su libro dedicado enteramente a sistematizar su experiencia en Warisata, él explica que le llamaron la atención los internados para niños indígenas que se construían en la ciudad de La Paz en la gestión de Daniel Sánchez Bustamante en 1908. Más de un niño logró fugar de aquellos recintos; simplemente los niños indígenas se sentían incómodos, algo que para Pérez expresaba un desfase entre el hábitat originario de aquellos niños y la reproducción del orden social dominante, al imponer un modo de vida ajeno a la realidad de los niños. Así, una primera conclusión del profesor fue que no se puede traer al niño indígena a la ciudad para imponerle un nuevo tipo de vida sino que hay que ir a encontrarlo en su propio ambiente, en su propia realidad.

Hay un principio pedagógico detrás de esta certeza, la cual podría formularse diciendo que la pedagogía es una forma de enseñar la conciencia de la realidad donde uno habita. Una cuestión, que en su momento no se sistematizó pero que se la practicó llevándola como un principio de su acción pedagógica. Hay una realidad para todos, y tiene que ver con el lugar y la tradición que heredamos, es una realidad histórica y se representa de muchas formas. Acá el profesor Pérez tiene un mérito que lo diferencia de manera cualitativa del resto de los pedagogos que han trabajado en el país, pues no mostró reticencias en conocer y aceptar la realidad del mundo rural de los pueblos indígenas. El profesor Pérez nos hace notar que un gran problema es el alejamiento metódico de nuestra propia realidad.

Abrirse a la realidad indígena de Bolivia, supone recuperar las tradiciones y culturas propias. Esto significa, explicitar la cultura dentro del proceso educativo. Se trataba de colocar en la escuela todo aquello con lo que los

niños se identificaban. En Warisata se logró reproducir el orden social nuclear del ayllu en la escuela y desde ese punto de partida se logró interpretar y aprender contenidos temáticos.

La escuela-ayllu fue el resultado de, por un lado, una apertura pedagógica y por otro, intentar concretar un proyecto de liberación para el pueblo ay-mara, que vivía en condiciones adversas y de *pauperización* en Warisata. Se debía entonces producir los propios alimentos para ser autosuficientes. También, claro que se trabajaba y formaba capacidades técnicas en la carpintería, la pintura o la agricultura, no se hacían técnicos, sino se formaba sujetos con capacidad técnica que es distinto.

La transferencia de responsabilidades a los estudiantes es siempre un elemento clave en la educación. En Warisata el involucramiento y compromiso de todos los actores era casi absoluto y, por ende, se podría afirmar que la población estudiantil era una población madura consciente del entorno en el que se desenvolvían.

Otro elemento que debe ser tomado en cuenta es que existía en la escuela-ayllu una exigencia implícita respecto a la calidad profesional de quienes estaban destinados a enseñar, pues en realidad el elemento decisivo para el éxito del proyecto eran los profesores. Así, los profesores en Warisata eran maestros altamente calificados. La presencia de auténticos maestros en el sentido más amplio de la palabra fue clave en la formación de los alumnos de la escuela-ayllu.

Finalmente cabe destacar la presencia del Consejo de Amautas como instancia donde se tomaban las decisiones de la escuela-ayllu. La función del Consejo de Amautas consistía en la evaluación permanente de la escuela desde el involucramiento real en la misma. Es decir, un miembro del consejo era alguien involucrado en la escuela tanto como lo era un estudiante o un profesor.

Se podría resumir los elementos fundamentales de Warisata en los siguientes puntos:

- Conciencia del tipo de sociedad que se desea reproducir desde la escuela-ayllu.

- Involucramiento total de parte de los estudiantes y profesores bajo la modalidad de internado.
- Libertad y responsabilidad trasferida a los estudiantes.
- Instancias de control que expresan involucramiento total de la comunidad en el proyecto educativo.

Warisata desarrolló una propuesta pedagógica que partía de la preocupación de dar solución a las necesidades propias. Warisata no se desarrolló por medio de la aplicación de un diseño pedagógico externo. El tremendo éxito del proyecto se basó sencillamente en nunca olvidar el punto de partida para cualquier trabajo académico y formativo, partir de la realidad y desde ahí ponerse frente a los retos y problemas que ella plantea.

De ahí que el trabajo educativo fue también un trabajo de recuperación de la memoria y dignificación de las instituciones sociales del ayllu frente a las instituciones coloniales como el tributo indígena y el servicio de pongueaje. Así, la educación tomó el papel de un trabajo formativo de liberación que además de recuperar la dignidad de orientarse por instituciones sociales del ayllu se mostraba como mucho más justa y dignificante del ser-humano y políticamente mucho más avanzada que la democracia “delegativa” y excluyente vigente.

Tomar en serio la experiencia de Warisata implica comprender una pedagogía de la liberación que ante todo se preocupa de la potenciación del sujeto. Es decir, la pedagogía está entendida como la adquisición de elementos orientados a la realización del sujeto que a medida que adquiere formación académica adquiere posibilidades reales de autonomía. Al respecto cuenta el profesor Salazar:

No se trataba de hacer artesanos sino hombres capaces, educados en el manejo de la herramienta y de la máquina; igual con las tareas agrícolas, cuyo sentido educativo sobrepasa a la mera finalidad de abastecimiento, enseñaba el amor a la tierra a ampararse en ella lo mismo que darle amparo, a ser alimentados por ella lo mismo que alimentarla y sostenerla (Salazar, 1992: 21–22).

La destrucción de aquel proyecto emprendido por verdaderos pedagogos significó para la pedagogía nacional un retroceso enorme. Pero si ha de comprenderse a cabalidad lo que significa la experiencia de la escuela-ayllu debemos partir de lo que representa en términos pedagógicos.

Para cualquiera que estudie ciencias de la educación, llega una preocupación clara acerca de entrar al lenguaje propio que la dinámica pedagógica exige, se trata entonces de hablar en torno a la enseñanza-aprendizaje, hay otros que intentan revertir este proceso y lo explican de modo inverso, empero se trata de una dinámica compleja, que siempre ha sido el meollo del asunto: cómo se enseña, cómo se aprende.

Desde este punto de vista la experiencia de Warisata devela la importancia del principio de realidad para la educación, y adelanta la lectura de una realidad atravesada por el fenómeno cultural en Bolivia. Es decir, no solamente de una realidad en tanto que relaciones económicas de dominación, sino una realidad histórica y cultural. Es allí donde encontraremos el verdadero diálogo con los antepasados, o el lugar de recuperación de la memoria histórica, donde la práctica ya no está desarticulada con la teoría, porque ambas son necesarias para la transformación de la realidad que se desarrolla día tras día.

Por otro lado, la recuperación de la memoria que sugiere esta experiencia educativa, no era la ficción de la fundación boliviana, se trataba de una historia distinta, su origen es otro. Se trata de tomar conciencia de la dominación cultural, a raíz de este hecho, Pérez fue discípulo de Siñani y la comunidad, de ellos aprendió el valor de la cultura, que se evidencia en prácticas de liberación.

La memoria, por otro lado, para Siñani, era aquella herramienta ideal de liberación, de tal forma que una pedagogía de la memoria es una apuesta distinta a la pedagogía moderna que llegó con las teorías europeas.

2.4. La educación única, universal y popular: Presencia de un tercer hito

En el Código de la Educación boliviana de 1955 vemos acentuado ya de mejor manera la “educación única” en el sentido de que la educación es

universal, igual para todos. Entre sus planteamientos más importantes encontramos:

Artículo 1°.- La Educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

- 1) Es suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.
- 2) Es universal, gratuita y obligatoria, porque son postulados democráticos básicos y porque el individuo, por el hecho de nacer, tiene derecho a igualdad de oportunidades a la cultura.
- 3) Es democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna, coordinando sus servicios a través de todos los ciclos y áreas de la enseñanza.
- 4) Es una empresa colectiva, porque requiere la cooperación permanente de todas las demás instituciones de la comunidad.
- 5) Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país, en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
- 6) Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica, que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
- 7) Es anti-imperialista y anti-feudal, porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación y a superar las formas de explotación feudal en el campo.

El espíritu nacionalista boliviano expresado en el campo educativo genera un empoderamiento de lo que se entiende comúnmente como pueblo. Aunque el movimiento de educación popular en América Latina haya tenido un origen más allá de las fronteras nacionales, puede leérselo como parte de una lectura desde el bloque oprimido, del bloque propio al “pueblo”. En

ese sentido, hay una consecución, un hilo conductor entre las reivindicaciones proletarias en el campo económico y las propuestas de liberación y “conciencia de clase” (Freire, 1968).

No se puede afirmar que se trate a la educación revolucionaria y la educación popular como dos caras de una misma moneda, sino solamente como sentidos educativos articulados en un proceso histórico común.

Primero, es preciso entender qué significa aquella propuesta de revolución educativa que el código de 1955 planteó y que además fue reivindicado por los congresos educativos tres décadas más tarde de su formulación, para luego entender los principales planteamientos de una educación popular con la centralidad de un autor brasileño como Paulo Freire.

Una educación única sólo puede tener sentido reivindicativo, cuando se vive en un contexto donde la igualdad es un sueño o una utopía, ese contexto era el que se vivía desde el inicio del sistema educativo en 1905. En otros puntos, el código hace referencia a que la educación debe ser universal, gratuita, anti-imperialista y anti-feudal. Es importante recordar el periodo histórico en el que el sistema de haciendas quiso crear una realidad feudal en Bolivia, donde eran los hacendados quienes mandaban, los habitantes del área rural se mantenían en una situación de servidumbre.

A la vez el acceso a la educación no era algo posible para todos y todas. Era claramente el reflejo de relaciones de dominación en el plano económico y político. En ese sentido, el proyecto de 1952, que por cierto lo encabezan proletarios y campesinos indígenas, aunque lo terminan asumiendo partidos de izquierda, encuentra el discurso en una orientación marxista, que es un elemento que lo une también a la propuesta de una educación popular.

La conciencia de esta dominación económica es una de las premisas que es válida tanto para una empresa de educación como la que está inscrita en el código del 1955 como para la sistematización de la educación popular. La voluntad de salir del estancamiento de dominación tanto como la de transformar el mundo de las relaciones sociales de desigualdad es otro parangón importante que podemos ver en ambas tendencias.

En la búsqueda de mayores paralelismos entre una educación con espíritu revolucionario y reivindicatorio de las clases obreras y una educación popular, se encuentra que suelen contener ambas un mismo inicio, un mismo fundamento, el de la liberación del pueblo, empero en la historia se encontrará que las interpretaciones, así como los contextos y los sujetos juegan un papel primordial, pues son quienes determinan distintos caminos, algunos de liberación y otros de dominación.

Por ahora, es necesario entrar a conocer más sobre la educación popular, en ella se encuentra un autor de importancia mundial, que ha inspirado la renovación de una lectura de lo popular en el campo educativo del contexto latinoamericano, estamos hablando de Paulo Freire.

La educación popular nació en un momento crítico en Latinoamérica, cuando las reformas educacionales militares atraían hacia el sur teorías, políticas y formas educativas extranjeras, los formatos educativos pertinentes para el país del norte eran principalmente una política asumida por los gobiernos militares. En Bolivia, en muchos gobiernos militares se introdujo doctrinas norteamericanas.

Ante estos hechos la educación popular intenta buscar sus raíces en la educación dirigida al pueblo y desde el pueblo. Un ejemplo claro de la propuesta de la educación popular es la educación para adultos, una educación que afirma que el tiempo de la educación no es solamente la niñez, sino también la adultez, refleja la preocupación de entonces, ante los grandes y mayúsculos porcentajes de analfabetismo que sufren países de la región.

En este caso, la educación popular se nutre y desarrolla a la par y en acuerdo con la obra de Paulo Freire, por lo que siempre que se habla de educación popular aparece el nombre del educador brasileño (Preiswerk, 2005).

Una relectura de Paulo Freire

Nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil, que es una de las regiones más pobres de aquel país. Aprendió a leer en casa y en la escuela afinó esta habilidad, cuenta que en su niñez, tras la crisis económica que se desató desde 1929 sufrió en carne propia la pobreza extrema, conoció el hambre, pescó en

los ríos, robó en frutales ajenos; según él aquellas experiencias le ayudaron a entender a los pobres desde los niños (Gadotti, 1997; Freire, 1980).

Decir “*entendí a los pobres desde los niños*” significa entender el problema desde la víctima más vulnerable a quien afecta este mal. Pues evidentemente son los niños quienes sufren más las atrocidades que desata la pobreza. Fue tal vez esta conciencia, que le llevó a estudiar y comprender las necesidades concretas del ser humano y la utilidad de una verdadera transformación del mundo.

Su obra se centra en el oprimido, al cual lo propone como el sujeto que tiene la necesidad de concientización y, por tanto, también entiende a la alfabetización como este proceso, donde la adquisición de instrumentos de lectura y escritura son una parte en el camino de la liberación del pobre, del oprimido. Estas ideas, en el tiempo de las dictaduras, hacen que Paulo Freire se convierta en exiliado el año 1964.

Dejando Brasil, Freire trabajó en Chile durante 5 años, en el Instituto para la Reforma Agraria, donde logra escribir su primera obra titulada *Educación como práctica de libertad* y la obra principal *La pedagogía del oprimido*. Su obra está muy cerca de la pedagogía, la filosofía y la teología de la liberación que en aquel tiempo estaba en auge.

Ahora bien, comprender que el oprimido es el sujeto de la pedagogía es una interpretación totalmente novedosa, esto significa que bajo las condiciones adversas que la realidad impone, es que debe desarrollarse una pedagogía. El *oprimido* no es un individuo libre, sino en principio es un sujeto dominado en el contexto, la transformación de la realidad es su verdadera liberación.

Pensando en el objetivo de la transformación, Freire comienza toda una propuesta pedagógica, donde se encuentra con la necesidad de herramientas para el sujeto que quiere liberarse. En principio no se trata de una liberación individual sino es la transformación colectiva, por eso es importante la concientización o concienciación como lo llama el propio Paulo Freire.

El problema de la concienciación vuelve a ser la búsqueda por el sujeto que históricamente puede transformar sus condiciones de vida. Normalmente en la historia se enseña que los estudiantes son como objetos de esta historia,

son como los lugares donde se deposita el tiempo, y en ese sentido los conocimientos de la realidad, a esto Freire llamó una educación bancaria (Freire, 1980). Justamente la tarea de una pedagogía del oprimido es tomar conciencia de la necesidad de ser sujeto de la historia, que es donde radica la capacidad del ser humano de transformar su mundo, su realidad.

El diálogo como método de aprendizaje y enseñanza, es otro elemento que Freire promoverá, en tanto también se entienda que el acto pedagógico es hecho por sujetos, los cuales necesariamente entran en una dinámica dialógica; de lo contrario sólo se produce aquella pedagogía bancaria, donde no hay diálogo sino solo una dinámica de extender conocimiento hacia los alumnos (Freire, 2004).

El intercambio de ideas, el diálogo fluido hace que en los estudiantes haya una apertura a la realidad, pues la realidad está constituida por estos sujetos que la recrean todos los días. Sólo, dice Freire, si el sujeto se relaciona con conciencia en su realidad es que puede transformarla.

La realidad se refiere a la esfera determinante que constituye nuestro horizonte de vida, la cual nunca es estática, por el contrario, es dinámica se asume desde la historia y como sujetos se la apropia. Es la realidad, según Freire, una dinámica a transformar con el constante dialéctico entre internalización y externalización de conocimientos.

En Bolivia, se agudiza más la idea de educación popular, en tanto siempre hubo una conciencia política de los problemas encontrados en la realidad. Existen valiosas experiencias educativas⁴⁰ que se nutrieron de esta corriente y que con los años asumieron y empalmaron con otras experiencias educativas.

Reconocemos entonces otro hito educativo, en aquella conciencia política de liberación que se ha establecido por años en torno a lo que debe ser el acto pedagógico y en ese sentido el concepto político de “pueblo” es el

40 Matthias Preiswerk en su estudio intitulado: *Educación popular y teología de la liberación*, hace referencia a cuatro experiencias educativas enmarcadas en la educación popular, las cuales son: El Centro de Educación y Cultura Alternativa; El colegio Juan XXIII; la Radio Pío XII; El seminario por extensión de la Iglesia Metodista. Como se nota, no se trata sólo de instituciones formales de educación, sino justamente de instancias que pueden ser entendidas como alternativas a lo formal. Lo popular también mantiene ese carácter, el de trascender la formalidad tecnocrática.

que transforma el campo de interpretación educativa y la convierte en una categoría también pedagógica.

2.5. La conciencia de la pluralidad cultural: El cuarto hito

Desde el punto de vista político lo obvio es descalificar la reforma educativa del año 1994, la cual estuvo anclada en una pedagogía constructivista, pero en la versión más liberalista que promovía, claro está, el individualismo necesario para las relaciones mercantiles y el capitalismo. Empero, tal vez se tiende a olvidar la participación de varios sectores populares y plurales culturalmente hablando, que tuvieron una participación indirecta en aquel contexto. La tarea es no reivindicar la reforma educativa tal cual se promulgó, pero sí rescatar el contexto histórico, que si bien terminó siendo adverso y se impusieron las construcciones teóricas de los organismos internacionales, tuvo que mediar entre las demandas no articuladas de organizaciones indígenas, sociales, culturales y estas políticas neoliberales, es decir la reforma de 1994, podría ser una respuesta para satisfacer en parte a las demandas de una realidad que poco a poco se potenciaba y que volverá años después⁴¹.

Si hay algo que todos los procesos neoliberales no pudieron esconder, es el empoderamiento de las organizaciones indígenas que día tras día se estaban armando en pro de una liberación, no sólo económica y política, sino también cultural. Ya en el comienzo de la década de los años 90's se evidenció la presencia de otras matrices culturales que podían ofrecer una interpretación distinta de la realidad boliviana.

Empero encontramos complejas posiciones al respecto, por un lado, la política de multiculturalismo basada en éticas propuestas por el posmodernismo. Se trata en todo caso, de que estas orientaciones planteaban relativismos culturales sin atacar históricamente el problema de la dominación de la

⁴¹ Por ejemplo, mientras la realidad muestra varias culturas oprimidas por la sociedad del *status quo*, se plantea el multiculturalismo que reconoce la existencia de estas culturas pero dentro del escenario mayor de la cultura occidental. Un problema educativo devenido de esta realidad, fue la Educación Intercultural Bilingüe, la cual siguiendo la orientación de la Ley No. 1565, interpretaba a la lengua materna (indígena) como una herramienta de aprendizaje para tomar conciencia mayor de la lengua oficial (el castellano), de ese modo su inclinación no era enseñar en la propia lengua para promover la cultura materna, sino simplemente saldar el problema técnico del aprendizaje efectivo.

modernidad y de las naciones occidentales sobre las demás. Muchos afirman que estas posturas, es decir, las del multiculturalismo son contraproducentes pues, en definitiva se trataba de otra forma de racismo encubierto. En otras palabras, la referencia multicultural que relativiza las certezas del mundo moderno, en realidad sólo encubre ese mundo y lo pone como referencia última (Apel, 2007).

En ese sentido, el reconocimiento de otras culturas sobre el territorio boliviano, no fue en una primera instancia acompañado por una reflexión teórica, sino que se comenzó a vivir un desbordante tiempo de una política diferente que tuvo como protagonistas a las organizaciones políticas de los pueblos indígenas. En el contexto internacional convenios como la promovida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) número 169, fueron la antesala de otros reconocimientos.

Desde el punto de vista pedagógico, el reconocimiento de otras formas culturales llevó a problematizar el modelo institucional que la propia educación mantenía. Algunos pedagogos trabajaron esto a nombre de contextualizar la propia educación y trabajarla en términos de apertura. En el ambiente ya estaba en discusión el término “interculturalidad” que respondía también a vertientes de tipo neoliberal, pero también hubo otras vertientes que la tomaron como una reivindicación política.

En todo caso, es importante hablar de un hito educativo encubierto, el reconocimiento y respeto a la diversidad y la pluralidad de las culturas, de las naciones y pueblos en Bolivia, que en términos de sistematización tal vez no haya logrado mayores avances, pero dejó un legado importante para quienes, años después, los retomarán para trabajar la revolución democrática cultural en la educación, algo que vivimos en la actualidad.

3. Problemáticas conclusivas

La disparidad de sistematización que se ha encontrado, si relacionamos o comparamos los hitos educativos propuestos, se enfrenta a la necesidad de profundizar lo anteriormente explicitado. Antes bien, es importante dejar claro la idea de “hito” a raíz del análisis que se ha emprendido.

Un hito educativo en Bolivia, responde a un *sentido* histórico en la educación, que a la vez, demuestra un particular caso pedagógico, una enseñanza para decirlo de otra manera que comienza como una crítica y plantea problemática en el tiempo, las cuales al ser asumidas recrean otras prácticas que se reproducen en el tiempo. Estos sentidos encontrados, aportan a la discusión sobre el concepto de educación en nuestro país.

Es posible que en el afán de explicitar los hitos de la educación, se haya dejado de lado la problematización que cada uno de éstos sugiere; por otro lado, también puede que no se haya notado el “hilo conductor” de los hitos, o aquellas líneas temáticas que harían a todo un entramado de la educación. En ese sentido, para concluir será importante mencionar, lo que podemos llamar, los nudos problemáticos, que la educación en Bolivia sugiere.

1. Debemos reconocer que este trabajo comenzó con el análisis de aquellas formas institucionalizadas de educación; falta, por tanto, ahondar más en las coyunturas haciéndolo al margen de lo institucionalizado, pero también falta incorporar otras coyunturas que no se delimiten necesariamente por la formalidad; se trata de ampliar el análisis en el tiempo y en el espacio. En especial buscando un comienzo claro para la educación boliviana.
2. Otro punto a trabajar sigue siendo la colonización pero en términos culturales. En principio tenemos conciencia que históricamente este fenómeno es un proyecto a nivel político administrativo, pero también a nivel económico; lo importante es trabajar aún más el concepto de colonización como proyecto de dominación cultural. Pues la cultura, para nuestro país al comenzar el siglo XX, era sinónimo de raza blanca y en menor medida de mestizaje. Esto hizo que el proyecto educativo basado en las teorías pedagógicas a las que se adscribe George Roussea, entre otros, responda a legitimar un proyecto racial; lo que producía de modo inmediato, un racismo extremo en el campo educativo. Hasta nuestros días, notamos una clara separación entre la cultura que promueve la escuela y la cultura que se aprende fuera de ellas. Y, por mucho tiempo, la orientación racista hizo que se tome al indígena como un atrasado intelectual, esto se convirtió en un largo proceso ideológico. Es importante en ese sentido, recuperar a críticos como Tamayo o Bardina que hemos citado bastante en este trabajo. Sin embargo, quedará como pendiente, el enfrentamiento directo con las

orientaciones naturalistas y positivistas en el conocimiento construido en nuestra historia, para mostrar su profunda racialización y opción política; esto con el fin de descubrir o desvelar los prejuicios cientificistas en los que se amparan los prejuicios raciales en lo educativo; estamos seguros, que este tipo de emprendimiento darán pie a nuevas investigaciones sobre el conocimiento y su modo de hacerse realidad.

3. Otra lectura de Warisata es posible y necesaria, en el sentido de comprender esta experiencia en el emprendimiento de una sistemática descolonización; como hipótesis podemos sostener que encontramos en esta experiencia educativa, un camino inicial para descolonizar el mundo de las representaciones. En tanto Warisata no se enfrentó solamente en contra de un sistema político, sino que se enfrentó a todo un pensamiento histórico que se conservaba por siglos, es decir, que en el fondo se enfrentó al colonialismo. Si vamos a hablar de una pedagogía de la descolonización, nuestro hito fundamental será ésta experiencia educativa, trabajarla, reinterpretarla y promoverla es otra tarea pendiente; en ese sentido, no se trata de hacer un recuento historiográfico de esta experiencia, sino estudiar al fenómeno educativo en ella, en otras palabras, al tipo de educación que por aquellos años transitó, se reinventó y avanzó. Podríamos indicar que es preciso hacer una lectura filosófica de esta experiencia; se entiende por esto también la labor de explicitar qué horizonte civilizatorio está detrás de una experiencia educativa; entre tanto, el hecho mismo que haya ocurrido en nuestro país y no en otros, ya nos indica que es demasiado importante para nuestra historia. Si por el momento hay algo que decir, a partir de habernos inmiscuido en lo que ocurrió en Warisata, es la certeza, de que el proyecto educativo puede responder a proyectos no solamente sociales, sino también a proyectos civilizatorios.
4. La relación política y educación. Queda claro que el sistema educativo en Bolivia comenzó como un proyecto pedagógico que reflejaba otro proyecto político, así comenzó la educación institucionalizada. Por tanto, las lecturas, proyectos y esfuerzos políticos que se dieron en nuestra historia, constituyen el fin de la educación. Si comprendemos esto, notamos que nos enfrentamos a proyectos políticos de instauración de una sociedad; en esto aún no hay novedad, pero si comprendemos

que el sentido histórico va mucho más atrás de la época republicana, notamos que se trata de un proyecto de sociedad colonial, frente a otro proyecto que intenta liberarse de esa realidad que está, de muchas formas, colonizada. Así como también, se vuelve imprescindible tratar la relación cultura y educación que será en adelante un problema importante a trabajar, en tanto, después del reconocimiento de una pluralidad cultural en nuestro país y una intención de descolonizar el mundo en el que vivimos, no puede ser menos importante encontrar los lugares donde se mezclan el campo educativo con el cultural. Podría pensarse en primera instancia, el buscar algo así como una forma de educación de cada cultura de nuestro territorio e intentar desarrollarla, pero es del mismo modo válido que a raíz de aquel trabajo, también se piense en la sistematización de una educación plural que sea el fruto de un proceso de diálogo intercultural; en este sentido nos encontraremos con tareas mucho más precisas y problematizaciones más elaboradas, como por ejemplo, será necesario problematizar la relación teoría y práctica, la educación productiva, la educación comunitaria y social, entre otros.

En definitiva, aquellos sujetos que verdaderamente quisieron construir la historia en Bolivia, encontraron en el camino problemas parecidos, se trataba en todo caso de hacerle frente a la dominación colonial (en el plano del conocimiento, de los prejuicios, de las representaciones o imaginarios, es decir, una dominación culturalmente colonial) que iba avanzando en el plano educativo, sería ingenuo negar la presencia del proyecto de sociedad colonizada, que a partir de la educación se promovía en nuestro país; empero, este tipo de educación no podría ser la que deviene de la historia boliviana, sino se trata del principal elemento antagónico.

Más bien los sentidos históricos de la educación se encuentran en el legado de sujetos que le hicieron frente a estos proyectos coloniales, de formas diferentes pero articuladas encontraron que la educación debe responder a inquietudes sociales, políticas y culturales, por lo que no se puede desligar a la educación de sus actores, los cuales no se restringen a solamente profesores y estudiantes, sino que el fenómeno educativo abarca mucho más; del mismo modo, aportaron en aquello que hoy podemos comenzar a leer e interpretar como hitos educativos en Bolivia.

III. La educación en Bolivia en el eje del currículo educativo

Luis Vargas Mallea

1. La construcción liberal del sistema educativo nacional

1.1. Contexto educativo boliviano de las primeras décadas del siglo XX

Los últimos años del siglo XIX estuvieron marcados por el ascenso del liberalismo en Bolivia. Triunfador de la llamada “guerra federal” el partido liberal de José Manuel Pando se haría con el gobierno y encararía, entre otras medidas de corte político y económico, la primera reforma educativa boliviana (Contreras, 1999). Aunque en realidad esta reforma sería en gran medida el inicio de la construcción del sistema educativo nacional, al menos tal cual lo conocemos ahora.

La construcción del sistema educativo nacional no contaría con un terreno histórico allanado. Varias dificultades procedentes de los antecedentes históricos, la situación financiera y el contexto político, ideológico y científico condicionarían esta pretendida obra liberal. Tanto así que la construcción del sistema educativo no sería un anhelo cumplido sino después de la Revolución Nacional y con importantes problemas (cobertura, calidad, formación de maestros, etc.). Estas deudas pendientes implicaron la necesidad de realizar una reforma estructural que intentaría ser encarada mucho tiempo después en la década de los noventa.

A continuación realizaremos un recuento rápido de los condicionantes encontrados en este momento de construcción del sistema educativo del período

liberal. Sobre todo se intentará identificar los elementos que sirvieron de base o fundamento pedagógico a la construcción del currículo educativo liberal. Como se verá más adelante, fueron dos programas de estudio (de 1909 y 1915) los documentos que definieron el marco de aprendizajes requeridos en las escuelas del país. Estos programas también definieron la propia elección de la modalidad escolástica – jesuítica de escuela como lugar de enseñanza del conocimiento oficial.

La educación boliviana desde la fundación de la República hasta los inicios del siglo XX estuvo constituida por una diversidad de iniciativas educativas sin una dirección común. Si bien existían normas educativas relacionadas con la apertura de escuelas e incluso con la aplicación de un método pedagógico oficial (se trataba del método gradual concéntrico sancionado en 1895), la educación primaria estaba dividida en cuatro “ofertas” educativas no articuladas: las escuelas fiscales (que dependían del Estado central), las escuelas municipales, las parroquiales y las privadas. Esta diversidad producía un escenario altamente heterogéneo y caótico debido a que muchas veces la aplicación de normas y leyes chocaba con los preceptos, prácticas e intereses de cada institución escolar⁴². Esta heterogeneidad reflejaba también la complejidad social del Estado boliviano del siglo XIX, que se sustentaba en una constitución y leyes liberales desde su fundación pero que en la práctica respaldaba a una sociedad fundamentada en la servidumbre colonial. De allí que la expansión de la hacienda (latifundio) y la consecuente pérdida de las tierras comunitarias serían los problemas que impondrían límites reales a la aplicación de las políticas sociales de corte liberal. Entre ellas, la propia idea de la universalización de la educación quedaba trunca con este tipo de sociedad. Bastará con mencionar que para 1900 sólo uno de cinco bolivianos era alfabeto que seguramente sería hijo de blancos notables, ciudadanos o hacendados (Talavera, 2011: 45-47).

Este freno vinculado a la clasificación social basada en la raza (Quijano, 2014) condicionó el proceso de ampliación de la educación a las mayorías del país. Por ejemplo, las discusiones que se tenían desde la fundación de

42 Tal fue el caso de la clausura del Colegio Seminario de Cochabamba que incluyó un extenso debate social en torno a la potestad del Estado frente a la Iglesia para regular e impartir “una” educación oficial. (Martínez, 2001).

liceos para caciques indígenas desde el siglo XV sobre la peligrosidad de la educación del indio (Escobari, 2012:263) eran reabiertas en los primeros años del siglo XX. Si bien parece haber existido cierto consenso en las élites nacionales sobre la necesidad de “educar al indio”, el tema de la tenencia de tierras y el usufructo de fuerza de trabajo rural generaba controversia y rechazo de ser tratado por estas élites. La oposición central a las innovaciones en la educación indígena tan importantes como la Escuela-Ayllu de Warisata estuvo en manos precisamente del terrateniente del altiplano y su influencia política (Pérez, 2013:302-305).

Otro de los escollos que tuvo que afrontar la construcción del sistema educativo liberal fue la falta de recursos económicos para la implementación de sus políticas, pese al importante crecimiento de los presupuestos nacionales para educación. Según Calderón, el presupuesto educativo se incrementó cuatro veces entre 1900 y 1910. Sin embargo, este presupuesto no fue suficiente para lograr la edificación de escuelas en las principales ciudades del país, ni para pagar los incentivos que el Estado prometía a personas privadas que decidieran abrir escuelas (Calderón, 1996: 117-118).

El presupuesto educativo provenía del Tesoro de la República, sin embargo, según Barragán, el Estado tenía fuertes inconvenientes para cobrar impuestos al principal sector económico del país: la minería, particularmente el estaño. Según la misma investigadora, el Plan General de Instrucción de 1909 necesitaría de un presupuesto que el Estado sólo alcanzaría a tener treinta años después (Barragán, citado por Talavera, 2011: 47).

Según Talavera, los recursos para educación aumentaron progresivamente en las primeras dos décadas del siglo XX. Sin embargo, este crecimiento del presupuesto no alcanzaría para llevar a cabo los planes de Saracho (segundo ministro liberal de educación entre 1903-1907) y de Sánchez Bustamante (tercer ministro entre 1908-1911, sería además ministro de educación en otras tres gestiones diferentes). Estos dos ministros pueden considerarse como los dos grandes promotores de la reforma educativa liberal. Incluso luego de la Guerra del Chaco, donde los presupuestos para educación aumentarían ostensiblemente, Donoso Torrez (también ministro de educación entre 1939-1943) se lamentaría del insuficiente presupuesto

educativo, pese a que este alcanzaría para 1946 casi el 15% de la totalidad del presupuesto nacional (Talavera, 2011: 50).

1.2. Políticas implementadas por la Reforma Educativa Liberal de inicios del siglo XX

Más allá de este contexto poco favorable para la construcción de un sistema educativo nacional, según Talavera se establecieron tres políticas centrales para implementar la Reforma Educativa Liberal: a) la centralización del sistema educativo; b) la formación de maestros; c) la educación indígenal (Talavera, 2011: 51).

Antes de comenzar a explicar estas políticas es importante comprender los tres niveles de gestión que existían en el sistema educativo antes de la Reforma Liberal. El primer nivel se relacionaba propiamente con la implementación y estaba a cargo de los municipios, la iglesia católica, las iniciativas privadas y del Estado central para algunas escuelas fiscales. El segundo nivel relacionado con la supervisión estaba a cargo de los rectores de las universidades. Estos informaban al tercer nivel, el Ministerio de Educación (llamado en ese momento Ministerio de Justicia e Instrucción Pública) sobre la implementación de los procesos educativos. El problema principal era la casi absoluta autonomía de hecho en el nivel de implementación debido, en gran medida, a la debilidad del nivel de la supervisión y la administración central.

En ese sentido, una de las principales tareas de los gobiernos liberales fue precisamente articular mejor estos niveles centralizando el sistema educativo. Es importante establecer que desde 1874 el Estado central había delegado la implementación de la educación fiscal a los municipios del país. Sin embargo, en 1900 Samuel Oropeza, establece el retorno total del sistema educativo al poder ejecutivo. Esto supuso no solamente la centralización de las escuelas fiscales municipales sino también la orientación estatal de las escuelas privadas y parroquiales. Así las escuelas municipales, por fallo constitucional de 1900 se volverían fiscales dependientes del Estado central (Martínez, 2001: 451).

Se insistió entonces en la implementación de un solo programa educativo en todas las escuelas (privadas, parroquiales o fiscales) primero a través de la obligatoriedad del Método Concéntrico y luego del Plan de Instrucción

Pública (1908). Los logros de esta política de centralización se notaron a través de la implementación de exámenes a docentes para cumplir su función y la ampliación de la masa docente a través de la contratación de maestros profesionales chilenos que además tuvieron el oficio de formar a maestros bolivianos (Talavera, 2011: 54).

Una segunda política que también profundizó la centralización fue la formación institucionalizada de los maestros a través de la fundación de la Escuela Normal de Maestros de Sucre en 1909. El interés de los gobiernos liberales por construir el sistema educativo llevó a Sánchez Bustamante y Felipe II Guzmán a buscar la ayuda necesaria en profesionales europeos a través de la misión belga encabezada por George Rouma -fundador de la Normal de Sucre y su director hasta 1912 (Talavera, 2011: 64-65). Asimismo ese año se elaboran los programas de instrucción que articulados a la formación de maestros serían el primer dispositivo pedagógico y no sólo normativo-administrativo de centralización de la educación bajo la orientación del Estado.

La formación de estos primeros años de la Escuela Normal sería para maestros urbanos y la profesionalización de la enseñanza estaría altamente vinculada a esta característica ciudadana. Asimismo, la ausencia del debate sobre “el destino indígena” iría construyendo un enfoque de práctica pedagógica negador del desarrollo educativo en zonas rurales y particularmente con poblaciones indígenas. De allí la dificultad de conseguir maestros para zonas rurales o para las escuelas ambulantes, política educativa implementada entre 1908-1919 que consistía en que un mismo maestro atendía dos comunidades separadas permaneciendo en cada una alrededor de 15 días (Talavera, 2011: 57-58). Estas escuelas fueron declaradas como fracaso por el propio Saracho a los pocos años de haberlas fundado, aunque es claro que otra de las razones de frustración habría sido que estas se toparon con el rechazo de los terratenientes (Brienen, 2005: 135-136).

En todo caso, a partir de la fundación de la Normal de Sucre se irían fundando varias normales en las ciudades y posteriormente, con la política estatal que diferenciaba la educación rural de la urbana, comenzada con el Plan de Instrucción de 1908, también normales para profesores rurales (Talavera, 2011: 66). Según Larson, estos primeros maestros formados en la Normal de

Sucre constituirían luego las bases de la izquierda indigenista que combatiría en la Guerra del Chaco y formarían cuadros de activistas sociales comprometidos con los cambios sociales (Larson, citado por Talavera, 2011: 67).

Para Talavera, la tercera política liberal aplicada en el primer decenio del siglo XX que traería amplias repercusiones a la estructura del sistema educativo fue la diferenciación de la educación urbana de la rural. Si bien la noción liberal de la Escuela Única (con los mismos contenidos de enseñanza en todo el país) formaba parte del ideario liberal y era establecida con claridad en el Plan de Instrucción de 1905, debido a las críticas recibidas se fue diferenciando ambos tipos de educación. La educación rural fue vinculada más a la vida productiva del campo, dejando la formación en disciplinas propiamente liberales (ciencia, literatura) a la educación urbana. Talavera señala que las críticas a la escuela única de Franz Tamayo fueron las más influyentes para hacer estos cambios (Talavera, 2011: 68).

Estas políticas estuvieron enmarcadas en la visión ideológico- política de los gobiernos liberales que identificaban la construcción de la unidad nacional como objetivo principal de su acción. Esta unificación nacional se haría a través de la articulación de dos fundamentos: uno político y el otro teórico. Se trató del conjunto de ideas relacionadas con el liberalismo, como la defensa de las libertades individuales a través del Estado o el favorecimiento de los circuitos económicos a través de la ampliación del mercado con las nociones centrales del positivismo de Comte y el evolucionismo de Spencer (Martínez, 2001: 448).

Esta reunión de fundamentos liberales y evolucionistas implicó la idea de que el Estado además de garantizar las libertades sociales debía hacerse cargo de generar “las posibilidades de existencia y evolución de la sociedad” (Martínez, 2001: 448). Esta tarea a cargo del partido político liberal llevaría al pueblo al progreso señalado y realizado por las potencias europeas. Así, el desarrollo social se comprendía como su modernización. La modernización era posible a través de la construcción del sistema educativo considerado como el medio para formar “espíritus positivos”. Así:

Aunada a esa voluntad de modernización del país mediante la educación e íntimamente vinculada a ella, surgió otra ambición liberal: lograr la ‘unificación

nacional'. Para encarrilar al país en las vías del progreso... se requería que el pueblo entero sea partícipe de ese progreso... para ello se precisaba que el territorio fuese una nación verdadera... integrado en cierta identidad nacional... era necesario lograr que se creara una cohesión nacional de la que la escuela podía ser el motor si ella misma era una escuela nacional (Martínez, 2001: 449).

La escuela, comprendida desde la lógica positivista como el lugar social donde se realiza el progreso, era la encargada de unificar y modernizar a la Nación. La escuela era comprendida entonces como un dispositivo capaz de generar tanto la ansiada unidad nacional como la conducción hacia el progreso deseado. Pero, además, la escuela podía servir para desactivar las presiones sociales generadas en las comunidades indígenas desde la denominada “Guerra Federal” de 1898 que había reavivado el temor sobre una posible “guerra de razas”. Así, la escuela se convertía en el proyecto liberal en un instrumento para “apaciguar aquella dualidad conflictiva, reduciendo el desfase cultural que separaba la élite de las masas indígenas, o mejor dicho, haciendo que éstas adoptaran el sistema normativo de la oligarquía blanca en el poder...” (Martínez, 2001: 449).

Como vemos, la educación se convierte en el proyecto liberal en el propio proyecto de unificación nacional y orientación del desarrollo nacional. Para hacerlo, necesita establecer una hegemonía cultural que incorpore de alguna manera a los indígenas en ese proyecto y que los lleve a su integración a la Nación. Este proyecto implicaba que los indígenas aceptaran, ampliaran y respetaran “el sistema normativo” del Estado, que era el sistema normativo de la oligarquía blanca boliviana.

2. La operación de la unificación y el progreso en el currículo. Una revisión formal sobre la construcción de los programas nacionales

2.1. Análisis de los programas nacionales de 1908

Las ideas preconizadas por el liberalismo del primer cuarto del siglo pasado se plasmaron en el currículo educativo que elaboraron los primeros ministros de educación liberales (Saracho y Sánchez Bustamante). Si bien la denominación de currículo como se estableció (*supra*) corresponde en términos históricos a los denominados Programas de Instrucción, será

importante establecer que en ellos no se establecen los fundamentos políticos, filosóficos y sociológicos como suele ocurrir en los actuales currículos. Sin embargo, para el análisis que sigue se complementó esta ausencia con el estudio de las leyes y decretos que les dieron el marco jurídico necesario. En este marco jurídico existen ciertas referencias que ayudan a completar (o ampliar) la imagen de los Programas de Instrucción.

Los Programas de Instrucción de 1908 y 1915 constituyen la propuesta curricular de la Reforma Liberal del siglo XX. En este capítulo se analizarán los programas del nivel de primaria y se intentará articular su reflexión a las exigencias del contexto histórico actual. Asimismo se presentan referencias puntuales a la educación republicana en el siglo XIX, particularmente las relacionadas con la gestión y práctica curricular en el *aula*.

2.2. Ciertos fundamentos del enfoque curricular de los Programas de Instrucción

En los Programas de Instrucción de 1909 que representan el currículo del Plan de Instrucción de 1908 se establece que no se debería buscar una estrecha relación entre la educación primaria y la secundaria, sino que ambas deberían ser relativamente autónomas. Esto es congruente con el proceso de construcción de la escuela pública universal. De hecho, siempre fue afán de los Estados abordar como obligatorios los años de primaria y no así los de secundaria. Esto sobre todo por los altos costos que implicaría para el Estado mantener una educación secundaria obligatoria y universal. Además, la educación secundaria siempre fue planteada como un nivel de relativa especialización. De hecho, el posible curso que se podía seguir en educación secundaria en la propuesta de los gobiernos liberales fue: el Liceo humanístico, la Escuela de Artes y Oficios, la Educación de Perito Mercantil y la Normal. Un primer elemento del enfoque curricular del Programa de 1909 tiene que ver entonces con la obligatoriedad de la educación primaria, no así de la secundaria.

Por otro lado, este reclamo de relativa autonomía para la educación primaria correspondía a los debates de fin del siglo XIX en Europa relacionados con la concepción de que los niños poseen un desarrollo autónomo y que no debieran ser evaluados bajo los parámetros de los jóvenes y adultos. Froebel, gran precursor de la concepción de la niñez como un ciclo de la

vida que tiene sus propias características, es varias veces aludido en los Programas de Instrucción.

De allí que uno de los fundamentos de este Programa esté relacionado con la diferenciación en el desarrollo psicológico de las niñas y los niños de las y los jóvenes. A esta maduración diferenciada responde la estructura de grados propuesta. Así, el enfoque curricular del programa es gradual y progresivo. Es decir, se entiende que el aprendizaje de las niñas y los niños debe iniciarse de un estado simple para alcanzar grados más complejos, desarrollándose a través de la socialización “natural” de los niños hacia la especialización académica.

El tercer fundamento del enfoque del Programa tiene que ver con la adopción de la concepción intuitiva del conocimiento:

En la escuela primaria es donde imperan sin excepciones los procedimientos intuitivos. Los preceptores que se ciñen todavía a los estudios de memoria y al hábito de señalar lecciones dentro de textos incomprensibles para el niño, no deben hallar cabida en las escuelas fiscales. El procedimiento por excelencia, el único posible en el estado actual de la humana cultura, es el del cambio constante de ideas entre maestros y alumnos y el de las interrogaciones sobre el tema de la lección, dirigidas de tal modo que el alumno a través de ellas encuentre espontáneamente la noción que quiere fijar el profesor” (Programas de Instrucción, 1909)⁴³.

Estas ideas se basan en un conjunto de nociones conocidas como “aprendizaje por intuición” desarrolladas en gran medida por el pedagogo Pestalozzi, figura de la pedagogía liberal. Pestalozzi fue particularmente reconocido por su concepción de que los alumnos no aprenden cosas que estén alejadas de su comprensión. Las cosas y situaciones de la vida cotidiana son, en ese sentido, el primer campo de conocimiento de las personas. Para el pedagogo, las personas aprenden cosas nuevas al haber comprendido la totalidad del contenido de forma espontánea, siendo este proceso de comprensión un movimiento “natural” de la razón.

⁴³ Compárese con el concepto de Pestalozzi sobre el mismo tema: “... en el verdadero sentido de la palabra, se puede decir que el verdadero cálculo enseñado... es solo un ejercicio de la razón y nunca un trabajo de la memoria, o un procedimiento mecánico y rutinario, pero es un resultado de la intuición...” (Pestalozzi, 21ra carta, 2005).

Estas concepciones son las más innovadoras del siglo XX. Hasta hoy, las escuelas Pestalozzi (o las que utilizan su método) son consideradas escuelas para el cambio. Lo interesante es que las palabras del ministro Sánchez Bustamante enunciaban la postura de todo el sistema educativo a través del currículo nacional para constituir un tipo de educación radicalmente progresista.

Siguiendo esta pedagogía, lo que debe hacer el maestro es propiciar que la independencia del alumno surja a través de una serie de promotores didácticos, viajes, conversaciones, juegos, materiales. Para Pestalozzi la educación es un proceso preparatorio y articulado a la vida: “Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida, no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente” (Pestalozzi, 21ra carta, 2005).

Este enfoque antimemorístico y comprometido con el desarrollo “natural” del niño, planteado tanto desde las concepciones de Froebel como las de Pestalozzi no parece haber sido aplicado, al menos del todo, en la escuela boliviana. En un interesante ensayo de la época, el historiador Mario Castro recoge acontecimientos de la juventud de Eduardo Diez de Medina (Ministro de Asuntos Exteriores boliviano en tres ocasiones entre 1923 y 1939) y señala: “Para rendirlos (los exámenes) fuimos designados Javier Baptista, Luis Weil y el autor de estas mal pergeñadas líneas... como loros parleros y adiestrados ya, repetimos por suerte y sin faltar punto ni coma el texto de las lecciones aprendidas, respondiendo a todas las interrogaciones del tribunal examinador...” (Castro, 2007: 239).

Sin embargo, son estas concepciones en boga en la época las que promoverían una amplia discusión respecto a la educación en el país. Estos debates tendrían su pico más alto en las discusiones entre Franz Tamayo y Felipe II Guzmán a través de la prensa. Por razones de espacio no podemos profundizar en este debate, pero es importante resaltar que las primeras décadas del siglo XX tuvieron como marco del debate tradiciones pedagógicas altamente progresistas. Si bien es necesario profundizar más, se puede decir que este debate pedagógico nacional tuvo argumentos vinculados a dos

corrientes pedagógicas altamente influyentes en Europa: la tradición renovadora roussoniana, cuyo exponente más importante fue propiamente Pestalozzi y la tradición hegeliana, cuyo pedagogo más brillante fue Herbart. Tamayo defenderá la convicción de articular la educación a la constitución del espíritu nacional y éste al ascenso del indígena como base de este espíritu, ideas nodales del pensamiento herbartiano para el caso alemán.

Otro fundamento curricular establecido por el Programa de Educación de 1909 es el enfoque sobre la disciplina y los castigos: “Nunca deben estar los alumnos desocupados o sin vigilancia, y el preceptor debe procurar mantener la disciplina en la escuela por medio de trabajos silenciosos y por ayudantes elegidos entre los mismos alumnos (monitores o inspectores) sin hacerse ayudar por ellos... el preceptor debe acostumbrar a sus alumnos a guardar el orden al entrar a la escuela y a la salida. Las pautas entre clase y clase se llenan con marchas, recreaciones y juegos, siempre bajo la vigilancia del preceptor. Se prohíben los castigos corporales” (Programas de Instrucción, 1909).

Lo establecido en el programa es un enfoque tradicional de la disciplina escolar. La concepción de vigilancia y ocupación del cuerpo son elementos fundantes de la pedagogía moderna en sus diversas corrientes. Estas tecnologías de disciplinamiento sirven para controlar al cuerpo y canalizar sus energías. En los procesos de constitución del sistema escolar esta canalización ha servido como dispositivo que ha allanado la concentración mental necesaria para generar procesos de abstracción. Al mismo tiempo sirvieron como dispositivo de sujeción del cuerpo. En este sentido son elementos de la subjetivación que realiza el Estado para constituir el cuerpo social.

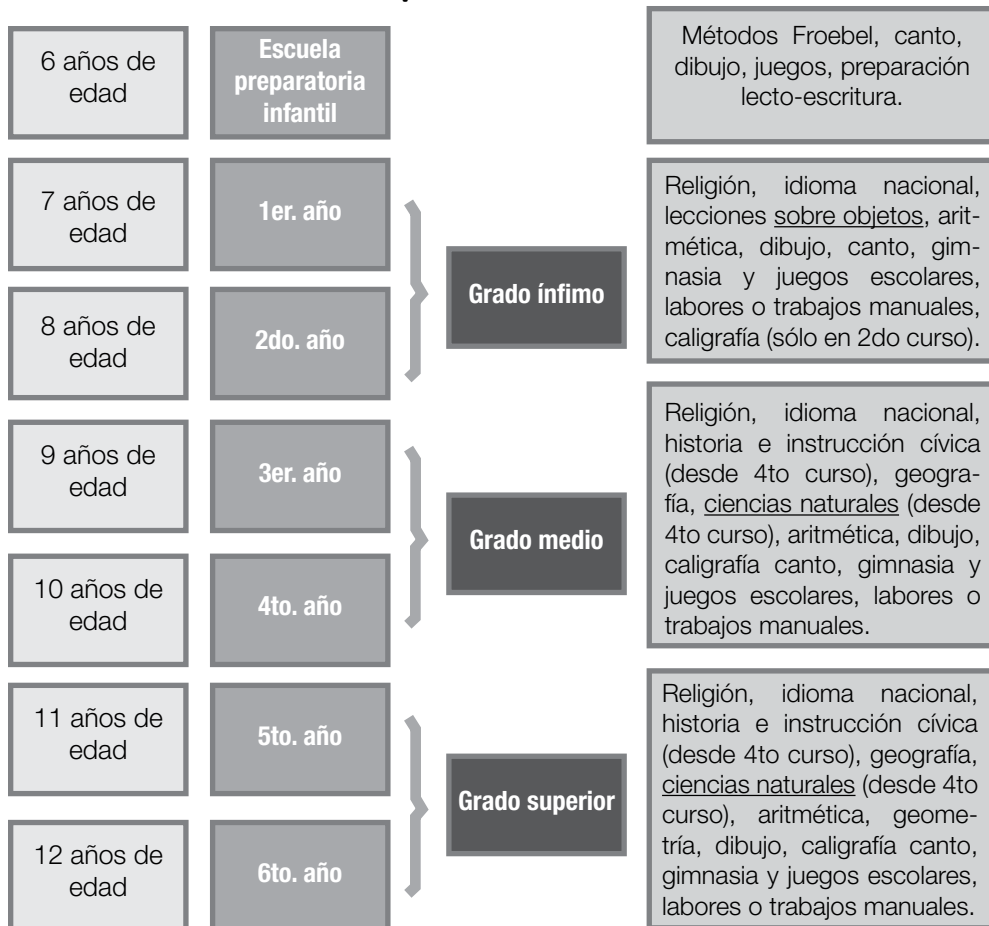
Sin embargo, llama la atención que la discusión (y la posición) sobre la disciplina no haya partido del debate pedagógico y no haya sido consecuente con la toma de postura del liberalismo en torno a las bases pedagógicas de su propuesta educativa. El aprendizaje intuitivo, como toda la renovación roussoniana, tenían una opinión discrepante con la fórmula de la disciplina externa, es decir, con el disciplinamiento a partir del control y la vigilancia del cuerpo. Al contrario, sus ideas eran relativas al forjamiento de la disciplina interna, también de origen “natural”.

La práctica típica de la disciplina en las escuelas de nuestro país en esta época estaban basadas en el castigo corporal, pese a las varias normas y reglamentaciones que lo prohibían (Castro, 2007: 230). Este tema generó un acalorado debate en periódicos de la ciudad.

2.3. La estructura curricular de los Programas de Instrucción de 1908

Para analizar la articulación y presentación de los contenidos curriculares se muestra a continuación la estructura de la educación primaria según el Programa de Instrucción Primaria de 1909:

Gráfico 1: División de años y materias



Fuente: Elaboración propia en base a las asignaturas presentadas en el Programa de Instrucción de 1909.

La concepción gradual del currículo se evidencia en la aparición de materias en los últimos cursos cuyo sentido es más especializado como historia, geografía, geometría, caligrafía. Este gradualismo también se manifiesta en la cantidad de materias (ocho en el primer curso hasta alcanzar doce en el último) así como en el grado de complejidad de las materias. Por ejemplo, en el primer curso en aritmética se establecen como contenidos: a) círculo de números de 1 a 10 y b) círculo de números de 1 a 20) y para el sexto curso: a) aritmética práctica y comercial, b) concepto del tanto por ciento, c) solución por regla de tres, d) solución por partes alícuotas fáciles, e) reglas de interés simple.

En el ejemplo anterior se puede ver el desplazamiento de lo simple y lo concreto hacia la complejidad de las reglas de la aritmética, es decir, hacia la abstracción. Esto implica la presentación de los contenidos de forma que los más sencillos sean establecidos primero, para luego avanzar hacia otros de mayor complejidad, dispuestos además en una lógica de avance curricular de aula en tres momentos característicos del aprendizaje intuitivo: el momento del acercamiento a la comprensión intuitiva, la incorporación de los conocimientos a establecer y la verificación o rectificación de las primeras intuiciones. El Programa de Instrucción de 1909 establece al respecto: “Cada lección deberá constar de tres partes: primero: algunas interrogaciones sobre la lección precedente (diez a quince minutos); segundo: tratamiento de la lección del día (veinticinco a treinta minutos); tercero: resumen de la misma, seguido de interrogantes. Los alumnos de los cursos medios y superiores, deben tomar notas en la última parte” (Programas de Instrucción, 1909).

En torno a la aplicación del programa, se establece con claridad que este es un referente que no puede ni debe sustituir a la planificación que el propio maestro debe hacer. En este sentido, deja autonomía para que el maestro rediseñe los planes establecidos siguiendo las referencias principales. Así, el maestro deberá tomar en cuenta la situación y los recursos de cada escuela para adaptar a ellas el programa de estudios. Se establece este criterio, entre otras cosas, porque se evidencia la particularidad y las limitaciones de las escuelas provinciales y de muchas escuelas en las ciudades para llevar adelante el programa.

El programa insiste en que los planes rediseñados por los maestros deberán ser aprobados por el director de la escuela y por el Gobierno a través de un inspector o visitador. Por otro lado, se señala la importancia de la producción pedagógica docente en la sistematización de la aplicación de los planes:

... cada preceptor lleve una especie de diario de clase, es decir un libro de tópicos o de temas tratados día por día, bajo la vigilancia del director; de modo que al fin del año se conozca en cada localidad, en cada grado, en cada curso y en cada materia, la marcha de la enseñanza y la practicabilidad efectiva de los programas, ahuyentando así, el prejuicio que a primera vista pudiera formarse por quienes no los comprenden o no los conocen (Programas de Instrucción, 1909).

Se trata de diarios que sirven para anotar la viabilidad práctica de las referencias planteadas en la presentación de los contenidos del programa. En ese sentido, hay que recordar que buena parte de la aplicación de estos programas chocó con la práctica pedagógica impuesta sobre todo por la iglesia católica a través de las escuelas parroquiales. Muchas de estas escuelas estuvieron inspiradas en una pedagogía diferente, basada en el rigor disciplinario y la memorización, dado que su inspiración tenía que ver con la escolástica y el movimiento jesuita. En este contexto, fue vitalmente importante para los liberales demostrar que las nuevas propuestas pedagógicas no sólo funcionaban sino que superaban las prácticas tradicionales. Así, sistematizar la experiencia de los cursos fue una tarea imprescindible.

Será interesante identificar que la práctica de las escuelas hasta ese momento estaba dirigida por el método lancasteriano. Este método fue una propuesta educativa de origen inglés que consistía en nombrar a alumnos cuyo aprendizaje era mayor para supervisar a otros alumnos y encargarse de manera relativamente individual de su enseñanza. El docente dirigía e impartía las clases, luego establecía una serie de ejercicios y los monitores ayudaban de manera individual a los demás alumnos en la aplicación o resolución de los mismos. Mientras tanto, el docente supervisaba la tarea de los monitores y a todos los alumnos. Se trataba de una estrategia de derivación centrada en la transferencia de los conocimientos del docente a

los alumnos y la repetición pasiva de estos conocimientos. Los monitores estaban encargados de vigilar la rectitud de esta repetición. Así el método era altamente memorístico:

... El único procedimiento didáctico, (era) el libresco. El profesor señalaba con una cruz la parte hasta la que el niño debía aprender de memoria su lección. Este aprendizaje consistía en leer en voz alta varias veces el párrafo o párrafos señalados en el libro, mientras el puntero del maestro o del pasante, bedel o monitor, con un certero golpe en la cabeza, hacía volver al libro la cara del distraído o juguetero. Nada hay que decir del aprendizaje de la lectura, que se hacía en tableros y cartillas que comenzaban el ‘Cristo’ del abecedario’(Monje, en Castro, 2007: 229).

Esta descripción realizada por Guillermo Monje sobre la forma de enseñanza en las aulas escolares en los últimos años del siglo XIX relata una escena característica de la educación republicana antes de la Reforma Liberal. Este ejemplo puede servir para establecer la diferencia central entre esta forma de enseñanza memorística y la propuesta del Programa de Instrucción. El método lancasteriano privilegia la memorización y el control rígido de la disciplina. En cambio, el método de Pestalozzi privilegia la interrogación, el razonamiento y la disciplina interna (basada en la paciencia y el compromiso).

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, las propuestas metodológicas del Programa de Instrucción sólo cambiarían parte de las prácticas arraigadas basadas en la memorización y el control del cuerpo. En otras palabras, la práctica de aula cambiaría muy poco hasta entrados los años 30 del siglo XX. Sin embargo, es imposible negar la renovación que también en términos prácticos se fue desarrollando desde la introducción del Programa de Instrucción Liberal.

En cuanto a los textos escolares, dicho programa proclama la sustitución de los textos por cartillas elaboradas por los propios docentes y cuadernos de notas llenadas por los estudiantes: “Para el preceptor de antiguo cuño el texto era todo. Las deficiencias de preparación, la falta de método y de hábitos de trabajo inteligente, llevaba a los textos el secreto y el último recurso de la enseñanza” (Programas de Instrucción, 1909). La disposición

alentaba a los profesores a escribir textos que luego podrían ser publicados por el Gobierno tomando en cuenta especialmente "... a los libros de lectura graduales, de las que brote ante todo, el espíritu nacional y el concepto de cultivar el lenguaje del niño, mediante los mejores trozos castellanos de escritores bolivianos y extranjeros" (Programas de Instrucción, 1909).

3. Las diferencias curriculares entre la educación indígena y la educación general/nacional

3.1. Contexto de la aparición institucional de la educación indígena

Para Grieshaber los indígenas habrían entrado a una situación social diferente a la que habían estado hasta antes de 1880, por eso el uso de la violencia y la solidaridad entre comunidades se ampliaría: "el movimiento de acción directa y de vigilancia interna reflejaba implícitamente el nuevo punto de vista indígena respecto a su rol dentro de la sociedad. En vez de verse a sí mismos como miembros aceptables de la sociedad, o sea como miembros de una unidad social oficialmente reconocida dentro de la sociedad con ciertas obligaciones y ciertos privilegios, ellos se consideraban ahora abandonados, aislados y sin protección. En esta situación ellos solos enfrentaron enemigos poderosos. Ellos comprendieron que sólo haciendo grandes sacrificios por la comunidad serían capaces de sobrevivir" (Grieshaber, 51).

Es en este contexto social de alta tensión entre el Estado y las comunidades indígenas que la Reforma Educativa Liberal de principios de siglo implementaría la educación indígena. Así la polémica que generaría la propuesta de Saracho de 1905 en torno a la educación única (igual para indígenas y no indígenas) sería tan resistida. Según Choque (2005), el gobierno de Pando, vencedor de la guerra civil, no hizo demasiado para modificar la situación en la que vivía el indígena. Sin embargo, a partir de 1905 y con los gobiernos liberales se experimentaría un importante cambio sociocultural, como el que produjo la creación de escuelas indigenales.

El gobierno de Montes ofrecía una recompensa pecuniaria a quien instalara una escuela en centros poblados por indígenas. Desde principios del siglo XX los movimientos indígenas comenzarían a llevar a cabo nuevas estrategias de

lucha. Las nuevas demandas estuvieron relacionadas con el acceso a la educación. Tanto los caciques apoderados como los preceptores indígenas cumplirían tanto con la labor de gestionar las demandas respecto a tierras como la creación de escuelas indígenas. La importancia del acceso a la educación tuvo que ver con que “la exclusión indígena de la ciudadanía estaba relacionada con el problema educativo y cívico militar” (Choque, 2005: 44). Esta nueva demanda implicó un avance ideológico importante en el movimiento indígena. Los pueblos indígenas del país además de continuar los reclamos sobre sus tierras empezaron a conquistar sus derechos civiles y políticos.

Los caciques apoderados⁴⁴ y los jilakatas estaban vinculados a los cabildos comunales y en muchas ocasiones actuaron conjuntamente para reclamar educación para los indígenas. Por ejemplo, en 1927 caciques y representantes de La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí y Chuquisaca presentaron una solicitud a la cámara de diputados demandando la necesidad de instrucción de los indios (Choque, 2005: 51).

La alfabetización de los indígenas era necesaria en este contexto de lucha legal. Así, la educación se fue convirtiendo en una faceta de la resistencia comunitaria a la venta de tierras y como proceso de empoderamiento de los indígenas que accedían a través del conocimiento del idioma y las leyes a un mecanismo protector de la tierra comunitaria. De esta manera se iban construyendo las bases de su ciudadanía. Para Calderón (1994), la estrategia legal fue teniendo cada vez mayor consistencia y preferencia en la medida en que la socio institucionalidad liberal fue afirmándose.

Asimismo, Choque sostiene que tanto en las rebeliones indígenas de Jesús de Machaca (1920) como en la de Chayanta (1927) las estrategias legales y de acción directa habrían sido complementadas con ciertas articulaciones ideológicas y políticas con otros sectores como los obreros y artesanos. Esta vinculación también acercaría a la lucha indígena con ideologías

44 Los caciques apoderados surgieron en el contexto de la aplicación de una ley (23 de noviembre de 1883) en la que se abría la posibilidad de reconocer los terrenos de comunidades que comprobaran sus “cédulas de composición de tierras” otorgadas durante la colonia. Los caciques apoderados fueron los representantes de las comunidades en los trámites legales necesarios para esta probatoria (Choque, 2005: 45-46)

anarquistas y marxistas. De hecho, muchos líderes y caciques indígenas habrían sido perseguidos y encarcelados por sospecharse que eran comunistas (Choque, 2005: 68-70)

Según Talavera (2011, p. 67), muchos profesores formados en la primera generación de la Normal de Sucre militarían en partidos de izquierda y del indigenismo. No será difícil comprender la relación que tuvieron los caciques apoderados, los promotores culturales y los maestros de origen indígena formados en las normales rurales. No será difícil tampoco suponer el inicio del indigenismo contemporáneo en estas experiencias que articulaban referentes de la escuela indígena y la resistencia indígena por la tierra comunitaria (Choque, 2005: 74-76).

Si bien la educación indígena tuvo una fase de constitución altamente favorable, también enfrentaría, incluso en esta primera etapa, obstáculos producidos por una sociedad dividida racialmente y un Estado reproductor de esa división. Los levantamientos indígenas seguramente construyeron en el imaginario colectivo de la población mestiza y citadina mucho recelo respecto a las políticas liberales que fomentaban la educación indígena. El recuerdo de Mohoza y los levantamientos indígenas de principios del siglo XX fueron construyendo un discurso conservador amplio. En muchos casos, como lo sugieren Talavera y Larson al analizar el caso de Franz Tamayo, incidirían en el discurso de los propios gobiernos liberales. Los propios cambios en los programas educativos y en la separación de la educación única en indígena y citadina serían producto de este contexto clisando de esta forma la propia concepción de “única” para una educación que desde 1908 distingue dos “sistemas” educativos diferenciados.

Por lo tanto, la educación indígena en el siglo XX estuvo directamente vinculada a la lucha por la tierra comunitaria. Según varios autores (Choque, Grieshaber, Calderón), las dos estrategias utilizadas por las comunidades indígenas para preservar las tierras comunitarias fueron la lucha legal y la resistencia directa. Como parte de la lucha legal se solía insistir en alfabetizar a los representantes indígenas para mejorar su situación. En el siguiente apartado identificaremos el contexto en el que se desarrollaría la educación indígena en el país.

3.2. Una división estructural: la educación en las ciudades y la educación rural

En este capítulo analizaremos la diferencia curricular entre la educación indígena y la educación en las ciudades y provincias del país.

La experiencia de la educación indígena en nuestro país ha tenido al menos cuatro momentos: 1) la Colonia; 2) Los inicios de la República (1825 a 1905); 3) La Reforma Liberal de 1905; 4) La Reforma nacionalista de 1955.

El primer período tiene que ver con la educación de los indígenas en la Colonia. En este período la educación indígena se reducía a los liceos para caciques indígenas. El primer colegio, y uno de los más influyentes, fue el Colegio San Borja fundado por la orden jesuita de San Ignacio en 1575. Según Escobari:

El Colegio estaba destinado a la educación de los hijos mayores de los caciques desde temprana edad para alejarlos de la idolatría de sus padres y que no aprendieran sus costumbres, ritos y abusos, sino que estando a la sombra de la Santa Compañía de Jesús, salieran como debieran ser, de modo que después en sus pueblos vivieran como cristianos, propagando la fe católica y sirviendo de ejemplo a sus indios (Escobari, 2001: 267).

La estructura pedagógica del Colegio tenía el enfoque de claustro o internado y la jornada educativa estaba dividida en dos grandes momentos: la práctica religiosa (vinculada a la doctrina cristiana) y la alfabetización relacionada con la lectoescritura española y, en cursos superiores, se enseñaba gramática, latín, humanidades y retórica.

El trabajo pedagógico planteado tenía la intención central de combatir la “idolatría”. Sin embargo, según los señala Escobari, se levantó en esta época un fuerte debate en torno a la “conveniencia de la instrucción de los indios”. El debate continuaría a lo largo de la Colonia y luego se reinauguraría en la República en el proceso de institucionalización de la educación indígena. El principal sustento del Colegio era la tasa que los encomenderos debían transferir con los impuestos establecidos a las comunidades (denominados

censos). Sin embargo, estos pagos para el sostenimiento del Colegio tardaban en realizarse y muchas veces no se hacían. A pesar de los problemas económicos, San Borja se mantendría durante toda la colonia (con cierres y reaperturas). Luego en el proceso de independencia del Perú se fundiría con el Colegio de Lima.

Durante la Colonia no parece haber existido educación indígena por fuera de este sector privilegiado relacionado con el incariato. Sin embargo, es seguro que muchos indígenas pudieron alfabetizarse a través de procesos de catequización. Asimismo, otros lo hicieron mediante el servicio que prestaban a los españoles.

La educación en tierras bajas siguió, a diferencia de la instaurada en tierras altas, la forma de reducción indígena. Estas reducciones se implementaron no sin resistencia de los pueblos indígenas, lo que obligó a los jesuitas a refundar repetidas veces las reducciones de Moxos y Chiquitos (Norte de La Paz, Beni y Santa Cruz). Fruto de una intensa campaña por parte de los jesuitas, estos pueblos “se adaptaron a las normas de convivencia cristiana que les impusieron los religiosos”. Más que educación indígena propiamente, se habría seguido una estrategia de evangelización que empezó con los jesuitas y habría continuado con los franciscanos. Los franciscanos implementaron un criterio educativo basado en la repetición memorística de los dones religiosos: “Lo relativo a la educación estaba basado en normas pedagógicas de diálogo sobre un guión de preguntas y respuestas. Parte de la doctrina debía ser proclamada en poesía, y hasta en prácticas teatrales, para permitir una rápida memorización” (Escobari, 2012: 305).

De esta forma, si bien existió en la Colonia un acceso limitado a la educación indígena, ésta estaba vinculada sobre todo a los privilegios que las élites quechuas y aymaras tenían (y a las reducciones en tierras bajas). Pero de manera general, existió un enorme recelo por parte de los peninsulares, criollos y mestizos respecto a la educación del indígena.

Asimismo, es importante establecer que los procesos educativos internos de los pueblos indígenas han sido poco estudiados y que la mayoría de

los estudios se han centrado en la educación española brindada a cierto sector indígena. Los procesos educativos al interior de las comunidades posteriores al incario, es decir, en la Colonia, han sido insuficientemente estudiados aunque se puede establecer, como lo sugiere Escobari, que han sido altamente valiosos:

Al interior de las comunidades indígenas se mantuvo ciertas tradiciones de respeto a la autoridad y entendimiento o conciliaciones civiles... Al interior de los pueblos indios... prevaleció la costumbre de participación comunitaria del poder, como una forma de educación no formal... Todas las familias pertenecían a la comunidad y contribuían a la toma de decisiones colectiva y se requería del consenso o voluntad común para que la comunidad tomase alguna acción. Los cargos de dirección eran rotativos y eran tomados como servicio obligatorio, que los dejaría materialmente empobrecidos, aunque simbólicamente enriquecidos. De esta manera, hay que repensar la educación de los pueblos “iletrados”... (Escobari, 2012: 296)

La educación en los inicios de la República (1825- 1905)

En la República no hubo grandes cambios respecto a la educación que la colonia les proveía a los indígenas. Como excepción se puede mencionar la propuesta educativa ampliamente ambiciosa y progresista elaborada por el primer Director General de Educación del país, Simón Rodríguez⁴⁵. Para Durán Padilla, Rodríguez fue:

... un hombre de ideas avanzadas para su época y para el medio, se propuso renovar la orientación, los métodos y el espíritu del sistema de enseñanza vigente en la Colonia, mediante la instalación de escuelas prácticas de trabajo, institutos de artes y oficios, destinados a preparar los elementos que el país requería en esos momentos para su futuro desarrollo. La flamante nación no necesitaba ciertamente de los doctores, sacerdotes y de la casta militar que a lo largo de nuestra historia, no sólo fueron los más inútiles sino los más dañinos. (Durán, 1962)

45 Simón Rodríguez (1769 – 1854) fue tutor de Simón Bolívar y asesor de la educación en Bolivia por designación de José Antonio de Sucre entre 1826 y 1827 (Ocampo, REDALYC No 9, 2007).

Según el autor, la propuesta educativa de Rodríguez no fue entendida por la sociedad boliviana de la época que había sido heredera de la estructura social colonial, jerarquizada y racista.

Según Klein (2002: 168) la población alfabetizada (que sabía leer, escribir y contar) en 1846 apenas alcanzaba al 10%, llegando a 16% en 1900. Para la década de 1870 Bolivia entraba en conflicto con Chile por el Litoral y gran parte de las reservas y el presupuesto económico se destinarían al conflicto bélico dejando otros asuntos, como la educación, sin financiamiento. En 1872 el gobierno de Agustín Morales declara la enseñanza libre en los grados de instrucción media y facultativa, un par de años después se ampliaría ésta a la educación primaria (Mamani y Sinche, 2007: 198). La disposición de “enseñanza libre” significaba que la educación podría ser implementada por empeños no provenientes del Estado, es decir, por entidades privadas y de la iglesia católica. Sin embargo, la mayoría de los establecimientos privados en esta época recibirían algún tipo de subvención por parte del Estado (alquiler de local, refacción de mobiliario, etc.). En 1874, Tomás Frías promulgaría un reglamento de instrucción en el que se dictaminaría que la educación primaria sea regentada por las municipalidades y en 1880 la Convención Nacional promovería la creación de colegios oficiales de instrucción secundaria para que se estableciese una competencia con los colegios de libre enseñanza (Mamani y Sinche, 2007: 199).

Por otro lado, el interesante trabajo de Mamani y Sinche nos ofrece una idea preliminar de los programas de formación o los planes de estudio de la mayoría de las escuelas privadas que ofertaban estos planes a través de anuncios en los periódicos de la segunda mitad del siglo XIX. Los autores reseñan la orientación hacia el aprendizaje de la “Lectura, la Escritura y la Gramática, materias básicas para la educación de la época”. Asimismo, marcan la importancia que tenían materias dominantes como la “Historia Sagrada”, las matemáticas, la física y la química a las cuales señalan como “materias propias de las políticas racionales relacionadas con el progreso liberal”. Mamani y Sinche recalcan parte de un anuncio del periódico La Patria de 1881: “La Historia Boliviana y su geografía tanto física como política ocuparán un lugar preferente en los estudios” (Mamani y Sinche,

2007: 204). Asimismo, en esta época se constituiría la “tradición” de rendir exámenes públicos, a los que asistían autoridades educativas y edilicias. Por otra parte, Mamani y Sinche describen un contexto de debate pedagógico en torno a la probidad del castigo físico como método de disciplinamiento de los estudiantes: “se condenaba la brutalidad considerándola un retraso para el progreso. Sin embargo, también hay ciertas contradicciones que se pueden observar en avisos de colegios que ofrecen ‘garantías de moralidad, orden y disciplina’...no solo se condenaban los castigos, sino de alguna manera se buscaba que se implanten en bien de la sociedad paceña” (Mamani y Sinche, 2007: 207).

En esta época, la educación indígena básicamente no existía ya que ni el Estado central, ni las iniciativas privadas, ni las municipalidades se interesaban en educar al indio. En términos generales se puede decir la educación indigenal estuvo ausente hasta los primeros años del siglo XX. Dentro de la Ley de Instrucción de 1874 existía un conjunto de preceptos que instaban a los hacendados a fundar escuelas provinciales a las que también debería asistir población indígena. Si bien estas escuelas fueron implementadas, la población asistente era sobre todo “blanco mestiza” y se trataría de los hijos de hacendados o funcionarios públicos en zonas rurales (Talavera, 2011).

La noción de educación indígena en la Reforma Liberal de 1905

Como se mencionó antes, la educación única establecida en el Plan de Instrucción de 1905 fue modificada en 1908 produciéndose la bifurcación entre la educación rural y la educación en las ciudades. Según Talavera, esta modificación realizada por el ministro Sánchez Bustamante sería producto de una serie de críticas de sectores conservadores y particularmente por los artículos escritos por Franz Tamayo: “Las expresiones de Tamayo en contra de la pedagogía ‘única’ que se estaba desarrollando en el país con el Plan de 1905 apoyaron las ideas de Sánchez Bustamante, Ministro de Instrucción desde 1908... en su informe al Parlamento... advertía sobre el peligro de poner un libro de castellano elemental o un rifle en manos de los indios ya que con cualquiera de estas armas el indio abandonaría su ocupación natural como trabajador manual y agrícola y derrumbaría el sistema político” (Talavera, 2009: 65).

De esta forma hacia 1910 la educación se habría bifurcado de modo que establecía una educación “especial” para la población indígena “centrada en el trabajo y no en la alfabetización” y, en ese sentido, “proscribiendo... su participación en la política pública” (Talavera, 2009: 65). La educación para los pueblos indígenas tendría sus propias características manteniendo como eje central el mundo del trabajo y, particularmente, la producción agrícola, tema ausente en la educación ofrecida en las ciudades.

De alguna manera el trabajo manual se fue asociando a los criterios de diferenciación social y racial de los grupos humanos. Bernstein (1998) sostenía que la fase de constitución de los sistemas educativos europeos pasaron también por establecer la separación entre trabajo manual e intelectual. Esta separación se establecía como criterio diferenciador de lo que se hacía en la escuela moderna de aquello que se hacía en otros sistemas educativos pre-modernos (como la educación de oficios o comunitaria). Así, lo que se enfatizó en la escuela moderna fue su separación del ámbito de la vida productiva, es decir, del ámbito del trabajo manual. Este proceso produjo una forma de construcción de la identidad basada en la abstracción de las condiciones concretas de vida. Esta operación se apoyó además en el principio meritocrático vinculado al desarrollo racional de las ideas sustraído de su plano operativo y concreto. Así, la escuela moderna asignaría a sus participantes una posición en la escala social basada en el mérito abstracto intelectual establecido en ella. De esta manera, se soslaya (intencionalmente o no) que las clases menos favorecidas (obreros por ejemplo) constituyen los significados de sus relaciones cotidianas no sólo en base a este criterio sino sobre todo en función de la identidad construida a través del mundo productivo. De esta forma, quienes mayores ventajas tendrían en la escuela para ser calificados en escalas mayores de la estructura social serían precisamente las clases que conformaban su identidad en las relaciones abstractas del trabajo intelectual.

La educación para el trabajo se fue convirtiendo en un criterio de diferenciación social. En el caso boliviano esta diferenciación estaba basada en la raza. El conservadurismo de Tamayo implicó que esta educación diferenciada para indígenas (asociada a la educación para el trabajo) terminaría remarcando su

posición subalterna en la estructura social. Así, la lucha por una educación alfabetizadora sería una demanda importante de las comunidades del altiplano (como fue el caso de los “caciques apoderados”). Estas dos tendencias –la de la educación para el trabajo y la educación alfabetizadora– se articularían en los años treinta en la experiencia de Warisata.

Según los análisis de Talavera, el plan de educación de 1908 “traiciona” los avances liberales incorporados en el de 1905, en particular porque restituye la idea de los dos sistemas educativos, uno para las ciudades y otro para el campo. Esta primera segmentación del sistema educativo nacional rompe con la noción de universalidad de la escuela (Talavera, 2011).

A propósito de este tema, es claro que en el caso boliviano esta discriminación del sistema educativo procede a diferenciar lugares de residencia más que ascendencia racial o cultural. Esto llevó a que muchos indígenas migren a las ciudades para que sus hijos estudien en colegios en los que aprenderían el conocimiento oficial de la nación más vinculado con las profesiones liberales, iniciando así una de las estrategias de “blanqueamiento”.

Esta diferencia educativa se concretó en una diferencia de contenidos curriculares, más vinculados al ámbito de la producción agropecuaria en zonas rurales y de contenidos “humanísticos” en zonas urbanas. Así, esta división se relaciona con la estructura de contenidos curricular. Puede decirse entonces que existieron dos tipos de currículos en la historia de la educación en el país, al menos en las primeras décadas del siglo XX, uno para zonas rurales y otro para urbanas. Es posible pensar que estas diferenciaciones curriculares hayan producido también diferencias en la producción de las subjetividades. Estas diferenciaciones si bien no estaban dirigidas directamente a la diferenciación racial (indígenas-blancos) sí lo estaban a la bifurcación espacial: rural-urbano, con la clara propensión de asociar rural con indígena y urbano con blanco.

Los programas de instrucción de 1909 diferencian la educación en las escuelas provinciales de las ciudades a través de instrucciones especiales:

La educación será menos desenvuelta que en las capitales de departamento, y procurará dar a los niños, simplemente cierto número de conocimientos indispensables, que marcarían como el límite entre el hombre civilizado y el que no lo es: lenguaje nacional (castellano), nociones de cálculo, religión y educación manual y física (Programas de Instrucción, 1909).

En la educación primaria las escuelas de provincia tendrían un programa consistente en ocho materias a diferencia de las catorce de las de la escuela en las ciudades capitales. Estas materias fueron: religión, castellano, aritmética, geografía-historia, dibujo, canto, gimnasia y labores. La carga horaria dispuesta para el castellano era mucho mayor que en las ciudades y representaba el 60% del horario del calendario escolar en las escuelas de provincia (entre 7 y 10 horas semanales frente a las 4 de aritmética o las 3 o 5 de geografía e historia).

Cuadro 1: Distribución del tiempo para escuelas de seis secciones (ciudades)

Materias de enseñanza	Cursos de un año					
	I	II	III	IV	V	VI
Religión	1	2	2	2	2	2
Idioma Nacional	6	6	6	6	5	5
Lecciones sobre objetos	3	3	0	0	0	0
Historia (incluyendo Instrucción Cívica)	0	0	0	2	2	2
Geografía	0	0	2	2	2	2
Ciencias naturales	0	0	0	1	2	2
Aritmética	4	4	4	4	4	4
Geometría	0	0	0	0	2	2
Dibujo	1	1	2	2	2	2
Caligrafía	0	3	3	3	2	2
Canto	1	1	1	1	2	2
Gimnasia y juegos escolares	3	3	3	3	3	3
Labores o trabajos manuales	1	1	1	1	2	2
Total de horas semanales	20	24	24	27	30	30

Fuente: Elaboración propia con base en Programas de Instrucción, 1909

Cuadro 2: Distribución del tiempo para la escuela de provincia

Materias de enseñanza	Grado elemental	Grado medio	Grado superior
Religión	2	2	2
Idioma Nacional (castellano), lecciones	10	9	7
Sobre objetos, caligrafía, aritmética	4	4	5
Geografía e Historia	0	3	6
Dibujo	1	2	2
Canto	1	1	2
Gimnasia y juegos escolares	2	2	2
Labores o trabajos manuales	0	2	2
Total de horas semanales	20	25	28

Fuente: Elaboración propia con base en Programas de Instrucción, 1909

Se trata de la introducción de una norma que diferencia el tipo de educación y los contenidos de la escuela para indígenas y para los blancos-mestizos. Si bien es cierto que a las escuelas de provincia no sólo asistía población indígena sino también mestiza (como el caso de los hijos de los terratenientes) es la población indígena la mayoritaria en las zonas rurales. Algunas de estas escuelas pasarían a recibir aportes de los hacendados. Esta dependencia sería también inducida y premiada por el Estado (Mendoza, 2007: 344). Probablemente con el paso del tiempo esta situación haya hecho que a pesar de que la norma promovía la educación de los indígenas a través de las escuelas provinciales, éstas hayan sido más utilizadas por población de mestizos hacendados. Para 1920 las escuelas de provincia básicamente no tenían población indígena y los gobiernos liberales tuvieron que promover la creación de otras estrategias de educación para este segmento. Entre estas iniciativas se anotan las campañas de alfabetización y las escuelas ambulantes, como lo señala el profesor Guillen Pinto:

Donde clasifica tres niveles en cuanto al ámbito educacional, la de las ciudades para los blancos, las de provincia donde moran generalmente mestizos y la destinada a la campaña, a las clases indígenas, estas últimas escuelas tendrían una organización sencilla y práctica. Serían escuelas rurales sedentarias y ambulantes. El objeto principal de ellas será iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola

a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional (Guillen, nota 10. En Mendoza, 2007: 340).

Así, la educación indígenal instituida diferenciadamente desde 1909 no alcanzaba sus objetivos hasta la década del veinte, en buena medida debido a la oposición de facto de los hacendados o terratenientes. Pese a las legislaciones que protegían el derecho de los indígenas a la educación y a las estrategias que los gobiernos liberales habían ensayado (escuelas fijas, escuelas ambulantes, campañas de alfabetización), aún la educación para indígenas era bastante incipiente. Sin embargo, la educación indígena empezaría a desarrollarse desde los primeros años del liberalismo aprovechando esta coyuntura legal, de manera relativamente autónoma del Estado (y hasta en la clandestinidad a pesar de su legalidad como se verá más adelante).

3.3. La experiencia de educación indígena de la Escuela Ayllu de Warisata

Si bien en los primeros años del siglo XX el partido liberal logró una hegemonía política en buena medida consolidada con el apoyo de la minería de estaño. Klein, establece que la política en esta época quedaría en manos de “políticos profesionales que actuaban fundamentalmente a favor de los intereses de los barones del estaño del país” (Klein,2002:180). Para la década del veinte el partido liberal empezaría a debilitarse internamente en gran medida debido a asuntos de liderazgo personal. De hecho, el partido liberal se dividió en tres partidos (liberal, republicano y republicano genuino) y el mandato de los republicanos encabezado por Bautista Saavedra evidenciaría nuevamente las grandes contradicciones sociales que los liberales reprodujeron:

El régimen liberal, que siguió con muchos aspectos al conservador, se apartó de él en unos pocos puntos fundamentales. Ambos se dedicaron a una subvención masiva gubernamental del transporte, apoyaron decididamente la industria minera, así como el desarrollo y la modernización de sus centros urbanos. Ambos regímenes trataron activamente de destruir las comunidades indias y la extensión del sistema de haciendas (Klein, 2002: 177).

Los partidos republicanos, al ser un apéndice del liberal, reproducirían igualmente esta lógica desarrollista y, por tanto, esta misma visión de apropiación

de la comunidad indígena. Saavedra, quien a principios de siglo había publicado una de las obras más importantes de sociología rural boliviana: *El Ayllu*⁴⁶, se enfrentó en su mandato (1920-25) con fuertes tensiones con las comunidades del altiplano: Como lo plantea Klein: “Apenas Saavedra tomó posesión de la presidencia un alzamiento masivo indio en Jesús de Machaca ocasionó la masacre de centenares de indios y de docenas de blancos y cholos” (Klein, 2002: 185). Este alzamiento fue producto de la venta de tierras comunitarias, del abuso de los hacendados y la parcialización del sistema legal. El gobierno de Siles, también republicano, no cambiaría esta visión de la comunidad indígena ni de la política y la economía nacional.

Es en este contexto en el que el sistema educativo reformado por los liberales se desarrollaría, siendo de alto interés para este desarrollo la implementación de la educación indígena. La educación indígena estaba vinculada a la alfabetización y, sobre todo, a la producción agropecuaria. Sin embargo, la estructura económica basada en la expropiación de las tierras comunitarias y la ampliación de las haciendas era un obstáculo para su implementación.

A lo largo de los gobiernos de Montes se fundarían una serie de normales rurales cuyo objetivo principal giraría en torno a formar maestros para educar a la población indígena que:

... sin arrancarlos del medio los incorpore a la civilización y sean útiles para la patria; lo que no acontecerá si es que sólo se les enseñe a leer y escribir, se les da nociones científicas y no se les instruye en la mejor manera de cultivar sus campos, de robustecer su ganado, de embellecer su vivienda y de perfeccionar su industria al tiempo que se les transforma de hábitos y de costumbres (Anuario 1919. En Iño, 2009).

De esta manera queda claro que el objetivo de la formación de maestros indígenas tenía una concepción civilizatoria y colonial. Los programas de formación de maestros rurales habrían incluido, además de nociones pedagógicas, conocimientos de agricultura, tejidos, cerámica, albañilería, sombrerería, carpintería. Según Iño, estos programas se dividían en tres años:

46 *El Ayllu* intenta comprender la cosmovisión de las comunidades andinas, su estructura política y social.

... en el primer año nociones de los conocimientos generales elementales para nivelar las deficiencias de la educación elemental rural, en el segundo año se orientaban hacia la preparación del preceptor con conocimientos específicos y en el tercer año, realizaban la práctica profesional pedagógica indígena (Iño, 2009: 134).

Parte de la intención de “educar al indio” de las políticas liberales y con el sentido civilizatorio antes anotado se concretizaría en la fundación de las Normal Rural de Umala (La Paz, 1915), Colomi (Cochabamba, 1916), Puna (Potosí, 1917) y en años posteriores Caiza “D” (Potosí), Warisata (La Paz), Canasmoro (Tarija), Simón Rodríguez (Riberalta) y Wata (La Paz).

Ante la adversidad de la oposición de los hacendados y bajo una concepción civilizatoria fundada en la preparación de maestros rurales, la educación indígena se fue consolidando sobre todo gracias a la iniciativa de profesores que estudiaron con Rouma. Para Talavera la importancia de este pedagogo en la enseñanza boliviana se puede evidenciar en la obra de sus discípulos, por ejemplo, Elizardo Pérez, quien fundaría la escuela-ayllu de Warisata (Talavera, 2009).

Estableceremos a continuación los principales elementos relacionados con el currículo educativo de Warisata para compararlo luego con los programas educativos de la propuesta republicana de 1928.

Según Salazar, los fundamentos pedagógicos de Warisata partían de un enfoque de la “educación del indio” que entendía que la situación indígena en la década del treinta representaba un problema social y económico porque “el indio ocupa un lugar determinado en las relaciones de producción... Mantiene elementos culturales muy arraigados que norman su sociabilidad” (Salazar, 1986: 83-84). Ambos niveles de la realidad se entrecruzarían para producir su situación de servidumbre.

El sentido principal de la experiencia de Warisata fue la liberación del indígena: “Así considerada, la educación del indio es a la vez ‘resultante’ de una situación, como hemos dicho y ‘causa’ de su modificación o sustitución, pues que esas concepciones pueden ser encaminadas decisivamente hacia

la liberación” (Salazar, 1986: 84). Siendo que las características de las relaciones de producción y culturales en las ciudades son diferentes, la educación en zonas rurales deberían contemplar su “naturaleza especial”.

Para hacer efectivo este objetivo principal de la educación indígena, la “liberación del indio”, la escuela-ayllu de Warisata se basaría en la concepción de la “escuela productiva” cuyo basamento es la integralidad “que abarca todos los aspectos de la realidad india”. Esta concepción se fundamentaría en la noción de que la escuela debe responder a las condiciones y exigencias geográficas, culturales e históricas, convirtiendo a la escuela en un “núcleo escolar de desarrollo” del contexto: “no puede ser lo mismo una escuela del altiplano que una de la selva...; la escuela situada en zonas mineras será diferente a la ubicada en las llanuras orientales” (Salazar, 1986: 85).

Asimismo, Warisata se sustentaría en una opción diferente a la denominada “escuela *para* la vida” que implicaba una educación reproductora de la situación social “que explota y humilla al indígena” (Salazar, 1986: 85). Al contrario, se optaría por una “escuela *de* la vida” que busca “liquidar el régimen de la servidumbre” (Salazar, 1986: 86). Esto significa consolidar una educación que surge de la vida misma pero que exige su transformación: “la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha” (*CITA*). En ese sentido, la “escuela de la vida” es una escuela activa. Pero no sería la “actividad” que proponen las corrientes pedagógicas modernas donde la enseñanza transcurre “encerrada en un recinto... no conectada con el ambiente, no conectada con los aspectos conflictivos de la sociedad” (Salazar, 1986: 87). Se trata más bien de una educación productora de la actividad creadora, es decir, transformadora.

Así, Salazar, sugiere cambiar el concepto de “actividad” por el de “trabajo” para identificar la verdadera cualidad de la escuela de Warisata: “La escuela de la vida, que enseña porque es la vida misma, puede por eso mismo mantener en todo su potencial el elemento educador de la actividad, porque ésta no es sino el trabajo humano” (Salazar, 1986: 88). De esta forma “la actividad creadora” como trabajo humano destinado a un fin útil sería el “único medio productor de inteligencia”. Sin embargo, el modelo de la “escuela del trabajo” también habría servido para enajenar la energía social reproduciendo las relaciones de

opresión al destinar esta educación a los obreros y campesinos, convirtiendo al trabajo en “un trasplante artificial, sin conexiones con la sociedad, sin participar de sus conflictos y antagonismos, sin tomar parte en sus desarrollos y sus luchas” (Salazar, 1986: 89).

De allí que Warisata se desarrolló hacia una “escuela productiva”, es decir, una educación que además de incluir a la “escuela activa y del trabajo” responda a las necesidades de su contexto. La escuela productiva es entonces una escuela de la vida porque sirve para “desarrollar” la comunidad, responde a sus requerimientos: “no es lo mismo el objeto producido por un mecanismo puro, que el objeto producido por una necesidad social” (Salazar, 1986: 89). Todo esto se realiza teniendo como horizonte histórico la “liberación del indio”.

Así como la educación de la vida y la escuela productiva son fundamentos de la escuela-ayllu, también lo sería el “parlamento amauta”, que era un espacio de participación y deliberación de la comunidad, no sólo de asuntos escolares sino comunales. Sin duda la escuela era un elemento central, debido precisamente a que la escuela condensaba las aspiraciones y el horizonte de transformación de las comunidades. El parlamento amauta significó un pilar de la liberación indígena: “no era sino la recuperación del derecho de hablar del que el indio había sido despojado... con el que el indio reencuentra su condición de ser humano, se descubre a sí mismo, se halla apto para las luchas por su libertad. Porque el derecho a hablar no es sino el derecho a pensar” (Salazar, 1986: 91).

El enfoque pedagógico de Warisata se fue concretando a través de una pedagogía basada en la continuidad educativa “integrada y complementada” entre el aula, el taller y el sembrío. En ese sentido, las actividades del aula estaban dispuestas para ser continuadas en el sembrío o en el taller. Según Salazar, en las aulas de Warisata se acentuó la lectoescritura en su “dimensión bilingüe” y un currículo reducido de materias: aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física, ciencias naturales. Lo fundamental en las aulas de Warisata era la manera en que esas materias eran tratadas: “conocimiento y trabajo eran simultáneos e íntimamente ligados; medir, contar, calcular, comparar, analizar, todo era el requerimiento mismo del trabajo, era la ejecución misma del trabajo... los egresados no serían enciclopedistas” (Salazar, 1986: 92).

Este es el núcleo de la propuesta pedagógica de la escuela-ayllu. Se trata de una didáctica que reúne la actividad educativa como trabajo útil del cual se reflexionan sus manifestaciones y características para abstraerlas y poderlas generalizar, empalmando así con el conocimiento ofrecido por las materias convencionales y los contenidos educativos implicados en ellas. De esta forma la prolongación del aula era el taller, y el enfoque de taller que tenía Warisata no es la concepción técnica sino propiamente la visión de la educación de la vida: “la finalidad del taller no era hacer artesanos, sino capacitar al hombre para utilizar los recursos del ambiente” (Salazar, 1986: 93) Así, se podría decir que la infraestructura de la escuela se fue desarrollando a través del taller y que los estudiantes fueron satisfaciendo sus necesidades (de enseres y muebles, por ejemplo) a través de él. Por sus objetivos, existían dos tipos de talleres, uno servía para construir la escuela y satisfacer las demandas inmediatas de los propios estudiantes: carpintería, herrería, fabricación de adobes, hornos para ladrillos, tejas, estuco y aquellos que estaban vinculados con la generación de renta: sastrería, costura, hilados, tejidos, alfarería, curtiduría, talabartería, zapatería, sombrerería. La utilidad producida por la venta de los productos era dividida entre los alumnos que los habían producido y la escuela (Salazar, 1986: 94-95).

Algo semejante ocurría con el sembrío, aunque éste requería bastante extensión de tierras porque además de ofrecer una continuación de los aprendizajes del aula, estaba destinado directamente a la subsistencia alimenticia de la comunidad educativa: “El trabajo se realizaba en huertos o campos de experimentación, entregados en calidad de tupus a los distintos cursos, y en sayañas o grandes sembríos destinados al mantenimiento del internado” (Salazar, 1986: 95).

En ese sentido, es importante establecer que Warisata funcionaba bajo la modalidad educativa de internado, es decir, una escuela en la que los estudiantes viven la mayor parte del año escolar. Sin embargo, Salazar precisa esta concepción general en el caso de la escuela-ayllu: “El internado no era un encierro... era solamente el lugar de refugio, al que se entraba y se salía con la más completa libertad... el internado era receptáculo de lo social, más aun, era lo propiamente social...” (Salazar, 1986: 95).

Por otra parte, uno de los aspectos más importantes de la experiencia de Warisata que luego sería imitado por otras experiencias, incluida la Reforma

Educativa de 1994, fue su organización externa conforme a la modalidad de nuclearización. La organización en núcleos significaba la articulación de varias escuelas. Existían las escuelas “núcleos” que eran las más desarrolladas y las “elementales”: “esas escuelas no eran sino diminutas versiones de la Central, es decir que hacían, dentro de sus limitaciones, todo lo que se hacía en la *taika* y el término elemental más a lo que sucedía en cuanto a la alfabetización...” (Salazar, 1986: 111-112).

La organización escolar de Warisata se estructuró en 4 niveles que se describen a continuación:

Jardín infantil

Tenía una duración de 2 años. Se entregaban pequeños lotes de terreno a los niños para su cuidado. Los infantes participaban en la construcción de la escuela con tareas apropiadas a su edad, ejercitaban los sentidos y la comprensión a través de juegos, música y plástica, desarrollando aptitudes psicomotrices, afectivas, volitivas y psicomotrices. El lugar privilegiado para el desarrollo de actividades educativas era el campo abierto y los propiciados por la escuela. Se aprendía el castellano.

Sección elemental o pre-vocacional

Tenía tres años de duración. Se continuaba el cuidado de los lotes de terreno y la participación en la construcción de la escuela incursionando en contenidos que se articulaban al aula como el uso de la regla, el nivel, el metro, la plomada, la resistencia y uso de materiales. Se usaba el método de centros de interés y las frases normales del mismo para desarrollar la lectoescritura. Se continúa desarrollando las capacidades abordadas en el anterior nivel hasta llegar a la comparación, clasificación y las concepciones generales. Se relaciona el trabajo con los contenidos convencionales: el sistema métrico, la aritmética, la geometría, la geografía y la historia. Se continúa la formación del cuerpo y el espíritu a través de la música, la plástica y la educación física.

Sección vocacional

Tenía tres años de duración. Se encaminaban las tendencias intelectuales y prácticas de los alumnos. Establecidas las vocaciones, se separaban los grupos de trabajo a los que se asignaban diferentes actividades. Continuaban las tareas en los talleres y el sembrío. En los primeros los estudiantes producían objetos de necesidad cotidiana, para sí mismos y los otros. Se dan a tareas de dominio técnico (ensambles, cortes, tejido, alfarería). La música, el arte y la plástica se articulaban a la tradición cultural y al desarrollo del currículo, en el que continuaba el desarrollo de la lectoescritura, en la redacción propia y composición literaria. Se profundizaba la geografía e historia desde un enfoque nacional para luego pasar a conocimientos más generales sobre la humanidad. Se acrecentaban los conocimientos botánicos y zoológicos. La articulación con el trabajo permitía dominio en la aritmética y la geometría. La enseñanza era bilingüe y el aprendizaje también.

Sección profesional y normal

No tenía un tiempo predeterminado debido a que “la finalidad no era cumplir un programa, sino preparar hombres y mujeres para la lucha ventajosa por la vida”. Se preparaban programas específicos en cada taller. Los talleres se hicieron autosostenibles y brindaron oportunidades a los jóvenes para ayudar a sus padres. Warisata había proyectado, funcionado durante algún tiempo, ofrecer una normal para la formación de docentes de educación indígena. La intención central era formar “hombres de lucha, que pudieran calificadamente defender al indio y lo hicieran con espíritu combativo y renuncia a intereses personales”. La normal tenía una formación proyectada para 4 años, pero realizada efectivamente en 2, producía profesores capaces de: construir su escuela (infraestructura), equiparla con los talleres necesarios, instalar un núcleo escolar, planificar su apertura tomando en cuenta medio, contexto, comunicaciones, etc., organizar el programa educativo y el mejoramiento de la higiene de los estudiantes, sanidad y aspectos culturales; establecer procesos educativos bilingües. Los profesores debían formarse en historia y geografía nacional y universal, ciencias naturales y exactas; sociología, historia del indio, su cultura y sus instituciones; debía conocer con precisión la posición del indio en la economía nacional; debía ser pedagogo y tener nociones de psicología.

Fuente: elaboración propia en base a Salazar, 1986.

Las articulaciones entre estos niveles son relativamente evidentes puesto que lo desarrollado en los niveles superiores corresponde a una profundización y ampliación de lo iniciado en el jardín infantil. Así, el sentido de todo el proceso estaría guiado por la “liberación del indio” a través de un proceso educativo orientado por el enfoque de la educación de la vida y didácticamente reunida en un proceso que integraba los centros de interés y la continuidad entre el aula, el taller y el sembrío.

Warisata es una experiencia educativa que no duró más de una década y se dio en un marco de políticas educativas que permitieron y promocionaron la educación indígena. Warisata se enmarcó en el Estatuto Orgánico de Educación Indígena y Campesina de 1936 aunque en 1931 (año de fundación de la escuela-ayllu) el marco legal que la sostuvo fue el Estatuto de Educación Rural (1919).

3.4. Los Planes de 1928 y 1930, el final de la era liberal de principios del siglo XX

El Estatuto Bustamante (1930) organizaría la educación de acuerdo al concepto de la autonomía de los distintos niveles del sistema educativo, reconociendo la autonomía universitaria a todas las universidades del sistema público nacional. Asimismo, creó el Consejo Nacional de Educación que intentaría separar los asuntos técnicos de la educación de aquellos que tendrían vinculación político- partidaria. Este Estatuto, al incorporar en su texto la autonomía de la educación, dio a ésta una nueva estructura, “con el propósito de efectuar la autonomía universitaria, de emancipar la educación pública de malsanas influencias políticas y de hacer de ella una función social adecuada a sus propios fines” (Durán, 1962: 36).

El Estatuto establecía tres entidades encargadas del gobierno y desarrollo de la educación: el Consejo Nacional de Educación, la Universidad y el Ministerio de Instrucción. El Consejo Nacional de Educación estaba encargado de organizar, fomentar y dirigir la educación primaria fiscal, la secundaria, las nuevas escuelas normales de preceptores, los institutos de artes y oficios, las escuelas técnicas y, en general, todos los establecimientos de educación que no estén sometidos al Ministerio, a la Universidad o las Municipalidades, conforme a sus atribuciones propias.

En torno a la educación indígena, el Estatuto Bustamante señalaba que ésta dependía de forma directa del Ministerio de Instrucción, ente de gobierno que lo sostendría y promovería. Esto implicaba dejar de lado la voluntad de hacendados o municipalidades para establecer escuelas indígenas. Las atribuciones de este Ministerio están fijadas en el art. 33 y entre las más importantes, se encuentran las de “asumir la dirección plena y completa de la educación del indígena, y de fundar y dirigir, mediante una Dirección General de esta rama, las escuelas normales para maestros indígenas, las escuelas de trabajo y las elementales; fomentar las investigaciones científicas, promover y fomentar la edificación escolar; fundar, organizar y mejorar Bibliotecas populares y Museos públicos, etc.” (Durán, 1962: 38).

Si bien Warisata fue la experiencia más importante en torno a la educación indígena en Bolivia, es necesario establecer que más que sus rasgos educativos fue el sentido de su desempeño vinculado a la liberación del indio lo que le daría, finalmente, su trascendencia. Buena parte de las formas pedagógicas utilizadas en Warisata no fueron creación propia. De hecho, los niveles en los que estaba compuesta (jardín de infantes, sección inicial, sección vocacional, sección profesional), las recomendaciones pedagógicas relacionadas con la escuela trabajo y el enfoque de la actividad e incluso el reconocimiento de que el problema del indio es un problema integral son asuntos planteados en el Estatuto Orgánico de Educación Indígena y Campesina de 1936. Así, la experiencia de Warisata se habría enmarcado en un contexto legal relativamente progresista y también habría retomado las luchas indígenas por el acceso a la educación que se remontan al siglo XIX. Dentro de esta lucha se destacan las experiencias de los caciques apoderados (Soria, 1994 y Choque, 1994) que irían convirtiendo a la educación en una herramienta de liberación de los pueblos indígenas. Esta es la causa también de que una variedad de actores sociales se hayan opuesto a la educación indígena (sea esta oposición una postura intelectual o política como también oposiciones violentas como las desarrolladas por la mayoría de hacendados del altiplano del país).

Por otra parte, es interesante observar la diferencia entre las propuestas curriculares de Warisata y las “Bases del proyecto de Planes y Programas

de Estudio para la Instrucción Secundaria” de 1928 (en adelante Planes y Programas de Estudio, 1928), aprobados en la gestión de Saavedra. Estos programas fueron definidos para la educación en las ciudades. En ellos se establece la importancia de la educación, “la hora pedagógica”, para la “etapa actual” dirigida por los “valores económicos”. En ese sentido se sostiene:

El mundo contemporáneo, el que estamos actualmente viviendo, está desarrollándose sobre un eje de intereses económicos. Para ponerlos de relieve se necesita de los técnicos... el país está materialmente arrastrado por el tren del progreso o la decadencia de los otros pueblos que manejan su economía (Planes y Programas de Estudio, 1928: 17).

Los Planes y Programas, tienen un enfoque de interés práctico, congruente con su diagnóstico, que establece que Bolivia es un “pueblo sin largas tradiciones, con transiciones incesantes, bruscas, por el remolque de otros a quienes se halla reatado, solo necesita de hombre de espíritu práctico, entrenados en las cosas materiales, perspicaces y emprendedores, de iniciativas y recursos morales inagotables” (Planes y Programas de Estudio, 1928, 1928, p. 18). En otras palabras, lo que buscaban estos programas de estudio era la formación de hombres emprendedores, de alta iniciativa y prácticos, que se entreguen al progreso de un país dependiente. Así, los planes y programas de estudio de 1928 reniegan de los contenidos que no puedan ser aplicados prácticamente, que no sean inmediatamente aplicados a la satisfacción de necesidades producidas por el medio: “El exceso de sabiduría ha sido condensado hasta en refranes que aseguran ser perjudicial” (Planes y Programas de Estudio, 1928: 19). Los Planes y Programas proponen que lo que requiere la nación no son sabios sino son jóvenes de “temple recio, endurecidos en las dificultades, tostados por la intemperie, bien entrenados físicamente... en los obstáculos naturales del medio” (Planes y Programas de Estudio, 1928: 21).

Pero los programas de estudio no se referirían a cualquier habitante del campo, en ese sentido, es importante aclarar que los Planes y Programas son para el nivel secundario nacional y no se distingue en ellos la división campo ciudad, así, se puede decir que cuando los Planes y Programas refieren la

relación del hombre con el medio no se estaban refiriendo a los indígenas sino a los colonizadores del campo. El “boliviano conquistador del campo” no necesitaba del intelectualismo sino de las habilidades prácticas y la iniciativa individual para “dominar el medio físico”: montañas escarpadas, heladas punas, clima helado y tropical, regiones sin caminos. Esta formación práctica se orientaba a dominar el medio como se establece:

... para el dominio de un medio físico como el descrito, el tipo del explorador, el temple del colonizador es lo primero que deben forjar nuestros colegios secundarios... Los estudios que conducen al excesivo y dañino intelectualismo, a la cultura insustancial es necesario relegar a último plano, para dar espacio a lo que tienda a formar verdaderos hombres dominadores de su medio físico (Planes y Programas de Estudio, 1928: 21).

Asimismo, el programa de estudio establece el método de proyectos como la estrategia educativa que mejor se adecúa a generar ciudadanos (hombres, en realidad) que sean capaces de alcanzar este carácter “dominador de su medio”, debido a que “proyectar una obra es hallarse en la necesidad de realizarla y aceptar todos los pasos conducentes a tal fin...” (Planes y Programas de Estudio, 1928: 29).

A pesar de estas intenciones, existieron contradicciones importantes entre lo propuesto en las materias y la finalidad operativa práctica y la metodología establecida ya que las mallas curriculares o la estructura de temas del programa parecería de corte más bien convencional y poco práctico. Además, la propia orientación del programa parecería estar vinculada a su articulación con la universidad (de allí la denominación de “preparatorios”), más que con la vida práctica de los jóvenes.

Lo importante para nuestro fin será comparar rápidamente la diferencia de orientaciones entre estos planes y programas de 1928 y la escuela-ayllu de Warisata. Es claro que la pretensión de los programas de estudios de 1928 para escuelas urbanas era formar hacendados, hombres “curtidos”, capaces de intervenir en el medio ambiente para transformarlo. Esto es, para convertirlo según los intereses económicos dictaminados por el “progreso”.

Esto implicaba, seguramente, actuar frente a los indígenas como se actúa frente al medio ambiente. Por otro lado, la orientación de Warisata era precisamente la opuesta. Se trataba de una escuela orientada no a la “dominación del medio” sino a la “liberación del indio” y en ese sentido a la modificación de las circunstancias de un sujeto social y no a la transformación de un medio reconocido como hostil. Existe así una clara visión civilizatoria detrás de las intenciones del programa y una clara visión revolucionaria en la experiencia de Warisata.

4. El Código de la Educación Boliviana de 1955

4.1. Los fundamentos pedagógicos del Código de la Educación

Si bien los liberales habían logrado establecer un sistema educativo nacional, la educación aun no era universal y muchos sectores sociales como los indígenas y las mujeres veían restringidas sus posibilidades de acceso a ella. Bolivia todavía se parecía a una sociedad de castas que a una república democrática.

En los primeros años del gobierno nacionalista del MNR se llevarían adelante una serie de reformas estructurales que marcarían el sentido del desarrollo social del país, entre ellas se destacan la reforma agraria y la nacionalización de las minas. Otra medida importante de la época fue la reforma de la educación boliviana a través del Código de 1955. En 1953 se convoca a la conformación de una comisión para el estudio de una reforma integral de la educación boliviana (Cajías, 2007). La Comisión habría sido altamente plural inclusive en términos ideológicos. La comisión trabajaría durante 120 días la versión original del Código, que sin embargo solo sería emitido un año después de esta presentación y gracias a la presión del magisterio. Para Cajías, la importancia de este trabajo puede establecerse no sólo en el producto como tal, el Código de la Educación, sino también en la modalidad adoptada para su elaboración, de ella se destacan seis rasgos ejemplares:

1. El gobierno y la sociedad estaban de acuerdo con que la responsabilidad de formular la nueva educación recayese en educadores bolivianos,

estos fueron elegidos prioritariamente por sus méritos profesionales y no... por sus relaciones políticas... 2. El gobierno dio una serie de indicaciones y orientaciones, muy importantes y esclarecedoras, pero los resultados muestran que no impuso sus criterios y que no exigió una aprobación “a fardo cerrado” de sus planteamientos... 3. El pluralismo de la Comisión designada... (el gobierno) respetó la elección de representantes de las organizaciones convocadas... sin embargo, esta conformación pudo también tener consecuencias negativas, pues puede ser una de las razones para que el MNR no se apropiara del Código... 4. La planificación... contribuyó al máximo aprovechamiento del escaso tiempo disponible... 5. La inversión, especialmente si se la compara con la Reforma Educativa... fue pequeña... 6. La permanente difusión que se dio a las tareas y actividades desarrolladas, con un eficiente equipo de prensa y con permanentes contactos con la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, la prensa y el presidente Paz Estenssoro (Cajías, 2007: 68).

En torno a los contenidos de la propuesta educativa del Código, Cajías interpreta que se trataría de una reforma que intenta tener una visión integral y a largo plazo de la necesidad de transformar la educación. Esta reforma fue congruente con los principios de la Revolución Nacional, dado que partió de la convicción de que la educación es un elemento clave para democratizar la sociedad boliviana, más aún cuando se parte de la “conciencia de la marginalidad vigente en Bolivia”, marginalidad alimentada por una educación que reproduce los privilegios sociales. La educación de la Revolución Nacional debería entonces afrontar la transformación de ese sistema social y del sistema educativo que lo reproduce. Cajías menciona algunos “mecanismos” pedagógicos presentes en el Código que tendrían esta orientación:

... la gratuidad de la educación en todos sus niveles... la obligatoriedad de ocho años de educación... la propuesta de considerar obligatoria la educación elemental de adultos analfabetos... las referencias a la vigencia y práctica permanente de los derechos humanos... la necesidad de

construir la democracia también en el aula, objetivo de la educación ciudadana y la gestión democrática... El carácter nacional (de la educación). Este principio implicaba varios aspectos integrados, como el rescate y valoración de los valores y costumbres propios, la necesidad de educar a partir de la realidad nacional y no ‘importar recetas’... (lo que) no excluía de ninguna manera la valoración de los otros países... El carácter científico de la Reforma (nacionalista) también ha sido incluido en los distintos componentes, con implicaciones referidas tanto a la recuperación de los conocimientos científicos universales como a la investigación de la propia realidad, para lo cual se ratificaba la importancia del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (Cajías, 2007: 70).

Los extractos presentados del artículo de Cajías aclaran la orientación que tuvo el Código de la Educación. Sobre la lengua a utilizar en la enseñanza, la autora remarca que “un aspecto verificado...y que refuta algunas observaciones que absolutizan desde el Código la imposición del castellano como única lengua de enseñanza en Bolivia, es que varios miembros de la Comisión, impulsaron la enseñanza en idiomas nativos” (Cajías, 2007: 70). La castellanización habría sido producto de la presión de los “delegados campesinos aymaras y quechuas consultados”, según la autora, expresando argumentos semejantes a los expuestos en la Reforma Educativa del 1994. Estos argumentos en contra de la enseñanza en idioma originario realizados por parte de sectores de los pueblos originarios estarían relacionados con la menor competencia que tendrían los hablantes originarios para habilitarse social y laboralmente en contextos de habla castellana, siendo que una de las principales funciones de la educación en nuestro país, como lo hemos estado analizando, habría sido precisamente producir esta capacidad.

4.2. Revisión del Plan y Programas Oficiales de Educación Secundaria de 1956 (Programas del Código de la Educación de 1955)

El Código de la Educación supuso un avance importante en la democratización de la educación a través de la incorporación del derecho a la educación en la normativa nacional. Se establecía la universalización y obligatoriedad de la nación. Por otro parte, incorporó una serie de elementos recuperados

de experiencias como Warisata en torno a la educación indígena. Se realizará a continuación un breve análisis del Plan y Programas Oficiales de Educación Secundaria de 1956 que son una concreción curricular del Código.

Según el Código de la Educación, las bases de la educación boliviana son:

- Es una de las funciones del Estado: porque es un derecho del pueblo y uno de los instrumentos de liberación nacional...
- Es universal y gratuita... con aspiraciones a su obligatoriedad...
- Es democrática, porque ofrece iguales oportunidades de educación al pueblo, sin discriminación alguna...
- Es una empresa colectiva, porque requiere de la cooperación permanente de todas las instituciones de la sociedad.
- Es nacional, porque responde a las exigencias vitales de la nación... y porque busca la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional.
- Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica, que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo...
- Es anti imperialista y anti feudal, porque ayuda tanto a consolidar al educando una capacidad práctica para la actividad productiva y socialmente útil.
- Es activa, vitalista y de trabajo, porque ayuda tanto a consolidar al educando una capacidad práctica para la actividad productiva y socialmente útil.⁴⁷
- Es globalizadora, porque desarrolla conjuntos armónicos de aptitudes, ideales y conducta...
- Es co educativa...
- Es progresista, porque utiliza y crea mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje...

⁴⁷ En el original existe este error de duplicidad.

- Es científica, porque se fundamenta en el conocimiento bio-psíquico del educando, al que proporciona una formación sistemática basada en los progresos de la ciencia y en función de la realidad nacional (Plan y Programas, 1956: 24-26).

Estas bases de la educación permitirían constituir el sistema educativo cuya estructura estaba dividida en:

- Educación regular, que comprende los ciclos pre escolar, primario, secundario, técnico profesional.
- Educación de adultos que suple la falta de oportunidades de la niñez o adolescencia.
- Educación especial de rehabilitación...
- Educación Extra Escolar o de Extensión cultural, que tiende a mejorar el nivel cultural de la comunidad. (Plan y Programas, 1956: 21-23)

El proceso educativo regular estaba dividido en dos sistemas: El Sistema Escolar Urbano y el Sistema Escolar Campesino. La organización del ciclo secundario se dividió en sub ciclo inferior y sub ciclo superior. El sub ciclo inferior constaba de dos cursos, cada uno de dos años, el primero vinculado a “impartir una educación de orientación vocacional” y el segundo dirigido hacia la “iniciación al bachillerato y un entrenamiento en la sección vocacional”. Según el programa de secundaria ambos cursos tendrían un plan electivo y otro obligatorio (en realidad se trata de materias electivas y obligatorias). A la conclusión del ciclo el alumno recibiría un certificado que lo habilitaba a trabajar o proseguir sus estudios. El segundo sub ciclo, denominado superior, constaba de dos años y tenía el objetivo de “impartir estudios complementarios para el bachillerato” con tendencia hacia la especialización en dos secciones: ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, cada sección tendría dos planes de estudio, uno común y otro electivo obligatorio.

Cuadro 3: Ciclo secundario

Materias de enseñanza				Sub ciclo superior	
Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
Orientación vocacional		Educación vocacional – bachillerato		Bachillerato	
1ro	2do	3ro	4to	5to	6to

Fuente: Elaboración propia con base en Plan y Programas, 1956

Por otra parte, las asignaturas han sido reunidas en siete bloques. A continuación se muestra la agrupación de asignaturas y la carga horaria con relación a la división del ciclo secundario:

Cuadro 4: Carga de horarios Programas del Código de 1955

Asignatura	Orientación vocacional	Educación vocacional	Bachillerato	Hora
I. Materias instrumentales				
Matemática	8	8	8	24
Lenguaje (castellano, literatura)	8	8	10	26
II. Ciencias biológicas y de la naturaleza				
Ciencias de la naturaleza	4	4	8	16
Física		4	10	14
Química		4	10	14
III. Filosofía y ciencias sociales				
Filosofía		2	10	12
Educación Cívica	4	4	4	12
Geografía	4	4	6	14
IV. Lenguas Vivas				
Inglés	4	4	6	14
Francés	4	4	6	14
V. Artísticas				
Música	4	2	4	10
Artes plásticas	2	2	4	8
VI. Educación física e higiene				
VII. Educación Religiosa				
VIII. Técnico-Manuales				
	24	22		46

Fuente: Plan y Programas, 1956: 31

Es interesante la concepción de materias “instrumentales” planteada en los Planes y Programas de 1956. La matemática y el lenguaje son concebidos no como materias en sí mismas sino como instrumentos, es decir, como medios para hacer algo y, por tanto, su función es aplicativa. En términos generales, se sostiene que una materia es instrumental en la medida en que sirve para aprender otras o si ayuda a vivir y situarse en el contexto cotidiano. En todo caso se parte de la idea que tanto la matemática como el lenguaje son materias que ayudarán a la comprensión de otras materias así como a la actuación en la vida cotidiana. En la *exposición de motivos* de la materia de gramática se establece: “La importancia del lenguaje es capital como medio de expresar y comprender el pensamiento y el sentimiento, para desarrollar la inteligencia como instrumento adquisitivo del conocimiento, elemento de convivencia social y de cultura” (Plan y Programas, 1956: 71). Esto implica el uso del lenguaje como medio para desarrollarse en el mundo cotidiano, como instrumento para comprenderlo y participar en él.

La concepción curricular que plantea la existencia de materias instrumentales está muy relacionada con la corriente pedagógica conocida como “escuela nueva”. Una de las diferencias más importantes entre las materias estándar y las instrumentales es que las primeras establecen sus contenidos con referencia a su propia disciplina científica o artística, en cambio los contenidos de las materias instrumentales no se refieren solamente a su disciplina debido a que ella está inmersa en la propia vida cotidiana. El lenguaje, por ejemplo, es una herramienta utilizada en la cotidianidad siendo la base de los procesos de comunicación y el sistema simbólico más utilizado. Igualmente las nociones matemáticas (particularmente la aritmética) forman parte de las relaciones sociales más concretas, desde las relaciones básicas de tiempo y espacio hasta las relaciones mercantiles más complejas. La “escuela nueva”, movimiento pedagógico europeo de principios del siglo XX representado por Montessori, Decroly, Freinet, Dewey y otros, promovió la articulación de estas materias con la vida cotidiana a través de una variedad de metodologías y procesos curriculares. El intento fue de fortalecer la relación existente entre los contenidos educativos de la escuela y la vida cotidiana. Con todo, es importante resaltar que la noción de “materias instrumentales” no apareció en anteriores planes o programas educativos

nacionales. Esta novedad puede haber estado relacionada precisamente con la influencia de la “escuela nueva” en las discusiones pedagógicas de la mitad del siglo XX, particularmente en los debates durante la elaboración del Código de Educación de 1955.

Por otra parte, la disposición horaria establecida para la educación técnica-manual en el primer sub ciclo no se había dado en planes anteriores, veinte horas semanales implica cuatro horas diarias de clase técnica – manual. De alguna manera esto supone, al menos para este sub ciclo, una cantidad temporal cercana a una jornada educativa (contando que actualmente una jornada educativa está compuesta por 6 horas). Es decir, en realidad se habría pensado establecer doble jornada pedagógica: por las mañanas, algo más de 7 horas de lunes a sábado y en las tardes cerca de 4 horas de lunes a viernes, esto sumaba 70 horas reloj semanales, probablemente la propuesta de horario académico más amplia en la historia de los currículos educativos en nuestro país. Aún más, en el segundo ciclo, el horario semanal se extendía a 56 horas para materias convencionales, sumadas las 22 de educación técnica manual (más de 6 horas en la mañana y 6 en la tarde de lunes a sábados) sumaban un total de 78 horas reloj.

Este despliegue de exigencias pedagógicas a través de la doble jornada educativa pudo haber sido una pretensión poco realista. De hecho es difícil esperar que sea posible instaurar doble jornada pedagógica de lunes a sábados cuando se toma en cuenta que el Código de la Educación había establecido la educación universal y gratuita hasta el nivel secundario. Esto significaba probablemente aumentar a más del triple la capacidad de servicio educativo que tenía hasta ese momento el sistema educativo del país (que sólo establecía una jornada educativa por día y la universalización y obligatoriedad sólo para primaria). Por otro lado, el Código implicaba la construcción de una cultura escolar que hasta ese momento no era tan amplia, esto es evidente porque buena parte de los niños y jóvenes en edad escolar no iban a la escuela. Entre 1950 y 1966 se vivió en el país una amplia incorporación de estudiantes al sistema educativo: de 138.524 estudiantes en 1959 se pasó a 683.690 estudiantes en 1966, aun cuando en 1.966 existía un 55.6% de analfabetismo en nuestro país (Contreras, 2001).

En otras palabras, la intención de ejecutar un programa de formación con tanta cantidad de horas resultaba para ese momento, e incluso actualmente, impracticable. A pesar de que se desconocen las razones que hicieron que esta propuesta no llegue a la práctica en todos los establecimientos educativos (al menos en su parte técnica – manual), se puede deducir que las limitaciones pedagógicas planteadas respecto a la doble jornada pedagógica y el siempre restringido presupuesto que tuvo el sector pueden haber sido sus causas. A pesar de ello, es importante subrayar que a pesar de que los colegios técnicos datan de la época liberal, es a mediados del siglo XX y gracias a los Planes y Programas del Código de 1955 que empiezan a desarrollarse. Escuelas Técnicas como la Escuela Pedro Domingo Murillo o la Escuela Mariscal de Ayacucho datan de este momento en el que se comprende como indispensable la formación técnica. Hay que recordar, en ese sentido, el innegable enfoque pragmático que tenían los programas de 1928 -supra- y la importancia que se le daba en ese momento a la educación técnica.

Es importante subrayar esta afirmación y situarla en la intención del Plan y Programas de 1956 tanto como en las necesidades históricas del momento. Se trata de una intención que no resulta marginal, al contrario, desde la década del veinte, los debates pedagógicos fueron incluyendo con alta importancia el asunto de la formación técnica. Los años de la Revolución Nacional son momentos en los que se opera una potente disputa discursiva contra el liberalismo de las primeras décadas del siglo XX. El discurso nacionalista establece a las políticas liberales como económicamente entreguistas y antinacionales ya que han derivado los recursos naturales de la nación a un conjunto de fuerzas internas (barones del estaño) y externas (transnacionales petroleras) cuyo propósito es consolidar el interés privado, es decir, antinacional. Por el contrario, la economía del nacionalismo revolucionario sería, al menos teóricamente, una economía de beneficio social y serviría para construir la nación. Si la economía liberal de finales del siglo XIX y principios del XX promovía la importación como base de la economía nacional, el nacionalismo proyectaba el modelo de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones como la base de la nueva economía nacional. La industrialización nacionalista suponía así la tarea productiva del Estado tanto como la educación técnica de amplios sectores sociales, que deberían proletarizarse y consecuentemente formar un mercado de

consumo de bienes y servicios. La educación técnica se convertía entonces en una acuciante necesidad.

Si bien el perfil técnico había sido incluido en los Planes de educación de 1928 y también en la reforma de 1930 (conocida como Reforma Sánchez Bustamante), es en los Planes de secundaria de 1956 donde quedan establecidas sus características y significados centrales, así como las disciplinas u oficios que los componen. Según estos Planes “la educación vocacional es una parte integrante e indispensable de la educación general que inicia o instruye para adquirir una profesión, arte, oficio u ocupación” (Plan y Programas, 1956: 384). Asimismo el documento divide la formación técnica en Orientación Vocacional, que sería: “el proceso psicopedagógico mediante el cual se estudia y dirige al individuo para que pueda elegir inteligentemente su ocupación, oficio, arte o profesión” y el subciclo de Iniciación Vocacional en “la que, formando parte de la enseñanza general, inicia al educando en especialidades determinadas de su elección” (Plan y Programas, 1956: 382). La concepción de especialidad es un fundamento pedagógico altamente relevante para los Planes y Programas debido a que “las diversas actividades productivas requieren alto grado de especialización y cada individuo no puede dedicarse a muchas actividades a la vez si quiere alcanzar eficiencia” (Plan y Programas, 1956: 381). Asimismo, hay en la propuesta un principio claramente unificador del trabajo manual y el intelectual, sin desdeñar el primero, como parece ocurrir en los Planes de 1928, sino nivelando la importancia del estudio técnico con el intelectual. Así, uno de los propósitos de los Planes y Programas para la educación técnica-manual es: “promover en la comunidad boliviana el interés y el aprecio por el trabajo manual productivo, considerándolo un factor de cultura tan digno y útil como el trabajo intelectual. Lo cual se conseguirá con la práctica generalizada de las actividades manuales en cursos básicos incorporados en el sistema de educación general” (Plan y Programas, 1956: 382). En otras palabras, existe una gran preocupación en la propuesta por acercar a la población estudiantil a los procesos productivos:

La introducción de la educación vocacional en el ciclo humanístico tiende a la orientación e iniciación del educando hacia las artes manuales, valorizándolas con miras siempre a despertar sus hábitos e inclinaciones naturales, a fin de crear en él, el sentido de trabajo útil y productivo y, por consiguiente,

dar los pasos iniciales hacia la formación de futuros obreros calificados y técnicos que necesita el país para la transformación de la materia prima nacional, apartándolas de esta manera de las profesiones puramente doctorales, con el propósito de formar más productores que consumidores (Plan y Programas, 1956: 384).

Es importante subrayar que la formación técnica en esta propuesta estaba pensada desde el enfoque del modelo de la Industrialización Sustitutiva de las Importaciones. Era necesario, entonces, formar recursos humanos capaces de incorporarse a la industria nacional. Este fue el empeño de la propuesta del Código de la Educación, que se muestra incluso al denominar a la Educación Técnica como *Educación Industrial* tal en el Plan y Programas (Plan y Programas, 1956: 376). Con esto vemos que la educación técnica es concebida en la Reforma del Código como educación industrial. La estrategia de incorporar a la industria nacional especialistas formados en la escuela secundaria es avalada pedagógicamente a través de dos dispositivos. Por un lado, por el aumento de la carga horaria⁴⁸. Por otro lado, esta incorporación se certificaba a través de disposiciones normadas que permiten la incorporación de fuerza de trabajo joven al consumo laboral: “al cabo de este período se otorgará un certificado de ‘Iniciación Vocacional’ por el cual se acredite que el alumno ha vencido este período, el mismo que le servirá como antecedente favorable para poder trabajar en la industria...” (Plan y Programas, 1956: 388).

La educación técnica estaba dividida en tres áreas o ámbitos educativos: Educación Industrial, Tecnología Industrial y Práctica de Taller, incorporando las siguientes materias:

Educación Industrial

- Dibujo técnico industrial
- Tecnología General
- Mecánica Aplicada
- Electricidad Industrial

⁴⁸ En ese momento la Escuela Industrial “Pedro Domingo Murillo” brindaba un período de especialización de 1.100 horas y la propuesta del Plan y Programas era de 2.100 horas para el período de especialización, es decir, para los dos años del segundo subciclo de secundaria.

Tecnología Industrial

- Forja y Hojalatería
- Electricidad
- Mecánica
- Carpintería

Práctica de Taller

- Forja y Hojalatería
- Electricidad
- Mecánica
- Carpintería

Es necesario recordar que son los cuatro primeros cursos de secundaria (orientación vocacional e iniciación vocacional) en los que se aplica la educación técnico-manual o industrial. Esta formación debía aplicarse a todos los colegios secundarios: secundario humanístico, secundario técnico vocacional o escuela industrial. La diferencia entre la técnica vocacional y la escuela industrial era que la primera concluía en el bachillerato técnico y la segunda culminaba en la formación superior técnica. Sin embargo, la primera e incluso el bachillerato humanístico, podían culminar luego en los cursos de educación terciaria de la Escuela Industrial, mostrando también la pretensión de formar recursos humanos para la industrialización de la nación.

Otra característica importante en la propuesta de educación técnica es que el enfoque de la generación de fuerza de trabajo para la industria nacional estaba altamente vinculado a la formación de varones. Aunque no se sostiene en ningún lugar de la propuesta que la educación industrial está dirigida exclusivamente a alumnos de sexo masculino, puede recurrirse a lo que sí afirma para intentar establecer la intención del enfoque de formación técnica. En el documento de Plan y Programas del Código de la Educación existe un capítulo relacionado con las Ciencias del Hogar y Educación Vocacional Femenina, en cuya exposición de motivos se señala:

... hacer de la mujer boliviana un miembro más útil dentro y fuera del hogar, es la finalidad que persigue la Educación Vocacional... Hasta ayer, la mujer significó la perpetuación de la especie en la formación de hijos, en su carácter sublime de maternidad; hoy se agrega su culturización manual, técnica y científica en la valoración del esfuerzo y del trabajo, otorgándole fuerzas propias en una profesión noble que la eleve en la esfera social... Ciencias y Artes del Hogar, en el Subciclo Inferior de Educación e Instrucción Secundaria son las relativas a los conocimientos más indispensables de cuanto concierne a las actividades manuales propias de la mujer y muy especialmente de la buena ama de casa (Plan y Programas, 1956: 437).

Al igual que la educación técnica vocacional denominada *industrial*, las asignaturas técnico manuales femeninas estarían divididas en tres ámbitos o áreas electivas: Corte y Confección, Artes Decorativas y Economía Doméstica y un grupo de materias comunes como se señala a continuación:

Materias Electivas

Corte y Confección

- Costura
- Corte
- Lencería

Artes Decorativas

- Bordado a mano
- Bordado a máquina
- Encaje - Tejidos

Economía Doméstica

Economía doméstica y Ciencias del Hogar

Materias Comunes

- Puericultura
- Dibujo Aplicado

Es claro que el enfoque previsto en el Plan y Programas del Código de la Educación presenta el principio de la separación de oficios para mujeres y hombres. Señala al menos lo que implica la educación técnica femenina y de esta forma da por supuesto que los hombres no recibirían esta educación. Al hacerlo, suponen además que las mujeres no ingresarán a la llamada educación industrial. Sin embargo, algunas asignaturas de la educación técnica femenina sí se articulan a la industria nacional, respecto a la formación técnico vocacional (tercero o cuarto años de secundaria) se establece:

... este período ofrece una brillante oportunidad para provechar las experiencias recogidas en el periodo de Orientación Vocacional, en un determinado ramo o taller, sea éste de Economía Doméstica, Corte y Confección o Artes Decorativas, que las alumnas prefieran continuar estudiando en lo futuro, ingresando a Escuelas Profesionales, donde podrán recibir una educación integral más amplia para su futuro o para ganarse su sustento como operarias... al concluir el cuarto curso... los alumnos recibirán un certificado de capacitación (Plan y Programas, 1956: 441).

De esta forma la educación técnica femenina se diferencia de la de varones por la especificidad de los oficios que se enseñan más que por los objetivos definidos para la educación directamente relacionada con la industria nacional. Suponemos que esto significó un avance importante en la definición del discurso en torno al rol de la mujer en la sociedad, menos vinculado con la vida privada del hogar (aunque aún se conserva y posiblemente prevalezca esta dimensión en la concepción de materias como Ciencias y Artes del Hogar) y más promotora de la incorporación de las mujeres en el desarrollo de la industria. Aunque visto desde las exigencias actuales y los discursos sociales de la equidad de género actuales la propuesta parece reproducir roles asignados a la mujer.

5. Las Reformas Educativas en la Dictadura. El Currículo de la Tecnología Educativa en Bolivia

5.1. Contexto educativo en la segunda mitad del siglo XX

En el anterior capítulo analizamos la reforma educativa nacionalista realizada a través del Código de la Educación Boliviana y observamos que esta

reforma tuvo el objetivo central que coadyuvar los objetivos de industrialización del país a través de la orientación funcionalista de la educación.

Sin embargo, el Código de la Educación, al menos en su concreción curricular vinculada a la educación técnica, no fue concretizada en las aulas bolivianas. Esto se debió a la desfasaje entre la amplia visión que se tenía sobre la educación técnica y su precariedad en la concreción en las escuelas. El modelo funcionalista implementado a través del Código de la Educación también intentó resolver el problema de la ciudadanía de las comunidades indígenas a través de procesos de alfabetización general del castellano.

A finales de la década del sesenta (1968) en el gobierno de Barrientos se realizaron una serie de cambios que modificarían la orientación del Código de la Educación. Estos cambios se hicieron bajo la promoción del entonces Ministro de Educación, el Cnel. Hugo Banzer, a pesar de que los asuntos educativos dependerían directamente del presidente (Talavera, 2011: 144-146). Estas modificaciones se hicieron patentes a través del Estatuto Orgánico de la Educación “que reemplazó al Código de la Educación, aunque no lo derogó. Este Estatuto cambió la estructura organizativa del sistema escolar, dividiendo los doce años de primaria y secundaria en tres ciclos: básico, intermedio y medio, de cinco, tres y cuatro años respectivamente” (Talavera, 2011: 145). Por otra parte, se elaboraría el Estatuto de la Educación Normal en 1969, que normaría la formación de maestros en las normales.

Para Yapu, siguiendo a Getino, el carácter socializante y activo del planteamiento del Código de la Educación iría siendo sustituido “por la dimensión humana, psíquica y cívica del desarrollo de los sujetos” en las reformas que realizaron desde 1968 los gobiernos militares. Es probable que esta diferencia se deba a la importancia que el nacionalismo le prestó a la construcción de la colectividad política, de allí la selección del modelo activo y socializante. Según Yapu, este modelo se caracterizaría porque “la escuela activa, escuela nueva o progresista centrada en los niños, pretende realizar la educación de la comunidad que conduce a los alumnos a conocer las situaciones vitales de la comunidad, y al estudio objetivo de sus necesidades

y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud de servicios para el bien común” (Yapu, 2007: 258).

El modelo activo vinculado a la escuela nueva del Código pretendía fortalecer la relación entre la comunidad y los estudiantes. En este sentido es importante mencionar la concepción de Freinet o Ferrer en torno a la dinámica del entorno y de la importancia de la incorporación de los referentes culturales (de sentido de vida) en la escuela. Partir de los problemas de la comunidad le otorgaría significado a los contenidos y desempeños de la escuela y promovería además el fortalecimiento de la estructura de relaciones dentro de la comunidad, ampliando la solidaridad estructural y funcional de la sociedad. Es importante remarcar aquí la importancia que tuvo la teoría de Durkheim en estas concepciones de la educación a través de las nociones de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica. De allí la importancia que el modelo pedagógico del nacionalismo le habría dado a la combinación entre desarrollo industrial y ampliación de la comunidad política nacional.

Por otra parte, en el mismo año a través del gobierno de Ovando (que asumiría el mando de gobierno tras la muerte de Barrientos) se redactaría y ejecutaría el “Estatuto de Evaluación Escolar”. Al respecto, Talavera señala que esta herramienta de gestión educativa evalúa el grado en que se logran los objetivos educativos, es decir, que intenta establecer una relación directa entre los logros obtenidos y los objetivos trazados en cada grado escolar. Este Estatuto permitía establecer un rango común a todas las escuelas para cada grado escolar a nivel nacional, es decir, se establecían indicadores específicos a través de los objetivos que se presentaban en los planes y programas educativos. Los objetivos educativos pasarían a convertirse en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje en las escuelas (Talavera, 2011:149-151).

Según Talavera, la reforma de 1968 estuvo inspirada en el pensamiento y propuesta del prestigioso profesor Guido Villa Gómez (quien sería director del Instituto de Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación). La recuperación de su propuesta en el Estatuto de Educación resultaría ser un recorte de su pensamiento pedagógico: “Los gobernantes militares al llevar adelante ‘la reforma integral de la educación’ con la que había soñado Villa

Gómez, introdujeron cambios en la propuesta original aunque tomaron ideas importantes del gran maestro referidas a la estructura organizativa del sistema escolar y a la pedagogía centrada en objetivos” (Talavera, 2011: 145). Sin embargo, los objetivos de la educación boliviana sólo serían presentados el año 1973 en el gobierno de Banzer. En el ínterin el sistema educativo se habría encontrado en un “caos” provocado por el cambio de la estructura escolar. En 1973 se presentaría la Ley de Educación Boliviana que reemplazaría al Código de la Educación.

La concepción de la “pedagogía por objetivos” de la Ley de Educación Boliviana (Ley Bánzer) incorporada por esta reforma fue producto de una serie de transformaciones en el mundo y particularmente en la sociedad estadounidense, que después de la segunda guerra mundial se constituiría como uno de los países más ricos e influyentes del mundo. Según Yapu, los programas de estudio de esta reforma realizada en plena dictadura continuaría la propuesta de contenidos del Código, aunque como se señaló antes, con un enfoque diferente:

Los programas de estudio para el área rural fueron similares a los planteados en el Código. La educación rural integral está relacionada con el contexto antropológico y los cambios económicos del agro y la castellanización sobre la base de la lectoescritura simultánea y la descomposición de palabras. Las ciencias sociales y cívicas están orientadas a la inculcación de fechas cívicas patrióticas con el fin de crear y fomentar la bolivianidad (Yapu, 2007: 260).

El empeño de construcción de la identidad nacional tan propio del nacionalismo revolucionario fue continuado por los gobiernos militares. Así, como parte de esta construcción identitaria, la educación se concentró tanto en la ampliación del castellano como idioma oficial (pretendidamente común) y la veneración de la historia común de la república vinculada a la herencia de la gesta independentista y a la fundación boliviana. Pero por otra parte, la reforma educativa de Banzer ampliaría la influencia religiosa en la educación. Esta influencia de la religión católica se puede relacionar con la aceptación y el apoyo de esta institución a los regímenes militares (al menos del sector conservador de la iglesia).

5.2. La educación de masas y la tecnología educativa en los planes de la Reforma de Banzer

En el nuevo orden mundial de postguerra Estados Unidos realizaría una serie de esfuerzos por promover un pensamiento de aceptación a este orden, entre los que sobresale la propuesta de una educación funcionalista y luego tecnológica (o por objetivos). La concepción funcionalista situaría a la educación como factor clave del desarrollo de la economía capitalista y el crecimiento económico. La educación sería la base productora de fuerza de trabajo calificada para ser utilizada en los procesos de industrialización. Según Kemmis, en este período surge la idea de la educación de masas, que surge de las necesidades vinculadas a la demanda de la industria nacional: “El advenimiento de la educación de masas está relacionada con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de la economía moderna”

(Kemmis, 2008: 48). Sin embargo, para el autor la educación de masas también respondería a causas morales y pragmáticas. Las primeras tendrían relación con “la justicia y la equidad” y la segunda con “asegurar el acceso generalizado y regular la calidad”.

En otras palabras, la educación sería concebida como un proceso que producía las capacidades humanas indispensables para disciplinar la fuerza de trabajo y lograr las habilidades necesarias para intervenir en los procesos de transformación industrial: “Fue esta una época caracterizada por la reconstrucción económica en los países salidos de la Segunda Guerra Mundial y la predicación de planes de desarrollo capitalista para los países del tercer mundo...” (Taberner, 1986: 28). De esta forma se fue ampliando el valor de la escuela vinculada sobre todo a la cultura moderna y a los valores universales a través de la habilitación en la lectoescritura. Todo esto debía servir como proceso habilitador para las exigencias del desarrollo del capital (a través de la concepción de la industrialización), explicada por Durkheim a través de sus conceptos de educación general (la de los valores propios de la comunidad nacional) y la especializada (vinculada a la formación particular en el desarrollo de una rama del capital).

Según Taberner, Parsons daría origen a la concepción meritocrática que explicaría a la escuela como un factor de clasificación social (y como articulador social producto de sus mecanismos de ascenso social):

Parsons... concibe a la sociedad como un sistema estructurado de relaciones entre actores sociales; los actores desempeñan papeles que les confieren una posición en el sistema. Ahora bien, para desempeñar un papel se han interiorizado en la personalidad actitudes, normas, valores adecuados, han de aprenderse conocimientos y habilidades... la escuela es un subsistema básico de la sociedad moderna que cumple importantes funciones...: a) coloca al educando en un ambiente en el que ha de ganarse su posición independientemente de la familia; b) transmite los universales culturales y el sistema de valores básicos; c) va diferenciando las posiciones de los alumnos dentro de la escuela según el rendimiento académico; d) y por consiguiente califica a la población para ocupar puestos distintos al incorporarse al mundo del trabajo (Taberner, 1999: 29).

Esta lógica funcionalista se iría instalando en las reformas educativas realizadas a lo largo de Latinoamérica, en el caso boliviano habrían tenido influencia sobre el Código de la Educación. Sin embargo, en el transcurso de las décadas de los sesenta y setenta, se fueron insertando una serie de cambios no propiamente en la orientación de la educación sino en las formas para cumplir las referencias planteadas. Aparece la presencia de los estudios de la psicología conductista en la educación y particularmente en el desarrollo de actividades vinculadas a la generación de conductas preestablecidas y moldeadas por procesos educativos. Según Gimeno Sacristán, existiría una preocupación constante, casi obsesiva, en los burócratas de la educación estadounidense por lograr comportamientos apropiados para llegar a metas preestablecidas con la mayor facilidad y el menor tiempo posible. El dominio de una tarea que puede ser demostrada implicaría un objeto propio de la educación (Gimeno Sacristán, 2002 : 52-55).

Se inicia así el desarrollo de la corriente pedagógica conocida como “tecnología educativa” o “educación por objetivos”. El diseño o elaboración de objetivos que puedan dar cuenta de tareas y además evaluarse “objetivamente” es la principal preocupación de esta corriente educativa. Los objetivos

pedagógicos entonces se convertirían en el principal dispositivo educativo para establecer lo que se aprende y cómo se aprende, es decir, empezarían a ser el centro de gravedad de todo el proceso educativo. Asimismo, esta lógica se incorporaría dentro del diseño curricular y en la propia noción de currículo ordenado en base a objetivos que rigen actividades, contenidos e indicadores de evaluación. Esta corriente pedagógica sería fuertemente difundida a través de los planteamientos de Ralph Tyler en su libro *Principios básicos del currículo*, una obra difundida por el Centro Regional de Ayuda Técnica, programa del gobierno de Estados Unidos que tenía el objetivo de “producir versiones en español del material fílmico e impreso que emplean los programas de cooperación técnica auspiciados por la Alianza para el Progreso” (Tyler: 1973). Este libro era distribuido en Bolivia por USAID. Buena parte de este material fue entregado gratuitamente a docentes de escuelas fiscales y privadas en la década del setenta.

Yapu establece que la adopción de la pedagogía por objetivos obedece a un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación en 1973 con el apoyo de la Comisión de Racionalización Administrativa y el asesoramiento de la UNESCO y la OEA. Según el autor, las conclusiones más importantes de dicho diagnóstico establecen que:

... la tasa de escolaridad en déficit; el incremento más significativo en área rural que urbana; la deficiencia y falta de infraestructura educativa, sobre todo en el área rural considerando una evolución acelerada de la población escolar; nivel de calificación del profesorado muy desigual; en cuanto al sistema de enseñanza, existe una superposición de estructuras del Código y del Estatuto de Barrientos... En la organización escolar y seguimiento se establece que los supervisores no están capacitados... no hay coordinación entre directores y maestros, ni planificación de actividades técnico pedagógicas de parte de éstos, el trabajo es demasiado individualista, el tiempo escolar (horario) no se adapta a criterios psicopedagógicos de los niños, la evaluación es muy ocasional y no permanente (Yapu, 2007: 262).

Esta Comisión es la que llevaría adelante la propuesta de normalización de contenidos a través de la orientación de los objetivos educativos. Yapu anotaría:

Como respondiendo a estas conclusiones, se lanzaron los nuevos programas de estudio en 1976, en los que el currículum se definió como un medio que articula la filosofía educativa y los productos del aprendizaje, con el fin de formar al individuo como miembro activo y efectivo de la comunidad. Se insistió en la articulación entre el cuerpo de objetivos, objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación. Los objetivos fueron considerados aquí como elementos vitales porque indicaban lo que se buscaba con la enseñanza y su elaboración constituyó en sí misma una técnica que los maestros debían conocer (Yapu, 2007: 262).

Según Kemmis, el enfoque del trabajo de Tyler pertenecería a la “tecnología educativa” debido a que asumía a la educación como un instrumento de reproducción social y cultural, capaz de ser estudiado y diseñado para lograr determinados objetivos sociales establecidos por el Estado. En ese sentido, la educación no sólo tendría el objetivo de preparar a grupos selectos en las ciencias, no sólo sería un elemento formador de los trabajadores medios y superiores de la jerarquía ocupacional, ni sólo la estrategia de alfabetización universal, sino que “la escolaridad llega a ser una pieza fundamental de los procesos institucionalizados de reproducción social y cultural a través de casi todo el espectro de actividades del estado” (Kemmis, 2008: 52-62).

Por otra parte, la educación de masas desde esta tradición pedagógica y la acción que motiva empezaría a ser diseñada racionalmente a través del currículum educativo. Así, el currículum se consideraría como un campo de aplicación, es decir, como un campo que articularía las ciencias fundamentales (la psicología conductista en este caso) y los niveles operativos (los docentes). La racionalización de la educación de masas se realizaría a través del diseño del currículum nacional, instrumentalizando, de esa forma, la educación dentro de una lógica de procesos cuyo interés sería desarrollar una “tecnología” eficiente capaz de ofrecer diseños curriculares acordes con la demanda de la educación de masas.

Esta base racional buscada por la tecnología educativa sería ofrecida por la articulación del proceso educativo en torno a objetivos precisos a través de un método cifrado en cuatro preguntas planteadas por Tyler: “1) ¿Qué objetivos

educativos trata de alcanzar la escuela?; 2) ¿Qué experiencias educativas aptas para alcanzar esos objetivos pueden ser proporcionadas?; 3) ¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?; 4) ¿Cómo podemos identificar si se alcanzan los objetivos?” (Tyler, en Kemmis, 2008: 56).

En torno a la primera pregunta Tyler respondía que identificar estos objetivos resulta de un estudio de los estudiantes, de la vida fuera de la escuela y atendiendo a los especialistas (de la filosofía y la psicología). La formulación de los objetivos debería ser precisa y clara, apelando a contenidos y aspectos comportamentales (conductas) observables. Es decir, los objetivos deberían establecer el contenido educativo a enseñar (o la habilidad requerida) y la conducta que permita identificarlo.

Alrededor de la segunda pregunta (experiencias educativas para alcanzar los objetivos) Tyler establece 5 principios generales:

- 1) en relación a un determinado objetivo a conseguir, el estudiante debe tener experiencias que le ofrezcan la oportunidad de practicar el tipo de conducta implicada en el objetivo...
- 2) las experiencias de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacción por el tipo de conducta que los objetivos conllevan...
- 3) las reacciones esperadas se hallan dentro del ámbito de las posibilidades de los estudiantes implicados...
- 4) hay muchas experiencias concretas que pueden utilizarse para lograr el mismo objetivo educativo...
- 5) la misma experiencia de aprendizaje normalmente arrojará diversos resultados (Tyler, en Kemmis, 2008: 57).

Es notorio el vínculo de las experiencias educativas con el objetivo manifiestamente conductual. Dentro de este paradigma las exigencias metodológicas se relacionan con la conducta determinada por los objetivos.

Para la tercera pregunta que gira en torno a la forma de organizar una experiencia de aprendizaje eficaz, Tyler señala una serie de asuntos que pueden resumirse en: una definición de organización (articulación de actividades que refuercen la una a la otra); una lógica que ordene el proceso (continuidad, secuencia e integración); una definición de los elementos a organizar

(conceptos, valores y destrezas); una descripción tentativa de principios organizadores; una descripción de estructuras organizativas (lecciones, tema, unidades de trabajo); una adecuación a las etapas de la planificación (aprobación de un esquema, aprobación de los principios generales, aprobación de la unidad más baja a utilizar, empleo de la planificación alumno profesor (Kemmis, 2008: 57).

La cuarta pregunta que gira en torno a la evaluación de los logros, es respondida por Tyler a través de recomendaciones relacionadas con establecer con claridad los objetivos comportamentales, escogiendo los instrumentos y procedimientos investigativos para identificar la conducta adquirida, asimismo, la evaluación debe servir para identificar los asuntos factibles de mejorar o modificar en el propio currículo para generar mejores aprendizajes (Tyler, en Kemmis, 2008: 57-58).

En general las cuatro preguntas tienen como núcleo organizativo a los objetivos educativos. Si bien Tyler establece que los objetivos deben ser identificados por los propios docentes y directivos de las escuelas, debido a la lógica de ciencia aplicada a la que pertenecería el currículo serían los tecnócratas del Estado quienes terminarían elaborando estos objetivos basados en los aportes principales de la psicología conductista. Al respecto Kemmis, establece:

En un período de público éxtasis ante la fuerza y los productos de la ciencia natural, plasmados en las tecnologías que aquellas fundaban (especialmente la ingeniería) la visión de curriculum de Tyler es un producto de su tiempo. Relegaba a los encargados de confeccionar el curriculum al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología y convertía a los profesores en técnicos -operarios- que a su vez dependían de los tecnólogos (Kemmis, 2008: 62).

En los Programas de 1974 se preservan los lineamientos generales (bases y fines) del Código de la Educación Boliviana. Estos programas son reeditados sin mayores cambios hasta 1994, año en que se reforman los programas educativos a través de la ley 1565. En el caso de los Programas de 1974,

se hace la consideración central de “los nuevos conocimientos y descubrimientos” que ha realizado la humanidad. Ante esta realidad “la escuela contemporánea se encuentra comprometida con la formación de nuevas generaciones, a las que debe capacitar para que puedan ubicarse inteligentemente en un mundo cada vez más complejo y de cambios imprevisibles” (Programas de Secundaria, 1992: 15). Asimismo se establecen cinco fundamentos de los programas educativos:

- Filosófico: porque sus contenidos están en base a la Constitución Política del Estado y el Código de la Educación Boliviana.
- Psicológico: porque sus contenidos toman en cuenta las necesidades, intereses y las experiencias de los educandos.
- Sociológico: toman también en cuenta las necesidades, aspiraciones y los problemas de la comunidad.
- Científico: toman en cuenta los avances de la Ciencia y la Tecnología.
- Pedagógico: los programas tratan de contribuir a la formación integral del educando, es decir, desarrollar todas sus potencialidades, tanto física como mental, social, emocional y moral.

Por otra parte, en los programas educativos se plantea una estructura curricular base dividida en cuatro aspectos (columnas) que sirven para enmarcar el proceso educativo. La relación entre la primera columna y las otras cuatro (y entre ellas) se plantea en una forma lógica y necesaria (como lo mencionaría Tyler en su propuesta). En los programas de 1974 estas columnas son: Objetivos Específicos; Contenidos; Experiencias de Aprendizaje y Evaluación.

Según los Programas de 1974, los Objetivos Específicos son “metas o aspiraciones mínimas que deben ser logrados al término de una actividad o período”. Los docentes deben formular a partir de estos Objetivos Específicos los Objetivos Operacionales, que hasta 1988 eran formulados en los propios programas. Los Objetivos Específicos deben ser formulados con dos dimensiones: conducta observable y conducta, para facilitar que estos sean “operacionalizables a nivel de aula, ajustándolos a las necesidades de cada situación de aprendizaje”. En ese sentido, se establece entonces, que

“para facilitar la evaluación, estos objetivos han sido formulados de modo que expresen conductas observables y sea de fácil comprensión, tanto para el maestro como para el alumno” (Programas de Secundaria, 1992: 18-19).

En los mismos programas se presenta la formulación de Objetivos Operacionales: “Los Objetivos Específicos presentados en el programa para el desarrollo en clases deben ser convertidos por el maestro en operacionales, es decir, redactados con la inclusión de por lo menos tres de sus condiciones:

- Conducta Observable: Lo que el alumno será capaz de hacer al término de la clase expresado por un verbo de acción.
- Situación en que la Conducta ha de ser Observada: Son las condiciones o circunstancias bajo las cuales el alumno mostrará la conducta adquirida en el momento de demostrar lo aprendido, es decir, lo que se le permita usar como material de trabajo y/o a las restricciones a las que se sujetará.
- Rendimiento aceptable: Indica cómo ha de evaluarse la conducta; establece el Patrón de Rendimiento Mínimo Aceptable (PREMA), es decir, la medida, grado, extensión, eficiencia, exactitud, velocidad, cantidad y cantidad en que la conducta será expuesta por el alumno en el momento de la exposición (Programas de Secundaria, 1992: 18).

Los Objetivos Operacionales son la base del trabajo educativo en aula, en ese sentido, existirían una serie de objetivos para cada actividad llevada a cabo en ella. En el mismo documento se establecen ejemplos de estos objetivos y una larga lista de verbos sugeridos para formularlos. Esta lista de verbos está dividida en tres dominios: Cognoscitivo, Afectivo, Psicomotor, es decir, hay una lista de verbos por cada dominio. Es importante subrayar la importancia del verbo en la formulación de los objetivos ya que existiría una relación representativa entre verbo y acción o conducta requerida. La definición del verbo en infinitivo lograría evocar concretamente la conducta que se pretende instaurar y en ese sentido representaría la propia capacidad a evaluar en el alumno. Entre otros, los verbos que se citan son: aplicar, analizar, agrupar, resolver, resumir, emplear, explicar (verbos del dominio cognoscitivo); actuar, asumir, cooperar, declarar, dialogar, elegir (verbos del

dominio afectivo); colorear, diseñar, exponer, recortar, separar, señalar, tejer (verbos del dominio psicomotor).

En torno a los *dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor* es importante subrayar que se trata de una noción altamente utilizada en la década de los sesenta y setenta en Bolivia. Estos elementos fueron producto de la pedagogía estadounidense para normalizar los sistemas de evaluación de su sistema educativo. Proveniría de la psicología evolutiva y particularmente de la psicología cognitiva y el concepto de la taxonomía cognitiva (Taxonomía Jerárquica de Capacidades Cognitivas) según la cual existirían dominios psicológicos diferenciados y niveles en los cuales los individuos (los alumnos) desarrollan sus aprendizajes, cada uno de los cuales estaría basado en el precedente. Benjamin Bloom es el representante más importante de esta teoría, y dirigió la Convención de la Asociación de Psicología Norteamericana que produjo la taxonomía de objetivos del proceso de aprendizaje y habría logrado establecer en sus investigaciones que cualquier tarea educativa favorece a uno de los tres dominios psicológicos propuestos: cognitivo, afectivo, psicomotor. Según este autor, las personas nos dividiríamos en dominios que utilizamos para interactuar con el mundo externo. Estos dominios serían conjuntos de capacidades especializadas y procesadas en el nivel del pensamiento, es decir, serían características psicológicas de la interacción. “El dominio cognoscitivo se ocupa de nuestra capacidad de procesar y de utilizar la información de una manera significativa. El dominio afectivo se refiere a las actitudes y a las sensaciones que resultan del proceso de aprendizaje. El dominio psicomotor implica habilidades motoras o físicas” (Bloom, s/f: 15).

Es importante resaltar que la propuesta de Bloom fue realizada para identificar una serie de objetivos de aprendizaje basada en un conjunto de conductas evaluables que permitan a los docentes establecer procesos educativos para producir aprendizajes efectivos. En ese sentido, la taxonomía de Bloom permitiría una planificación racional respondiendo a esta efectividad del aprendizaje. La división de dominios permitiría así establecer planificaciones educativas para intervenir sobre estos campos de capacidad de forma directa. Asimismo existirían niveles que atraviesan cada dominio. Bloom también identificó estos niveles para racionalizar el aprendizaje. Tanto los

dominios como los niveles estarían directamente relacionados con la elaboración de objetivos operativos, es decir, con la tecnología educativa (basada en la psicología conductista) siendo así que surgiría la necesidad de la precisión conductual representada por el verbo (específico) del objetivo de aprendizaje. Los verbos redactados con esta precisión se establecerían tanto para identificar el dominio psicológico a desarrollar como el nivel establecido en ese dominio para cada grado o curso escolar. Un ejemplo de la articulación de dominio, nivel y verbo (performador de los objetivos de aprendizaje) podría ser el siguiente:

Cuadro 6: Objetivos en el dominio cognoscitivo del Programa Educativo de 1974

Nivel I Conocer	Nivel II Comprender	Nivel III Aplicar	Nivel IV Sintetizar	Nivel V Evaluar
Definir	Distinguir	Ejemplificar	Categorizar	Juzgar
Describir	Sintetizar	Cambiar	Compilar	Justificar
Identificar	Inferir	Demostrar	Crear	Apreciar
Clasificar	Explicar	Manipular	Diseñar	Comparar
Enumerar	Resumir	Operar	Organizar	Criticar
Nombrar	Extraer conclusiones	Resolver	Reconstruir	Fundamentar
Reseñar	Relacionar	Computar	Combinar	Contrastar
Reproducir	Interpretar	Descubrir	Componer	Discriminar
Seleccionar	Generalizar	Modificar	Proyectar	
Fijar	Predecir	Usar	Planificar	
	Fundamentar		Esquematizar	
			Reorganizar	

Fuente: Bloom, B. *Taxonomía de los objetivos de la educación*.

La propuesta de taxonomía de objetivos de Bloom es una forma de operativizar los planteamientos centrales de la propuesta de Tyler referidos a los objetivos educativos como eje de la planificación y referencia central en torno al sentido de la educación. En otras palabras, la “obsesión” por establecer objetivos que evoquen conductas observables, es decir, evaluables, orienta esta corriente educativa. La orientación buscada por los objetivos en el plano concreto del trabajo en el aula, en la interrelación de los sujetos que aprenden y los que enseñan, revela la concepción de racionalización

técnica que influiría a la pedagogía nacional hasta mediados de la década del noventa. De alguna manera, la Reforma Educativa constructivista (1994) puede comprenderse como una reacción a esta concepción de la educación y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La racionalización técnica de la educación impuesta a través de la psicología conductista forma también parte de una lógica que instrumentaliza el proceso educativo. Las discusiones en torno a la finalidad de la educación serían sustituidas por discusiones relacionadas con los objetivos comportamentales perseguidos por los sistemas educativos. La finalidad de la educación sería asociada casi de forma tácita a la reproducción cultural y económica de una sociedad. Las tradiciones que incorporaban debates en torno a la ética que articula a la educación a la discusión de valores trascendentales quedarían suspendidas. El dominio de las investigaciones y debates en torno al objetivo comportamental sobre otras discusiones también respondería a la ampliación de la hegemonía de la pedagogía norteamericana⁴⁹.

En torno a los Contenidos Educativos, que sería el primer elemento educativo articulado a los objetivos y que son el eje articulador de la propuesta curricular de los programas, éstos ocupan el segundo lugar en la rejilla de planificación de los programas. Se establece que esta columna de contenidos “presenta la relación de temas seleccionados de la asignatura y de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales, que han sido organizados teniendo en cuenta su utilidad en el desarrollo del educando, para su vida presente y futura y para facilitarle la continuidad de sus estudios, con proyección hacia la meta de estudio, trabajo y producción” (Programas de Secundaria, 1992: 18).

En la propuesta de programas de 1974 se señala además que los contenidos han sido racionalizados y que deberían ser desarrollados como mínimos esenciales. En este sentido, se establece que los educadores podrán ampliar, modificar o cambiar de acuerdo con “los requerimientos sociales de la región o localidad” lo que se identifica con la característica flexible del currículo. Por otra parte, se establece que “los contenidos están considerados

⁴⁹ No es un dato menor por ejemplo que la editorial y el programa que promovieron el libro de Tyler sobre currículo educativo sea la misma que promovió la lectura de Bloom y particularmente la inserción de su taxonomía de objetivos en la planificación del sistema educativo nacional.

sólo como medios o vehículos para el logro de los objetivos” (Programas de Secundaria, 1992: 18).

En cuanto a las Experiencias de Aprendizaje que se articulan con los objetivos a través de los contenidos y ocupan la tercera columna, se aconseja “una serie de actividades, métodos, técnicas y recursos que entran en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje”(Programas de Secundaria, 1992: 18). Se trataría entonces de un conjunto de actividades metodológicas para lograr los objetivos trazados. Son actividades que los alumnos deben realizar, “quedando implícitas” las que deben realizar los maestros para hacerlas posibles. Por otra parte, se establece que estas referencias metodológicas tienen la intención de que sean los estudiantes los que “descubran los principios, las leyes y las definiciones científicas, evitando el verbalismo” del docente. Asimismo, se fomenta a que los educadores construyan sus propias metodologías adaptadas al contexto del alumno y sus necesidades. Como parte de la metodología se plantean también los recursos educativos a ser utilizados, se establece que éstos son medios o materiales para llevar a cabo el programa, y “se señalan algunos que son específicos para cada contenido”. Se plantea además una lista de estos recursos según la siguiente tipología: humanos, físicos, didácticos, bibliográficos, legales, audiovisuales, financieros.

Finalmente se plantea el Sistema de Evaluación. Se establece que este sistema sirve para “por una parte, verificar si las conductas previstas en los Objetivos Específicos han sido alcanzados y por otra parte, juzgar la eficacia de los materiales, el método, el ambiente, y la acción del maestro y de los alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje” (Programas de Secundaria, 1992: 18-19). Así, el sistema de evaluación educativa abarcaría los insumos, el proceso y el producto de las acciones educativas. En torno a los insumos se trataría de evaluar la eficacia de los recursos utilizados. En el caso del proceso se evaluaría “cómo se desarrolla la clase” (Programas de Secundaria, 1992: 19), y en relación al producto se valoraría el rendimiento del alumno. Por otra parte, se plantea que existen tres tipos de evaluación que estarían relacionadas con las etapas del proceso educativo y con el tiempo (al principio, en el medio y al final del proceso): la evaluación diagnóstica, que serviría para detectar las experiencias previas que servirían de base para el ingreso a un curso o un tema; la evaluación formativa, que serviría para

identificar “el dominio que alcanza el alumno sobre un tema”; finalmente, la evaluación sumativa, que pretende verificar “el logro alcanzado por los alumnos en relación a los objetivos” (Programas de Secundaria, 1992: 19).

Es importante establecer que en los programas se recalca que “las columnas de Contenidos, Experiencias de Aprendizaje y Evaluación, estarán en función de los Objetivos Específicos, por tanto, ninguna de ellas tiene valor sin las otras” (Programas de Secundaria, 1992: 19). Esta mención recalca la importancia de los objetivos. Como vemos, los objetivos son centrales en este paradigma educativo. Sin embargo, es importante aclarar que no se trata de cualquier objetivo. De hecho, todo proceso educativo tiene por defecto una intencionalidad y en todo caso será mejor siempre aclarar cuál es esta. Los objetivos desarrollados en los programas educativos de 1974 son objetivos comportamentales, es decir, buscan instalar conductas observables en los alumnos. Estas conductas resultan del marco de objetivos señalados por los propios programas. Cada materia, en cada grado escolar y nivel, cuenta con una batería de objetivos de asignatura, objetivos de grado y objetivos específicos que deben ser alcanzados por los alumnos. Los objetivos específicos están redactados de tal forma que incluyen siempre conductas observables bajo la formulación presentada arriba.

Los objetivos guían el proceso educativo y su elaboración no surge precisamente de las necesidades básicas de los alumnos sino de la convicción de los redactores de los programas educativos, es decir, de los técnicos diseñadores del Ministerio de Educación. Los objetivos han sido establecidos a nivel nacional y en cierta forma se espera que su cumplimiento sea general, de allí la importancia que cobra el sistema de evaluación cuyos resultados son reportados a las Direcciones Distritales de Educación a través de la libreta de calificaciones. El tema central, como lo plantea Gimeno Sacristán, en torno a esta obsesión por los objetivos es que representa “un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza” (Gimeno Sacristán, 2002: 53). Este enfoque utilitarista de la educación correspondería al desarrollo de la industria en sus niveles de planificación y técnica organizativa, concibiendo a la educación como una empresa se establecerían una serie de indicadores que den cuenta de su eficiencia y eficacia. Se instalaría entonces la metáfora

industrial para dar cuenta de los procesos educativos. Esto es ampliamente notorio en el sistema de evaluación que refleja el propio sistema de evaluación de los productos industriales, bajo la concepción de la cadena de producción: input–procesamiento–output. Lo que se valora es la agregación de cambios susceptibles de ser observados en lo producido, por eso la exigencia de identificar las características de inicio de lo que será transformado. Este es el sistema que establece la “clasificación y acomodación” (supuestamente) meritocrática de los estudiantes con relación a la sociedad y particularmente al mundo de trabajo.

Por otro lado, así como la estandarización de los procesos empresariales o industriales ha sido una de las pequeñas revoluciones al interior de los procesos productivos, la estandarización de los procesos educativos se ha convertido en el enfoque central de la educación de masas, es decir, de la universalización de la educación.

De esta forma, a pesar de que se promueve que el docente elabore y adapte contenidos y objetivos comportamentales según las exigencias de su entorno y las necesidades de sus alumnos, lo cierto es que los elementos del currículo educativo ya están desarrollados en los programas educativos. Estos componentes desarrollados supondrían un conjunto de aplicaciones más que un marco para desarrollar la capacidad docente de innovación. Como vemos, existe una relación reproductiva entre la educación y el entorno social y particularmente el campo de la producción. Esta visión utilitarista de la educación terminaría encerrando los procesos educativos en la lógica de la inserción de los alumnos al mundo laboral y la distribución de un sistema de alicientes en el ascenso social.

6. La Reforma Educativa de 1994

6.1. Inicios y principales aspectos

Si bien la Reforma Educativa, como está señalado en sus Nuevos Programas de Estudio (1995), tenía dos ejes estructuradores: *la participación social* y *la interculturalidad*, respondía más ampliamente a dos problemas del

sistema educativo nacional encontrados por el Banco Mundial⁵⁰: la poca cobertura y la baja calidad, provocados parcialmente por “niveles relativamente bajos de inversión”⁵¹. A estas deficiencias se sumaba:

- La alienación y exclusión de sus principales beneficiarios (niños, padres de familia) del proceso de toma de decisiones y del derecho a examinar sus operaciones y resultados.
- La debilidad para administrar el sistema.
- El manejo inadecuado e ineficiente del sector y la asignación de recursos insuficientes a la educación primaria.
- Varias barreras al acceso a la educación y obstáculos a su logro, incluyendo la falta de materiales, formación inadecuada de maestros, falta de atención a las necesidades de los pobladores que no hablan castellano e infraestructura deficiente, todo lo cual afecta sobre todo a las niñas y a las poblaciones rurales (Contreras y Talavera, 2004: 41-42).

En ese sentido, la Reforma Educativa, tuvo dos procesos paralelos que intentaron resolver los problemas señalados. Uno vinculado con la gestión interna del Sistema Educativo, que tuvo en la eficiencia administrativa y la formación de capacidad de gestión su eje articulador; y otro proceso relacionado con la elaboración y aplicación de políticas educativas curriculares, de formación de maestros y de ampliación y construcción de infraestructura educativa. El proceso de la gestión interna se articuló prominentemente con el eje de la *participación social* y el de las políticas curriculares con el de *interculturalidad*.

La propuesta educativa necesitó de una entidad y un grupo de personas “reconocidas” por el Banco Mundial, que sólo se atrevió a financiar la primera parte del proyecto de la Reforma Educativa, cuando ésta fue diseñada por el entonces Ministerio de Planificación del Gobierno de Paz Zamora (a cargo de Samuel Doria Medina). En esta gestión se creó el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, 1990-1993) dirigido por Amalia

50 World Bank, 1993, citado en Talavera y Contreras, 2004.

51 Es importante anotar que el primer proyecto de reforma al sistema educativo boliviano fue presentado al Banco Mundial a fines de la década del setenta, y que una primera fase de apoyo financiero fue destinada hasta mediados de la década siguiente con inversiones casi totalmente dirigidas a infraestructura pero con logros “decepcionantemente limitados” (Talavera y Contreras, 2004).

Anaya y consolidado en el gobierno de Sánchez de Losada bajo el ministerio de Enrique Ipiña Melgar (Contreras y Talavera, 2004: 43-45). Otro dato importante es que el Banco Mundial habría de adoptar las “políticas liberales de la diferencia” como parte de su enfoque de programas de financiamiento a mediados de los ochenta (Walsh, 2009). Para fines de los noventa el Banco Mundial se retiraría del financiamiento de las políticas de segunda generación del neoliberalismo y éstas, particularmente la Reforma Educativa, pasarían a ser apoyadas por la Cooperación Internacional.

Para el año 1993 el ETARE, según Contreras y Talavera, había logrado tanto el apoyo del Banco Mundial como del Ministerio de Finanzas en el compromiso de recursos del TGN para la Reforma. En su financiamiento buscaba cambios en cuatro áreas principales:

- Se incrementaría la cobertura a lo largo y ancho de Bolivia
- La calidad era importante y se expresaba en términos de la relevancia lingüística, cultural y social de la educación.
- La equidad se refería a la nivelación de las oportunidades de acceso a la calidad de la educación tanto para mujeres como para hombres, para áreas rurales y urbanas, para quienes hablaban castellano y para quienes se comunicaban en idiomas nativos.
- Se buscaba eficiencia en el uso de recursos, cuya asignación debería guardar directa relación con las prioridades de desarrollo nacional (Contreras y Talavera, 2004: 46).

En torno a la educación intercultural y bilingüe, el ETARE recogió como base la experiencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), proyecto iniciado por un convenio entre el Ministerio de Educación y UNICEF en 1988. El PEIB se implementó en 144 escuelas de las regiones lingüísticas aymara, quechua y guaraní. En términos lingüísticos el programa se enmarcó en la concepción del mantenimiento y el desarrollo de la lengua. El proyecto elaboró materiales y metodologías y fueron capacitados un grupo de maestros al inicio y se ejecutó un programa de acompañamiento posterior. Un dato importante a notar es que tanto la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) como la Confederación Sindical

Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) participaron y apoyaron la implementación del programa.

La Reforma Educativa incorporó al PEIB y lo amplió como modelo de la propuesta intercultural. Como lo señalan Contreras y Talavera (2004), el programa tropezó con al menos tres dificultades: La primera tuvo que ver con la falta de elaboración de materiales adecuados, particularmente los libros de texto, que fueron introducidos al principio en idioma originario, y sólo cuatro años después, en castellano. Un segundo problema fue la capacitación de maestros, que obligó a que el Ministerio recurra al bachillerato pedagógico para acelerar la formación de maestros en lengua materna originaria. La tercera dificultad fue el énfasis del bilingüismo por sobre el enfoque y la propuesta de interculturalidad. Esto fue evidente más que en la propuesta en la propia aplicación de la Reforma. Según Bienmayr y Jenzano: “bajo el programa de la reforma educativa, a la gente se le estimula a retener su identidad mediante un esfuerzo sistemático por proporcionar educación bilingüe pero el elemento intercultural está bastante diluido y aún no se lo ha ubicado” (citado por Contreras y Talavera, 2004: 86).

Este problema tiene además otra arista igual o más importante que fue la falta de incorporación del idioma originario en el currículo educativo de zonas urbanas. Esta ausencia, como veremos adelante, fue en buena medida provocada por la propia ambigüedad de los documentos oficiales de la Reforma respecto al tema. Sin embargo, es importante distinguir como la hace Albó entre las destrezas cognitivas desarrolladas por el bilingüismo, que podían haberse logrado con el bilingüismo aplicado en zonas urbanas, y las actitudes que se generan en una cultura con relación a otra, proceso intercultural, que supone algo más que un asunto idiomático (Albó y Anaya, 2003).

En líneas generales, la ley estaba fundada en una visión altamente economicista. Esto relacionado con el origen de la misma, vinculado al Ministerio de Finanzas y al sentido que la educación tenía para el Banco Mundial como productora de recursos humanos. Las necesidades de ampliación del acceso y la calidad educativa eran enfocadas por el Banco Mundial como formas de habilitación para lograr aprendizajes básicos que provean la generación de bienes (Coraggio, 1995). Asimismo, la concepción de participación

social en la Reforma Educativa era una forma de asegurar que el destino de los recursos invertidos llegue a sus “usuarios” directos; esto se conoció como “control social del uso de los recursos públicos”. Ambas estrategias tenían como objeto la eficiencia interna del sistema educativo.

No existe mejor expresión del ángulo economicista planteado por la Reforma Educativa que el que puede evidenciarse en el siguiente cuadro comparativo:

Cuadro 7: Cuadro comparativo IV Congreso de Educación (1992) – Reforma Educativa

IV Congreso Nacional de Educación	Ley de Reforma Educativa
<p>Raíces de la crisis educativa Penetración colonialista y etnocentrista. Ausencia de una pedagogía nacional.</p>	<p>Exposición de motivos Ineficiencia del sistema. Casi total control del sindicato. Débil administración del sector. Débil capacidad local.</p>
<p>Bases La educación es un derecho fundamental. Obligatoria en todo el sistema. Instrumento que coadyuva al proceso de liberación nacional.</p>	<p>Bases La educación es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y es obligatoria en el nivel primario.</p>
<p>Fines Construir un Estado democrático, pluralista, socialista, nacido en nuestras raíces históricas y culturales.</p>	<p>Fines Desarrollar capacidades y competencias.</p>
<p>Objetivos Fortalecer la conciencia integral de clase, cultura, género y región para la defensa de la propia identidad y soberanía nacional, la autodeterminación el pueblo boliviano y los intereses de los sectores explotados.</p>	<p>Objetivos Situación a la educación boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio en el país y el mundo.</p>

Fuente: Barral Zegarra, 2002. Tomado de Contreras y Talavera, 2004: 48.

En el marco de la aplicación de estas políticas es claro que la interculturalidad era concebida como un dispositivo para mejorar la calidad y el acceso

educativo y, en ese sentido, era un factor de la eficiencia interna del sistema de educación. En un primer momento, bajo su forma de bilingüismo, el enfoque de interculturalidad permitiría la mejora de la calidad educativa y también destrabar las barreras del acceso educativo (tradicionalmente propuesto en castellano) a poblaciones rurales y no castellanizadas. Además, es importante precisar que la interculturalidad era concebida en la propuesta del ETARE como una política de equidad, es decir, como una política de acción afirmativa (o de discriminación positiva) cuyo sentido principal era la generación de igualdad de oportunidades en un contexto de desigualdad de condiciones.

6.2. El currículo de la Reforma Educativa

La Ley Reforma Educativa (LRE) boliviana aprobada en julio de 1994 normaría el sistema educativo nacional. La ley constaba de tres títulos. El preliminar, donde se declara la modificación al Código de la Educación Boliviana; el primero, donde se sientan las bases y fines de la educación y el segundo, donde se caracteriza al nuevo sistema educativo y sus objetivos.

En el Título de Bases y Fines se define a la educación como la más alta función del Estado y se expresa su carácter democrático, nacional, intercultural y bilingüe, revolucionario e integral. Se especifican los fines históricos que se pretende alcanzar mediante la educación; por ejemplo “fortalecimiento de la identidad nacional exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional”(Ley de Reforma Educativa, 1994: 2)

En el Título II se describe los componentes del sistema educativo nacional. Estos componentes son: la estructura de Participación Popular, la estructura de Organización Curricular, la estructura de Administración Curricular y el Servicio Técnico Pedagógico. Finalmente se desarrolla un capítulo sobre el Financiamiento del sector.

Nos interesa analizar en particular por los fines del presente trabajo los capítulos referidos a la organización curricular; es decir, la estructura de

organización curricular y los decretos complementarios (D. S. 23950 De la Nueva estructura de Organización Curricular) y documentos - propuestas pedagógicas que profundicen la temática.

Analizaremos los objetivos y políticas que se establecen en la Ley de la Reforma Educativa siguiendo el esquema propuesto por Beatriz Cajías (2000): la organización o estructura curricular; los principios pedagógicos sobre aprendizaje- enseñanza y la concreción de esos elementos en el currículo.

La LRE de 1994 dispone:

En relación a la estructura curricular la educación formal está compuesta por niveles, ciclos y modalidades. Los niveles son: preescolar, primaria y secundaria.

La primaria está dividida en tres ciclos: aprendizajes básicos, aprendizajes esenciales y aprendizajes de conocimientos científico tecnológicos. Al cabo del tercer ciclo los estudiantes reciben un certificado de cualificación laboral. La secundaria está dividida en dos ciclos: aprendizajes tecnológicos y aprendizajes diferenciados.

Se define a las áreas de educación formal y alternativa en cuatro grupos de modalidades: Modalidad de aprendizaje - regular y especial; Modalidad de Lengua: monolingüe y bilingüe; Modalidad de docencia: unidocente y pluri-docente; Modalidad de atención: presencial y a distancia (Cajías, 2000: 49-50).

En el caso de la educación alternativa se contempla la educación de adultos, la educación permanente y la educación especial. Complementariamente a la LRE el Reglamento de Organización Curricular establece la duración de la gestión educativa: 10 meses, con 30 horas semanales y horas aula divididas en una o dos jornadas (Cajías, 2000: 50).

En relación a la perspectiva pedagógica en los capítulos correspondientes a la organización curricular de la Ley de Reforma Educativa se declara: la priorización del aprendizaje como principio educativo y la enseñanza como

actividad de apoyo. Se promueve una concepción educativa basada en la investigación, la pregunta, la creatividad, el trato horizontal y la construcción de conocimiento. Se definen los mecanismos de participación en la generación, gestión y evaluación del currículo desde un enfoque intercultural, comunitario, de género e interdisciplinario. El aprendizaje del alumno está guiado por su propio ritmo hasta el logro de los objetivos de cada nivel, lo que se conoce como escuela desgraduada (Ley de Reforma Educativa, 1994: 20-21).

El documento de Organización Pedagógica, documento base de difusión de la RE, desarrolla en profundidad algunos de estos elementos:

La Organización Pedagógica (OP) “es un conjunto articulado de conceptos, criterios, materiales, y procedimientos evaluativos para que los maestros desarrollen una práctica en el aula, garantizando un efectivo aprendizaje de sus estudiantes; asumiendo y respondiendo a sus diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, sociales/personales y de género” (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 8).

El documento base de organización pedagógica es un articulado de conceptos. El concepto de aprendizaje en el documento se plantea como un fenómeno social porque “las personas no aprenden aisladas, sino en comunidad y a través de las actividades cotidianas que realizan en conjunto”. El aprendizaje es situado, es decir, que ocurre en situaciones significativas. “Las situaciones reales sirven de base para la construcción del conocimiento. El aprendizaje requiere de una situación social y cultural”. El aprendizaje es activo porque se realiza y verifica en la práctica, “el aprendizaje entendido como construcción de conocimiento es el resultado de la realización de actividades auténticas, es decir, útiles y culturalmente propias. El aprendizaje es cooperativo: “el aprendizaje cooperativo consiste en una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognitivos que estimulan el aprendizaje a través de la colaboración”. El aprendizaje es intercultural porque se orienta hacia el conocimiento y valoración de la cultura propia y el respeto de las otras. Finalmente, el aprendizaje es construcción de conocimiento, “el aprendizaje es fruto de una elaboración o construcción que el individuo realiza en el ámbito de sus relaciones y actividades sociales” (Reglamento

de Organización Pedagógica, 1997: 14-17). Esta perspectiva valora tanto el conocimiento logrado como el proceso de su adquisición. Estos principios guían la puesta en marcha del proceso de intervención pedagógica.

Por otro lado, el documento propone un concepto de enseñanza que está basado en tres perspectivas pedagógicas: una *pedagogía de ayuda*, es decir que el docente promueve aprendizajes y apoya su adquisición; una *pedagogía diferenciada*, que supone crear condiciones educativas para las diferencias, sean de ritmos y estilos de aprendizaje o de la diversidad física y mental y una *pedagogía centrada en el alumno* que promueve el rol del alumno y por tanto el del aprendizaje como el núcleo de los procesos pedagógicos.

Esta perspectiva pedagógica implica la reconfiguración del aula. El aula debe ser un espacio abierto, dinámico, horizontal y participativo. Tal reconfiguración estaba pautaada por los rincones aprendizaje, la incorporación de materiales didácticos, la organización de la biblioteca, la diversificación de los espacios de aprendizaje, la organización de grupos de alumnos y la estimulación de aprendizajes continuos y permanentes.

Si bien el proceso de enseñanza- aprendizaje está guiado por las competencias planificadas en los programas oficiales, la comunidad educativa tiene la oportunidad de participar de los objetivos del sistema educativo mediante los proyectos educativos que brindan el sustento ideológico al centro educativo (los fundamentos conceptuales y el diagnóstico del contexto) incorporando las demandas de la comunidad e identificando los objetivos y actividades para satisfacerlas.

Finalmente, con relación al currículo, éste es descrito como flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador. En los Nuevos Programas de Estudio se puede encontrar la definición de currículo de la Reforma educativa como “un diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones” (Nuevos Programas Educativos, 1995).

Así definido el currículo es entendido como “estructura académica o plan de estudios”, cuyos ejes articuladores son: la Interculturalidad y la

Participación Popular. Esta concepción permite reconocer la diversidad y responder a una sociedad cuyas demandas son complejas. En ese sentido, el currículo debe dar cuenta de las necesidades básicas de aprendizaje de la diversidad de educandos.

El currículo está dividido en un tronco común y ramas complementarias. El tronco común asume la perspectiva intercultural y las competencias básicas generales están definidas por el Ministerio de Educación. Las ramas complementarias asumen la especificidad del contexto en sus distintos planos (económico, étnico, sociocultural, etc.), por tanto, es responsabilidad de las unidades educativas.

La organización de los contenidos está dispuesta en áreas curriculares que integran los contenidos de diversas materias (área de ciencias de la vida, de lenguaje, etc.). Los programas asumen el diseño por competencias. Según Cajías, en el documento se comprende “por competencia el ‘saber hacer algo’, la capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que respondan adecuadamente a la resolución de problemas, recurriendo a procedimientos conocidos e inventados por otros” (Cajías, 2000: 58). Las competencias pueden ser de desempeños específicos, es decir, que supongan el manejo específico de un conocimiento particular; y transversales, referidas a problemas sociales o de desarrollo humano y sostenible.

La concreción de los contenidos se halla en los Módulos (manuales de aprendizaje) que adoptan la perspectiva globalizada y correlativa en la estructuración de contenidos. Esto supone integrar un contenido en varias ramas del saber así como en una competencia específica y transversal. También supone trabajar los contenidos de forma procesual.

6.3. Un nuevo discurso ordenador: el constructivismo

Intentaremos realizar un sintético resumen del sustrato teórico de la reforma educativa: el constructivismo. Nuestra intención no es evaluar la teoría o su relación con la práctica. Nos interesa más bien escudriñar la composición de un nuevo dispositivo de dominación en las prácticas áulicas

reformistas y la mediación discursiva que las hace posibles. No es nuestro interés mostrar si la Reforma Educativa es coherente con el constructivismo, sino establecer las nociones básicas de esta epistemología, reconociendo que la mayoría (sino todos) los dispositivos educativos que se analizan luego surgen de ella.

Cuando nos referimos al constructivismo no estamos pensando en un solo discurso. Como la mayoría de los discursos científicos, el constructivismo es una corriente con por lo menos tres grandes bifurcaciones: Piaget, Vigotsky y los que intentan hacer una síntesis entre ambos (Carretero, 1998). Esta multiplicidad de perspectivas, incluso contradictorias entre sí, no ha dejado de imponerse como una concepción (casi monolítica) que sirve de sustento teórico a las prácticas reorganizativas pedagógicas de la reforma educativa de 1994.

El constructivismo está caracterizado hoy por su íntima relación con la psicología cognitivista, y en realidad sus mayores exponentes proceden de una formación ligada a la psicología; sin embargo, el constructivismo es una corriente gnoseológica de origen fundamentalmente kantiano⁵². Siguiendo a Carretero entendemos por constructivismo:

Básicamente podemos decir que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es copia de la realidad, sino una construcción del ser humano ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1993: 21).

La relación entablada por el sujeto con su entorno logra establecer *esquemas cognitivos* que funcionan como los instrumentos mediante los cuales se generan conocimientos. El conocimiento, en ese sentido, no es producto de

52 Para ampliar esta perspectiva recomendamos Coll (1998).

la interacción de contexto y realidad, sino de la complejidad de los esquemas del sujeto. Mientras más complejos y elaborados sean los instrumentos para crear conocimientos, más complejos y elaborados serán sus productos. Lo que producen los esquemas son representaciones de la realidad, no la realidad misma, sino la aprehensión de sus contenidos. En ese sentido, las representaciones no siempre son las mismas, varían con relación a los esquemas que se van construyendo y a la dinámica de complejización de las propias representaciones, así se puede tener la representación de algo y pasado un tiempo modificar esa representación con otras a partir de su relacionamiento (Carretero, 1993: 21-26).

Carretero también plantea una lógica en la que se manifiesta y concretiza esta noción en el ámbito áulico o escolar:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno,
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos,
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos,
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento,
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes (Carretero, 1993: 20).

Se trata de complejizar las representaciones para enriquecerlas. En general, esta posición expresada por Carretero tiende a desvalorizar los conocimientos anteriores o existentes y a poner a los conocimientos nuevos como productos más acertados⁵³. En todo caso se trata de provocar aprendizajes significativos, esto es, aprendizajes basados en la experiencia y no en la repetición del ejercicio.

Las cinco nociones planteadas por Carretero son fundamentales para comprender los dispositivos educativos planteados por la propuesta metodológica reformista. El respeto por los ritmos de aprendizaje y los grupos de nivel responden al criterio de *partir del desarrollo*; los rincones de aprendizaje, los proyectos y la experiencia cotidiana, forman parte de la noción de

⁵³ Para una crítica de esta posición ver Mariño, 1994.

aprendizajes significativos, el trabajo grupal y con el módulo es propiamente el *desarrollo de competencias por sí solos*, las paredes textuadas y las secuencias didácticas son estrategias para sostener *la modificación de esquemas*.

Se trata, en suma, de una visión que integra al sujeto y la realidad en una trama que es el cisma donde se producen esquemas y conocimientos. Un espacio fluctuante donde anidan y se generan las representaciones que otorgan sentido a la realidad, o más bien, que construyen la realidad, no como cosa, sino como “entidad conocida”.

6.4. La interculturalidad y el bilingüismo en los principales documentos oficiales de la Reforma Educativa

Es importante establecer que en la propuesta de la Reforma Educativa aparecen de manera argumentada y en un sistema de nociones, las categorías de interculturalidad y de bilingüismo. Sin embargo, no existe en este sistema de nociones la categoría de intraculturalidad. Esto no significa que el concepto no aparezca definido a través de la idea del fortalecimiento de la identidad. En varios documentos de la Reforma se sostiene la importancia de “recuperar” los valores, conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas. Esta recuperación se concebía como vigorización, misma que se planteó como una necesidad para su proyección en el sistema educativo a través, por ejemplo, de lo que se conoció como “currículo diferenciado”⁵⁴. De allí que para el presente capítulo las referencias a la categoría de intraculturalidad no aparecen como concepto (de hecho no existe la palabra en la propuesta de la Reforma) sino como apelación a su acción, es decir, como fortalecimiento de la identidad.

En el caso del concepto de plurilingüismo, si bien no es tratado en las propuestas reformistas como tal, tiene su versión más próxima en el bilingüismo. Se trata entonces, de un concepto de significado semejante pero recortado en su acción. La noción de plurilingüismo es más abarcadora y, como veremos más adelante, implica una superación del bilingüismo debido principalmente a su carácter de obligatoriedad para todo el sistema

⁵⁴ Subcurrículo del sistema educativo, presentado en la Reforma Educativa como un dispositivo curricular para recoger y proyectar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las necesidades situadas de aprendizaje y los conocimientos y valores locales.

educativo. Está señalado en el *anteproyecto* de ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que este plurilingüismo se refleja en el aprendizaje y mantenimiento de un idioma originario local, el castellano y un extranjero. Esto amplía la posibilidad de la normalización de la lengua más allá del caso del aymara, el quechua y el guaraní, en los que se avanzó ampliamente antes de la Reforma pero particularmente en su aplicación en torno al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Como decíamos, la Reforma Educativa en sus documentos oficiales identificó a la interculturalidad como uno de sus ejes articuladores (el otro fue la participación social). La importancia que se le otorgó –aunque en términos enunciativos– puede verse reflejada en las bases de la ley 1565 donde se señalaba que la educación era “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos...” (Ley de Reforma Educativa, 1994: 25). Asimismo, se establece que la educación “es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones de etnia, de cultura, de región, de condición física...” (Ley de Reforma Educativa, 1994: 26).

También se incorpora en los fines de la ley: “Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional”. Entre sus objetivos se señalaba “construir un sistema educativo intercultural y participativo...” que se consolidaba en la incorporación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) que “participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Ley de Reforma Educativa, 1994, Art. 61, inc. 5).

En la *Estructura de Organización Curricular* presentada en la ley de Reforma Educativa se establece que en el sistema educativo deben adoptarse “los códigos propios de la cultura originaria de los educandos”. Como se estableció antes, en la implementación de la Reforma se enfatizó un aspecto de los procesos interculturales: el bilingüismo. Sin embargo, como lo señala Beatriz Cajías, la propia definición sobre las acciones que se desarrollarían en el campo del bilingüismo es altamente contradictoria no sólo en el plano de la práctica, sino incluso en el de la propia definición de la política (Cajías, 2000).

En este documento se plantea el bilingüismo primero para todo el sistema educativo y luego sostenido como “bilingüe principalmente en los distritos en los que se habla un idioma originario”.

Asimismo, en torno a las “modalidades de lengua” se planteaba la educación monolingüe (castellana con aprendizaje de una lengua originaria) y bilingüe (originaria como primera lengua y castellano como segunda), pero es claro que “esta distinción es incongruente con el eje de interculturalidad, pues consecuentemente con él toda la educación debe ser bilingüe, es decir, todos los educandos bolivianos deben hablar un idioma originario y el español...” (Cajías, 2000: 30).

En el *Reglamento de Órganos de Participación Popular* se señala que las juntas escolares deben organizarse de acuerdo “con sus necesidades y prácticas socioculturales”. Asimismo establece la constitución de los CEPOS que deben organizarse “según las necesidades, usos, costumbres, valores, formas de organización y prácticas socioculturales de sus pueblos” (Cajías, 2000: 31).

La Reforma Educativa incorporaría además la propuesta de interculturalidad y bilingüismo en el currículo educativo a través del *Reglamento sobre Organización Curricular* en el que se considera a la interculturalidad como “un recurso y una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social” (Cajías, 2000: 32).

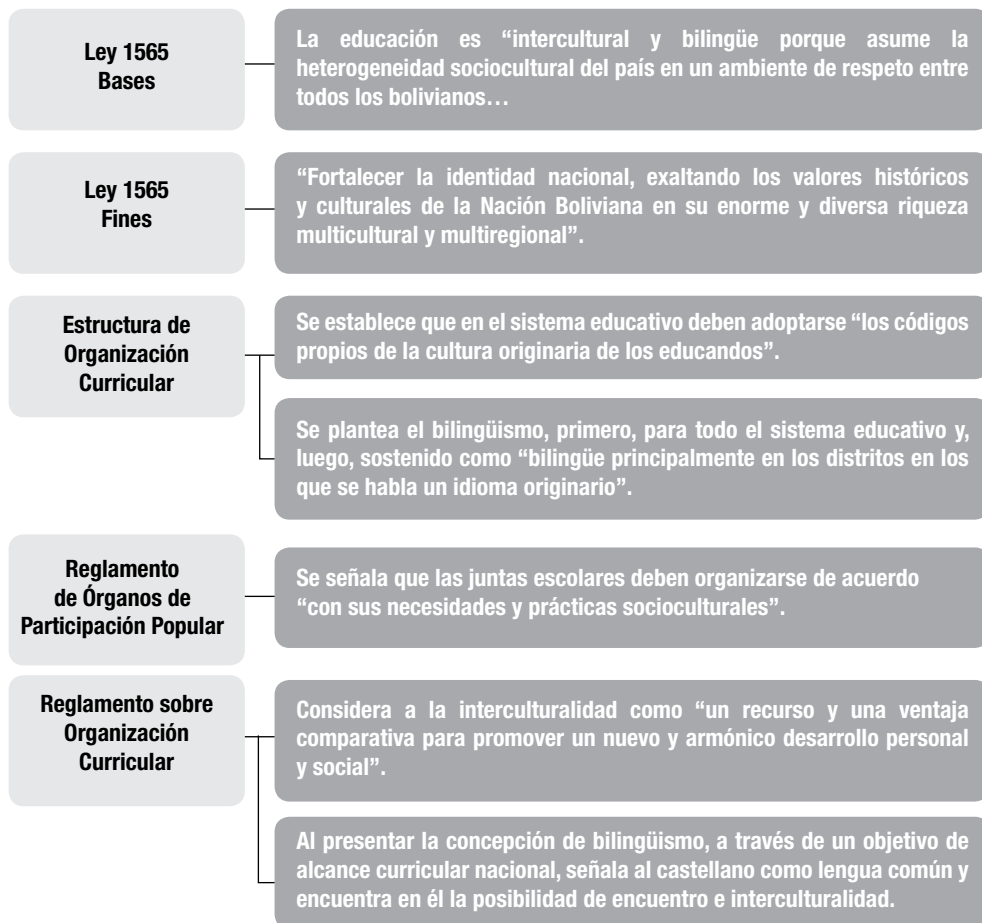
En el *Reglamento* se remarca la posición del Estado para ver la multiculturalidad no como un problema sino como un recurso, como un bien de la configuración social boliviana. Consecuente con esta mirada, el Capítulo II de este documento presenta como perspectiva curricular un tronco común, nacional y otro diferenciado capaz de recoger las especificidades culturales de las regiones y los entornos locales.

Al presentar la concepción de bilingüismo a través de un objetivo de alcance curricular nacional, se señala al castellano como lengua común y se plantea en él la posibilidad de encuentro e interculturalidad:

Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional

originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria, el conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico... propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país (Reglamento de Organización Curricular, 1995, Art. 301, inc. 4 y 7).

Cuadro 8: La interculturalidad y el bilingüismo en los documentos de la Reforma Educativa



Fuente: Elaboración propia

En otros documentos pedagógicos se amplía y profundiza el eje de interculturalidad. Por ejemplo, en el texto de *Organización Pedagógica* se introduce de manera global la concepción de interculturalidad:

la organización pedagógica debe adecuarse a la diversidad cultural y lingüística de la sociedad boliviana. Tanto la práctica del docente, como la ambientación del aula, el diseño de los materiales y los módulos, la disposición del aula, la organización de los aprendizajes, la evaluación de los aprendizajes, la orientación del trabajo de los alumnos, el carácter de la capacitación docente y de la asesoría pedagógica, la relación de la escuela con la comunidad, etc., deben considerar claramente la perspectiva intercultural que ha definido la Reforma Educativa como base del desarrollo educativo nacional (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 9).

De esta forma se intenta plasmar el eje intercultural en la propia concepción educativa tanto como en el proceso de enseñanza–aprendizaje: “Así, se afirma que en el contexto de diversidad cultural del país el aprendizaje no puede tener la visión rígida y monocultural de la educación tradicional; además, debe considerarse el contexto de globalización en el mundo que obliga a crecer en un clima de apertura y tolerancia cultural y lingüística” (Cajías, 2000: 33).

Por tanto, se comprende que la concepción educativa presente en la Reforma se distingue de manera primordial del tipo de educación anterior tradicional ya que la Reforma parte de un enfoque intercultural. En otras palabras, un aspecto central que diferencia la concepción educativa propuesta por la Reforma de la presente en el Código de Educación (1955) y las reformas de Banzer es su inclusión de la diversidad y la proyección del respeto de la diferencia como proyecto social. Desde esta concepción debe asegurarse la concreción del enfoque intercultural en los dispositivos pedagógicos del aula:

... el carácter intercultural del aprendizaje debe crear en el aula un espacio de diálogo y comunicación entre la cultura de los alumnos y los saberes y conocimientos propios de otras culturas; contrastar puntos de vista y racionalidades diferentes y buscar y negociar acuerdos comunicativos... El aprendizaje debe promover el desarrollo de una dimensión ética: la valoración y legitimación del otro como referencia para la propia práctica (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 15-16).

Es decir, a pesar de que el interés central del proceso implementado por la Reforma concebía con claridad que la interculturalidad era un mecanismo para hacer mejorar la eficiencia interna del sistema, no deja de ser importante subrayar que la inclusión del enfoque intercultural no fue solamente en el campo del bilingüismo sino que se diseminó también, al menos en términos de propuesta, en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Por otro lado, la interculturalidad también se incorpora en la gestión educativa a través de la identificación del maestro como un comunicador intercultural “sensible a las diferencias culturales y lingüísticas de sus educandos”.

En el documento pedagógico que ordena los contenidos curriculares, los *Nuevos Programas de Estudio*, la educación intercultural y bilingüe es incorporada tanto en los lineamientos generales de articulación de contenidos educativos como en cada área curricular. El documento reitera la potencialidad de la diversidad cultural y la necesidad de construir mecanismos de diálogo cultural que permitan el fortalecimiento de cohesión social. En ese sentido, los *Programas de Estudio* comprenden que la educación es un espacio:

Para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua... Esto implica poner en práctica que valore y legitime los conocimientos y saberes de cada una de las realidades étnicas, culturales y lingüísticas que componen nuestra sociedad, en las que pueden expresarse el conjunto de valores que son reconocidos en las culturas indígenas: respeto por la naturaleza, solidaridad y reciprocidad comunitaria, una visión cultural integrada, entre otros. Esta pedagogía aspira a que cada acto de enseñanza y aprendizaje se convierta en un espacio de convivencia, de ayuda y democracia” (Nuevos Programas de Estudio, 1994: 7).

En el mismo documento se manifiesta que la interculturalidad “implica la formación de individuos con la capacidad de autoafirmarse en lo propio y de comprender y tolerar, en su relación con otros, las diferencias en el vivir y en el actuar. Pero sobre todo significa la capacidad de vivir en el conflicto permanente de compatibilizar una visión con otra, una verdad y otra”. (Nuevos Programas de Estudio, 1994: 9)

Asimismo, la perspectiva intercultural se incorpora en cada área de conocimiento, aludiendo a la importancia educativa de incorporar la diversidad y los conocimientos generados por las culturas en el proceso de enseñanza aprendizaje:

En lenguaje se reconoce que la experiencia de los niños y sus culturas constituirán a la vez el contenido y los contextos de sus aprendizajes... que incorporarán desde el inicio también a otras culturas. A partir de esto, también se recupera una riqueza cultural boliviana: la oralidad, como comunicación que se da esencialmente con la presencia de todos los interlocutores... En el caso de la matemática, la interculturalidad deriva en el rescate de la perspectiva histórica, incorporando la etnomatemática, considerada como el conjunto de conocimientos matemáticos, teóricos y prácticos, producidos o asimilados y vigentes en su respectivo contexto socio cultural... En el área de Ciencias de la Vida, la interculturalidad permite enriquecer las visiones sobre el mundo social y natural que tienen los alumnos y los maestros... Asimismo se rescata la etnociencia, pues cada sociedad organizada posee sus propios conceptos, procedimientos e instrumentos que le permiten comprender y relacionarse con su entorno... En el área de Tecnología y Conocimiento Práctico, se propone recuperar y revalorizar el saber tecnológico originario, como uno de sus lineamientos principales... El área de expresión y creatividad se constituye en un campo privilegiado para poner en juego prácticas interculturales, ya que desde ella se promueve la conservación, el conocimiento y desarrollo del patrimonio cultural, el respeto y la valoración a la diversidad lingüística y cultural, por ser formas naturales de expresión y creación de los pueblos (Cajías, 2000: 34-36).

Estas incorporaciones del enfoque intercultural en los programas oficiales educativos también se concretaron en la elaboración y distribución de los textos modulares escritos en castellano, aymara, quechua y guaraní. Sin embargo, estos textos fueron elaborados sólo para primer ciclo. Además, en las zonas de lengua originarias las escuelas recibieron estos textos con cuatro años de atraso. Esto habría producido reclamos y la sensación de exclusión manifestada por padres de familia de varias escuelas de zonas quechuas y aymaras (Contreras y Talavera, 2004).

IV. Hito, huella y educación. Libros de texto, narrativa y narrativa de la historia en el sistema educativo nacional

Inti Huáscar Ayma Calle

1. Hito y huella como política. Claves de la interpretación

La idea de hito está muy relacionada con aquello que se puede asumir, desde la política, como historia, pues la historia –pensada políticamente– no hace referencia nunca a la idea de pasado como pasado sino que ésta siempre tiene puestos los ojos en el presente como punto de partida para la reflexión propiamente política. Este ángulo tiene consecuencias muy concretas en el orden de reflexión pues esto transforma sistemáticamente la idea de historia que deja de hacerse pasado para hacerse presente y sobre todo sentido de presente. De ahí que el problema que nos aparece es el del sentido, es decir; ¿qué del pasado nos hace sentido en el presente?, lo cual quiere decir ¿qué situaciones del pasado nos han dejado huella en el presente?, o dicho de otra manera: ¿qué claves –venidas del pasado– y puestas en el presente estamos usando para leer el presente?

La idea de hito alude a estas huellas pues ellas marcan un orden de sentido para leer la historia. Historia que está siempre en el presente pero que juega de manera arbitraria entre la huella que condiciona la mirada del pasado pero, sobre todo, que va condicionando la mirada del presente. Es decir, la denuncia que puede hacerse a los historiadores respecto a que miran “el pasado con ojos del presente” no sería la más grave, pues se debe adquirir conciencia de la *pesadez de la historia* que nos hace mirar –y esto es mucho más grave– el presente con ojos del pasado. Mirada que es la más escondida, ya

que refiere al uso de la memoria que hace el orden de poder para sostenerse pues no a otro le interesa mantener el presente –como *estatus quo*– eternamente, es decir, existe una relación directa entre pasado hecho presente y orden de poder que merece ser interpretado y comprendido.

En este sentido, en última instancia, el hito es una interpretación pues la marca también tiene que ver también con el recuerdo y el recuerdo se vincula a la voluntad (también se desea recordar) pues es esta voluntad la que hace del recuerdo un hito. Es decir, el hito se hace así un hecho político (voluntad). Este es el sentido de la educación que marca una voluntad hecha “carne”. De ahí que la búsqueda de los hitos también nos coloque en un lugar donde esta búsqueda debe pasar por los mismos sentidos disputados al interior de aquello que se desea enseñar. Es esto lo que hace que también los materiales educativos se ubiquen en una situación donde la disputa es de sentido.

De ahí que la mirada a los materiales educativos en general y los libros de texto en específico se hacen también nichos privilegiados para interpretar las diferentes miradas que del presente se tienen desde diferentes contextos. Es por eso que no suena muy atrevido decir que la discusión que se va iniciando tiene sentido al momento de construir un presente. La mirada adquiere sentido en el presente que se va construyendo y se va diseñando. Ahora bien, si esta es la cuestión (el presente) entonces lo que cabe atender –como dijimos– es la interpretación de ese presente que se va haciendo en distintos contextos.

Ahora bien, la cuestión entonces tiene que ver con la posibilidad de desarrollar un marco de interpretación que pueda dar sentido de la construcción que se está haciendo. Esto quiere decir que podemos tener distintos presentes en los que el problema colonial siempre es el mismo, sin embargo, el modo en que el problema colonial nos condiciona en diferentes momentos nunca es el mismo y de lo que se trata es de poder identificar esas diferencias que constituyen las particularidades de los diferentes presentes.

Esto se hace de particular importancia al momento de pensar los hitos pues esto le da sentido a la idea de reproducción, pues entre hito e hito, es decir,

entre interpretación e interpretación aparece el proceso de reproducción en donde lo que se vive nunca es el retorno del pasado sino que se vive un nuevo presente que hace una nueva interpretación del pasado. Es decir, los prejuicios, las taras, etc. adquieren formas nuevas para mantener el núcleo del pasado. La educación hace explícita esta lógica de una manera clara. De ahí que se haga importante hacer una mirada de los diferentes materiales y libros para hacer explícitas estas interpretaciones.

Ahora bien lo que a continuación mostramos es un esquema que nos pueden ayudar a hacer este análisis concreto. El esquema⁵⁵ se presenta conteniendo tres elementos que hacen a tres niveles que permiten abordar el proceso de constitución de un tema como algo que responde a una lógica más amplia. En este sentido, los componentes son; a) los criterios fundamentales, b) los ejes temáticos y c) los temas de texto. La lógica del análisis que se pretende mostrar tiene que ver con hacer notar que los temas de clase van relacionados a ejes y criterios que no responden a estructuras escolares que son exigidos como elementos de planificación por parte de los maestros pues no nos estamos refiriendo a elementos consientes de organización curricular (aunque, en cierto sentido, adquiera ribetes más o menos similares) sino que apuntamos a elementos subjetivos de interpretación asumida del presente que se va haciendo notorio en el modo de encarar la construcción de los libros de texto (y materiales en general).

En este sentido, por ejemplo, la construcción de un *eje temático*⁵⁶ es asumida como una delimitación que hace que se puedan mover los temas, un *eje* ayuda a la construcción de toda una estructura, sin embargo, ésta no puede darse sin *criterios*⁵⁷, es decir los criterios son anteriores a los ejes y estos a su vez son anteriores a los *temas*⁵⁸.

55 Véase Quispe 2009.

56 En el sentido que Dussel propone en su *Pedagogía de la liberación* (1989).

57 En el sentido metodológico que Dussel explica en el capítulo 1 de la *Introducción a la filosofía de la liberación* (1979).

58 Ver: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>

Habría entonces:

Niveles de trabajo	Ley de Reforma Educativa
← → Criterios fundamentales	Nivel profundo de presencia de los elementos más subjetivos de las creencias de la vida cotidiana.
← → Ejes temáticos	Programa básico de trabajo presente en los materiales de enseñanza.
← → Temas del texto	Nivel presente de modo explícito en los contenidos de los materiales de enseñanza.

Es obvio que al interior de cada uno de los componentes (en especial de los dos últimos) hay sub divisiones complejas. Aquí lo que nos interesa es la *estructura macro* para poder tener una visión amplia de lo que son, sobre todo, los textos escolares.

1.1. Criterios fundamentales, ejes temáticos y temas

Criterios fundamentales

Ahora bien, el nivel de los *criterios fundamentales* no es percibido de inmediato en los textos, sino que éste está en el momento de la construcción misma del texto como presencia de los sentidos más profundos que tiene el sujeto del texto. Otra manera de decir esto sería hacer evidente la relación entre el que escribe el texto con el texto mismo. Un ejemplo claro son los textos descriptivos de los primeros etnólogos que visitaban países no europeos y que tenían como criterio el entender a las personas que “descubrían” como *salvajes* en un sentido evolutivo (salvajismo- barbarie-civilización) y que por lo mismo más que constatar la presencia de sujetos de esas características, en realidad, hacen evidente una racionalidad desde donde se logra “hacer salvajes” antes que encontrarlos de manera “real”.

El plano de los criterios nos ofrece así la posibilidad de trabajar al interior de una exigencia muy importante que es la exigencia de leer las creencias que todo texto contiene y que normalmente oculta. Decimos creencias

porque se trata de hacer notar aquello en que, en realidad, se cree en ese momento, lo cual no es lo mismo que un prejuicio pues el prejuicio puede tener la limitante de agotarse en la *acusación* de quien lo presenta y/o lo encarna, sin embargo, la idea de creencia no necesariamente va a ser una *acusación* sino que en realidad puede estar develando las conductas tanto de dominantes como de dominados pues la creencia refleja el presente de una época y no sólo el prejuicio de un sujeto del orden de poder. Ahora bien, esto no quiere decir que las creencias no puedan aparecer, también, en forma de prejuicios sino que lo que decimos es que las creencias son más amplias que los prejuicios y, por lo tanto, los contienen, es decir, al momento de ubicar prejuicios se hace necesario interpretarlos en un marco más amplio para comprender la creencia que ese prejuicio muestra.

En este sentido, los criterios van a ubicar las creencias de la época y los criterios –y esto no es obvio– pueden ser leídos como aquellos elementos de la realidad que son asumidos como “naturales”. Es por eso que existe, entre criterio y naturalización, una relación muy directa. No son lo mismo, sin embargo; una lleva a la otra de manera casi inmediata. Los criterios son asumidos como lo “natural” y al ser “naturales”, se deduce, no son sociales y si no son sociales entonces son “naturales” y son “naturales”, en consecuencia, “no se los cambia”. Es por eso que son *creencias* pues están metidas en lo más profundo de la subjetividad y son el componente central para la solidificación de un orden social que pretende no cambiar pues él mismo terminará siendo asumido como “natural”.

Se trata, en consecuencia del plano más profundo de trabajo que se tiene al momento de leer un libro de texto pues la identificación de esas creencias le da sentido a la estructura que luego se va a seguir. La posibilidad de comprender el por qué el texto aparece como aparece tiene una respuesta en la ubicación de esas creencias. Es por eso que el punto de partida para la lectura deba de ser el de los criterios.

Es posteriormente que aparecen los componentes ordenadores de la lectura de la realidad que de los criterios se deducen, un primer elemento de ordenación es la construcción lógica de los ejes temáticos, de ahí que lo que corresponde ahora es ver la construcción de los ejes.

Ejes temáticos

Los *ejes temáticos* son construcciones usadas para normar y delimitar los contenidos base (los macro temas que se tienen en los programas). Están, de cierto modo, relacionados a los programas y planes que se van utilizando, sin embargo, vale la pena hacer notar que no son lo mismo. Los ejes temáticos son el recorte que se hace de los criterios para deducir de ellos los temas, es decir, existen los ejes siempre en función de los criterios, aunque lo que aparezca en el libro sean sólo los ejes bajo la figura técnica de los planes y programas, es decir, aparece un elemento técnico que exige ser meramente aplicado.

De lo que se trata es de tener conciencia del sentido de la enseñanza. Los ejes ordenan y orientan ese sentido, por eso no responden –en el fondo– a un elemento técnico sino que encarnan un componente de carácter estrictamente subjetivo y de creencia, lo técnico acá puede ser visto como la traducción del eje en su operativización. Así por ejemplo, si nos preguntamos; ¿por qué en la narrativa respecto a los procesos de independencia en América Latina no aparece el vínculo explícito de carácter temático entre proceso independentista y pueblos indígenas?, esta cuestión no responde a un problema técnico, es decir, de los programas sino que responde a un problema de eje (de sentido), es decir, de cómo articulamos los diferentes componentes de la historia y de creencia pues se trata de cómo queremos leer la historia en el presente, es decir, de con qué elementos del pasado nos queremos identificar en el presente. Una vez más aparece la “pesadez de la historia” pues los ejes develan el modo como articulamos nuestro pasado desde las creencias y convencimientos que tenemos en el presente.

De ahí que se puede decir que los planes y programas aluden a la traducción técnica de los ejes aunque no necesariamente son los mismos pues la lectura de los planes, en cuanto planes, no siempre nos permite comprender los sentidos contenidos en ellos. Es por eso que se hace necesario hacer el esfuerzo de la interpretación y de la lectura de los planes como ejes para comprender el sentido que esos planes tienen.

Así, en el caso de la lectura de los planes escolares donde lo indígena está trabajado de modo no articulado con procesos como los de la independencia

se comprende un sentido y se puede reconstruir los ejes que han permitido articular contenidos que reflejan convencimientos que afirman de modo claro, como convencimiento, que lo indígena no tiene que ver con la independencia. Es decir, la eliminación de ciertos saberes y/o de ciertos sujetos nos dice algo respecto del presente que se va viviendo, es por eso que negar lo indígena dice algo respecto de nosotros en nuestra época. Más aún, de lo que se trata es de leer el modo como se lo hace para poder comprender las características propias de este presente y saber identificar las diferencias respecto del modo como se lo fue haciendo en el pasado.

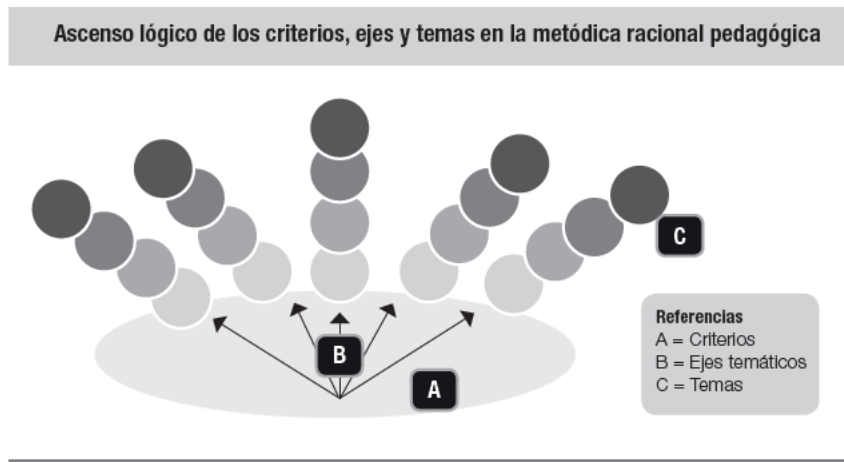
La ventaja de ubicar los ejes consiste en que a partir de ellos es posible hilar una narrativa, pues acá es donde aparecen los componentes articulados. Es decir, si desde los criterios ubicamos una mirada de tono más inmanente desde los ejes nos toca asumir un tono relacional pues se trata del plano de las articulaciones. Se puede, en este sentido, decir que la ruta tiene un primer plano inmanente, posteriormente un plano articulado para pasar nuevamente a un plano inmanente. Este último componente son los temas.

Temas

Los *temas* responden a los *ejes temáticos* y a los *criterios*. Es decir, reproducen en sus determinaciones los *criterios* con los cuales han sido creados aunque en el modo como aparecen siempre pretender pasar de manera separada y aislada de la realidad, pues es en la idea misma del concepto de tema que se hace claro este enfoque desde el cual se hace evidente la mirada que busca encontrar en ella el enfoque expositivo que es el ángulo de mirada desde el cual operan los temas. Es por ello que se hace evidente que los libros presentan siempre temas, eso quiere decir que presentan siempre aspectos de la realidad considerados como *asuntos de una obra o de un discurso* que se va desarrollando y no así como algo desde donde se puede problematizar la realidad.

Puede decirse que el sentido de un tema está en ese carácter expositivo que hace que uno simplemente se limite a presentarlo, es decir, exponerlo y no necesariamente a problematizarlo pues su problematización haría aparecer

de modo explícito los ejes y los criterios. La lógica temática tiene esta característica que lleva a presentar toda idea de manera a-reflexiva y expositiva lo cual permite hacer desaparecer las articulaciones, es por ello que el tema aparece siempre como una unidad en sí, es decir, como un todo que no necesita articularse aunque, en realidad, siempre lo esté pero el tema necesita aparecer así. De ahí el tono nuevamente inmanente de su presencia. Ahora bien, si esto es así podemos realizar una figura de la relación entre *criterios*, *ejes temáticos* y *temas* de la siguiente manera:



Ahora podemos comenzar por hacer ciertos ejercicios que nos permitan visualizar el modo de operación de los distintos componentes del esquema que estamos desarrollando. En este sentido veamos –sin citar– ejemplos de criterios que aparecen de modo general, aún, en los diferentes libros de texto.

Era histórica	Elementos básicos a ser destacados
Edad antigua	China, India, Persia, Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma.
Edad Media	Europa como territorio exclusivo del periodo.
Edad Moderna	Renacimiento, Ilustración, colonización.
Edad Contemporánea	Globalización, inserción económica.

Si nos damos cuenta, esta diferenciación en periodos históricos no responde a ejes en tanto ejes, sino que hace referencia a criterios, pues la misma refiere –en realidad– a una creencia constitutiva del presente que permite desarrollar el orden de contenidos del pasado. Se trata de un buen ejemplo de cómo el presente permite leer el pasado. La lectura, por ejemplo, del pasado como edad media refiere a un criterio propio del presente y no de la época en sí que se denomina como edad media. Lo mismo se puede decir respecto al modo en cómo se va leyendo los otros periodos.

Se trata de la universalización de los parámetros europeos de lectura de su propio pasado que asumimos, de manera ideológica, como “universal” y, en consecuencia, lo identificamos también como “nuestra”.

Además del hecho de universalizar la mirada europea de la historia también se universaliza la mirada de la geografía que desde ese espacio se tiene. Así, tiempo y espacio constituyen un todo de una mirada que constituye lo eurocéntrico de manera amplia y totalizada. La creencia está sembrada en la subjetividad de la sociedad y es lo que hace que sea por demás difícil superarlo pues acá es donde se vive lo que se puede denominar como *paradoja escolar* pues mientras la escuela produce con los niños, no a partir del avance de temas sino desde la praxis misma del relacionamiento colectivo, los parámetros iniciales de lectura y relacionamiento con la realidad, al mismo tiempo la escuela asume –desde la lógica escolar– un rol de anulación sistemática de esas experiencias de relacionamiento y producción para centrarse en la validación de los contenidos temáticos puestos en los planes y programas.

Es decir, mientras la experiencia –y nos referimos a la experiencia escolar– puede mostrar en los hechos las condiciones para tomar conciencia de una realidad no eurocéntrica, el avance escolar temático anula lo interesante de esa experiencia para validar lo que el contenido de avance menciona y dice que se debe avanzar.

Ahora bien, si atendemos al siguiente cuadro veremos que lo que tenemos en la columna derecha son los ejes que se deducen de esos criterios. El siguiente cuadro hace el puente entre eje y tema para hacer gráfica la relación que queremos hacer notar:

Periodo histórico Eje	Temas
“Descubrimiento”	<ul style="list-style-type: none"> • Mitos acerca de la forma de la tierra. • Teoría acerca de la redondez de la tierra. • Cristóbal Colón • España y la expulsión de los árabes
Conquista	<ul style="list-style-type: none"> • Caída del imperio de los Incas • El imperio azteca • El Tawantinsuyo • El Cerro Rico de Potosí
Sociedad colonial	<ul style="list-style-type: none"> • Los Vicuñas y los Vascongados • La fundación de las ciudades • Los virreinos
Independencia	<ul style="list-style-type: none"> • Las guerrillas • Los ejércitos auxiliares • El secuestro del Rey de España • La reformas borbónicas • La ilustración

Una manera de nombrar a los criterios puede ser también el de núcleo ético-mítico (Ricoeur), es decir, las creencias y convicciones internas constituyen, al mismo tiempo, un núcleo que contiene internamente valores y creencias acerca de lo bueno y de lo malo. Es por ello que los criterios constituyen convicciones, pues de no ser así no estarían tan arraigados, ya que ese convencimiento implica una valoración acerca de lo que debe ser algo, no se trata de una mirada “objetiva” de la realidad sino que implica una óptica valórica que dice qué debe estar en el libro y qué no debe estar en él. Eso es lo que los temas reflejan.

1.2. Estructura temática de los libros de texto

Ahora bien, una mirada a los libros de texto nos puede hacer notar algunos elementos que son realmente reveladores. Analicemos algunos materiales que son utilizados todavía en el presente y que nos pueden hacer notar lo que estamos diciendo, de una manera más gráfica. Para esto revisaremos un libro de séptimo de primaria⁵⁹ que tiene en el programa cierto acento en el periodo colonial, que hace aún más interesante al asunto.

⁵⁹ La referencia al séptimo es a lo que hoy se denomina como primero de secundaria en el nuevo modelo educativo nacional que divide la educación en dos ciclos de seis años.

En este sentido, vale la pena notar algunos elementos propios de los contenidos de este curso. Para ello nos apoyaremos en la edición que tiene la editorial La Hoguera y de Don Bosco que básicamente no tienen elementos diferenciadores trascendentales de fondo. Veamos⁶⁰:

Temas	Título
Tema 1	<p>LA ECONOMÍA BOLIVIANA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zonas agrícolas
Tema 2	<p>EL MUNDO COLONIAL EN AMÉRICA</p> <p>Europa en el nuevo mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colonias españolas - Colonias portuguesas - Colonias holandesas - Colonias inglesas - Colonias francesas <p>La época colonial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización político-administrativa - Organización económica - La sociedad colonial - La religión en las colonias - La cultura en la época colonial
Tema 3	<p>REVOLUCIÓN E INDEPENDENCIA EN AMÉRICA</p> <p>Rebeliones contra el régimen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insurrecciones de criollos y mestizos - Los Vicuñas y Vascongados - Brotes subversivos importantes <p>El camino a la independencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revolución en Chuquisaca - La revolución en La Paz <p>Propagación</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revolución en Buenos Aires - Independencia de Paraguay - Revoluciones nacionales - Las guerrillas en América - Corrientes libertarias en el Sur - Corrientes libertarias en el Norte

⁶⁰ Ciencias sociales, Séptimo de primaria, Ediciones La Hoguera.

<p>Tema 4</p>	<p>BOLIVIA LIBRE Y SOBERANA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independencia - Periodo caudillista - Estructura económica boliviana en el siglo XIX - La guerra del pacífico - La exportación de la goma - La minería del estaño - La Revolución Nacional - Las dictaduras militares - Consolidación de la democracia
<p>Tema 5</p>	<p>EL ESTADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nociones de Estado - Qué es un Estado - Tipos de Estado - La Constitución Política del Estado - Los poderes del Estado - Pueblo, Nación y Patria - Qué es democracia
<p>Tema 6</p>	<p>LOS DERECHOS HUMANOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - La moral - Los deberes y sus aplicaciones - Los derechos - Los derechos humanos

Ahora comparemos con la edición de Don Bosco⁶¹:

Módulos	Títulos
<p>Módulo I</p>	<p>COLONIZACIÓN IBEROAMERICANA</p> <ul style="list-style-type: none"> - El poder del Estado - Los poderes políticos de España - El Monarca o Rey de España - Manejo económico colonial - El régimen económico - La minería como fuente de riqueza - La Mita como sistema de explotación - La actividad de la tierra - La actividad comercial - La actividad industrial y comercial

⁶¹ Estudios sociales, Séptimo de primaria, Ediciones Don Bosco.

	<ul style="list-style-type: none"> - Estratos sociales en la colonia - Problema social - Estratos sociales de la colonia - Los criollos una clase sándwich - Aparición del mestizaje - La población indígena o amerindios <p>Manifestaciones culturales Ámbito cultural La escuela como centro de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> - El papel de la iglesia - La iglesia evangelizadora - Grupos religiosos - El patronato real - La inquisición - Las costumbres coloniales - Centro Urbano del alto Perú - La Real Audiencia de Charcas
Módulo II	<p>COLONIZACIÓN ANGLOSAJONA</p> <ul style="list-style-type: none"> - El mapa de colonizadores - La colonización Anglosajona
Módulo III	<p>REBELIÓN DE LOS INDÍGENAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - El indio y su condición social - Las rebelión de Túpac Amaru - La rebelión de Túpac Katari - Brotes subversivos importantes
Módulo IV	<p>LAS GUERRILLAS Y REPUBLICUETAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las guerrillas o montoneras - Campañas libertadoras - Independencias de las provincias de Río de Plata - Independencia de Perú
Módulo V	<p>EL ESTADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de Estado - Formación del Estado - Elementos que constituyen un Estado - Los poderes del Estado - Nación, pueblo y patria - Nuestros pueblos o naciones

La organización de la estructura es bastante reveladora. Se puede hacer un ejercicio de lectura de lo que, en realidad, se piensa desde los libros acerca de la realidad del país. Las agrupaciones no son casuales así como tampoco las separaciones temáticas que se van haciendo. La más evidente de ellas es la que se tiene entre proceso de independencia y rebeliones indígenas lo cual dice mucho de quienes van construyendo el texto.

Ahora bien, podemos hacer una síntesis de las observaciones en las siguientes conclusiones:

Ausencia real de presencia de elementos referidos a la historia de los pueblos indígenas como parte de los ejes temáticos. Esto en el sentido de ubicar una relación de articulación lógica entre un eje construido, temas y sobre todo criterios, es decir, para que el eje exista no basta tener un grupo de temas o sub-títulos sino que sobre todo tiene que aparecer la articulación. De ahí que esto no quiera decir que los textos no mencionen en absoluto la presencia de los pueblos indígenas, pues la posibilidad de marginar algo no se refiere solamente a “no mencionarlo” sino a la orientación de los ejes temáticos que al no construir articulación hacen que esa mención sea simplemente anecdótica, lo cual hace que, en última instancia, simplemente el eje en sentido estricto no exista. No necesitamos entrar en más detalle respecto a los cuadros de índices anotados para darnos cuenta de que en un caso no existe mención alguna de lo indígena, mientras que en el otro aparece un bloque de temas que no se articulan con el todo del libro lo cual hace que este apartado termine siendo, como lo advertimos y ya lo dijimos, anecdótico.

Ahora bien habiendo mencionado de que en realidad no se trata de que los contenidos de los temas no mencionen, por ejemplo, la rebelión de Túpac Katari pues evidentemente (lo notaremos en el siguiente punto) hay un apartado para avanzar en los contenidos a este personaje y otros que fueron parte de la lucha por la independencia de nuestro país, se puede afirmar el tendencioso enfoque desde el cual la lucha por la independencia se encuentra centrada en la lucha de criollos y mestizos lo cual grafica de manera clara el criterio desde donde se está leyendo la historia. Para hacer notar esto incluso se menciona al enfrentamiento entre vicuñas y vascongados como

parte de este proceso, cosa que nadie que mire la historia con un poco de objetividad se atrevería de decirlo.

Acá se hace evidente otro componente propio del análisis de los textos y de sus objetivos básicos pues éstos necesariamente buscan construir identificación colectiva, entonces la cuestión acá sería saber con qué personajes se busca, desde los libros de texto, identificar a los estudiantes o, dicho de otra manera; con qué personajes se identifican, en el fondo, los autores de los libros de texto.

Este elemento es por demás trascendente pues de estos convencimientos y sentires reales de los autores depende un proceso de generación y producción de identificación colectiva, que no tiene que ver con la escuela solamente sino que tiene que ver con la reproducción de todo el orden social. Hoy por hoy parece que no tenemos mayor conciencia de este hecho, pero la posibilidad de ver la reproducción permanente del orden social de lógica eurocéntrica no puede ser encarado de ningún modo sino tomamos conciencia de cómo a diario en el avance y trabajo escolar como maestros se va utilizando los mismos parámetros eurocéntricos, incluso para criticar la eurocentricidad.

De ahí que se puede decir con contundencia que lo que los libros de texto –sobre todo los de historia– transmiten a los estudiantes no son sólo contenidos de avance (tal vez esto es lo menos importante) sino que ante todo lo que transmite son convencimientos reales que son transmitidos, no de modo temático, sino de modo existencial, es decir, no se trata de “decirles” a los estudiantes que Europa es “superior” a América Latina, sino que actuamos convencidos de un modo en el que mostramos eso a los estudiantes de manera contundente.

Poder ubicar los criterios con los que se han elaborado los libros de texto nos permite identificar estos componentes que son centrales al momento de reflexionar por qué terminamos reproduciendo, en la escuela, los parámetros del orden dominante. De ahí que la visualización de los criterios nos permiten leer también el sentido de la identificación que se produce, es decir, no se identifica una identidad pues no se trata de algo sustancial

que esté dada sino una identificación lo cual expresa la construcción de un componente externo que busca generar algo en qué mirarse. En el caso de los libros mirados esa identificación es la que hace que lo indígena pase sólo como dato a ser conocido pero de ninguna manera la articulación producida permite producir identificación colectiva.

Esta es una pista muy importante a seguir al momento de pensar el problema de la colonialidad y la educación pues en realidad lo colonial puede también ser leído como esa condición de autonegación que no es del todo comprendida.

2. Materiales y sentidos en la construcción identitaria colonial – republicana desde los libros de texto

De acuerdo con Imideo G. Nérci, la palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro Principales Aforismos Didácticos. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amos Comenio, en su obra Didáctica Magna, publicada en 1657. Así, pues, didáctica significó, principalmente, arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro o maestra. Más tarde la didáctica pasó a ser conceptualizada como ciencia y arte de enseñar, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor.

La cita es del Wikipedia que hoy viene a simbolizar, el diccionario de mayor divulgación global y como tal, viene a ser también la fuente que mayor interpretación del presente ofrece, es decir, no sólo que menciona el significado de ello que se busca sino que además lo interpreta de tal manera que ofrece una lectura completa de ello que se busca.

La definición presentada es un buen ejemplo de esto pues las menciones a los textos y la lectura que se hace ofrecen los elementos para concluir que la didáctica es esa parte práctica de la pedagogía. Distinción entre la teoría y la práctica que refleja muy bien el modo de razonar del mundo moderno del siglo XVII hasta el XIX pero que hoy está puesto en cuestión,

sin embargo, se hace gráfico cómo estos espacios de divulgación de información básica hacen de centros legitimadores del conocimiento que busca sostenerse antes que ser actualizado.

Ahora bien lo que la cita nos ofrece, al mismo tiempo, es información del presente del siglo XVII que nos puede permitir leer el sentido que se está construyendo en ese contexto. Así, al menos de acuerdo a la cita, la idea de didáctica se remonta hasta el siglo XVII periodo donde la educación, tanto en Europa como en América, está consagrada a la presencia de la Iglesia. En Europa no se puede asumir que hasta este entonces se tenga una sociedad “cultura”, preocupada por la educación pues ésta es asumida, en ese entonces, como tarea de la iglesia.

En este contexto la tarea de la educación que abandera la iglesia no estará separada de consecuencias políticas claras. Ese es el caso de la España de esta época donde la mayoría de los españoles ya habla español pero muy pocos, en este tiempo, lo escriben. De ahí que se haga elemento de importancia Real (es decir de la Corona española) la educación de los súbditos en esta línea. En América tampoco todos saben escribir en castellano aunque la mayoría lo habla, siendo este último elemento condición básica para la posibilidad de tener presencia en las colonias. Laura Escobari (2012) menciona que quienes son los que presumen escribirlo de manera fluida son sólo los “doctores de Chuquisaca”. Doctores que reciben educación en los centros de formación abiertos por la iglesia. De ahí que educación sea sinónimo de castellanización lo cual tiene que ver, en primera instancia, con la enseñanza a los mismos españoles. Se trata del desarrollo de un proyecto de colonización interna que termina haciendo de la lengua castellana la española. De ahí el uso indistinto actual de los dos términos (español-castellano) en la misma península.

Este es el mismo espíritu que puede notarse como eje orientador de la estructura estatal boliviana que emerge en el siglo XIX. Así la idea de conquista y de presencia colonial se mantiene y la idea de castellanización de la población, ahora indígena, se hace central. Este espíritu puede ser rastreado en las normas que están presentes hasta el cambio de siglo y

con la misma presencia liberal en Bolivia. En este sentido, el contexto de la reforma liberal tiene como referencia estándar al gobierno de Montes quien, evidentemente, se hace la figura liberal más importante del contexto político de inicios del siglo XX nacional. Sin embargo, Pando (quien inicia el periodo) tiene antes que Montes una incidencia relevante al interior de la problemática educativa nacional. Esto se lo nota al observar la siguiente normativa promulgada en 1900 el cual puede servirnos de punto de partida:

LEY DE 6 DE FEBRERO DE 1900

Escuelas provinciales.- Se crean en el Departamento de La Paz para la instrucción de *la raza indígena*.

JOSÉ MANUEL PANDO

Presidente Constitucional de la República

Por cuanto: la Convención Nacional ha sancionado la siguiente ley:

LA CONVENCIÓN NACIONAL

Decreta:

Artículo 1°.- Se crean escuelas provinciales de indígenas, obligatorias y gratuitas, en los pueblos de Humala, Caquiaviri, Inquisivi, Achacachi y Huiacho, del Departamento de La Paz.

Art.2°.- Las escuelas serán de internado, debiendo darse por toda instrucción, lecciones de Castellano, lectura, escritura y las cuatro primeras operaciones de Aritmética.

Art. 3°.- Cada escuela constará de cincuenta alumnos de ocho a doce años de edad, los que serán tomados a proporción de entre los niños de las comunidades pertenecientes a las provincias a que corresponden los alumnos sobresalientes que hubiesen terminado su curso en aquellas.

Art. 5°.- Se destinan los fondos provenientes del Estanco de alcoholes que corresponden a las oficinas del Departamento de La Paz, para la implantación y sostenimiento de las merituadas escuelas. Comuníquese al Poder Ejecutivo para los fines constitucionales. Sala de sesiones de la Convención Nacional.—Oruro, 25 de Enero de 1900.

La norma refleja el sentido y orientación que desea encarar el proceso liberal en Bolivia. Se trata del carácter asimilacionista del mundo indígena. Se puede asumir que a partir de ese periodo se hace evidente un tono en el cual no se niega la presencia indígena sino que se asume que se lo tiene que subsumir –civilizar– lo cual da un carácter muy particular al orden de dominación presente pues no se trata de la negación frontal de la presencia sino de su eliminación procesual. El racismo toma acá un carácter nuevo; el carácter civilizatorio. Así civilización y escuela hacen de dispositivos eficaces de actualización del orden social colonial y racista. Esto es muy bien graficado en una mirada a los libros de texto de este periodo.

En este sentido, podemos citar por ejemplo; *Mi maestro: libro de lectura para el quinto y sexto cursos de instrucción primaria y las escuelas industriales*. Publicado, en última edición, en 1943 donde aparece un apartado dedicado a la historia de Bolivia y donde se puede hacer evidente la relación entre sociedad nacional y pueblos indígenas.

Veamos:

Historia de Bolivia

La historia de Bolivia comienza con Tiwanacu y el Tawantinsuyo. Los incas fueron grandes constructores de una sociedad que es el pasado glorioso del que debemos estar hoy orgullosos.

Luego vino la época colonial en la que la sangre de nuestro pueblo se juntó con la española. Posteriormente la lucha por la liberación nos ha hecho merecedores del premio de la construcción de nuestra actual patria.

Murillo, Bolívar y Sucre (entre otros) dieron la vida para que gocemos las virtudes de la libertad que hoy disfrutamos.

Fuente: *Mi maestro: libro de lectura para el quinto y sexto cursos de instrucción primaria y las escuelas industriales*

Se hace evidente cómo aparece, en primera instancia, la pertenencia a una herencia indígena sumamente fuerte pero que no necesariamente se sostiene en continuidad temática pues, desde el texto, podemos hacer un esquema en el cual la presencia indígena no signifique, necesariamente una continuidad identitaria pues acá, esa continuidad, se hace explícita al momento de pensar en la idea de narrativa, pues esa continuidad se debe sostener en una narrativa que produzca y teja el hilo de, valga la redundancia, la continuidad que, de lo contrario, queda rota.

Nos referimos al hilo de articulación entre principio, eje y tema que termina haciendo un todo que tiene el resultado de producir, al final, identificación colectiva. Esta continuidad puede ser leída también como narrativa pues la idea de narrativa no alude sólo a lo formalmente narrado sino, sobre todo, a la idea de interpretación.

De ahí que la idea narrativa sea central pues éste es el elemento que produce y genera las condiciones de generación de lo que se puede denominar posteriormente; *identidad nacional*. Aunque haciendo la aclaración de que identidad la entendemos en el sentido de identificación y es por eso que narrativa e identificación sean, en este caso, elementos que son entendidos como productores de lo nacional. En el mismo texto citado se hace referencia a un esquema de historia nacional que vale la pena citar pues, en realidad, sigue siendo el mismo que utilizamos hoy; veamos:

- Tiwanacu – Tawantinsuyo.
- Época colonial.
- Independencia.
- República.

La relación entre república y colonia viene mediada por la independencia pero la relación entre la colonia y Tiwanacu y el Tawantinsuyo viene mediada por una interpretación específica que constituye un elemento que merece ser tomado en cuenta, pues en el esquema la mediación no aparece pero en la interpretación concreta se dice al respecto:

Época... en la que la sangre de nuestro pueblo se juntó con la española. Posteriormente la lucha por la liberación nos ha hecho merecedores del premio de la construcción de nuestra actual patria. Murillo, Bolívar y Sucre (entre otros) dieron la vida para que gocemos las virtudes de la libertad que hoy disfrutamos.

La idea es tremendamente explícita pues con la interpretación presentada acontece un elemento central de hermenéutica básica pues se trata de la situación en la que la narración produce una ruptura, un quiebre, un giro que constituye (ese es el sentido) identificación colectiva. Identificación que no se vincula a Tiwanacu o al Tawantinsuyo sino que se constituye en la aparición española, es decir, en el periodo colonial. Esta es una cuestión central y que aparece de manera explícita lo cual hace que el principio real no sea Tiwanacu o el Tawantinsuyo sino la colonia.

Principio acá no debe ser entendido como antecedente sino el punto de partida real desde donde se está narrando algo. Tiwanacu y el Tawantinsuyo son acá antecedentes, es decir, es la “pre” historia y no la historia, pues la historia –para este relato– comienza en la época colonial. Ahora bien, al comenzar el relato en la colonia, la identificación va ligada a la colonia. Esa es la época en la que; *“la sangre de nuestro pueblo se juntó con la española”*. Así el principio es el elemento central de generación de identificación y que hace que podamos hablar, sin problemas, de Tiwanacu o el Tawantinsuyo sin que ello genere identificación colectiva pues para los estudiantes y lectores del texto el punto de partida es el momento en que; *“la sangre de nuestro pueblo se juntó con la española”*.

Este es el elemento que es central al momento de pensar en el problema de la narración en tanto fenómeno de trama continuada o trama cortada. En este sentido, narrar implica hilar un relato que puede tener las consecuencias concretas de generar identificación subjetiva o distanciamiento concreto. Así en esta trama lo central es el momento en que: *“la sangre de nuestro pueblo se juntó con la española”*, genera distanciamiento de la posibilidad de relacionamiento con el mundo indígena, lo cual no necesariamente debe ser entendido como imposibilidad de relacionamiento con elementos

o componentes propios de ese mundo indígena, pues el problema no tiene que ver con esta dificultad de relacionamiento cotidiano sino que tiene que ver con identificarse en ello.

De ahí que la época del texto (la primera mitad del siglo XX) sea un periodo en el que no es nada extraño que mucha población no indígena hable, sin dificultades, idiomas indígenas. Nos referimos en concreto a la posibilidad de hablar aymara o quechua, lo cual no fue sino hasta llegada la Revolución Nacional que se constituyó en elemento de desvaloración social.

Acá vale la pena remarcar la idea que de que la narración presente en el ejemplo hace referencia a lo indígena como el pasado del cual “debemos estar orgullosos”, sin embargo, eso no quiere decir que ese orgullo del pasado implique su presencia en el presente como componente de nuestra realidad actual, es decir, su presencia es la del pasado. De ahí que la posibilidad de hablar una lengua indígena, antes de la Revolución, no significa, en la época, un proceso de indigenización del sujeto que hable lengua indígena pues la posibilidad de indigenizarse no está vinculada a la lengua sino que puede hallarse en otros componentes simbólicos. Componentes que pueden ser rastreados en, por ejemplo, la posibilidad de adoptar el estilo de vida indígena, es decir, posibilidad de reproducir las prácticas culturales, económicas indígenas, etc. elementos todos que llaman la atención de la sociedad no indígena. Un ejemplo de esta situación se la puede ver si reproducimos las notas de periódico que se vinculan a esa época. Veamos un ejemplo ligado al periódico El Diario:

El día de ayer el cerro de Laicacota ha sido mudo testigo de una ceremonia que indios aymaras han celebrado a la media noche. Este reportero fue testigo de una wilancha que, a esa hora, fue pasada a la waca del cerro. Los indios comenzaron con una ceremonia en la que pasaron elementos extraños que fueron, uno por uno, puestos en la “mesa” que fue preparada para luego hacer sacrificio salvaje de la llama blanca que fue entregada a la waca a partir de su corazón que fue sacado aún latiendo. Es opinión general del mundo civilizado que estas prácticas deben ser prohibidas y sancionadas

por la autoridad competente por las implicancias que tienen en el mundo. Esta tarea queda en manos de la municipalidad de la ciudad. (El Diario, 2 de septiembre de 1917, pg. 3).

Hacer parte de este tipo de prácticas y hacerlo en la esfera pública puede ser un componente y un elemento de indigenización, cosa que no necesariamente tiene relación con el manejo del idioma. De ahí que en esta sociedad hablar lengua indígena no tiene relación con un proceso de indigenización. Es por eso que en la narrativa de la época se construye a partir de la generación de personajes que, en ningún caso, son indígenas pues el ahora está más presente a partir de la narración que se hace de héroes como Bolívar, Murillo, etc. quienes hacen a los componentes reales del presente. Así el pasado es interpretado como ello, como el pasado en tanto pasado lo cual implica pensar en el pasado como antecedente superado.

Pasado es acá superación, es lo que se deja. De ahí que, en el presente, se puede afirmar que no existe ninguna presencia de eso que es indígena pues eso es lo que se ha dejado de ser y eso que hemos dejado de ser es ser indígenas. Es esta la lógica en la que se va construyendo el material educativo que es entregado a los estudiantes de los diferentes colegios del sistema educativo nacional. Se trata, en conclusión, de un modo de pensar y razonar cuando se genera distancia identificativa respecto a lo que sucedió. Este fenómeno no implica que no se pueda hablar de ello, es decir, se puede hablar del pasado y mencionar que es de lo que “debemos estar orgullosos” pero podemos generar distancia respecto a ello, lo cual, en concreto significa no identificarse con ello. Esto es lo que sucede en más de un momento cuando constatamos el modo de relatar la historia en los libros de texto. Acá podemos hacer referencia a dos ejemplos más que pueden graficarnos esta situación específica:

La independencia

La Guerra de Independencia tiene su inicio en 1809. Se trata del año en que Pedro Domingo Murillo encabeza la rebelión que aprovecha la fiesta de la Virgen del Carmen, el 16 de julio, para así levantar al pueblo de La Paz e instalar la Junta Tuitiva. Junta que es el primer gobierno revolucionario en América Latina.

La rebelión de La Paz tiene sus antecedentes en:

- La revolución francesa
- La ilustración en Francia
- Los textos de Jean J. Rousseau
- La reformas borbónicas

Fuente: *Bolivia: libro de ciencias sociales para instrucción secundaria (1924)*

La discusión acerca de la independencia es otra temática en la que se debe poner atención y suficiente acento pues, en realidad, este problema implica la discusión acerca del otro componente identificacional que constituye el presente. El presente es un presente que tiene su punto de partida en el hecho colonial, sin embargo, el hecho colonial se actualiza en el acontecimiento de la independencia. Para la primera mitad del siglo XX el acontecimiento de la independencia es un hecho sumamente importante y trascendente. Se trata del acontecimiento identificacional más importante. De ahí que la narrativa que se va construyendo es gráfica y evidente al momento de pensar en los elementos que constituyen los antecedentes del proceso de independencia. Así, en los libros de texto se nota y se hace evidente cómo el proceso se inicia en el antecedente de la raíz indígena que constituye el origen de esta sociedad sino que éste comienza con Murillo y con hechos que suceden en Europa. Así elementos como la Revolución francesa y la ilustración terminan siendo más importantes que las rebeliones indígenas que no aparecen en absoluto al momento de pensar en el proceso de independencia.

Esto se hace aún más claro al momento de revisar lo que dicen estos libros al momento de organizar el esquema mismo de la historia de Bolivia.

Veamos:

Historia de Bolivia

La historia de Bolivia se divide en:

- Periodo pre-colonial
Tiwanacu
Tawantinsuyo
- Periodo colonial
- República

Fuente: *Bolivia: libro de ciencias sociales para instrucción secundaria (1924)*

El esquema es claro pues tiene como punto de partida, una vez más, Tiwanacu y el Tawantinsuyo. De ahí que, como ya se mencionó, tenga sentido el hecho de hacer referencia a este periodo como el antecedente del cual “debemos estar orgullosos”, sin embargo, este antecedente es mostrado como algo que, como se dijo, va a terminar siendo superado y trascendido por el periodo colonial. De ahí que el verdadero generador de identidad no es, al menos para el libro de texto, la presencia de la sociedad indígena sino que termina siendo la sociedad que emerge en el periodo colonial que tiene su actualización en el acontecimiento de la Guerra de Independencia.

La colonia a partir del hecho de la independencia se hace así constitutiva del orden social presente. Este orden social que emerge de la colonia es el que está valorado y está mostrado con orgullo. Orden social que se representa a partir de la independencia como momento constitutivo del orden presente. De ahí que el problema central sea cuál es la interpretación de la idea de independencia que se tiene desde el sujeto que emerge desde el acontecimiento de la independencia.

La independencia se hace así un acontecimiento que debe ser asumido y que adquiere un sentido propio a partir del sujeto que se apropia de ese hecho. Reinaga en *Revolución India* tiene un calificativo claro para identificar al sujeto de la independencia. Este es el sujeto blanco mestizo. Las preguntas son acá claras. Se trata de una situación en la que la duda puede ser: ¿qué significa para los sujetos blanco-mestizos la independencia?

¿De qué se independiza este sujeto? ¿Qué significa independencia? En este punto podemos desarrollar una hipótesis de trabajo pues parece ser que el fenómeno referido apunta, en realidad, a un proceso de independencia que es mostrado como el periodo en el cual se logra hacer la emancipación como el transcurrir del curso de la “madurez”. De ahí que no sea casual el uso del término “madre patria” de una manera recurrente, pues la metáfora de la madre acá se hace sumamente gráfica de este fenómeno.

Eso puede ser rastreado en el siguiente cuadro:

Historia de Bolivia
Así la independencia es la conquista más importante del pueblo de Bolivia que se emancipa así de la Madre Patria y del yugo que se estaba constituyendo en las colonias.
Bolívar, el artífice de este maravilloso resultado es el hombre a quien le debemos estar agradecidos. El Libertador quien soñó con la posibilidad de una sola gran nación nos presenta la meta en torno a la cual nos debemos dirigir...

Fuente: *Bolivia: libro de ciencias sociales para instrucción secundaria (1924)*

El tono patriótico del texto nos refleja el contexto del centenario de la República que se celebraba en 1925. Sin embargo, una pregunta que se hace central acá es la cuestión respecto a qué es “madre patria” y qué significa esta metáfora y qué relación existe entre independencia y “madre patria”. Obviamente las poblaciones indígenas no pueden utilizar este calificativo pues no existe una relación de este tipo, con España, sin embargo la población criolla y mestiza sí. Lo cual no es casual y lo cual nos puede permitir comenzar a indagar respecto a un calificativo que debería mostrarse contrario y contradictorio respecto al concepto de independencia.

De lo que se trata ahora es indagar respecto al problema de la independencia y el sentido que el concepto adquiere al momento de ser pensado desde sujetos diferentes. De ahí que, al menos formalmente, se supone que en la población criollo mestiza existe también un deseo de independencia. Ahora

bien, pensar en el concepto “madre patria” y pensar en independencia deben, en su relación, construir un esquema de interpretación que nos permita comprender el sentido del concepto dentro la población criollo-mestiza.

Este elemento se hace de tremenda importancia al momento de pensar en que la población criollo-mestiza se refiere a España como “madre patria”, lo cual se haría contradictorio con el concepto de yugo español. Es decir, la independencia de los criollo-mestizos no puede hacer alusión al yugo porque el yugo es la relación de dominación y explotación a la que sistemáticamente está reducida la población indígena. De ahí que el concepto de independencia como liberación sea tremendamente importante al interior de la población indígena del país, pero el sentido no es el mismo cuando se lo piensa en una población diferente a la indígena.

Una pregunta que puede orientarnos en este momento es la referida a qué tipo de independencia es a la que aspira la población blanca mestiza. Pues dentro de este grupo social existe también un deseo y una pugna por la independencia. Acá es donde los esquemas escolares nos pueden graficar el deseo y el anhelo de este sector de la sociedad. Estudiar el proceso de independencia implica estudiar las causas de la independencia, causas que están presentadas, en los materiales didácticos de la siguiente manera:

Causas de la independencia:

- La revolución francesa
- Las reformas borbónicas
- La ilustración en Francia
- Las Universidad San Francisco Xavier

Fuente: *Bolivia: libro de ciencias sociales para instrucción secundaria (1924)*.

La trama que se construye a partir del relato es concreta. Las razones que llevan a la independencia están circunscritas a acontecimientos relacionados a la dinámica política de Europa. Así la independencia es el proceso de emancipación que acontece a partir de los hechos que suceden en Europa. El

hecho número uno que es mencionado es el referido a la Revolución Francesa. La revolución de 1789 es central en este relato, pues a partir de él se mencionan los postulados que van a sostener el anhelo de la independencia. Es decir, si podemos pensar en independencia es porque en la Revolución de Francia se lanzaron los ideales que van a movilizar a la humanidad a los valores que luego denominaremos como valores democráticos. Nos referimos a postulados como la igualdad, la libertad y la soberanía popular.

Estos postulados son presentados en dos etapas. La primera se refiere al acontecimiento político de la revolución y la segunda tiene que ver con el proceso de desarrollo del pensamiento que tiene que ver con la ilustración, también francesa. Así la producción, por ejemplo, de J.J. Rousseau o las obras de Voltaire son trabajos sumamente trascendentes pues, para el relato, dan las luces del proceso. Se trata de una trama sumamente importante y trascendente pues, en la narrativa, se encuentran –en este punto– las luces y los argumentos que dan sentido y orientan la lucha por la independencia.

Así la lucha por la independencia se hace una lucha que se orienta desde Europa. Europa es el escenario en el que la independencia se produce. Es por ello que existe una contradicción que es superada al interpretar y comprender a la independencia como un proceso europeo. Ahora bien, relatar el proceso de independencia como europeo es sumamente importante al comprender el origen del sujeto que se va a independizar. Sujeto que es, también europeo y que no niega nunca a su “madre patria”. Ahora bien, de ahí que si el sujeto es europeo y se quiere independizar de Europa entonces la independencia puede ser pensada como emancipación, en el sentido de maduración. Se trata de un proceso presentado como “natural”, se trata de una situación en la que la lucha por la independencia se trata de un proceso de crecimiento y de “maduración” colectiva que implica un proceso que debía acontecer, inevitablemente, en un determinado momento de la historia.

De ahí que el proceso de independencia se desprende de un deseo que es visto como el deseo de quien asume que ya ha llegado la hora de “continuar solos”. La interpretación, en el fondo es biológica, antes que, realmente, política. Se trata de una interpretación biológica y naturalista que no hace

acento en el proceso de colonización y dominación que viven los pueblos indígenas. Se trata de un deseo subjetivo que viven los criollos-mestizos para desarrollar un proyecto independentista que no es anti-colonial. Deseo que se desprende, no del “yugo español”, sino de la pérdida de privilegios (la “madre” deja de dar dinero al hijo) que desde España se está decretando producto, entre otras cosas, de las reformas borbónicas.

Este hecho genera y produce una dinámica de movimiento contestatario. Se trata de un proceso forzado de “maduración” en la que se llega a un momento en el cual se decide que se debe ir por la propia autodeterminación.

De ahí que la metáfora de la “madre” se hace tremendamente gráfica pues refleja la identificación real que los libros de texto generan y producen respecto de un modo concreto de asumir el acontecimiento de la independencia. Ahora bien, los libros de texto utilizados en el momento nos dan elementos para interpretar de esa manera el hecho, sin embargo, acá vale la pena hacer un análisis del material más difundido a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX referido a este acontecimiento. Nos referimos a la novela de Nataniel Aguirre, *Juan de la Rosa*, que es una novela ambientada en el periodo de independencia. Novela catalogada de “realista” y que grafica la lucha en el proceso de la independencia en Cochabamba.

La trama de la misma puede ser calificada como sigue:

Se trata de un enfrentamiento entre “buenos” y “malos” que se van enfrentando en una serie de acontecimientos donde la presencia de personajes históricos como Alejo Calatayud es central al momento de mostrar escenas de heroísmo que le dan a la novela un carácter y tono épico.

Los españoles son retratados como los “malos” y los personajes perversos que van generando terror en la población local.

El relato de Nataniel Aguirre fue publicado en 1885 y en el siglo XX se hace una de las novelas más importantes pensando en los procesos formativos en Bolivia. Tanto así que la novela está tanto como lectura en el proceso

formativo de los profesores como utilizada en los programas de enseñanza tanto en literatura como historia. Ahora bien, el proceso formativo de los profesores está centrado en la posibilidad de generar estas dinámicas de identificación colectiva que deben ser reproducidas en los estudiantes y es, en esta dinámica, que aparece la posibilidad de constituir una suerte de formación en la que los profesores deben tener presente elementos –de este tipo de novelas– como ser:

- El patriotismo.
- La valentía.
- La abnegación (sobre todo de parte de la madre).

Valores en personajes históricos que pueden ser “inventados” pues acá la historia está muy de la mano con la literatura en el sentido de que aparece también mucho de ficción, pues el sentido no es la veracidad sino el sentimiento producido.

Son estos los elementos que *Juan de Rosa* retrata al momento de pensar en el proceso de independencia. Se trata de una situación compleja en la que los malos aparecen como los que sostienen un “yugo” que debe ser detenido. Este es un elemento sumamente importante pues mencionamos, más arriba, que se puede interpretar al proceso de independencia como un proceso de “crecimiento”, donde no aparece sino el elemento de la emancipación como crecimiento o como elemento de “madurez”. Ahora bien, *Juan de la Rosa* pareciera desmentir esta idea pues el retrato que hace de los españoles es sumamente grotesco y de personajes “malvados”. Por ejemplo, el retrato de Goyeneche quien es presentado como un personaje que no tiene contemplación alguna de nadie, etc. Sin embargo, acá vale la pena pensar algunos elementos que nos pueden dar ciertas luces al respecto. Los libros de texto no hacen acento en la perversidad española, sin embargo, la literatura muestra este componente como central. Ahí se puede deducir una cierta manera de comportamiento que hace y sirve de razón para un proceso de emancipación, sin embargo, acá también queda claro que no se trata de una constante española sino que se trata de la reacción ante la pérdida posible de las colonias.

Los héroes de la independencia acá expresan un componente particular pues están actuando en el contexto de la pérdida de las colonias. Cosa que desde la Corona, obviamente, no se va a aceptar. Es en este contexto que la conducta española puede ser interpretada como yugo, cosa que no sucede al momento de pensar en la naturaleza misma del proceso colonial que mantiene marginada a la población indígena. En consecuencia acá se puede pensar en un tipo especial de yugo, uno propio de la reacción de quien no quiere perder sus colonias, y no así la cotidianidad de la vida en el orden colonial.

Es decir, de un lado está la Corona que no quiere perder las colonias y del otro está la población blanca-mestiza que quiere mantener privilegios. La guerra se da entre estos dos bandos. Uno por preservar privilegios y el otro por tenerlos. Es en torno a esta disputa que se va a ir construyendo una narrativa propia de la historia que muestra la ruptura con España pero que la asume, al mismo tiempo, como el punto de partida.

Ahora bien, las fuentes centrales para este tipo de juicios y apreciaciones están centradas básicamente en la exigencia y en la posibilidad de encontrar y rastrear a dos autores que son centrales al momento de pensar el problema nacional y el de la identidad nacional. Nos referimos a Enrique Finot y Alcides Arguedas. El trabajo de Finot, como uno de los egresados de la escuela Normal de Sucre, es central al momento de pensar en los materiales y libros de texto que serán utilizados por los maestros en las escuelas. Finot publica en 1943 lo que será el texto más importante al momento de hacer referencia a materiales para profesores respecto a la literatura nacional. Se trata de su *Historia de la literatura boliviana*. Texto que no es publicado en Bolivia sino que tiene su única edición en México por la editorial Porrúa Hermanos y CIA. Texto central que aborda el problema de la lengua y toda la herencia colonial en el seno de nuestras sociedades. El texto tendrá difusión entre profesores y se convertirá en referencia al momento de pensar la problemática de la literatura nacional.

La visión de Finot es gráfica pues en el esquema de reconstrucción histórica que hace no olvida hacer referencia a elementos como la herencia del pasado.

Para notar esto veamos el índice y los primeros párrafos de su libro. Libro hoy custodiado en el Archivo Nacional de Sucre.

Veamos:

Índice
La literatura en el incario
La literatura en la colonia
La literatura en la independencia
La literatura en el siglo XIX

Lo que Finot desarrolla es un planteamiento muy complejo pues, evidentemente, su punto de partida es la cuestión de que si existe o no una literatura nacional o si existe una literatura latinoamericana. Finot dice que, en realidad, este es un problema que no se resuelve en el sentido de que básicamente lo que existe en América Latina no es otra cosa que un calco y una copia de lo que acontece y sucede en Europa. Es lo que Finot llama “ambiente y mentalidad propia de los pueblos del hemisferio occidental” el cual está por demás presente en América Latina lo cual hace que no sea factible pensar en la literatura auténticamente nacional. Ahora bien, esta situación se hace compleja al momento de pensar en que, al mismo tiempo, la presencia del indigenismo se hace central al momento de pensar la literatura nacional.

Indigenismo como literatura pero también como herencia presente y que no se puede negar al interior de la sociedad nacional. Acá es donde aparece un componente que hace que América no sea Europa pues la misma está condicionada por algo que es cualitativamente distinto a la sociedad europea. Es algo sobresaliente que Finot refleje esta situación de una manera clara, lo cual no quiere decir, necesariamente, que él sea un defensor de esa identidad indígena sino que implica la constatación de una cualidad particular de Bolivia y América Latina que no es sencillo de esconder ni ocultar.

Ahora bien, un elemento sumamente importante es que en este contexto debemos desarrollar una interpretación de la narración que en el esquema

de Finot aparece. Así se hace imperativo desarrollar un esquema ampliado para construir una interpretación de la narrativa que vamos observando. Esto se hará tanto o más importante en el caso de Arguedas con quien se verá de modo más diáfano la narrativa que se va construyendo.

En este sentido, Alcides Arguedas no sólo es uno de los padres del “indigenismo” (como literatura) sino que, al mismo tiempo, es uno de los intelectuales más citados y reconocidos, de Bolivia, a nivel internacional. Es literato pero también historiador y en ese movimiento desarrolla una obra en la que polemiza como sociólogo en *Pueblo Enfermo* pero abandera la presencia indígena en sus relatos (*Raza de Bronce*). Se trata, en fin, como Finot, de un personaje que no oculta la presencia y la influencia indígena en la sociedad nacional pero que, al mismo tiempo, construye una ruptura identitaria que provoca y produce en el lector un distanciamiento respecto a esa cultura y raíz indígena.

Arguedas se trata, en ese sentido, de un personaje tremendamente importante al interior de la sociedad nacional. Se trata de un personaje cuya influencia es trascendental al momento de hacer una mirada específica a la narrativa de la historia que va construyendo. A continuación transcribimos pasajes de su *historia de Bolivia* que publica en Francia y que es muy gráfico de lo que se está sosteniendo.

LA FUNDACIÓN DE LA REPÚBLICA

CAPÍTULO I

Chuquisaca y su Universidad a principios del siglo XIX.- Vida social y distribución gremial de la urbe.- Goyeneche y su doble rol.- Revolución del 25 de Mayo.- Propaganda de la revolución.

El punto de partida para Arguedas es Chuquisaca. Se trata de la revuelta que se genera en la ciudad como elemento que marca el inicio de la guerra de Independencia. Este punto de partida implica un parte aguas. El relato comienza con la noticia del cautiverio del Rey. Este elemento juega de dispositivo. Una vez más aparece el elemento de los acontecimientos acaecidos

en Europa. Un segundo componente es la presencia de la universidad y las lecturas de los autores europeos, es decir, la presencia de Montesquieu, Rousseau, etc. quienes son leídos y discutidos en el seno de la universidad.

Se muestra cierto orgullo por la presencia de esa universidad. Se dice que vienen hasta ahí estudiantes del Cuzco, Buenos Aires, Lima, etc. quienes valoran en mucho la casa superior de estudios aunque la opinión sobre la sociedad sucreña es, por parte del autor, diferente. Esto genera un movimiento en el que los “subversivos” terminan haciendo juramentos de lealtad al rey capturado. Ahí aparecen discusiones en las que los conceptos como soberanía popular se hacen tremendamente polémicos. Se comienza a argumentar que la legitimidad proviene del pueblo, etc. Este relato expresa el punto de partida de Arguedas. La continuidad de este relato se la evidencia con los hechos de julio en La Paz.

Veamos:

CAPÍTULO II

La Paz y la revolución del 16 de julio-de 1809.- Proclama de la junta Tuitiva.- Traición de Murillo.- Su muerte heroica.- Revolución de Cochabamba.- En el Alto Perú nace la idea de la emancipación absoluta.- Segunda expedición argentina- Los grandes caudillos. – Tercera expedición argentina.- Batalla de Sipesipe.- La Serna se hace cargo del ejército realista.

En el relato el “malo” es Goyeneche quien hace que la historia no tenga un “final feliz”. Arguedas resalta los acontecimientos sangrientos en los que terminan los hechos de La Paz. La Paz es en ese momento una ciudad importante por la dinámica económica cada vez más intensa. Murillo encabeza con miembros de la iglesia y de otros gremios un levantamiento que culmina en la instalación del primer gobierno revolucionario en América. Se trata de un juicio que resalta la importancia y provoca identificación colectiva importante en los lectores de texto.

El texto resalta la preparación inmediata que tienen que hacer los alzados pues desde Lima ya se sabe que el gobernador del Cuzco está yendo a La Paz a sofocar el movimiento que había alarmado al mismo Virrey. Se trata del inicio de una historia que termina con la independencia. Su importancia es capital al momento de pensar en el proceso en el cual se está constituyendo una nueva sociedad. Una sociedad que tiene su punto de partida en la independencia identificada con la “Guerra de la Independencia” iniciada en 1809 y no así en su raíz cultural, en su núcleo ético-mítico.

Este es el elemento que se debe problematizar de manera más trascendente. Se trata de la narrativa que centra un momento constitutivo como el central, el resto es antecedente trascendido y superado que está como referencia de circunstancias pasadas pero no como identidad constitutiva.

Veamos el relato acerca de la fundación del nuevo estado.

CAPÍTULO III

Se afirma en el Alto Perú la idea de la independencia.- Revolución de Hoyos en Potosí.- Sucesos del Perú en 1820. - La guerra intestina en las filas reales.- Batalla de Junín.- Batalla de Ayacucho.- Sucre recibe instrucciones de pasar al Alto Perú.- Manejos de Olañeta en favor de la independencia altoperuana.- Decreto de Sucre de 9 de febrero de 1825 constitutivo de la nacionalidad.- Descontento y reparos de Bolívar. - Decreto del Gobierno de Buenos Aires reconociendo al Alto Perú la facultad de constituirse en conformidad a sus intereses.- Bolívar lanza su decreto limitatorio de 16 de mayo. - La Asamblea constituyente de 1825.- Bolívar en el Alto Perú.- Promete, al fin, consentir en la formación de la nacionalidad.- Cumple su promesa y envía su proyecto de Constitución para el nuevo estado de Bolivia.

La fundación expresa un momento constitutivo que es analizado de una manera detallada como la autodeterminación que, como voluntad se despliega y desarrolla en los pueblos de América. Aquí se resalta la serie de batallas que aún se deben librar para conseguir la “ansiada independencia” lo cual refleja una situación compleja y también llena de contradicciones. No se puede negar la presencia de un ejército de realistas que terminan pasando de bando para reforzar las filas independentistas en un momento en el cual la independencia se cae ya de madura. Veamos cómo aparece la fundación de la nueva república.

CAPÍTULO IV

Territorio de la nueva nación.- Su distribución étnica.- Carácter del indio.- Selección inversa de la raza.- La desigual lucha entre el conquistador y el esclavo.- Caracteres de la casta mestiza.- El cholo.- Su inferioridad respecto al tipo superior de civilización.- La historia de Bolivia está formada por el cholo y de allí su incoherencia.- Insignificancia de la raza blanca.- Población de 1831.- El problema racial según Antelo.- El país desconocido.

La nueva república nace con dos millones y trescientos mil kilómetros cuadrados. Esta es una constatación que se hace evidente al momento de pensar en la creación de un espíritu patriótico. Espíritu que debe ser formado, pues, en realidad, las circunstancias en las que nace Bolivia, no generan aún ningún sentimiento de identificación colectiva.

De ahí que una de las maneras de producir este sentimiento es, sin duda, la posibilidad de pensar en una dinámica de generación de este sentimiento por medio de la exaltación de ese pasado que puede ser interpretado, en primera instancia, como “glorioso”. La descripción geográfica del mismo nos hace patente el elemento de un país tremendamente grande con una población muy chica. Se trata de un país que tiene menos de dos millones

de habitantes pero tiene más de tres millones de kilómetros. En conclusión está casi despoblado.

A este hecho se suma el carácter de país con fuerte presencia indígena, sobre todo, aymara y quechua en tierras altas. Esta situación se hace tremendamente significativa y va a condicionar el presente. Aquí es muy importante pensar en la idea de continuidad y ruptura pues el hecho de constatar la presencia indígena no significa reivindicar su presencia, sino todo lo contrario, existe una ruptura entre identidad nacional y presencia indígena. El presente es un presente con fuerte presencia indígena pero ese presente no está vinculado, necesariamente a la identidad real nacional. Se trata de un ejercicio lógico que tiene consecuencias en el lector.

Finalmente vale la pena anotar el relato de la guerra del Pacífico. El relato es importante pues se trata del relato más importante al momento de pensar la presencia de Bolivia en el comienzo del siglo XX. Veamos como aparece el mismo.

LA GUERRA INJUSTA

CAPÍTULO 1

Frías se hace cargo de la presidencia y convoca a elecciones.- Se presentan los candidatos presidenciales.- Gestiones de Ballivián en Lima. Frías, da cuenta de sus actos al congreso.- Es elegido presidente Ballivián.- Rasgos de carácter.- Política conciliadora y su plan financiero.- Estado desastroso de la hacienda pública.- Oposición del congreso a su plan.- Alarmas en el Perú.- El Sonso Caitano.- Agitación política que ocasiona la enfermedad incurable del presidente.- Opinión de la prensa peruana.- Muerte de Ballivián.

El calificativo inicial es claro: se trata de una guerra injusta. Así es como Arguedas califica, de entrada al acontecimiento. Se trata de un contexto en el cual Chile tiene los ojos puestos en su norte como elemento que quiere

“arrebatarse”. Se trata de un relato muy parecido al juego entre buenos contra malos. Esta es una constante en los relatos escolares hasta el día de hoy. Se trata de una visión que no será superada hasta el presente pues el tono de Arguedas es un tono sostenido incluso el 2013.

Esta es una constatación que se hace evidente al momento de pensar en la creación de un espíritu patriótico. Espíritu que debe ser formado pues, en realidad, las circunstancias en las que nace Bolivia no genera aún ningún sentimiento de identificación colectiva. De ahí que una de las maneras de producir este sentimiento es, sin duda, la posibilidad de pensar en la exaltación de ese pasado que puede ser interpretado, en primera instancia, como “glorioso”. La descripción geográfica del mismo nos hace patente el elemento de un país tremendamente grande con una población muy chica. Se trata de un país que tiene más kilómetros cuadrados que habitantes.

A este hecho se suma la fuerte presencia indígena, sobre todo, aymara y quechua en tierras altas. Esta situación va a condicionar el presente del país. Aquí es muy importante pensar en la idea de continuidad y ruptura, pues el hecho de constatar la presencia indígena no significa reivindicar su presencia, sino todo lo contrario, existe una ruptura entre la producción de la identidad nacional y presencia indígena. Arguedas es un muy buen ejemplo de esto pues el hecho de ser el escritor que aborda la cuestión indígena no significa que la lectura de sus textos haga que la sociedad ubique en esos componentes referentes de identificación colectiva.

La idea de identificación es particularmente significativa pues hablamos de aquello que al ser visto e identificado por uno provoca un sentimiento de vínculo y relacionamiento que hace que ello sea asumido como propio, lo otro no es asumido como ajeno sino como uno mismo. Los medios de comunicación son, hoy por hoy, agentes particularmente importantes en la generación de este proceso. Diferentes parámetros culturales como el idioma, etc. son componentes que adquieren diferente estatus y valoración colectiva que hace que una u otra práctica de relacionamiento sea más aceptada que otra. Así la literatura ha jugado un papel significativo al momento de pensar en estos procesos de generación de identificación colectiva.

En este sentido se puede decir, a manera de sospecha (hipótesis) que el indigenismo literario ha sido uno de los componentes que el racismo actualizado de fines del siglo XIX y principios del XX han desarrollado para mostrarse como menos agresivo y más “diplomático”, pues sabemos que el racismo actualizado, de este periodo, se presenta como particularmente positivista y “científico”. Cosa que les sirve para, sobre todo, ratificar los prejuicios coloniales con argumentos más “sofisticados”. Así, “ciencias” como la antropometría y otros comienzan a ganar espacio y, en el caso de Bolivia, “los indios” son un asunto, un problema, que debe ser “resuelto”.

De ahí que se desarrollan distintos trabajos acerca de qué hacer con “los indios”. El Ministerio de Instrucción es un actor particularmente importante en este aspecto. Un trabajo que vale la pena analizar al respecto es el que refiere a la dedicación de la educación física en el sistema educativo nacional. El documento que revisaremos en sus conclusiones lleva de título: La educación física en Europa (Bélgica, Francia, Alemania, Checoslovaquia, Suecia y Suiza), Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por Saturnino Rodrigo, enviado a Europa, que lleva fecha septiembre de 1929.

Ahora bien, es particularmente llamativo que el documento está, en el fondo, centrado en la preocupación de la población indígena. La lectura de las conclusiones nos dará razón de esto pues al momento de pensar en los modelos de trabajo educativo para el sistema educativo nacional existe la particular preocupación por la población indígena. La lectura de los problemas nacionales pasa, en el informe, por la preocupación de la “civilización” de la población indígena.

El documento se presenta como bastante revelador al momento de sacar sus conclusiones pues, luego de hacer una descripción relativamente completa de los diferentes modelos de trabajo en educación física, en los diferentes países de Europa, se pone a hacer una evaluación para darnos cuenta cuál sería el modelo que desde Bolivia se debería seguir. El texto refleja una interesante mirada respecto de lo que piensa el orden dominante acerca de la presencia indígena, pues mientras el autor desarrolla un debate con

quienes afirman la necesidad de adoptar el modelo denominado de Heber⁶² por las condiciones obvias de la sociedad boliviana, el autor cuestiona este hecho por considerar que la posibilidad de adoptar dicho “método” implica algo más que sólo tener espacios libres para los participantes pues el retorno a la naturaleza debe ser, afirma, racional, es decir, el retorno es el retorno que las sociedades “civilizadas” hacen, caso que –considera el autor– no es el caso de Bolivia.

En Bolivia se nos decía: ¿por qué no se adopta para los indios y las escuelas rurales el método Hebert? Nuestra respuesta fue la adopción de la gimnasia educativa sueca, puesto que la gimnasia natural no es otra cosa que la ejecución de los movimientos normales que cotidianamente realizan los indios; luego, con sólo dejarles vivir ya tenemos un método admirable que sirve de modelo a Hebert, el que no sólo se ha contentado con copiar los movimientos, sino las danzas, las canciones y las costumbres; un colaborador de nacionalidad peruana ayuda en esta obra a Georges Hebert.

Lo que nosotros necesitamos es un método de gimnasia educativa, es decir que tenga el doble carácter de fisiología o psicología, pues sólo así el movimiento creará coordinaciones cerebrales, sólo así dejará huellas de su paso en los centros nerviosos y sólo así educará el carácter, la energía, la voluntad, y el coraje, además, flexibilizará la pesadez de su inteligencia flexibilizando la rigidez de sus músculos e introduciendo en su cerebro una nueva sensación de agilidad y soltura (Saturnino, 1929).

Las afirmaciones son claras y la preocupación es evidente. Al autor del informe le interesa la población indígena. Esta población es la que se encuentra como “objeto” del trabajo que se debe hacer en esa área. De ahí el interés de la vinculación entre la práctica física y el proceso educativo. Esta es una relación que intenta ser interpretada “científicamente” pues se intenta argumentar las virtudes del ejercicio físico en relación con la “flexibilidad” del cerebro.

62 Modelo que es también denominado como “natural”, pues apunta a la explotación de los contextos y entornos del “aire libre” para trabajar, desde ese relacionamiento básico entre ser humano y naturaleza, de un modo “racionalizado”.

Ahora bien, lo que nos interesa notar es el sentido implícito que la interpretación del autor refleja. Así, es por demás evidente el sentido racista de la mirada que asume el adormecimiento de los cerebros indígenas, cerebros que se presentan –si nos damos cuenta– como el “objetivo” real del trabajo. La “raza indígena” tiene, desde esta perspectiva una cualidad implícita que debe ser “corregida”. Este hecho es el que impulsa este trabajo. Al mismo tiempo se puede decir que existe otro componente que es importante pues esta cualidad indígena es asumida como una cualidad del conjunto de la sociedad nacional, es decir, existe un reconocimiento de la presencia mayoritaria de la población indígena que hace que su imagen sea la mayoritaria, lo cual no significa –obviamente– que la minoría gobernante se identifique con esa presencia indígena.

Se puede hacer un paralelismo con el modo de pensar que refleja Sergio Almaraz quien ya decía que la oligarquía nacional; “se siente dueña del país, pero al mismo tiempo la desprecia”, es decir, no asume para sí ninguna de las críticas que pueden referirse a la sociedad nacional. En este sentido, poco interesa que se califique al conjunto de la sociedad como “poco civilizada” pues nada de eso refleja las cualidades de la élite dominante. En este sentido, el modo de razonar al momento de leer la realidad es por demás gráfica y evidente pues refleja muy bien la lógica hegemónica del positivismo lógico que no es sólo la lógica dominante de ese momento sino que es, al mismo tiempo, la lógica dominante a lo largo de todo el siglo posterior al texto escrito.

De ahí que no tendría sentido hacer una crítica de este modo de razonar sino comenzamos a tomar conciencia de la presencia de esta racionalidad no sólo en el periodo mencionado sino, sobre todo, cuales son los componentes aún presentes el día de hoy, casi un siglo después de haberse presentado el documento y que nos hacen asumir, aunque no lo “confesemos”, elementos que hacen que veamos lo indígena como cualitativamente inferior, pues esto es lo que se está “implícitamente” afirmando en el texto.

La gimnasia que no hace sino trabajar los músculos, no es gimnasia educativa sino un pasatiempo, es una mentira, en el periodo que ella debe educar, se entiende, no cuando se convierte en gimnasia higiénica o depurativa, con la edad del que lo ejecuta.

Día llegará en que Bolivia se supercivilice, en que sus ciudades se vean superhabitadas, en que el campo y el aire libres sean una cosa rara, entonces, sólo entonces convendrá volver a la naturaleza alejada, es decir, hacer lo que ahora hace Hebert con la población supercivilizada de París, pero mientras el aire y el campo libres sean un bien común (Saturnino, 1929).

Ahora bien, la afirmación viene matizada con consideraciones –en este caso– acerca de la importancia de la cualidad educativa de la preparación física. Lo interesante es cómo la idea de civilización está aparejada con la idea de alejamiento positivo de la naturaleza. El alejamiento es positivo y, en consecuencia, como aún “los indígenas” no nos hemos alejado entonces se deduce que no podemos aún gozar de los beneficios de la “civilización”. De ahí que tenga sentido que el autor afirme que “llegará el día en que Bolivia se super-civilice” y ese día será cuando las ciudades estén “superhabitadas”, es decir, el criterio de la civilización es la cualidad de habitabilidad de las ciudades, o sea, crecerán las ciudades y tendremos problemas nuevos, propios del mundo moderno y es ahí donde tiene sentido pensar en un “retorno a la naturaleza”; ahora bien, ese retorno ya no tendrá que ver con la cualidad indígena propia del mundo presente, sino que se será un retorno “racionalizado” donde lo indígena es extirpado del mundo presente. Ahí es donde el método Hebert recién tendrá sentido, dice el autor. La racionalidad presente es la misma que desde el periodo colonial se fue presentando, ahora bien, el contexto es nuevo y esto es lo que hace que el lenguaje con el que se presentan los prejuicios sea también nuevo, de ahí que el lenguaje “científico” es el que acompaña ahora la presencia de estos componentes. Pasa lo mismo con Arguedas y con el grueso de los pensadores de esta época. Ahora bien, vale la pena preguntarse cuántos de estos componentes no están presentes con nosotros el día hoy, pues nos encontramos en un contexto en el cual la presencia de los componentes científicistas es aún mucho más fuerte, lo cual permite encubrir y esconder los prejuicios de una manera mucho más “eficiente”.

Se podría decir que el día de hoy se han creado herramientas más “sofisticadas” para hacer afirmaciones que no reflejan los sentimientos presentes en uno, es decir, existen instrumentos que permiten a uno justificar acciones

concretas de marginación, desprecio y discriminación al interior de discursos presentados como “correctos”. De ahí que hoy sea más difícil encontrar afirmaciones “explícitamente” racistas, presentadas en documentos oficiales (por ejemplo, libros de texto), lo cual no quiere decir, de ningún modo, que se hayan superado los problemas, sino que –como vemos– sólo ocurre un proceso de transformación del lenguaje usado donde el “cientificismo” encubre prejuicios en un lenguaje rebuscado y, aparentemente, “neutral”.

Esto hace levantar aún más las sospechas acerca de los libros de texto actuales que, se supone, presentan también “preocupaciones” que son asumidas como tales (es decir, actuales) y que en esa “novedad” pueden, en realidad, estar mostrando sólo prejuicios viejos que son revestidos con lenguaje nuevo.

Ahora bien, un último detalle que no podemos olvidar es que si hemos afirmado que la idea de hito está vinculada íntimamente a la idea de huella, entonces se puede decir que no son muchas las huellas que han dejado marca en la sociedad nacional. En realidad, parece ser que una sola huella recorre nuestra historia actualizándose en diferentes contextos. Es decir, se puede afirmar que existe un solo hito en la educación nacional: el hito colonial. Hito que se actualiza a cada momento y que nos constituye, todavía, como sujetos.

Esto quiere decir que existe una huella que tiene, en su proceso de actualización, momentos de transformación discursiva, transformación que contextualiza la huella para que permanezca presente en la sociedad sin ser dejada de lado, es decir, sin que sea realmente superada. Los libros de texto son muy gráficos en esto pues si ellos presentan a título de “preocupaciones nuevas” sólo prejuicios viejos, en realidad, lo que está ocurriendo es sólo un proceso de transformación discursiva pues es sólo el discurso el que va siendo transformado pero el prejuicio es viejo y es el que está sostenido y mantenido en el orden de sentido del texto. En su momento, habíamos dicho que los libros de texto producen y transmiten, más que contenidos formales, convencimientos socialmente aceptados. Acá es donde la idea de hito adquiere sentido, pues si el hito marca una huella, esta huella

constituye los convencimientos, y esto es lo que los libros aún no van transformando, pues la transformación discursiva de la presentación del texto no refleja, necesariamente, la transformación de los convencimientos.

Por eso el discurso puede hablar, por ejemplo, de interculturalidad, lo cual no necesariamente quiere decir un convencimiento –desde la elaboración del texto– acerca de una necesaria des-jerarquización cultural existente en el orden social colonial que vivimos, pues los libros se limitan, hoy por hoy, a la descripción formal de la pluralidad cultural del país, lo cual refleja una actualización discursiva del orden social colonial presente en el orden de producción de textos. Orden colonial que cambia el discurso pero mantiene el prejuicio.

Bibliografía general

Albó, Xavier y Anaya, Amalia

(2003) Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación bilingüe en Bolivia. La Paz: CIPCA-UNICEF.

Almaraz, Sergio

(1986) Réquiem para una república. La Paz: Plural.

Apel, Karl Otto (2007)

La globalización y una ética de la responsabilidad. Buenos

Aires: Prometeo. Apple, Michael

(1986) Ideología y currículum. Madrid: Akal.

(1997) Educación y poder. Barcelona: Paidós.

Bardina, Juan

(1917) Arcaísmos de la misión belga. Arcaísmos del Instituto Normal Superior. La Paz: s/ed.

Bernstein, Basil

(1998) Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

Bloom, Benjamin

(1986) Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: El Ateneo.

Borghesi, Massimo

(2010) Experiencia como correspondencia. España: Alianza.

Brienen, Marten

(2005) ¿Por qué Warisata no es lo que parece? La escuela ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena. En: Robins, N. Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad. La Paz: Plural.

Cajías, Beatriz

(2000) Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia 1994-1999. La Paz: CEBIAE–Ayuda en Acción.

Cajías, Magdalena

(2011) Continuidades y Rupturas. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia. La Paz: PIEB.

Calderón, Raúl

(1996) Paradojas de la modernización: Escuelas provinciales y escuelas comunales en el altiplano de La Paz (1899-1911). En Estudios Bolivianos N° 2. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA.

Carretero, Mario

(1998) Constructivismo y educación. Buenos Aires: Aique.

Castro, Mario

(2007) La educación escolar de la élite paceña y la vida de estudiante a fines del siglo XIX. En Revista de la Carrera de Historia. Número monográfico dedicado a la historia de la Educación Boliviana. La Paz: UMSA, Carrera de Historia.

Choque Canqui, Roberto

(1994) La problemática de la educación indígenal. En: Revista Data. vol. V. La Paz.

(2005) Historia de una lucha desigual. La Paz: UNIHPAKAXA.

Choque, Roberto y Quisbert Cristina

(2006) Educación Indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. Unidad de Investigaciones Históricas.

Coll, César

(1998) Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Aique.

Contreras, Manuel

(2001) La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX. En: Cajías, D. y otros: Visiones de Fin de Siglo. Bolivia y América Latina en el Siglo XX. La Paz: IFEA, Embajada de España.

Contreras, Manuel y Talavera, María Luisa

(2004) Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002. La Paz: PIEB-ASDI.

Contreras, Manuel

(1999) “Reformas y Desafíos de la Educación”, en: Campero Prudencio, Fernando. (coord.) Bolivia en el Siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. La Paz: Harvard Club de Bolivia.

Coraggio, José Luis

(1995) Desarrollo Humano, Economía popular y Educación. Buenos Aires: AIQUE.

Domic, Galia (Coord.)

(2009) Políticas Públicas Educativas, Estudios Bolivianos 15. La Paz: IEB, UMSA, ASDI.

Durán Padilla, Manuel

(1962) Legislación escolar boliviana. Aquiles Echenique, Universidad de Texas.

Dussel, Enrique

(1979) Introducción a la filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.

(1989) Pedagogía de la liberación. Bogotá: Nueva América.

Escobari de Querejazú, Laura

(2012) Caciques Yanaconas y extravagantes. Sociedad y educación colonial en Charcas Siglo XVI-XVIII. La Paz: Plural, carrera de Historia.

Freire, Paulo

(1968) Educación como Práctica de Libertad. México: Siglo XXI.

(1975) ¿Qué es y Cómo Funciona la Concientización? Lima: Causachun. (1980). La pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

(2004) ¿Extensión o Comunicación? México: Siglo XXI.

Gadotti, Moacir

(1997) Paulo Freire, su vida y su obra. Bogotá: CODECAL.

Gimeno Sacristán, José

(2002) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Grieshaber P., Edwin

(1991) “Resistencia indígena a la venta de tierras comunales en el departamento de La Paz, 1881-1920”, en: Revista N° 1 del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. La Paz: Data.

Iño Daza, Weimar

(2009) Inicios de la formación docente, en la reforma educativa liberal. En: Aillón, Esther y otros (Comp.): A cien años de la fundación de la escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909). La Paz: Carrera de Historia, UMSA.

Kemmis, Stephen

(2008) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Klein, Herbert

(2002) Historia de Bolivia. La Paz: Juventud.

Lozada, Bliths

(2004) La formación docente en Bolivia. La Paz: UMSA.

Mariño, Germán

(1994) Constructivismo y educación de adultos. Colombia: Revista Aportes.

Mamani Condori, Carlos

(1991) Taraqu 1866-1935. Masacre, guerra y renovación en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi. La Paz: Aruwiyiri.

Martínez, Françoise

(2001) Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En: Cajías, Dora y otros: Visiones de Fin de Siglo. Bolivia y América Latina en el Siglo XX. La Paz: IFEA, Embajada de España.

Moreno, Gabriel René

(1920) Últimos días coloniales en el Alto Perú. Lima: CAUSACHUN.

Ocampo López, Javier

(2007) Simón Rodríguez, el maestro del libertador. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 9, pp. 81-102. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900904.pdf>

Perez, Elizardo

(1962) Warisata: la escuela ayllu. La Paz: Juventud.

Pestalozzi, Johann Heinrich

(2005) Cartas sobre la educación de los niños, en: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/pestalozzi/caratula.html

Preiswerk, Matthias

(2005) Educación Popular y teología de la liberación. Costa Rica: DEI.

Quijano, Anibal

(2014) Cuestiones y Horizontes. De la dependencia histórico estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.

Quispe Cusi, Nelly

(2009) Ejes temáticos en los libros de texto de séptimo de primaria. Tesis de licenciatura. Ciencias de la educación. La Paz: UMSA.

Salazar Mostajo, Carlos

(1986) La Taika: teoría y práctica de la escuela ayllu. La Paz. Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés.

Sánchez Bustamante, Daniel

(1909) Programas de Instrucción Primaria, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, La Paz- Bolivia.

Soria Choque, Vitaliano

(1994) Los caciques apoderados y la lucha por la escuela. En: Revista Data, vol. V. La Paz.

Suarez Arnez, Cristobal

(1986) Historia de la Educación Boliviana. La Paz: Don Bosco.

Suarez, Faustino

(1953) Hacia la nueva educación Nacional. La Paz: Juventud.

Taberner Guasp, J.

(1999) Sociología y educación. Madrid: Tecnos.

Talavera, María Luisa

(2009). “Los hijos de Rouma”, en: Aillón, Esther y otros (Comp.). Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la escuela Nacional de Maestros de Sucre. La Paz: Carrera de Historia, UMSA.

(2011) Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia, 1899-2010. La Paz: Cides – UMSA, PIEB, Plural.

Tamayo, Franz

(1910) Creación de la pedagogía nacional. La Paz: Juventud.

Urquidi, Arturo

(1941) La comunidad indígena en Bolivia. La Paz: Juventud.

Varela, Julia y Alvarez-Uria, Fernando

(1991) Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

Wallerstein, Immanuel

(2006) Análisis de Sistemas-Mundo. México: Siglo XXI.

Walsh, Katherine

(2009) Interculturalidad, Estado, Sociedad. Quito: AbyaYala.

Yapu, Mario

(2007) “Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: breve reseña histórica”, en: Umbrales, revista del Posgrado en Ciencias del Desarrollo, N° 15 Septiembre 2006. La Paz: Cides-UMSA.

Zavaleta, René

(1989) Lo nacional popular en Bolivia. México: Siglo XX.

DOCUMENTOS OFICIALES

(1908) Programa de Instrucción Primaria. La Paz: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

(1928) Dirección General de Instrucción: Bases del Proyecto de Planes y Programas de Estudios para la Instrucción Secundaria, República de Bolivia. La Paz: Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura.

(1938) Dirección de Educación Pública: Programas Escolares Graduados y Reglamento para las Escuelas. La Paz: Ministerio de Educación.

- (1955) Guía de Educación Fundamental. Programas, III Seminario de Educación Fundamental. La Paz: Ministerio de Asuntos Campesinos.
- (1956) Dirección General de Educación: Plan y Programas Oficiales de Educación Secundaria. La Paz: Ministerio de Educación.
- (1994) Ley de Reforma Educativa N° 1565. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- (1994) Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa. (Folleto de Difusión). Propuesta. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación.
- (1995) Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa: Órganos de Participación Popular. (1995) Organización Curricular. Estructura de Administración Curricular. Estructura de Servicios Técnicos Pedagógicos. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- (1997) Organización Pedagógica, Documento base. La Paz: Servicio Nacional de Educación, Reforma Educativa.



MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

la revolución educativa AVANZA