

Estudios Bolivianos 15

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS



Galia Domic Peredo
(Coordinadora)

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

Estudios Bolivianos 15

POLITICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS



INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS



AGENCIA SUECA DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTUDIOS BOLIVIANOS 15
Políticas públicas educativas

Depósito legal 4-3-97-07
ISSN 2078-0362

Coordinación General	Lic. Galia Domic Peredo
Diseño y diagramación	Fernando Diego Pomar Crespo
Impresión	Raúl Miranda Cuba
Diseño de Tapa	Fernando Diego Pomar Crespo
Correctora	Noraht Vargas
Editorial	Instituto de Estudios Bolivianos
Tiraje	500 ejemplares

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés 2009

ÍNDICE

Presentación Dr. Juan Carlos Orihuela	9
Prólogo Mtra. Galia Domic	11
A manera de comentario Dra. María Luisa Soux	15

INTERCULTURALIDAD, INDIVIDUAL Y CIUDADANÍA

Galia Milenka Domic Peredo

Resumen	19
Abstract	20
1. El boom de la Interculturalidad	21
2. Interculturalidad vívida y abstracta	22
3. La ideología en la acción	24
4. La interculturalidad “positiva” contra la “vívida”	25
5. La individuación de los sujeto base de la ciudadanía	31
6. Mercancía, fetischismo e individuación	33
7. La individuación: la condición del sujeto abstracto	43
8. Transversalización del poder sobre el cuerpo: la taxonomía de las diferencias	45
9. La interculturalidad idealizada, “institucional”	48

10. La interculturalidad "vívida"	61
11. Conclusiones	68
BIBLIOGRAFÍA	70

CONTEXTOS Y RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN BOLIVIA. 1982-2007

Maria Luisa Talavera S.

Resumen	73
Abstract	74
1. Abordando el problema	75
2. La educación en "ruinas"	77
2.1 El debate de los números	79
2.2 Presupuestos educativos y sueldos de los maestros en el periodo de estudio	81
3. La calidad de la educación en la perspectiva docente	89
4. Los resultados cuantitativos de la Reforma de 1994 El efecto expansivo de la Reforma de 1994	92
5. Conclusiones provisionales	96
BIBLIOGRAFÍA	99

LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA COMPARADA CON LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

Blithz Lozada Pereira

Resumen	103
Abstract	105

Introducción	107
1. La transformación docente y las identidades nacionales en Latinoamérica	112
2. El diagrama de las universidades pedagógicas	115
3. La Irrupción de la formación docente privada en Latinoamérica	121
4. Las tendencias actuales de la formación docente en la región	124
5. Historia de la formación docente en Bolivia desde inicios hasta mediados del siglo XX	126
6. El proceso político desde la Revolución Nacional de 1952 hasta la Reforma Educativa de 1994	131
7. La formación docente establecida por la ley de Reforma Educativa de 1994	135
8. La prospectiva frustrada de la Reforma Educativa y el retroceso histórico en los INS	142
9. Participación, visión estratégica y cambio de la formación docente	150
10. La historia comparada respecto de la formación docente	155
BIBLIOGRAFÍA	159

APORTES DE LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL (1900-1920): INICIOS Y CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Weimar Giovanni Iño Daza

Resumen	175
Abstract	177
1. Introducción	179
2. La reforma educativa Liberal (1900-1920)	181
2.1. La formación docente en Escuelas Normales Extranjeras	186
2.2. Los primeros reglamentos de ejercicio docente	188
3. Inicios de las Escuelas Normales	191
3.1. "Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la república"	191

3.2. Instituto Normal Superior	199
3.3. Escuelas Normales Rurales	201
3.4. La necesidad de un Instituto Normal de Educación Física	204
3. La "Matrícula Nacional de profesores y preceptores de la república"	207
4. Reflexiones finales	211
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA	214
Anexo documental:	223
Himno á la Escuela Normal	223

HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN BOLIVIA ÉPOCA COLONIAL s. XVI – XVIII

Laura Escobari de Querejazu

Resumen	227
Abstract	228

PRIMERA PARTE

1. Introducción	229
2. Colonizar, educar, alfabetizar	231
3. Antecedentes de la alfabetización en Charcas, Época prehispánica	232
3.1. ¿Alfabetizar en lenguas originarias o en castellano?	234
4. Llegada de las primeras órdenes religiosas y fundación de escuelas de enseñanza	235
5. Educación formal a indígenas	238
5.1. Colegios para hijos de caciques	240
5.2. Alfabetización a indios nobles	242
5.3. Colegio San Borja o El Sol para hijos de caciques	246
5.4. Enseñanza superior a los indígenas	255
6. Alfabetizar a los indios, arma de doble filo	257

6.1. Alfabetización a principios del siglo XVIII. Punto de vista indígena	259
6.2. Educación no formal al interior de los pueblos de indios	260
7. Evangelización y educación en misiones	261
7.1. Misiones de Moxos y Chiquitos	262
7.2. Misiones de Apolobamba, Chaco y Tarija	263
7.3. Colegios de Propaganda FIDE de Tarija, s. XVII, XVIII	264

SEGUNDA PARTE

1. Alfabetización a criollos y peninsulares. Chuquisaca	265
1.1. Colegios en La Paz	268
1.2. Colegios de Oruro, Potosí Cochabamba y Santa Cruz	269
2. Alfabetización de niños y niñas huérfanos	270
2.1. Huérfanas en los beaterios de Lima s. XVII	271
2.2. Huérfanas indígenas en beaterios del Cuzco	272
2.3. Beaterio de las Nazarenas. La Paz	272
2.4. Casa de Recogimiento de niñas huérfanas en Potosí	274
3. Libros en aymara y otras lenguas indígenas	274
4. Conclusiones	275
BIBLIOGRAFÍA	279

MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Constantino Tancara

Resumen	287
Abstract	288
1. Introducción	289
2. La formación docente según el paradigma ecológico	294
3. Un nuevo perfil para el docente actual	296

4. Modelos de formación docente	297
4.1. Un modelo de formación docente a partir de la teoría de la actividad	300
4.2. Definición del objeto de la profesión del maestro: el aprendizaje	305
4.3. El objetivo de la profesión docente	307
5. La formación docente para el desarrollo del sistema de acciones y herramientas para el aprendizaje significativo y vivencial	308
5.1. Sistema de acciones y herramientas de la profesión del maestro	309
5.2. Manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación	309
6. La investigación evaluativa y la investigación científica	311
7. La gestión de centros educativos y el aula	313
8. Atención de necesidades educativas especiales	315
9. Atención para la diversidad cultural	316
10. Gestión del comportamiento y disciplina escolar	317
11. Preparación y elaboración de materiales educativos	318
12. Didáctica para el aprendizaje significativo y vivencial	319
13. Proyectos educativos y de aula	323
14. Modelos y teorías de las disciplinas o áreas científicas y tecnologías	329
14.1. Saberes de frontera	330
15. El diseño y desarrollo curricular para la formación del maestro para el siglo XXI	330
 BIBLIOGRAFÍA	 334
 SOBRE LOS AUTORES	 339

PRESENTACIÓN

Es para el Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA motivo de enorme satisfacción poner a consideración de su público lector el décimoquinto número de la serie **Estudios Bolivianos 15**, esta vez a cargo de docentes investigadores y estudiantes investigadores del Área de Desarrollo Humano, Educación, Psicología e Interculturalidad, coordinada por Galia Domic, Investigadora Titular del mencionado Instituto.

Este nuevo ejemplar consta de seis ensayos dedicados a políticas públicas educativas que definieron el rumbo de la educación en Bolivia a lo largo de su historia. Como no podía ser de otra manera, los diferentes ensayos que conforman esta publicación propone un diálogo inter y multidisciplinario alrededor de una misma temática, de manera tal que desde distintas disciplinas se articula un arco de reflexión que aborda el tema educativo en Bolivia.

Así, mientras Galia Domic toca el tema a partir de la aparición del concepto de interculturalidad en el discurso de las políticas públicas, o Maria Luisa Talavera se detiene en los efectos que tuvo la Reforma Educativa de 1994 en la educación escolar, Blithz Lozada se encargará de repensar la definición de las políticas educativas en la preparación y formación profesional de maestros para el nivel primario y secundario.

Por su parte, Laura Escobari de Querejazu se concentra en una recuperación cronológica de noticias sobre los primeros centros de enseñanza escolar para niños y jóvenes descendientes de españoles, de escuelas destinadas a la educación de los indios, de hijos de caciques o la alfabetización en las misiones del oriente boliviano, mientras que

Weimar Iño se encarga del análisis de la formación docente al recordarse los 100 años de la creación de la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República”, acaecido en 1909, y Constantino Tancara enfatiza en el tema de la formación del docente a partir del paradigma de la teoría de la actividad.

Como se puede deducir de inmediato, **Estudios Bolivianos 15** se constituye en un desafío de enorme interés para todos quienes, de una u otra manera, se interesan por los procesos educativos en Bolivia desde la época colonial hasta el presente a partir de diversas visiones y metodologías analíticas que el Instituto de Estudios Bolivianos saca una vez más a luz pública, poniendo en evidencia el rigor académico y el alto nivel de sus investigadores.

Se trata, pues, de un nuevo aporte crítico referido a una temática nodal en los estudios humanísticos de Bolivia y que seguramente se constituirá en un material imprescindible para futuras investigaciones sobre el tema educativo.

Dr. Juan Carlos Orihuela
DIRECTOR
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

PRÓLOGO

Este nuevo número de **Estudios Bolivianos** que proponemos ahora al lector es el resultado del trabajo de investigación realizado por el equipo de investigación del Área de Desarrollo Humano, Educación, Psicología e Interculturalidad del Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA. La característica fundamental de este volumen es presentar los resultados de una reflexión sostenida de tipo multi e interdisciplinario entre historiadores, científicos de la educación y diferentes perspectivas filosóficas. Este dialogo interdisciplinario abrió un espacio de comunicación e intercambio productivo que enriqueció el proceso de indagación, la aparición de resultados sobre temas educativos como: el de los primeros centros educativos y alfabetización en la colonia, la interculturalidad, la expansión de la educación inicial con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Reforma Educativa y la formación docente en el marco de las políticas públicas. El telón de fondo de todos los trabajos presentados en este anuario son las políticas públicas educativas bolivianas y aquellas características históricas que las definieron.

Los dos primeros trabajos que presentamos discuten desde dos ángulos diferentes el efecto de un discurso y unas estrategias de implementación de la Ley de Reforma Educativa. La interculturalidad, concepto transversal, como lo señalan los discursos impulsores de la Reforma, se despliega en el imaginario de intelectuales generando una diferenciación entre interculturalidad “positiva” o “ideal” y otra “negativa” o “vívida”. Estas diferenciaciones entre formas de interculturalidad son producto de una concepción sobre la realidad de la sociedad boliviana en su conjunto que lleva a “creer” en la posibilidad de modificar la misma con la capacidad racional del sujeto, quien debe superar el estado salvaje y anómalo del relacionamiento errado jerárquico cotidiano de las

relaciones entre los sujetos sociales. Este proceso de corrección cotidiana de la conducta de los actores educativos, gracias a la comprensión de la interculturalidad “positiva”, es el efecto ideológico de las políticas públicas en el imago social. A este proceso se lo ha denominado, en el trabajo de Galia Domic, “*la acción ‘ideológica’ del discurso intercultural sobre la mirada intelectual de los sujetos*”.

Por su parte, Maria Luisa Talavera presenta *los efectos expansivos a los que llevó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) concebidos en la Ley de Reforma Educativa* como uno de los elementos centrales de la misma. “Los logros señalados ocurrieron en medio de conflictos permanentes protagonizados por los maestros en defensa de sus salarios, reducidos al mínimo por la hiperinflación y el ajuste estructural de la primera mitad de los ochenta”, nos dice la autora. El artículo plantea que la Reforma de 1994 dejó pendiente el problema de la calidad. Así, ambos trabajos representan una interpretación de los logros y limitaciones de la Ley de Reforma Educativa.

El trabajo de Blithz Lozada se suma a una *mirada crítica de las políticas públicas en perspectiva, esta vez, a la formación profesional de los docentes “normalistas” bolivianos*. “El texto permite comprender los logros y limitaciones que los cambios del siglo XXI en Bolivia, han dado lugar respecto de la formación docente, considerando los trazos de carácter ideológico y político que se identifican y contrastan. Por lo demás, la composición de conjunto para nuestro país, dibuja un escenario construido por la diacronía de las mentalidades y la sincronía de las políticas de Estado. Articulación teórica en la que la Reforma Educativa de 1994, el Código de la Educación Boliviana de 1955, e incluso los cambios más lejanos concernientes a la educación indígena y las pulsiones modernas de la ideología liberal a inicios del siglo XX, son caracterizados como factores relevantes para entender la educación y la formación docente en nuestro país”, se lee en el texto de Lozada.

Dando continuidad a esta mirada historiográfica encontramos el trabajo realizado por Weimar Iño, que a la luz de los postulados de los lineamientos pedagógicos que se han ido aplicando en las escuelas

normales presenta un panorama de la relevancia de la reforma liberal y otras reformas en perspectiva a la formación de docente. Iño se refiere a los “acontecimientos que hacen evidenciar *el papel fundamental que juegan los maestros en el sistema educativo y en la aplicación de reformas educativas*. Especialmente desde la *formación inicial y permanente* que se otorgan en los institutos normales han buscado consolidar la *sublime labor de los maestros en la praxis pedagógica* (aulas, escuelas y colegios). Por ello, se hace necesario que los lineamientos de una nueva reforma o política educativa ameriten la comprensión no solamente de procesos de dirección, sino, también, los de formación docente que deben contemplar la *memoria histórica colectiva e individual* de la experiencia propia (local), y también de otras que emergen en las realidades latinoamericanas y europeas.”

Si bien el trabajo de Laura Escobari nos transporta aun más lejos en el tiempo, el de la colonia, *los aspectos destacados en esta historia de la alfabetización en el territorio que aún no era Bolivia, nos permite reconocer ciertos trazos que marcarán luego las políticas públicas nacionales*. Dice Escobari: “Los primeros centros de enseñanza escolar para niños y jóvenes descendientes de españoles en las principales ciudades, así como también aquellas escuelas que se fundaron en las provincias destinadas a la educación de los indios (...)” son instituciones descritas por la autora como otro “colegio” especial para la educación de los hijos de los caciques indígenas, así como la educación de niñas españolas e indígenas, mostrando cómo instituciones de beneficencia, como los orfanatos, son las instituciones cuyos rasgos marcarán la educación de los “desvalidos”.

Por último presentamos *una propuestas de formación profesional para docentes* desarrollada por Constantino Tancara, quien nos aclara que: “Para ello se plantea la necesidad de repensar y resemantizar viejos conceptos con significados nuevos bajo el paradigma de la teoría de la actividad. De acuerdo a este paradigma, el objeto, el objetivo y el sistema de acciones y herramientas constituyen el núcleo de la formación docente. Se ha definido que el *aprendizaje* es el **objeto**, el propiciar *aprendizajes significativos y vivenciales* el **objetivo** de la profesión del

maestro". El núcleo de la formación docente es el aprendizaje como acción significativa que sólo puede ser llevada adelante por el propio actor educativo, quien puede significar su propia actividad.

Esperando llenar con esta oferta inter y multidisciplinaria las expectativas de nuestros lectores, y los invitamos a conversar con nuestras voces cristalizadas en estos textos.

Galia Domic
COORDINADORA DE ÁREA IEB

A MODO DE COMENTARIO

EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y RELACIONES INERÉTNICAS

Una de las características más importantes del trabajo de investigación del Instituto de Estudios Bolivianos es el de la interdisciplinariedad, que se articula alrededor de temas de nuestra realidad que, al constituirse en problemáticas complejas, deben ser abordadas rompiendo necesariamente la formación estrictamente disciplinar y abriendo la investigación para un análisis que parta desde diversos puntos de vista.

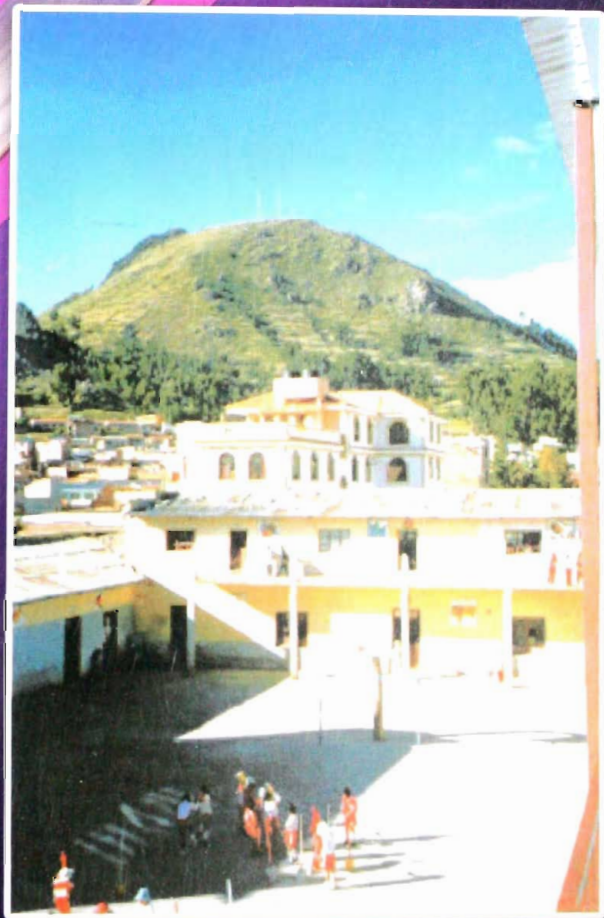
Esta publicación es un ejemplo del trabajo conjunto y articulado del programa de Educación, Políticas Públicas e interculturalidad. En primer lugar, los estudios que se presentan provienen de investigadores relacionados a las áreas de ciencias de la educación, filosofía e historia, que se han unido para abordar el tema educativo desde diversas perspectivas: la interculturalidad, la formación docente o la historia de la educación.

Al mismo tiempo, estas investigaciones interdisciplinarias han permitido establecer una relación con otros proyectos del mismo Instituto de Estudios Bolivianos, en este caso, con el proyecto de Relaciones Interétnicas, que, con el trabajo de Weimar Iño sobre la formación docente en la etapa liberal, llega a articular temas que son tratados en ambos equipos de investigación. Si desde el lado del proyecto de Educación se aborda el tema específico del Centro de

formación de maestros; desde el lado de la historia y las relaciones interétnicas se toma en cuenta el tema de los discursos de modernidad y progreso que acompañaron el proceso del establecimiento de un sistema educativo nacional y la creación de la primera Escuela Normal de Maestros.

De esta manera, la articulación y profundización de la investigación interdisciplinaria se profundiza cada vez más en el Instituto de Estudios Bolivianos y esperamos que, durante los próximos años, esta tendencia vaya aumentando, fortaleciendo de esta manera una nueva forma de enfocar las ciencias sociales y las humanidades, que no es otra que la interdisciplinarietà.

Dra. María Luisa Soux
COORDINADORA DEL PROYECTO
RELACIONES INTERÉTNICAS



INTERCULTURALIDAD
Y
REFORMA EDUCATIVA

INTERCULTURALIDAD, INDIVIDUACIÓN Y CIUDADANÍA

Galia Milenka Domic Peredo

*Los incas vinieron y nos conquistaron,
luego los españoles vinieron y nos conquistaron,
pero todavía nadie nos ha conquistado.
Una mujer aymara*

Resumen

La aparición en el discurso de las políticas públicas del concepto de interculturalidad y en las normas legales o constitucionales no tiene que ver solamente con el reconocimiento de que la realidad social de nuestros países se encuentra marcada por la diversidad cultural y la presencia de diferentes etnias.

En perspectiva a la fundación de nuestros países como estados nacionales, con una existencia de más de cien años, podemos decir que dicho reconocimiento es algo tardío. Es evidente que la primera incógnita que podríamos plantearnos ante este hecho es: ¿Por qué se tardaron tanto nuestros países en realizar dicho reconocimiento jurídico si la realidad “vivida” es otra? ¿De qué manera y por qué en las últimas décadas se plantea el problema de la interculturalidad como un tema importante para las políticas estatales?

Se propone en el presente trabajo es comprender la interculturalidad desde dos horizontes uno “institucional” abstracto y el otro

como “vivencia” concreta. Esta diferenciación es resultado de la construcción de un sujeto abstracto, en el imaginario intelectual, como efecto ideológico de la modernidad.

Abstract

The appearance on the public policy discourse of the concept of multiculturalism and legal or constitutional rules has nothing to do only with the recognition that the social reality of our countries are marked by cultural diversity and the presence of different ethnicities.

Looking ahead to the founding of our country as national states, with an existence of over one hundred years, we can say that such recognition is somewhat late. It is obvious that the first question that might come before this fact is Why it took both our countries in conducting such legal recognition if reality “lived” is another? How and why in recent decades the problem of multiculturalism as an important issue for state policy?

It is proposed in this work is to understand the intercultural horizons from two one “institutional” abstract and the other as “experience” concrete. This differentiation is a result of the construction of an *abstract subject*, in the imaginary intellectual, ideological effect of modernity.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, sujeto abstracto, trabajo abstracto, mercancía, ideología, fetichismo, individuación, sujeto vinculado, ciudadanía, comunidades abstractas.

1. El boom de la Interculturalidad

En la Constitución Política del Estado boliviano, como en la de otros países latinoamericanos, se reconoció que la realidad social de nuestros países se encuentra marcada por la diversidad cultural y la presencia de diferentes etnias. Si realizamos un cálculo general del tiempo promedio de dicho reconocimiento estableceríamos que dicho periodo abarca apenas diez años. En Bolivia dicho reconocimiento se materializa en el Artículo 1° del Título Preliminar de Disposiciones Generales de nuestra Constitución, que data de 1995. En el Ecuador tal reconocimiento se lo realiza ya en 1979, y en Chile se lo hace con la promulgación de la denominada ley del indígena en 1993¹.

En perspectiva a la fundación de nuestros países como estados nacionales, con una existencia de más de cien años, podemos decir que dichos reconocimientos son algo tardío. Es evidente que la primera incógnita que podríamos plantearnos ante este hecho es: ¿Por qué se tardaron tanto nuestros países en realizar dicho reconocimiento jurídico si la realidad vivida es otra? ¿De qué manera y por qué en las últimas décadas se plantea el problema de la interculturalidad como un tema importante para las políticas estatales? ¿Acaso la realidad social Latinoamericana, y la de cada uno de nuestros países, no se desarrollaba en una diversidad cultural y étnica hace más de cien años? ¿Cuáles son las condiciones sociales globales que condicionan el viraje de las políticas estatales educativas a tales problemáticas?

¹ En el caso de la Constitución peruana se incluye un artículo en el que se postula que el Estado "reconoce y protege" la diversidad étnica y cultural. En el caso concreto boliviano la inclusión del artículo pertinente se realiza a través de la caracterización de la realidad del país, caracterizando al Estado boliviano como pluri étnico y multicultural. Tal vez las características peculiares de dicho reconocimiento sean diferentes, tal vez en el caso peruano exista esta mirada pasiva de parte del estado, a diferencia del caso boliviano. Pero al margen de estas definiciones, que pueden ser muy importantes en términos jurídicos, de una u otra manera existe el reconocimiento de la realidad culturalmente diversa que aparece en cierto período histórico.

Resolver cada una de estas preguntas merece un estudio historiográfico que venimos aún realizando, por lo que hoy nos circunscribiremos a presentar simplemente ciertas apreciaciones metodológicas importantes, así como ciertas diferenciaciones conceptuales que pretender facilitar la comprensión de aquello que se ha denominado "interculturalidad", su contexto de problematización y formación.

El telón de fondo de las incógnitas aquí planteadas son los procesos educativos concretos en sus peculiaridades, pues la búsqueda constante de nuestras investigaciones es el conocimiento de los mismos para su transformación. Estamos conscientes que, además de las investigaciones cualitativas que venimos realizando, significan ya una modificación de las relaciones educativas, no sólo porque somos parte de ellas como docentes universitarios sino porque ellas significan una toma de partido, una mirada que construye la realidad misma.

2. Interculturalidad vívida y abstracta

Bajo la misma línea de diferenciación que realizó R. Howard-Malverde, considero que para poder comprender mejor los discursos sobre la interculturalidad debemos diferenciar dos "planos", dos horizontes a partir de los cuales se piensa la misma. Al realizar esta diferenciación describimos un imaginario que se construye en la mirada intelectual de investigadores, políticos y funcionarios del Estado en las últimas décadas. El mismo se establece como el sustento teórico que rescatará de la crisis en la que se halla sumida la democracia desde los años 90's y posibilitará la construcción de ciudadanía, éste el discurso intelectual estatista y sistémico. El discurso de la interculturalidad y sus diferenciaciones ("positiva y negativa" (Albó, 2002:97) y "vívida") son desde nuestra comprensión, un intento permanente de los Estados nacionales de construir ciudadanía en los intersticios del tejido social donde aún no se lo ha logrado.

La diferenciación entre interculturalidad negativa o "vívida" (Howard-Malverde, en: Juan Godenzzi, et al., 1999) o positiva es una

diferenciación “metodológica” que realizan investigadores, intelectuales y algunos funcionarios estatales, que perciben el proceso de articulación entre diferentes formas civilizatorias que coexisten en la trama social de todos los Estados modernos. La diferencia entre estos dos conceptos de interculturalidad es prueba de la diferenciación percibida por los intelectuales entre el modelo moderno y el premoderno civilizatorio. Son las diferencias entre las relaciones sociales mercantiles modernas y las relaciones agrario campesinas las que son puestas en juego en el discurso sobre diferentes tipos de interculturalidad. Se trata de una diferenciación que ayudará a construir la “creencia” en la superación de un “sistema social” por otro. Se trata entonces de un efecto ideológico² del sistema mercantil moderno con el que irán configurando las políticas estatales. Este efecto supone el poner en marcha la supresión de un modelo civilizatorio que se considera inferior por otro mejor. En resumen, podemos señalar que el concepto de interculturalidad, el de ciudadanía y el de Estado moderno van de la mano.

Las diferentes interculturalidades y sus diferenciaciones las comprenderemos como un *efecto ideológico* del sistema mercantil moderno que se consolida en el imaginario estatal con el concepto de ciudadanía y se pone en acción en las políticas públicas. Esta diferenciación estratégica tendría la intención de reconocer la imperfección de la vida social y su superación gracias a la expansión de la gestión estatal. En la diferenciación de estos dos ámbitos de la interculturalidad: “ideal” y “vívida”, encontraremos la activación de la ideología del sistema mercantil moderno que hasta ahora en Bolivia sólo ha podido construir un “estado aparente” (Zavaleta). Será desde este supuesto que analizaremos como estas dos dimensiones son separadas y concebidas en el imaginario de los intelectuales, los políticos y los funcionarios del cuerpo estatal, como efecto de la ideología del Estado moderno.

² Tomaremos la definición de S. Žižek que define la ideología no como falsa conciencia sino como práctica basada en una ilusión, una creencia de carácter abstracto, que supone que las relaciones entre los sujetos deben ser relaciones entre iguales y libres.

3. La ideología en la acción

Para descartar de inicio cualquier confusión que podría generarse cuando hablamos del concepto de ideología, definiremos la misma a partir de la interpretación realizada por Žižek (1992) a la fórmula planteada por Marx que señala: "ellos no lo saben, pero lo hacen". El sloveno retoma la definición de la misma no como falsa conciencia o como un proceso errado de conocimiento. Žižek arranca la concepción de ideología del contexto del conocimiento para colocarla del lado de la práctica, es decir, del lado del ejercicio cotidiano de los sujetos. Tomando la frase de Marx, "Sie wiessen es nicht, aber sie tuen es" (ellos no lo saben, pero lo hacen. *La traducción es nuestra*), Žižek concluye que Marx no comprende el proceso ideológico como conocimiento errado de la realidad, sino como accionar bajo una "ilusión". "... La ilusión no está del lado del saber, está del lado de la realidad, de lo que la gente hace" (Idem.:61). Cuando los sujetos asumen ciertas actividades en su quehacer diario bajo el principio de una ilusión (una creencia) es cuando se despliega la ideología. La realidad de su vida está determinada por este supuesto, ellos actúan en función de esa fantasía, poco importa al final que lo sepan o no, pues el verdadero efecto ideológico no está del lado de la conciencia sino del lado de la acción o la práctica, "no lo saben", pero accionan bajo un principio abstracto. Lo fallido no es el proceso de comprensión de su existencia, sino *que realicen ciertas acciones bajo un principio regulador fantasioso que diseña la misma*. Es en la práctica donde se hace la ideología. "Lo que ellos dejan de lado, lo que reconocen falsamente, no es la realidad sino la ilusión que estructura su realidad, su actividad social real". (Idem.:61) Se ha desplazado de esta manera el proceso ideológico del lado de la acción social; los sujetos saben muy bien cuál es su condición social histórica, pero hacen, se comportan bajo una ilusión; este el primer momento del efecto ideológico. El otro momento del efecto ideológico es desplazar el conocimiento de lo concreto como algo fallido y así lograr la articulación del accionar de los sujetos bajo una ilusión, es decir, cuando la "creencia", *de manera inconsciente*, estructura la propia realidad social.

Habiendo desglosado el eje de la producción de la ideología y la forma en que actúa en la realidad pasemos a analizar los conceptos sobre los cuales creemos encontrar exactamente este efecto ideológico, pasemos a describir la “fantasía ideológica” que construye el discurso y las acciones de los sujetos en las políticas públicas.

4. La interculturalidad “positiva” contra la “vívida”³

La diferenciación de un primer plano que nosotros caracterizaremos como “ideal” e “institucional” se presenta sobre todo en los discursos que emanan de las reformas estatales para la “modernización” del aparato estatal y la gestión pública, que fue diferenciado por los intelectuales como la interculturalidad “positiva”. El otro plano separado fue el de la interculturalidad “vívida”⁴, aquella de la cotidianidad cambiante, contradictoria, que es la que los actores sociales vivencian y provocan, según los intelectuales. Ambos planos, desde la mirada de los articuladores de ciudadanía (los investigadores, intelectuales, etc.), se encuentran superpuestos y responden a diferentes acciones e intereses sociales. El plano abstracto, que nosotros denominamos “ideal” e “institucional”, es propio del cuerpo estatal y los intelectuales “orgánicos” (Gramsci, 1986) que lo instituyen y quieren encarnar. La interculturalidad “ideal” tiene una existencia abstracta, es un proyecto futuro, la “fantasía” que debía articular el relacionamiento entre las culturas⁵. Esta interculturalidad debe ser “bien” caracterizada pues se convertirá en el *deber ser* del sujeto. Esta creencia en la posibilidad de

³ Cuando utilizamos el término interculturalidad vívida nos referimos al proceso de ejecución de la misma en la vida cotidiana. Ésta no ha concluido, está ejecutándose y por eso se presenta frente al ideal y abstracta como imperfecta, su propia movilidad la hace terrenal e impura.

⁴ Esta diferenciación de la interculturalidad abstracta del discurso educativo y de la interculturalidad tal *como ella* es vivida no es mía, la adopté de los estudios etnográficos antropológicos realizados por R. Howard- Malverde y presentados en la compilación de Juan Gofdezzi, titulada: *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, 1996. La autora presenta dicha diferenciación como el resultado de las investigaciones cualitativas realizada por ella en el Norte de Potosí- Bolivia.

⁵ No debemos olvidar que algunos de los defensores de la interculturalidad asumen que esta no puede darse de manera inter-personal, ésta sólo se realiza entre culturas.

relaciones horizontales entre los sujetos al margen de sus diferencias sociales es el nudo del efecto ideológico de las políticas públicas y las articula como tales. En ellas se desarrollará de esta manera, un principio “ético” que condicionará la ejecución de las acciones de Reforma Educativa. Se va edificando una ética al estilo kantiano que apunta al saber hacer, a la forma “adecuada” de accionar bajo principios universales⁶. Esta ilusión la encontraremos también en el discurso de los docentes de base de las escuelas primarias, donde lo que prima en la “formación de los niños” por sobre el desarrollo de ciertas competencias lecto-escriturales, es que los mismos asuman su condición de iguales. No se trata por tanto de que los profesores los traten como iguales, pues de hecho no lo hacen, sino de que cuando ellos hablen de sí mismos o de los padres de sus compañeros no hablen de ellos de manera “discriminadora”⁷. Así la interculturalidad “ideal” o “positiva” sería propia del modo civilizatorio moderno, pensada, en la misma línea kantiana, es decir, como el deber ser a futuro, ésta la relación que debía mantener el individuo autónomo y la comunidad humana ideal o universal. Se trata de una “idea” reguladora que debe lograr conducir nuestros actos. Por tanto la interculturalidad positiva tiene una existencia ideal, existe de una forma abstracta general y proyectiva: en las leyes, en los principios de las políticas estatales, etc.

Esto se debe fundamentalmente porque asumen que las relaciones personales como demasiado fluctuantes, en ellas no podría identificarse un “núcleo común” que hacen la sustancia o “esencia” (Speding) de esa cultura. A este fenómeno lo he denominado sustancialización cultural que es parte de otro de los efectos ideológicos de la modernidad a través del concepto de interculturalidad.

- ⁶ Luis Tapia resume de manera adecuada la transformación del espacio político en un espacio propio del fuero interno de cada sujeto como espacio legislador individual, “despolitizador” y eliminador del espacio público, que cada uno cargaría consigo mismos actualizando la voluntad general, según la visión de Kant. Pues “Kant abstrae la política de la legislación, la vuelve ética, la filosofía política es ética” (Tapia, 2006:83).
- ⁷ Este proceso de traslación en la práctica docentes de ciertos principios como el de igualdad y la formación bajos los mismos que supone para los “maestros” de sus niños, los trabajados de manera extensa en un capítulo de la tesis doctoral, “Percepciones docentes sobre interculturalidad” en el Programa no escolarizado doctoral que ejecuta el CEPRES-UMSA con la Universidad de Bremen Alemania.

Luis Tapia señala: “En este sentido es un ideal de la razón práctica que sirve para jalar las acciones humanas hacia su realización, es una anticipación que no puede dar pruebas. La universalidad, entonces, es a la vez una condición a realizar en el futuro y el modo en que deben plantearse las acciones que aspiran a ella” (2006:83). La interculturalidad “positiva” debe actuar de esta manera, como universal regulador de las acciones docentes en los espacios educativos, tal la creencia de la mirada intelectual.

La otra interculturalidad, la vívida, pertenece al plano imperfecto e indeseable de la cotidianidad, donde los sujetos de manera irreflexiva e irracional la ejecutan. Es el plano de la vida aún salvaje del mundo cotidiano donde los sujetos aún no entran en la lógica abstracta del ciudadano, en la lógica abstracta del mercado. Este tipo peculiar de vivencia fallida, de relaciones sociales que no se sujetan a principios de igualdad universales, es a la que se ha denominado *interculturalidad vívida*.

En realidad estos dos planos, así diferenciados por los intelectuales, son resultado de comprender la realidad en su existencia dual: la ideal y la real imperfecta. Con ella evidencia la diferenciación de dos *topos* sociales en los que se articulan cosmovisiones y modos civilizatorios diversos y que los intelectuales bien reconocen. La formación social boliviana existe en la amalgama de las relaciones sociales diversas que vienen dadas por la imbricación de formas civilizatorias diferentes. Una ligada al modo civilizatorio moderno mercantil y la otra ligada al modo civilizatorio agrario, a esta conformación “abigarrada” Luis Tapia (Zavaleta, en Tapia, 2000) la ha denominado condición “multisocietal”. El reconocimiento de esta realidad en su configuración dual no es un problema a ser identificado por todos los planificadores de las políticas públicas y por los intelectuales, por el contrario es en relación a este reconocimiento que se puede hacer diferenciaciones ideológicas entre diferentes tipos de interculturalidad y planificar procesos de superación de esta condición. En otras palabras es el reconocimiento de la existencia de formas civilizatorias diversas que los lleva a diferenciar entre interculturalidad “positiva” y “negativa” o vívida y consecuentemente a la necesidad de superación de una de ellas en el marco de una noción teleológica desarrollista.

No olvidemos tampoco que el efecto ideológico no se ejerce al nivel del conocimiento de la realidad social sino al momento de poner en práctica las acciones para modificarla. El efecto ideológico no se da a nivel del conocimiento tal como lo señalamos más arriba. Por el contrario, gracias al reconocimiento no falaz de la realidad social "abigarrada" los intelectuales pueden hacer una diferenciación entre interculturalidad negativa (vívida) y positiva y pueden plantear acciones para erradicarla. Lo que pone en evidencia, una vez más que la ideología no es un falso conocimiento de la realidad, que ella no opera como una ilusión que distorsiona la misma. La ideología opera más bien en el proceso de "erradicación" de la interculturalidad vívida, que se relaciona con el modo civilizatorio agrario que "se debe superar".

Pero volvamos a la caracterización de la interculturalidad vívida que tiene una existencia en el quehacer social, en la acción cotidiana, y que al no articularse con el proyecto "ideal" ético, es consecuentemente salvaje y contradictoria. Ambas interculturalidades se presentan como visiones, vivencias e "idearios" de contextos sociales opuestos. La primera, propia de los intelectuales, de las clases medias urbanas que la reconocen como lo necesario; la otra propia de los grupos sociales marginados y discriminados en los que prevalece una cosmovisión agrario rural que habita en las urbes. La visión idealizada e institucional es propia de aquella cosmovisión occidental que defiende la democracia liberal (o revolucionaria), heredera del proyecto ilustrado, y que aboga por la construcción de cierto tipo de subjetividad *individualizadora*. Desde la mirada intelectual, la interculturalidad "vívida" es producto de las prácticas y las cosmovisiones animistas andinas y amazónicas con fuertes componentes del mundo agrario rural, que se deben modificar. Estas cosmovisiones agrarias discreparían fuertemente con la visión occidental moderna y defienden la construcción de una subjetividad "vinculada"⁸, que más adelante trataremos de caracterizar.

⁸ La definición de sujeto vinculado la extraigo de las investigaciones preliminares realizadas por la antropóloga Alison Spedding, presentada en la ponencia: "El individuo vinculado: acción, culpabilidad y responsabilidad individual en los andes", en: Revista de la Carrera de Filosofía, Quinta época, N° 1, Diciembre del 2002.

Los grupos pertenecientes a la cosmovisión andina, si bien prevalecen en los espacios rurales, no dejan de tener una fuerte presencia en la vida cotidiana de nuestras ciudades y en los denominados pueblos o Markas, y son por eso reconocidos e interpelados. Estos grupos conforman conglomerados que buscan y activan acciones de resistencia a las tradiciones occidentales-modernas como parte de la supresión de su condición marginal y subordinada.

La reflexión idealizada en torno al intercambio de diversas culturas es propia de los procesos de reforma estatal y pertenecen a los intelectuales orgánicos (Gramsci, 1986), que al mismo tiempo se ven confrontados con la vivencia no horizontal de las relaciones sociales. Los sujetos que crean las teorías y las políticas públicas y creen en la *interculturalidad ideal* o positiva se ven atrapados por su propio discurso. Pues reconocen la existencia de diferentes pueblos con tradiciones e imaginarios diversos, pero los colocan en el horizonte de la interculturalidad "vívida" aun salvaje y que se debe "superar". La única forma en que conciben la ejecución de la interculturalidad positiva es de manera institucionalizada, es decir, en el marco del estado moderno y sus instituciones: escuelas, universidades, gobiernos municipales y prácticas, sistema judicial, sistema electoral, en el marco del sistema democrático, etc. Creen, entonces, en todo el cuerpo estatal como alternativa para la realización de la interculturalidad "positiva" (Albo, 2002: 96) y a través de ella pretenden introducir los principios universales del buen comportamiento de los sujetos. No se busca en ningún caso la supresión de las diferencias sociales, las diferencias de clases o culturales, pues en el proyecto civilizatorio moderno basta con que los sujetos puedan reconocer las premisas del accionar correcto de manera racional, bajo principios universales, para encontrarse ya civilizados. El accionar de los sujetos se debe desplegar a nivel de la internalización de la condición igualitaria de los mismos, es decir, a nivel jurídico abstracto, uno no se remite a las diferencias irremediables de la condición social de los mismos.

Activan con ello el imaginario hegemónico del cuerpo estatal a través del cuerpo legal que éste proporciona, por tanto, desde una

lógica “comprensivista”, es decir, inclusionista de aquellos territorios y sujetos no asimilados aún en el sistema democrático moderno. Se pretende así “educarlos” para lograr una conciencia de la necesidad de modificar su conducta cotidiana a través de la razón. Este proceso de “concientización” supone un proceso de conocimiento de “sí mismo”, de los otros y de cómo se debe vivir con ellos. Se trata entonces de lograr la construcción de una ética que se “internalice” en cada uno de los sujetos, a la Kant, para conducir su buena conducta. Este proceso de *domesticación racional* supone la individuación del sujeto; se pretende igualar la condición diversa social de los sujetos a través de su capacidad racional de decidir y accionar de manera universal, pues la universalidad actúa en cada uno de nosotros. Lo que convierte al sujeto en un “individuo” es la conciencia sobre sí mismo, sus actos y sus capacidades, esto lo hace libre: *la autoconciencia lo libera*. Por ello los procesos de *identificación* son propios de los procesos de individuación y serán una exigencia para la generación de procesos interculturales positivos. Clasifícate, identifícate, conóctete a ti mismo y podrás actuar de manera adecuada, en otras palabras, tratarás a los otros como quisieras que te traten a ti en tu diferencia.

Por ello detrás del concepto de “interculturalidad positiva” se encuentra un proyecto de expansión civilizadora con un imaginario construido de acuerdo a los parámetros capitalistas modernos. Uno de los ejes de esta forma civilizatoria, es por supuesto, la transformación del sujeto a través de su capacidad racional, de internalización por autoconocimiento de la *comunidad humana universal*, al estilo argumentativo de Kant. Esto significa que cada acción concreta debe subordinarse al proyecto universal humano. “Aunque la universalidad mayor no esté próxima cada acción debe tener una vocación universalista. En Kant la gran abstracción para el nivel de la razón práctica es la idea de la comunidad humana y no así la del contrato que es una categoría secundaria. No es la unidad política ya lograda, que es imperfecta, sino la universalidad por realizar, la gran abstracción del hombre” (Tapia, 2006:83). Este es el principio que rige la visión de la interculturalidad positiva o “ideal”, la posibilidad de que cada hombre pueda regular su accionar bajo el principio de igualdad universal del

género humano, a pesar de que no se logre y las diferencias sociales y políticas no desaparezcan. Se trata por tanto de una igualación abstracta de los principios para el accionar.

Por ello todo proceso educativo “igualitario” es parte del proyecto civilizatorio mercantil moderno, pues lo que debe es informar para construir ciudadanía. Quién está bien informado actúa correctamente, tiene razón. Por tanto supone que son necesarios procesos de concientización en torno a lo que significa la verdadera interculturalidad horizontal. Sólo con procesos de capacitación y acciones que permitan comprender lo que la interculturalidad significa como proyecto democrático civilizatorio moderno se crea ciudadanía. La hipótesis que articula los procesos de capacitación es que estos sujetos aún no tienen la experiencia necesaria que los conduzca a un ejercicio “verdadero” de la democracia porque no comprenden la misma, aún carecen de “cultura democrática”⁹. La única forma de construir ciudadanía es la comprensión de las relaciones entre sujetos como relaciones entre “libres e iguales”, porque sólo entre ellos se podrá lograr una interculturalidad horizontal. ¿Cómo funciona esta paradoja de “iguales pero diferentes”? ¿De dónde viene y a quién beneficia la igualdad y la libertad abstractas? ¿Cómo se generan los procesos de individuación de los sujetos?

5. La individuación de los sujetos base de la ciudadanía

Las nociones de *interculturalidad institucionalizada*, como las denominamos con fines metodológicos en el presente texto, son todas aquellas nociones y conceptos que aparecen como el “ideal” o el *deber ser* de la interculturalidad emergentes de las políticas educativas. Dicha conceptualización se encuentra muy ligada a la definición de identidad,

⁹ Es muy frecuente, tanto en analistas políticos como en políticos de derecha escuchar que los bolivianos carecemos de cultura democrática, que a pesar de que nos hagan votar muchas veces y que asistimos a las urnas en mucho más porcentaje que los norteamericanos; la verdadera patria de la democracia es Norteamérica y nosotros no tendríamos cultura democrática pues aún no asumimos nuestras responsabilidades de manera individual y autónoma.

individualidad y ciudadanía por lo tanto a la definición de cultura sustancializada¹⁰. Todas estas nociones se construyen a través de la construcción del *sujeto abstracto*, propias del modo civilizatorio moderno y por consiguiente se encuentran fuertemente ligadas al concepto de Estado y ciudadanía.

La interculturalidad definida de manera abstracto general, propia de los intelectuales ligados a las reformas estatales, se encuentra articulada con los procesos que denominaremos *procesos de individuación de los sujetos* en la modernidad, cuyo sustento es la construcción del sujeto abstracto. Los procesos de *individuación* los comprenderemos como una nueva forma de relacionarse de los sujetos en el mundo mercantil moderno. El sistema capitalista moderno no sólo produce un contingente masivo de mercancías sino al mismo tiempo genera un imaginario basado en las nuevas formas de existencia de las relaciones entre los sujetos que los constituyen como tales. El sistema capitalista mercantil “mediatiza” la construcción subjetiva, crea una nueva forma de proceder de los sujetos a través de su capacidad conciente¹¹, de creación de “identidad”, de reconocimiento forzoso con una cultura, un Estado nacional, de “creencia” e ilusión en un sujeto individual: *genera el sujeto abstracto*. La existencia del sujeto se “mediatizada” a través de su condición ciudadana que debe contener principios universales. El

¹⁰ Asumir que puede existir relaciones entre dos “culturas” es asumir que ambas existen de manera relativamente autónoma y/o por lo menos existe un núcleo invariante en las mismas, en resumen, ambas coexistirían de manea paralela. Lo que lleva a las teorías sociales a buscar ese invariante y trascendental núcleo de cada cultura que entraría en relación. Pues interculturalidad y sobre todo cultura presupone una identidad, un cierto núcleo trascendental del sujeto, que nos lleva nuevamente a las definiciones del “yo”, o de la subjetividad individuada moderna propias de occidente. La individuación es un proceso de “autoconocimiento”, en el que debemos encontrar nuestra identidad en una mecánica narcisista.

¹¹ Según Hegel, la conciencia de sí, es decir la identidad autoasignada, no es otra que la capacidad de “autoconocimiento” del sujeto. Tal como lo señala en la “*Fenomenología del Espíritu*”, un momento de la espíritu subjetivo es su capacidad de reconocimiento en el “otro”. Para nosotros ese “otro” en el mundo mercantil es el que impone la ley, es el Estado, que nos impone una mirada de nosotros mismos, o de uno mismo como realidad abstracta nos marca como sujeto abstracto.

sujeto concreto se realiza sólo en el marco de las relaciones mercantiles. Estas no sólo me hacen ver como una mercancía más posible a ser intercambiable, claro está por mi voluntad, mi decisión en mayoría de edad, sino que además me *instituyen* como “hombre libre”. La ideología del nuevo hombre en libertad tiene su efecto gracias a la forma en que intercambiamos nuestra “existencia”, en la medida que accionamos bajo el presupuesto (la fantasía) de nuestra libertad e igualdad. La estructura peculiar de la mercancía impregna no sólo la forma de auto-comprensión de los sujetos como “entes” libres, sino que es la base de su accionar, de su práctica.

¿Cómo se construye esta creencia en la libertad e igualdad que nos lleva a que “hagamos” todo *como si* fuéramos sujetos individuados? ¿Cómo se produce el “ente” ciudadano? La respuesta a esta pregunta la formuló Marx con la teoría sobre el proceso de fetichización de la mercancía, “síntoma” de la sociedad moderna como la describiría luego Lacan. *La forma en la que se construye el “valor” en el mercado es la clave para comprender por qué los sujetos nos comportamos fetichistamente.* Nos comportamos bajo el supuesto de que la realidad funciona con principios abstractos y nuestras acciones las hacemos funcionar de esta manera, bajo principios sustantivos. Pasemos a explicar este hecho de manera desarrollada.

6. Mercancía, fetichismo e individuación

Toda mercancía para poder entrar en el intercambio del mercado debe despojarse de sus cualidades peculiares que constituyen el *valor de uso*: el ser un objeto que pueda satisfacer alguna necesidad. “La utilidad de un objeto lo convierte en valor de uso. Pero esta utilidad de los objetos no flota en el aire. Es algo que está condicionado por las cualidades materiales de la mercancía y que no puede existir sin ellas. Lo que constituye un valor de uso a o un bien es, por tanto, la materialidad de la mercancía misma, el hierro, el trigo, el diamante, etc.” (Marx, 1980:4). La comprensión de la existencia del valor de uso no reviste ningún problema lo problemático será su relación con el valor de cambio. La transformación del valor de uso en las sociedades mercantiles es la de ser *valor de cambio*.

Tomemos ahora dos mercancías, por ejemplo trigo y hierro. Cualquiera que sea la proporción en que cambien, cabrá siempre representarla por igual en que una determinada cantidad de trigo equivalga a una cantidad cualquiera de hierro, v. gr.: 1 quarter de trigo = x quintales de hierro. ¿Qué nos dice esta igualdad? Que en los dos objetos distintos, o sea, en 1 quarter de trigo y en x quintales de hierro, se contiene un algo común de magnitud igual. Ambas cosas son, por tanto, iguales a una tercera, que no es de suyo ni la una ni la otra. Cada una de ellas debe, por consiguiente, en cuanto valor de cambio, poder reducirse a este tercer término" (Idem.:5)

La reducción de la mercancía a algo común es el proceso sobre el que se inicia la construcción del valor, el proceso de transformación del valor de uso en valor de cambio. Cuando encontramos ese algo que los hace equiparables, "... si prescindimos del valor de uso de las mercancías éstas sólo conservan una cualidad: la de ser productos de trabajo." (Idem.:5). Lo equiparable de una mercancía con otra es una cierta cantidad de trabajo contenida en ella, al borrarse sus cualidades específicas se pueden comparar las mismas gracias al trabajo en ellas contenidas. Por tanto la condición para su equiparación es un proceso de abstracción doble; abstracción de sus cualidades específicas y abstracción del trabajo concreto que en ella se ha cristalizado. Para poder intercambiar una mercancía con otra que no es de la misma especie, es decir, cuyo valor de uso es diferente, debo inicialmente poder igualar los tiempos reales que cada trabajador empleó para su producción en una media. Es decir, debo equiparar a través de un promedio el tiempo socialmente necesario para la producción de la mercancía. El proceso de igualación de los trabajos concretos en una media, es lo que se denomina "trabajo humano abstracto" (Idem.:6), habiéndose realizado esta primera abstracción del trabajo concreto puede la mercancía compararse con otra de diferente valor de uso, zapatos con sillas, etc. Una mercancía A con una mercancía B sólo puede existir en la medida que ambas tengan algo idéntico equiparable. Ese *idéntico* es lo que Marx denomina "trabajo abstracto"¹². El trabajo abstracto es el promedio de diferentes trabajos concretos cuyo

¹² Cabe señalar que este no es el aporte de Marx, sino de los economistas ingleses burgueses.

tiempo para elaboración de un producto es calculado, éste constituye el valor de cambio, que no puede existir sin el valor de uso.

Pero lo problemático de la relación de equivalencia es que sólo se puede dar cuando se compara diferentes productos, es decir, un zapato frente a una silla. Pues los zapatos entre sí ya han sido igualados por el tiempo socialmente necesario en función de un mismo producto, la igualación de todos los zapateros. Para poder equiparar un A con un B, el valor de uso de la mercancía debe expresarse *en su opuesto*, en el valor de uso de otra, es decir, a través de una "otra" mercancía. El valor de uso de B sirve de valor de cambio, "representa" el valor de A. Existe por tanto un proceso de mediación necesario para la construcción de valor, este acto es un acto de producción abstracta, pues se asume, en la lógica del mercado que un "tercero" debe con-formar el valor de cambio.

En la *forma equivalencia* de la mercancía existe un problema: "... en ella el valor de uso se convierte en forma o expresión de su antítesis, o sea, del valor... La *forma natural* de la mercancía se convierte, pues, en *forma de valor*" (Marx, 1980: 23). El "pellejo" de una mercancía, su existencia en sus peculiaridades como valor de uso se convierte en "representación" de otra que no puede existir sin la forma de la otra. El cuerpo de la mercancía B se convierte en el valor de la mercancía A. Marx añadirá: "... el hombre se ve reflejado primero sólo en otro. Tan sólo a través de la relación con otro hombre Pablo como igual suyo, el hombre Pedro se relaciona consigo mismo como hombre. Pero con ello también el hombre Pablo, de pies a cabeza, en su corporeidad paulina, cuenta para Pedro como la forma en que se manifiesta el género hombre" (Marx, citado en Žižek, op.cit.: 51). Este es el principio del proceso de fetichización, la forma espejo de hacerse del sujeto en la medida que luego Pedro o Pablo se "crearán" hombres al margen de la relación, en la medida en que se sustantivizan los términos de la relación, se piensan "ser" sin el otro. El ejemplo que recoge Marx de Hegel es aún más explícito cuando habla de la relación entre rey y súbditos y es explicada de esta manera por Žižek:

"Ser rey" es un efecto de la red de relaciones sociales entre un "rey" y sus "súbditos"; pero –y aquí está el falso reconocimiento fetichista– a los participantes de este vínculo social, la relación se les presenta

necesariamente en forma invertida: ellos creen que son súbditos cuando dan al rey tratamiento real porque el rey es ya en sí, fuera de la relación con sus súbditos, un rey; como si la determinación de “ser un rey” fuera una propiedad “natural” de la persona de un rey.”

Este primer momento del fetichismo es sólo eso, pues como veremos más adelante en las sociedades capitalistas esta independización de la condición del ser rey o súbdito ya no existe, los sujetos aparecen como *hombres libres e iguales*. Pero ya la independización paulatina del valor en su forma, como expresión de aquello que en su forma natural no puede relacionarse, que necesita la otra mercancía para valorarse, tiene la paradoja de hacer desaparecer su valor de uso a través del cual se pudo equiparar. Lo anecdótico de la construcción del valor es que los objetos en su existencia concreta no pueden existir para el mercado. Ellos necesitan, con un tercero, abstraer sus cualidades específicas para poder “ser”; se invisibilizan así en una abstracción “necesaria” las cualidades específicas del objeto y con ellas las peculiaridades de la producción del mismo. En última instancia se invisibilizan las condiciones sociales de vida de los sujetos que producen las mercancías, las cualidades de las mismas que hacen posible que tengan valor de cambio, que sean en último término mercancía. Más o menos como lo hace el Estado con los ciudadanos, para que cada uno de los sujetos nacidos en un determinado territorio tengan derechos, tengan una existencia, deben ser mediados por una comunidad mayor abstracta que es la de ser ciudadano. La existencia de la mercancía como la existencia del ciudadano están “mediadas” por un tercero.

Este tercero es un *ente abstracto*, que se independiza paulatinamente en el proceso de construcción del valor. Aquello que se construyó gracias a una equivalencia que se refería a las cualidades específicas de los objetos para satisfacer una necesidad, ahora *aparece independiente de esta condición relacional que la constituía*. La relación que produce el valor, es la manifestación de la comparación de un tiempo social promediado, parece existir fuera de la relación, al margen de las condiciones de producción de los objetos, de la fuerza de trabajo en condiciones concretas de ejecución. *El valor en su construcción tiene la paradoja de hacer desaparecer el eje de la construcción relacional con la que se construye.*

B en tanto que forma del valor de A se piensa como independiente de A, en tanto que *la representa*, está en lugar de ella, produciendo el valor de ella. Pero la base de esa representación era la diferencia, es decir, el valor de uso, aquello que la hacía diferente a la otra mercancía, aquello por lo que podía representar a la otra. Es así que el dinero, que es sólo la representación del valor, se convierte en la “verdadera mercancía”, ella actúa como la encarnación del trabajo social. “Ya no puede ser substituido por la mercancía profana” (Idem.:95). Este es el juego fundamental de la fetichización. *Aquello que se constituye en una relación ahora aparece como independiente de la misma a través del mercado.* Tanto la dependencia de la existencia del producto como valor de uso y valor de cambio, presupone ciertas relaciones sociales concretas que no se dieron antes en la historia. Estas nuevas formas sociales de relación entre los sujetos no son otra cosa que una división social del trabajo muy desarrollada. “La transformación del producto en mercancía lleva consigo una división del trabajo dentro la sociedad tan desarrollada, que en ella se consume el divorcio entre valor de uso y valor de cambio...” (Idem. 123). La otra cara de la construcción del mercado y con ella del valor de cambio es que la existencia de toda la realidad social, incluida la de los trabajadores, esté mediada por el mercado. Pues la única posibilidad de vivir del sujeto es vendiéndose. Además sólo tienen existencia aquellos productos liberados de su realidad concreta, así como cuando el trabajador es considerado fuerza de trabajo (mediada) sólo en el mercado. Marx colocará en un pie de página de su obra El Capital: “Lo que caracteriza, por tanto, la época capitalista es que la fuerza de trabajo asume, para el obrero, la forma de una mercancía que le pertenece, y su trabajo, por consiguiente, la forma de trabajo asalariado. Con ello se generaliza, al mismo tiempo, la forma mercantil de los productos del trabajo” (Idem.:123).

El problema de la independización del valor (de cambio) como algo que existiera al margen del valor de uso, es decir, el *borramiento* de las cualidades específicas de los objetos gracias a que ellos solo sirven *como medio para representar el valor* de otro supone un proceso de *inversión*. Un proceso de inversión de la manera como se construye el valor. Si bien el valor se constituye solo gracias a que existen *diferencias* entre los objetos que construyen el valor de uso de una mercancía, gracias a que existen

trabajos concretos, el *trabajo abstracto parece determinar cuasi independiente el valor*. Parece que él existiera al margen de las cualidades específicas de las mercancías y de los diferentes trabajadores que las fabrican y las condiciones en las que las producen, además de las necesidades concretas para la reproducción de la fuerza de trabajo, pues ésta *es transformada en abstracta a través de un promedio*.

Lo problemático de la construcción del valor, tal como señala Marx, es que para que el valor se construya se realiza una inversión. “Esta inversión por la cual lo concreto y sensible cuenta únicamente como forma en que se manifiesta lo general–abstracto, y no a la inversa, lo general–abstracto como propiedad de lo concreto, caracteriza la expresión del valor” (Marx citado en: Žižek, 1992: 60). Nosotros podemos añadir que en forma símil sucede con la construcción del sujeto moderno. Su condición de verdadera humanidad, de ser civilizado, está supeditada a su forma abstracta de existencia. El concepto de ciudadanía no sería otra cosa que el *sujeto abstracto* que las relaciones mercantiles requieren. Lo universal parece anteceder a los particulares; en lugar de elaborarse un concepto de subjetividad que es el resultado de la existencia concreta de los sujetos, se asume que el “ciudadano” es universal y antecede a las formas de relacionamiento de los sujetos. Claro está que este ciudadano debe independizarse, tal cual lo hace la mercancía, de sus cualidades específicas, de sus relaciones sociales concretas para ser universal, éste es el *proceso de individuación*. El individuo es la “esencia” de la existencia humana y antecede a la de los sujetos concretos en la modernidad. Es el sujeto sustantivado independizado de las relaciones que lo determinan y lo constituyen. El *sujeto moderno* en su condición de género humano debe estar supeditado a la creencia, a la ilusión de ser *igual* que los otros, liberado de su realidad social concreta a través del concepto de ciudadanía.

Pero volvamos a la construcción del valor. Solo la posibilidad de igualación abstracta de una mercancía con otra permite a la misma “ser”, es decir, existir como tal. El valor se da por esta inversión donde lo abstracto, el trabajo concreto convertido en una promedio como trabajo abstracto, determina el valor. Pero además la condición necesaria relacional de la construcción del valor *se olvida*. Esta abstracción, lograda

por la condición reflejo de la existencia de la mercancía, donde la “otra” representa el valor de una mercancía con una cualidad específica, un valor de uso determinado, tiene la peculiaridad *de liberar al producto de su condición de producto natural*, de su existencia concreta como valor de uso, de sus cualidades específicas. Su representación libera a la mercancía de su peculiaridad concreta. Su autonomía está “mediada” por el valor, que es una abstracción reflexiva de sí misma en otro objeto, que le permite equipararse, igualarse a otro; puede por tanto ser libre de intercambiarse azarosamente. Esta condición doble de la existencia del ente mercancía, una existencia abstracta que la libera de sus peculiaridades, *es el vértice de las concepciones modernas de las relaciones entre los sujetos*. Los sujetos modernos deben verse, ante los ojos del Estado y de ellos mismo, como equiparables, como iguales, tal como lo hace el mercado con los productos convertidos en mercancías. Se abstrae su realidad social concreta para hacerlos “libres”. Todos somos, frente al Estado como frente al mercado, sujetos desprendidos de nuestras características sociales concretas; ante la ley todos somos iguales. Esta condición de igualdad presupone la creencia de una independencia efectiva de las redes sociales que nos atan y nos producen. Una cualidad que se construyó de particulares, de sujetos concretos y/o de trabajo específicos, se ha convertido en el fantasma universal que articula nuestra condición de “individuos”. La única forma en que podemos lograr “ser libres” e iguales es cuando somos abstraídos en nuestras relaciones concretas de existencia social. El *trabajo abstracto*, traducido como fuerza de trabajo humana (promediada), nos otorga el valor de poder ser intercambiables por otro y en un otro. *Condición de la individuación es la pérdida de la condición relacional de nuestra existencia*. Creemos que somos independientemente del otro que nos constituye. Creemos más en nuestra representación abstracta “ciudadana” como única posible para nuestra existencia.

En otras palabras, el *sujeto individuado* es una forma nueva de constelación de las relaciones sociales, las cuales “obligan” a los sujetos a identificarse a sí mismos como entes biológicos, psicológicos y sociales “libres” e “iguales”. La construcción del individuo es un proceso propio de la sociedad moderna que se encuentra estrechamente ligado

al concepto de ciudadano y Estado nacional. La modernidad en su peculiar forma de producción masiva de mercancías implica la creación de un sujeto que pueda disponer en primer lugar sobre su cuerpo, y sus capacidades psíquicas de manera autónoma. Marx señala que, "... la fuerza de trabajo sólo puede aparecer en el mercado, como mercancía, siempre y cuando que sea ofrecida y vendida como una mercancía por su propio poseedor, es decir, por la persona a quien pertenece. Para que éste, su poseedor, pueda venderla como una mercancía, *es necesario que disponga de ella*, es decir, *que sea libre propietario de su capacidad de trabajo*, de su persona" (Idem.:121). Claro está sólo si las relaciones de servidumbre propias de las relaciones sociales premodernas no lo aten a un amo en relaciones plenas de peón. Esto supone que los sujetos que se encuentran en el mercado aparecen no solo como sujetos "libres" sino además como propietarios: uno posee el dinero para comprar la fuerza de trabajo y el otro posee una parte de sí mismo sobre la que pueda disponer, *su fuerza de trabajo*, entendida ésta como: "... el conjunto de condiciones físicas y espirituales que se dan en la corporeidad, en la personalidad viviente de un hombre y que éste pone en acción al producir valores de uso de cualquier clase"(Idem.:121). Se trata entonces de una capacidad de administración de las capacidades corporales de las que el sujeto "cree" apropiarse para *comportarse* frente al comprador como "igual". Además debe saber administrar esta *supuesta fracción de sí mismo para venderla* y no accionar de esta manera frente a sí mismo como un sujeto escindido, que puede separar su fuerza de trabajo de los procesos de existencia y reproducción de la misma. La función ideológica fetichista es justamente ésta, trabajador se comporte frente a sí mismo como propietario de una parte de sí mismo, *se asume de manera abstracta en el momento de venderse "parcialmente"*, pues el no puede venderse sino asumiendo que vende una fracción de sí, pues si se vendiera totalmente no podría actuar como propietario de algo, el debe vender solo una parte de sí. El reconocimiento de esta necesidad de autoidentificarse como sujeto escindido y administrador de una fracción de sí es el mecanismo pedagógico fundamental de la ideología mercantil. "El poseedor de la fuerza de trabajo y el poseedor del dinero se enfrentan en el mercado y contratan de igual a igual como *poseedores de mercancías*, sin más distinción ni diferencia que la de que

uno es comprador y el otro vendedor: ambos son, por tanto, personas *jurídicamente iguales*" (Idem.:121).

Se genera de esta manera un espacio "jurídico" de igualdad, creando luego, en el imaginario de los sujetos, *la ficción de independencia de los mismos*. Como si la capacidad de producir del sujeto pudiera existir al margen de sus otras condiciones de vida social (formas específicas por las que se genera desde las bio-psicológicas: comer, dormir, vestirse, hasta las "culturales", etc.). Esta condición de *independización* de una parte de sí mismo (fuerza de trabajo), que estructura la disposición de venta de las capacidades corporales y psíquicas del sujeto *lo hace individuo, y lo hace actuar como dividido: actuar como propietario de algo que pareciera se puede vender de manera independiente del resto de sí mismo*. El sujeto se hace "individuo" en el mercado cuando se concibe escindido en su corporeidad y se administra bajo este principio. Libera un fragmento de él mismo para poder actuar como propietario en igualdad de condiciones para el mercado. Este hecho de actuar de manera ficticia o fetichista (he aquí el efecto ideológico en la actividad de vida del sujeto) supone que previamente él no posea nada más que pueda vender. Marx explicará de esta manera cómo, en el mercado, todos somos poseedores de algo que podemos intercambiar otorgándonos el principio de independencia y cómo para que el sujeto sea plenamente *moderno* tiene que estar *liberado doblemente*:

Para convertir el *dinero en capital*, el poseedor de dinero tiene, pues, que encontrarse en el *mercado, entre las mercancías*, con el *obrero libre, libre* en un doble sentido, pues de una parte ha de poder disponer libremente de su fuerza de trabajo como de su propia mercancía, y, de otra parte, no ha de tener otras mercancías que ofrecer en venta; ha de hallarse, pues, suelto, escotero y libre de todos los *objetos* necesarios para realizar por cuenta propia su fuerza de trabajo. (Idem.:122)

La producción capitalista de mercancías necesita crear una mercancía más, *el sujeto individuado*, crédulo en ser poseedor de su propio cuerpo, capaz de aparecer en el mercado como poseedor de sí mismo. Y la figura jurídica que lo respalda es la ciudadanía. Sólo el espacio abstracto del Estado nación permite la independencia "abstracta" del sujeto de su

realidad sociocultural concreta que lo produce en su integralidad, pues *la fuerza de trabajo* no se produce de manera aislada, tal como se presenta en el mercado. Sin embargo el mundo moderno necesita crear la “creencia” en la independencia de la red de relaciones actuales y pasada por las cuales se constituye el sujeto. Solo esta “ilusión” de independencia permite que el sujeto se administre a sí mismo, o mejor aún que administre su fuerza de trabajo de manera autónoma. La ideología tiene efecto justamente porque hace que el sujeto actúe bajo esta ilusión de ser autónomo y propietario de su corporeidad viva.

Al convertir el Estado al sujeto en ciudadano con igualdad de derechos (políticos) independientemente de su condición real concreta de vida, crea al sujeto que el mercado necesita: el *sujeto individuado*, el *sujeto abstracto*. Por tanto ¿a quién beneficia la creencia en la libertad y la igualdad? La ciudadanía no permite desigualdades, pues ésta debe proporcionar un cuerpo legal que permita a todos *verse* iguales. Si existen diferencias entre los ciudadanos ellas deben ser nuevamente instituidas, abstraídas en grupos ellas deben ser asimiladas en otro cuerpo legal subordinado por el primero, *el de la ciudadanía nacional única*. El Estado borra las diferencias en pro de la constitución de un sujeto “libre”. Libertad e igualdad son condiciones conexas que el Estado moderno puede generar en un determinado territorio, para todos quienes han nacido en el mismo las ejerciten. El “individuo” se crea entonces de una condición jurídica abstracta de igualdad que el mercado requiere y se hace efectiva, se realiza, en el reconocimiento de ciertos derechos de manera escalonada.

El ser jurídico (abstracto) instituido en normas y leyes le otorgan al sujeto *la capacidad de disponer sobre sí mismo* en igualdad de condiciones independientemente de sus lazos sociales. El “individuo” existe en la medida que le son reconocidos derechos generales, dicho con precisión, “derechos civiles” por parte del Estado nacional o plurinacional.¹³ Sólo

¹³ No debemos olvidar que la palabra nación viene de nacido en algún territorio. Por tanto quienes tiene determinados derechos son los nacidos en cierto espacio concreto que se regula bajo ciertas leyes instituidas por los Estados.

el sujeto desvinculado de su condición concreta puede ser “libre”. Esta libertad abstracta le permite la gestión de su fuerza laboral de manera autónoma en el marco del territorio estatal, bajo *la condición que pueda hacerse responsable de sí mismo* como individuo y no como colectivo (no como parte de un grupo social histórico concreto) por tanto cuando en la sociedad moderna se habla de libertad se comprende ésta como la *capacidad abstracta* de gestionar, de negociar con su propio cuerpo, como propietario del mismo, en “igualdad” de condiciones frente a otro, el comprador.

7. La individuación: la condición del sujeto abstracto

Hacerse responsable de sí mismo no es una metáfora, pues como lo señala Marx, esto significa administrar su corporeidad viva asumiendo que la misma es suya. Es decir el desarraigo de su realidad socio-histórica concreta es la condición de posesión de sí mismo, es asumir su existencia al margen del género humano. *Ser y desplazarse* autonomamente disponer de sí mismo como propietario, en los límites del Estado “nación”, es parte de los procesos de individuación. *La individuación de los sujetos es un proceso necesario de la consolidación de los Estados nacionales propia de los procesos de mercantilización de las relaciones sociales en la modernidad.*

Los procesos de individuación de los sujetos son los procesos jurídicos que los Estados nacionales ejecutan para existir como sistemas sociales modernos, es decir, mercantiles. La transformación de sujetos jurídicos iguales y libres otorga al sistema capitalista mercantil los “individuos” que necesita: los ciudadanos. Sin reconocimiento de derechos iguales para todos los “hombres” del territorio nacional, *no se instituye individualidad*, por tanto se obliga al sujeto a perder el vínculo social histórico, para que sea consecuentemente “libre”. El individuo es la construcción del *sujeto abstracto* que el capital y el mercado necesitan. El Estado ha transformado al sujeto en “soberano” para el mercado, bajo la ilusión de posesión de su cuerpo. Con la transformación del sujeto en mercancía, con su individuación, nos encontramos con el proceso de la transformación *del hombre en un ser abstracto*. El sujeto sólo puede

convertirse en mercancía porque es equiparado por su capacidad de trabajo (manual o intelectual). Indistintamente del trabajo que realice el individuo se convierte, en el marco de las relaciones mercantiles que transversalizan las relaciones sociales en los Estados modernos, en "fuerza de trabajo", que se cree como una fracción administrable de sí mismo. La condición de individuación jurídica de los ciudadanos gracias a su aparición como fuerza de trabajo, convierte a los mismos, en *sujetos abstractos*, en trabajadores abstractos. El promedio de ese tiempo socialmente necesario, ese proceso de abstracción, es el que genera no sólo el trabajo abstracto sino al *sujeto abstracto*, al *sujeto fragmentado*, *propietario ficcional de una fracción de sí mismo*. El fraccionamiento del sujeto se visualiza en la separación espacial de su vida, la separación del lugar donde no es para sí sino para otro, y el lugar donde se genera su existencia. Una división espacial bien definida *para el mercado*, el lugar donde se regenera la fuerza de trabajo es el espacio privado y aquella donde desgasta la misma es el espacio público. El proceso de abstracción que crea la ciudadanía es el correlato necesario de las relaciones mercantiles de producción de la existencia humana, que escinden así el espacio público del privado.

Existe, por todo lo señalado, una simetría entre trabajo abstracto y ciudadanía. Las condiciones concretas de producción y renovación que son necesarias para renovar la capacidad para realizar la actividad laboral, los saberes, las técnicas generadas de manera colectiva se desplazan, se disciplinan y homogenizan, se institucionalizan, éste es el *efecto de creación de ciudadanía*. Este proceso de ciudadanización transforma al trabajador en *sujeto abstracto*, equiparable a cualquier otro sujeto que forme parte de las nuevas relaciones sociales mercantiles primero a nivel nacional y luego en la esfera internacional. Se ha transformado, gracias al borrado de la realidad concreta socio-histórica de los sujetos, gracias a la escisión del sujeto en ciudadano universal: éste es el efecto del sistema capitalista (mercantil).

8. Transversalización del poder sobre el cuerpo: la taxonomía de las diferencias

Los procesos de individuación no son provocados por la voluntad o conciencia de ningún sujeto social y grupo social concreto. Son procesos en los que todos los sujetos se han visto involucrados gracias a la preeminencia de las nuevas relaciones de producción y de propiedad que se inauguran con el modo de producción capitalista y que crean el nuevo imaginario social. El modo civilizatorio moderno implica formas nuevas de socialización de los sujetos y de apropiación de sus cuerpos. Lo que significa procesos de individuación, en la medida que *los obligan a identificarse como entes aislados, con el poder administrar su fuerza de trabajo de manera individual*. Opaca la mirada de sí mismos como realidades interdependientes de “otros”, que posibilitan su existencia y la posibilitaron: *borran al sujeto histórico*. Se genera un sentimiento de independencia a través del ocultamiento de las relaciones sociales que lo constituyen. De esta manera aparecen las condiciones peculiares mercantiles como una realidad social *trascendente*, individuos iguales y libres aparecen como la finalidad del desarrollo social, como el fin de la historia humana. La necesidad de constitución de aquello que denominaremos “ciudadanía abstracta”, aparece como la única forma posible de la existencia social y no como una forma histórica. Esto que es una necesidad social del modo civilizatorio moderno, particular del modo de producción mercantil, que conduce a la individuación de los sujetos y al mito de empoderamiento sobre sus cuerpos: libertad e igualdad, es el juego de lo que Foucault llamó “biopoder”. El pensador francés señala: “El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está *en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano*” (1996:104, subrayado nuestro).

La posesión efectiva del cuerpo, de sus capacidades biológicas, psicológicas y sociales se puede realizar a través de su determinación

como realidad, aislada de un grupo social: del padre, de la familia, de la comunidad, que pueda ejercer una posesión sobre el mismo. Este "otro" que ejecuta la posesión sobre el cuerpo ciudadano es el Estado, éste lo *ciudadaniza*, lo *normaliza*, lo *generaliza* con todas sus instituciones (públicas y privadas), le otorga el cuerpo jurídico y las instituciones para su "educación". Es por eso que la condición de las nuevas relaciones de individuación de los sujetos es la independización de los mismos de las relaciones corporativistas que los involucren con un medio socio-cultural determinado, con una comunidad, o un espacio que lo sujete. Individualización o individuación moderna significa la construcción de una *identidad* cuyo eje articulador sea una nueva comunidad: la del Estado nacional.

La modernidad obliga a que los sujetos se identifiquen como *individuos* para que se constituyan *nuevas formas comunales abstractas*. No otra cosa son las nuevas categorías que clasifican el universo social, desde grupos sociales como el de mujeres, niños, ancianos, grupos "étnicos" y culturales. Estas diferenciaciones son una redundancia necesaria para simplificar la complejidad de desigualdades sociales. Este proceso de clasificación disciplina el saber y permite el despegue de las diferentes ciencias sociales como tales, pues con ellas o en ellas se crean las nuevas categorías sociales. En este ejercicio taxonómico se instituyen todas las ciencias sociales. Pues sin estas taxonomías fundamentadas no puede existir un sujeto liberado e igualitario en las nuevas formas abstractas de comunidad.

En esta nueva comunidad abstracta solo pueden incluirse las diferencias en la medida en que se las convierte en generales es decir, para un determinado grupo. Sólo las relaciones mercantiles le permitirán al sujeto transitar de espacios de derecho estanco singulares a generales y válidos para todos. Solo abstrayendo jurídicamente la diferencia se puede generar equivalencias y hacerlas compatibles para el derecho universal ciudadano. Se comienza con la modernidad, por primera vez en la historia a crear la imagen del sujeto como ente "trascendental" (Kant) histórico, como parte de una realidad territorial y nacional que le permitirá universalidad y trascendencia. Una condición de la humanidad que hará trascender al sujeto de su *topos* histórico temporal.

El proceso de individuación se encuentra unido así *al concepto de libertad trascendental*. Un concepto que está jurídicamente construido y que se apoya de nuevo en la condición corpórea del sujeto y la independencia del mismo de cualquier espacio territorial concreto, de cualquier comunidad concreta. Este nuevo ente autónomo es libre porque tiene la capacidad de ser igual a los demás por su capacidad de razonar, la cosa mejor distribuida según Descartes. La capacidad de *conciencia de sí* (Hegel) y del mundo, le otorgan la libertad civil necesaria, su “mayoría de edad”, le otorgarán derechos y deberes. En el momento en que razona puede decidir sobre *sí mismo*, entonces es “libre”. Es responsable de sus acciones, porque así su condición “madura” individual, a nivel psicológico, biológico y jurídico lo establecen (biopoder). *En la libertad del sujeto individuado se realiza la consolidación de la ciudadanía, no se es ciudadano como realidad social y étnica diversa, sino en el marco de la abstracción o normalización, que se realizan en las nuevas relaciones sociales, que permiten la venta de su cuerpo, el traslado del mismo, su posesión. El hombre se construye como una ficción que realmente puede poseer su cuerpo, dominarlo de manera autónoma. La realidad ideal que se crea con la noción de ciudadanía es el punto de partida para la consolidación del Estado nación moderno y la democracia liberal (o revolucionaria). Mi libertad y mi igualdad están sujetadas a mi condición de ciudadanía, a mi condición racional y madura de individualidad corporal que son jurídicamente avalados por un Estado*¹⁴.

¹⁴ Es interesante observar como todos estos procesos de individuación tienen que ver con la consolidación del modelo de producción capitalista y el sistema político liberal. Si se estableció en algún momento a nivel jurídico la figura del ciudadano, es por que el sistema de producción que la burguesía naciente desarrollaba, así lo requería. Necesitaba al sujeto que se pueda desplazar y no dependa servilmente de un monarca, que se abrogue el derecho sobre su propia existencia física, necesitaba de un sujeto punible para así mostraba cualquier atentado a la noción de libertad de los otros, sea castigado. Todo en el marco de la visión idealizada del “pacto social” de Rousseau, propia del momento social en el que emergía la noción de individualidad como realidad y como concepto.

9. La interculturalidad idealizada, “institucional”

Por todo lo señalado podemos comprender la aparición de la interculturalidad en el discurso intelectual y de las políticas públicas como un efecto de la expansión del sistema capitalista mercantil en los espacios sociales donde los sujetos aún no fueron individuados. Los procesos de individuación del sujeto son la otra cara de la constitución de ciudadanía y los esfuerzos de las políticas públicas, incluidas las educativas, son la construcción de la misma. Por ello todas las nociones que se encuentran desarrolladas y conforman los discursos en torno a la interculturalidad se inscriben en esta *lógica comprensivista* de los sujetos que habitan en el territorio nacional. Ellas se afianzan en conceptos tales como respeto a la diferencia, comunicación con el “otro”, tolerancia, democracia, tronco común en el currículo, etc. Se une de igual manera al imaginario del proyecto civilizatorio moderno que supone la consolidación del Estado nacional a través de la capacidad racional de cada uno de los sujetos de reconocerse *por y en* la nueva *comunidad abstracta nacional y grupal*.

¿Cómo procesos de abstracción de la realidad social concreta pueden constituir parte de una noción de interculturalidad? La realidad del concepto de interculturalidad *ideal* es paradójica, ella supone la introducción de la igualdad política, que *en los hechos es una igualdad “abstracta”, y supone el afianzamiento de las diferencias que se “sustantivizan” como diferencias culturales*. Bajo la misma lógica por la cual la mercancía B, como representación de la mercancía A, se independiza de ésta para existir de manera autónoma como *representación anterior a la condición humana*, de igual manera la cultura X se independiza para presentarse como realidad anterior a la otra cultura que en su relación diferencial se construye. Es decir, para que exista relaciones interculturales se supone que una cultura existe de manera más o menos autónoma, con un *núcleo común invariante* (símil al *trabajo abstracto* en la mercancía) para poder entrar en relación a partir de esta *diferencia* con otra cultura que a su vez existe, previamente ya bien delimitada en sus peculiaridades. Es decir, se debe aceptar de ante mano que ambas formas “culturales” son diferentes y que tienen un *núcleo permanente* que las constituyen a

través del cual pueden “diferenciarse”. La mecánica de la modernidad mercantil supone procesos de construcción de *identidades abstractas*, como si ellas pudieran existir fuera de una condición relacional, pues sólo a través de ellas pueden entrar en la lógica mercantil. Para poder individuar a los sujetos, para que ellos tengan la sensación de autonomía y libertad que el mercado requiere, se debe construir comunidades abstractas en las cuales los sujetos se adscriban. Estas comunidades abstractas se articulan todo el tiempo sobre ciertas características, ellas pueden ser característica tales como el “género” (hombres/mujeres), los grupos etareos (niños, jóvenes, adultos, adultos mayores) grupos étnicos, grupos culturales, clases sociales (media, baja, alta, élites). La modernidad es una gran máquina de producción de clasificaciones; en ellas se crea la comunidad abstracta necesaria que anclará al sujeto como ente abstracto. La movilidad del sujeto, su libertad, sólo podrá darse en ellas, su movilidad ésta cercada por las clasificaciones, está institucionalizada. Lo significativo de la creación de estas categorías es que todas ellas sirven para cristalizar, para cosifican las relaciones sociales. En la medida que instituyen lo social, institucionalizan el mundo ellas no dejan otra salida a los sujetos más que suscribirse a una de ellas. El relacionamiento de los sujetos se dará por tanto de manera mediatizada, por autosuscripciones, identificaciones casi forzosas con alguna de estos mundos abstractos. El mundo moderno sólo se hace efectivo a través de todos estos procedimientos de institucionalización que cercan a los sujetos. La libertad individual es siempre la institucionalizada, cualquier otra, aquella que produce algo nuevo, o variaciones no instituidas, no le interesa ni al mercado ni al Estado. Por tanto los procesos de sustantivación o cosificación de las relaciones sociales son la base de la construcción de las relaciones en la lógica intercultural.

Por eso la interculturalidad como concepto supone la creación de los extremos que se articularán luego a través de la ciudadanía como tercero que relacionará las diferencias bien establecidas entre las culturas, los grupos etáreos, étnicos, etc. La interculturalidad necesita establecer una *ontología de las diferencias*, en una mecánica de sustantivación de las mismas, pues sólo así pueden abstraerse el mundo salvaje del

cambio permanente y efímero de la existencia subjetiva. El mundo moderno se desplaza como realidad posible sólo gracias a la existencia de trascendentales, de realidades abstractas existentes de manera independiente, atómica. Este es el supuesto fetichista del concepto de interculturalidad. Por tanto la relación de interculturalidad supone la existencia previa de realidades sociales y culturales “*esencialmente diferentes*”. El concepto de interculturalidad estaría poniendo en escena la manera peculiar que tiene el sistema mercantil de construir la subjetividad. Luis Tapia señalará: “Paradójicamente la introducción de la igualdad política para enfrentar la desigualdad social interna, sirve para reforzar los criterios de desigualdad entre pueblos” (2007:10). La desigualdad social interna es la realidad de la constitución de los Estados nacionales que para existir como tales necesitan la construcción de esta *comunidad abstracta* sobre la cual se articularán, según requerimiento, las otras comunidades “*internas*”, que son reforzadas para señalar el camino de la transcendencia, a la nueva comunidad abstracta estatal y nacional única. *La interculturalidad sigue el eje de construcción fetichista del mundo mercantil*. Aquel proceso de diferenciación civilizatoria que realizaban los griegos cuando fundaron la democracia como modelo de realización humana mayor o mejor frente al mundo bárbaro se replica como principio de construcción de los estados nacionales, ellos estratifican, clasifican y jerarquizan, instituyen realidades diferentes señalando a una de ellas como la “*ideal*”. Se trata entonces de la construcción de estratos que subalternizan las condiciones sociales de otros. Existen desde la mirada moderna “*hombres*” de diferentes tipos, unos menos “*desarrollados*” que otros, unos menos libres que otros, a quienes se les debe dar la oportunidad de mantener su “*identidad*” pero también su oportunidad de desarrollarse. Lo que todos debían buscar, es el acercarse en sus acciones al ideal de libertad; se hacen “*hombres*” aquellos que son libres. Lo imperecedero ideal es masculino, adulto, no “*étnico*”, pertenece a la cultura universal y es grande: “En la exigencia de que lo grande debe ser eterno se inflama la terrible lucha de la Cultura; pues todo lo demás que vive grita ¡no! Lo habitual, lo insignificante, lo ordinario, llenando todos los rincones del mundo, como pesada atmósfera que todos nos vemos condenados a respirar, humeando alrededor de lo grande, se abalanza para ponerle trabas, apagándolo, asfixiándolo, envolviéndolo

en turbiedad y confusión, obstaculizando el camino que lo grande debe recorrer hacia la inmortalidad.” (Nietzsche, 1872:2, en: http://www.nietzscheana.com.ar/cinco_prefacios.htm).

El *efecto de ciudadanización* significa volver a resaltar la necesidad de un principio de igualdad para hacer desaparecer, de manera abstracta, las desigualdades sociales como si estas no emergieran más bien de la condición relacional, en otras palabras de determinadas formas de relacionarse de los sujetos. Las diferencias son reforzadas a través del mecanismo de “sustantivización” de las culturas definidas de manera abstracta, de las diferencias sociales estratificadas (etáreas, de género, de etnia, de indígenas) tal y como en la mercancía se independizaba la abstracción necesaria para la igualación en el mercado. Pero además en ella se oponen todo el tiempo la abstracción mayor, que no sólo se refiere a lo nacional sino a la condición humana trascendental. El tercero que vincularía estas diferencias culturales, étnicas, sociales, sería la ciudadanía boliviana que se impondría como lo potencialmente trascendental humano. Anaya, ex ministra de educación, en un libro denominado “Niños alegres, libres expresivos” elaborado conjuntamente con Albó, representan la interculturalidad en la mirada intelectual y burócrata:

De esta manera, la educación ha aportado también a la construcción *de la democracia en Bolivia y a la articulación de este país con el mundo*. Dicho de otra manera, la Reforma Educativa ha asumido que *la interculturalidad permite “aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vistas a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible”* (DS. 23950, de Organización Curricular, art.30). En ese sentido, la interculturalidad trasciende las fronteras nacionales (2004:74. La cursiva es nuestra).

Es decir, la interculturalidad es un mecanismo que permite la inserción de Bolivia en el sistema democrático del “mundo”, pues de lo que se trata es de la combinación de lo nacional con lo internacional para el “desarrollo humano”. No existe en la mirada intelectual y burócrata otra posibilidad que la democracia como modelo civilizatorio único

posible que permita el desarrollo humano transcendental. La condición de humanidad está mediatizada por su conexión, su asimilación al mundo moderno. En el mismo texto existe otra cita que explicita aún con mayor detalle este principio “compensivista” del desarrollo, a la Hegel, con un *telos* preciso:

La interculturalidad no sólo es autoafirmar la identidad, no solamente es quedarnos con lo nuestro, con lo quechua, que es saber sembrar, saber ver los indicadores naturales, no sólo es eso, sino proyectarnos, apropiarnos de otras prácticas culturales. ¿Por qué el quechua, el aimara y el guaraní no van a tener acceso al celular o la computadora? ¿Por qué no saber volar un avión? Tienen que saber todas las prácticas culturales universales también, pero a partir de lo nuestro, que debe ser *el primer piso bien consolidado, bien construido, y a partir de eso cualquier cantidad de pisos. Así el padre de familia va llevar a su hijo dispuesto a que viva en cualquier comunidad, dispuesto a que se vaya a cualquier lugar con toda tranquilidad.* Obviamente, estará tranquilo porque su hijo tiene una cultura fortalecida, no se va olvidar de sus raíces (Idem.:191).

Es muy importante señalar que este relato fue elaborado por un “intelectual” guaraní en un seminario de la UNICEF el 2002. En la primera frase encontramos el primer principio clave del discurso homogenizador moderno de la interculturalidad, que Zavaleta (2006:55) designará como el ejercicio “descampesinador” del nacionalismo capitalista¹⁵. Pues este reconocimiento identitario pasa por la autclasificación del pueblo guaraní como agricultor, como aquel que puede leer los indicadores de la naturaleza (¿solamente?). Todo el pueblo Guaraní ha sido homogenizado por la cualidad de agricultor, primer piso de la ascensión humana para luego hacer suyo algo ajeno, lo universal. Pero además el argumento sobre la apropiación de la otra cultura significa la

¹⁵ Zavaleta señala: “El capitalismo es una forma despótica de nacionalización. Se basa en la descampesinación y el fondo de ello es la destrucción de la cultura de la aldea.” En: René Zavaleta Mercado. Ensayos, testimonios y revisiones. Coordinadoras: M. Aguiluz y Norma de los Ríos, e. Niño e Dávila, Buenos Aires-Argentina. 2006, 55.

apropiación de “cosas”: el celular, el avión, además del conocimiento que estos aparatos suponen.

El relacionamiento con el otro es un relacionamiento mediado por un tercero: sus cosas, sus conocimientos, sus prácticas cristalizadas. Pero lo resolutivo de esta exposición de lo que significa la interculturalidad es que ella sería la apropiación de las “cosas”, “las prácticas de la cultura universal”. La cultura propia sería sólo el “primer piso”, el escalón inferior de una escalada hacia “cualquier comunidad”, una que no es la propia, pues ella es el no lugar del deseo. Lo deseado, “ideal” está más allá de lo propio. Este propio, en el relato del “Guaraní”, es el mundo agrario que es colocado simplemente como el primer piso para construir lo otro, el mundo de las máquinas, el celular, el avión, el mundo moderno deseado. Un segundo elemento llamativo en este relato es la disposición del padre a que se su prole se desplace a cualquier comunidad, que este desplazamiento esté condicionada a que “el hijo” lleva consigo internalizada su cultura, “fortalecida” como parte de su memoria, pues sería parte del pasado. Primero la capacidad de autoidentificarse, luego la capacidad de recordar sus raíces, son todos ejercicios de la capacidad racional del sujeto que lo liberan, lo ponen a la altura de la cultura universal. El ejercicio de apropiación de sus raíces, como si ella se podría llevar encima, supone por tanto procesos de sustantivación y cosificación de la realidad socio-cultural tal como el mundo moderno mercantil lo necesita. Pues el sujeto puede ahora creer que puede ser “el mismo”, invariante, trascendental en cualquier parte, pues es para sí mismo, sin los otros, será siempre Guaraní (para siempre en su memoria, siempre agricultor).

La adscripción de todas las culturas, saberes y recursos a un solo proyecto civilizatorio, el de la democracia moderna como finalidad de toda la historia humana, se encuentra presente en esta mecánica de autoidentificación, clasificación y ordenamiento de *uno mismo*.

Pasemos a explicar cómo este proceso se acopla a otro que le antecede y es la forma inicial de concepción de la democracia que supone la construcción de una “identidad nacional”, para luego dar

paso a las identidades regionales, locales. La noción de interculturalidad idealizada presupone, procesos de individuación del sujeto que no son otra cosa que procesos de abstracción de su condición social desigual a través de la consolidación de la noción de ciudadanía nacional. Sólo reconociéndome como parte de un Estado nación puedo exigir mi condición diferencial socio-cultural.

Pongamos un ejemplo de cómo los principios que se articulan en las nociones de interculturalidad de la Reforma Educativa boliviana presuponen en principio de identificación del “ser” ciudadano boliviano. Uno de los principios de la Reforma Educativa boliviana fue resumido por X. Albó de esta manera¹⁶:

Todo boliviano – alumno, padre de familia o miembro de la sociedad- tiene el derecho a utilizar su propia lengua y cultura y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos relacionados con la educación, tanto privada como pública, sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social.

Es significativo que se clasifique, en primer lugar, a los grupos que pueden actuar en el marco educativo y bajo la prerrogativa de ser bolivianos en: alumnos y padres de familia o miembros de la sociedad. Es decir, los sujetos ya han sido diferenciados en su actuación inclusive respecto a un mismo acto: utilizar su lengua, su cultura e identificarse. Solo perteneciendo a alguna de las categorías aceptadas que se ejercen en los “ámbitos relacionados con la educación” podrán los sujetos entrar en contacto. Incluida la ambigua designación de “miembros de la sociedad” supone una clasificación, pues quien lea estas líneas es interpelado a autoclasificarse y suscribirse a una de estas categorías. Lo significativo en esta frase, sin embargo, es que se parte de la condición de *bolivianidad*. Pues serán bajo esta fórmula, sólo los ciudadanos bolivianos los que podrían no ser discriminados.

¹⁶ Xavier Albó, “Políticas interculturales en la educación”, en: *Interculturalidad: itinerarios críticos*, e. Centro de investigaciones Educativas, INSSB, UMSA

Los otros, los no bolivianos, no tienen bajo esta lógica el derecho a expresarse en su lengua y cultura e identificarse de acuerdo a ella. Esto significa que si uno no se reconoce como boliviano no puede exigir no ser discriminado. El ejercicio pedagógico es claro; no puedes reclamar nada sin primero no eres reconocido como Boliviano y no te autosuscribes. Además los procesos de auto-identificación están presupuesto en este enunciado como una actividad individual que antecede a toda demanda. "Todo boliviano" particulariza la entidad biológica de cada individuo, de cada cuerpo presente en el territorio boliviano, como el eje articulador de los procesos interculturales y como el principio de identidad de los sujetos. En otras palabras los micro articuladores de los procesos de interculturalidad no son las comunidades culturales, los grupos étnicos, las clases sociales, ellas se diluyen en las clasificaciones tales como "padre de familia" o "alumnos" o más aún en la amplia designación de "miembros de la sociedad". Lo que pone nuevamente en juego son taxonomías dadas por el orden estatal que deben ser articuladas en primera instancia por las nuevas comunidades abstractas como la de padres de familia, etc. De hecho para esta mirada, no existen sino cada sujeto como una realidad autónoma independiente, como ciudadano libre en el "ser boliviano" y ser consciente con capacidad de autoclasificarse e identificarse, es decir, con cierta capacidad racional. El derecho como los deberes son los de un *sujeto civil*, de una comunidad en abstracto, ellos son los articuladores efectivos de la interculturalidad ideal institucional. Es decir los procesos de equidad, de pluralismo no se pueden ejercer por grupos sociales, culturales, étnicos, clases, sino primordialmente por las acciones individualizadas que se ejecutarán en colectivas abstractas. Solo tienes que hablar bajo un rol, una identidad asignada desde afuera y ésta debe ser internalizada. Si no fueras padre de familia o alumno no debes ni opinar sobre el tema.

Por tanto *el sujeto trascendental es el sujeto individuado* que logra ejercitar ciertos derechos gracias a la condición de aceptar una clasificación impuesta con y por el "derecho" abstracto de una comunidad construida a través de indicadores como lengua y lugar donde habita. Al suscribirse obligatoriamente a la clasificación sustantivadora que el "derecho" de manera abstracta y general para un conjunto de sujetos cristaliza no se

le permite ni la posibilidad de gestionar su existencia bajo parámetros sociales reales. Los mecanismos de establecimiento de la diversidad pasan por la suscripción como entes individuales a una categoría de sujetos previamente establecida: ser alumno, padre de familia etc., como parte de la identidad nacional.

Pero tal *ejercicio del poder* se debe dar concertadamente, permitiendo la supervivencia de las tradiciones culturales y étnicas particulares, ya que "... la supresión de la propia particularidad cultural produce más bien sensaciones negativas y agresivas en vez de abrirse a las dimensiones de la otra cultura", como afirma el analistas Wulf¹⁷. Por eso el punto de partida es la preservación de un imaginario de construcción de identidad que no articula a los sujetos desde sus diferencias específicas reales sino a partir de la visión homogeneizadora de la ideología estatal. Aquello a que se le denomina tradiciones culturales es previamente determinado por el cuerpo de conceptos que el Estado nacional define en las políticas públicas, y esto existe para no provocar subversiones en las relaciones sociales existentes y permitir así la incorporación del nuevo principio de identidad cultural y comunal: el principio de ciudadanía nacional. Este principio de *nacionalidad abstracta* es el marco del respeto de las diferencias en los espacios nacionales, a pesar que estas diferencias sean económicas, sociales y totalmente injustas y coloquen a algunos en un estado total de enajenación.

La verdadera interculturalidad, o la interculturalidad positiva como la ha demoninado Albó, aquella democrática, antihegemónica y equitativa, parte por tanto del reconocimiento del sujeto como *individuo-ciudadano boliviano*, por lo tanto la tarea fundamental de los procesos educativos es llevar a los sujetos a la identificación de sí mismos como ciudadanos bolivianos, como individuos libres para luego poder identificarse con una mirada folklorizada de sí mismos respecto a lo que es su cultura y su condición social diferente. No se trata por tanto de un desconocimiento

¹⁷ Citado por Ileana Soto, "La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana" en: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía, p.143, Compilador, Juan Godenzzi, e. Centro Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, 1996.

de las desigualdades sino de una abstracción de las mismas en pro de la construcción de la "bolivianidad". La pertenencia e identificación del sujeto con un grupo étnico, con una cultura es el paso procedimental posterior necesario para desarrollar una interculturalidad positiva, pero sólo bajo el marco de las clasificaciones ya establecidas.

He aquí la inversión de la que Marx hablaba con relación a la mercancía. Para que el producto sea reconocido en el mercado debe subordinar sus cualidades específicas a las cualidades abstractas del trabajo abstracto. El proceso se opera por una inversión, en lugar de reconocerse primero las peculiaridades de la vida de los sujetos se los reconoce primero como *bolivianos* para luego otorgarles el derecho de diferenciación lingüística y cultural. El sujeto debe además reconocerse así mismo primero como boliviano para no ser discriminado como, aymara, quechua, guaraní, como hablante de una lengua "x" o para vestirse como quiera: con pollera, falda, pantalón etc. El reconocimiento identitario nacional permitirá el reconocimiento de la identidad étnica cultural diferente y esto significa el reconocimiento de la realidad plural y múltiple de la que se es parte. A través de la toma de conciencia de su individualidad, el sujeto podrá pasar al reconocimiento de su identidad ciudadana, y sólo a partir de ésta se pueden construir los procesos de interculturalidad positiva: que significa el relacionamiento de diferentes a partir del respeto mutuo y la tolerancia. Si no existe tal principio, ¿cómo podrían los sujetos entablar relaciones de mutuo respeto? La interculturalidad positiva está sujeta al reconocimiento de relaciones entre diferentes y al respeto de la existencia de las diferencias entre ambos, gracias a la igualdad abstracta generada en los procesos de individuación y construcción de la conciencia ciudadana. De nuevo la capacidad madura y racional del sujeto es la que le permitirá hablar en su lengua, vestir como su cultura "manda", etc.

Si no se diera dicho reconocimiento de sujetos universales en la abstracción que nos otorga *la conciencia de ser ciudadanos* no existiría la conciencia de la diferencia, el conocimiento del *otro*, entonces aún estaríamos frente a una interculturalidad ficticia. El estado moderno sigue una línea de construcción categorial que supone la noción de "otro", en

una lógica de estratificación propia que derivará consecuentemente en el establecimiento de diferentes “hombres”. La interculturalidad positiva no abandona una lógica racializadora de la existencia social, gracias a la construcción explícita de diferencias culturales y étnicas como realidades sustantivas, “esenciales” a ciertos grupos culturales de sujetos. La mirada moderna no puede abandonar la estrategia racializadora que supone la construcción de los estados nacionales.

Ileana Soto define de la siguiente manera la interculturalidad:

La interculturalidad es la relación de *articulación entre los grupos étnicos y la sociedad hegemónica en la búsqueda permanente de un espacio armónico de interrelación social*. Funciona como mecanismo de valoración sociocultural de toda la diversidad poblacional existente e incorpora la posibilidad de apropiarse de los conocimientos, saberes, experiencias y tecnologías en forma mutua... (Subrayado nuestro, en: Godenzzi, et al., 1996:144).

No muy lejos del proyecto ilustrativo de la revolución francesa nos encontramos que el proceso de interculturalidad positiva depende del conocimiento del *otro* a través del reconocimiento de lo que uno es en términos individuales. La modernización y consolidación de los estados nacionales exigen a los sujetos la definición del *ser* de los mismos, es decir, les exige la construcción de una identidad como proceso racional. Se trata entonces de una ontología del otro que debe hacerse efectiva, a través de la capacidad racional del sujeto. *La construcción de la identidad en el mundo moderno pasa por la definición de la individualidad del mismo*, pues ella está sujeta al conocimiento como proceso de toma de conciencia, *como la racionalización individual de la condición del ser propio, de lo propio en oposición a lo ajeno*. La construcción identitaria exigida por la lógica estatal moderna supone una epistemología social, que supone la elaboración de nuevas categorías que posibiliten el *mundo complejo de construcción del otro*, Marx llamará a este hecho la conformación de “razas” (1973), cuando critica la forma en la que Hegel estructura su filosofía del derecho.

En Bolivia los conceptos relacionados con la consolidación del “ciudadano” libre, actor soberano de sus propias decisiones, realizador de su propia libertad, se encuentran frecuentemente en la Ley de Reforma Educativa (LRE) como en otras que involucran las reformas institucionales para la modernización del Estado.

Es por eso que se habla frecuentemente en los principios de las reformas educativas de “destrezas” interculturales, de habilidades que se desarrollan desde la centralidad del sujeto como individuo, como ciudadano, vinculado a su realidad mediada a través de su pertenencia a la nación boliviana. La realidad ideal de los procesos de interculturalidad conceptualizada desde el enfoque educativo se presenta como una necesidad en el contexto de la educación moderna y su reforma. Es decir se habla de ella como las habilidades necesarias que todo ciudadano de este mundo globalizado debe desarrollar, sin las cuales no se puede seguir existiendo. Es lógico que la necesidad no emane de las culturas y los grupos sociales marginados, de las culturas subalternas, sino de aquellas que hace bastante tiempo se imponen como universales.

Los principios fundamentales sobre los que se construye el sistema político boliviano se articulan fundamentalmente sobre la noción de interculturalidad “idealizada”. Esta noción articula desde principios éticos-morales hasta acciones concretas a ser desplegadas para las reformas del aparato estatal. En el marco de las reformas al sistema judicial y la administración de justicia este principio de respeto de las diferencias culturales y étnicas se operacionaliza “técnicamente” en la implementación en los juicios de traductores para las personas monolingües, además de la apertura de un centro información con personal aymara hablante, en el caso de las oficinas de juzgados de la ciudad de La Paz. Una operacionalización técnica que muestra la manera de interpretar el respeto a la diferencia. Sin embargo, estas reformas de la administración de justicia no se plantearon indagar cuales son las nociones de culpa que existen, por ejemplo, en el mundo andino. Dichas reformas ignoran radicalmente la posible existencia de diferentes formas de comprender las responsabilidades frente a situaciones

sociales específicas. Se imponen así una noción de interculturalidad que presupone el dominio de una cultura sobre otra y se ejecutan transformaciones “cosméticas” en las instituciones estatales.

En la misma dirección en el marco de las actividades previstas en la formación docente tanto en Bolivia como en Chile, para poner otro ejemplo, el rol fundamental que deben realizar los “profesores” es el de la “endoculturación”. Miranda Vega expresa de manera clara cual el propósito de la formación de los profesores indígenas del norte de Chile:

- Contribuir a que las personas desarrollen sus potencialidades, encuentren su verdadera identidad y se apropien de los instrumentos que les posibiliten una participación social, capacitada y efectiva en el mundo contemporáneo.
- Ser colaborador de la familia en el proceso de endoculturación, superando las prácticas enajenantes observadas hasta ahora (en: Godenzzi, et al., 1996:156)¹⁸.

La construcción de interculturalidad significa desde esta perspectiva ideal institucional *la construcción de la identidad* respetuosa de lo diferente, democrática y que mantiene el statu quo de las relaciones entre las diferentes culturas.

El problema de la definición de las relaciones entre culturas diversas, el intercambio de las mismas presupone para la visión idealizada y estatista la construcción de la identidad. La pregunta, sin embargo, que realizaríamos y que escapa a esta mirada de la interculturalidad es: ¿Cómo se presenta en la realidad la constitución de la identidad de los sujetos? ¿Existen diferentes formas de concebir la misma? Una respuesta que sólo se la puede dar en la conformación de otras formas de construcción de la subjetividad que no pase bajo principio abstractos.

¹⁸ G. Miranda Vega, “Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile”, en: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía, p.157, Compilador, Juan Godenzzi, e. Centro Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco, 1996.

10. La interculturalidad “vívda”

Hemos revisado cómo en el marco de la *interculturalidad ideal* encontramos la forma de constitución de ciudadanía, es decir, la necesidad de construcción identitaria para la construcción del sujeto abstracto. Ahora mostraremos como en la interculturalidad vívida ocurre lo mismo. Lo haremos en mamo de la narración recogida por Howard Malverde (en: Godenzzi op.cit.), de una maestra cuya residencia es el pueblo. Esto es necesario para mostrar cómo la interculturalidad abstracta ideal, construida desde el poder y la hegemonía estatal, aquella ideal institucionalista, tiene un efecto en la interculturalidad vívida. Por tanto, a pesar que ambas se diferencian, estas tienen una relación que podemos comprender como la realización de la ideología moderna. Trataremos de ver cómo la ideología moderno mercantil *opera* en el imaginario docente al buscar unir formas consmovisionales del mundo agrario andino con idearios propios de la institucionalidad estatal moderna, haciendo de la bolivianidad el eje sobre el que se deben borrar las diferencias.

La designación de interculturalidad vivida la realizó la antropóloga Howard-Malverde en estudios realizados en el Norte de Potosí en Bolivia a principios de los años noventa. La misma mantiene la idea de un relacionamiento desigual y complejo en la construcción de las “identidades” de mujeres pertenecientes al pueblo de San Pedro y que mantienen, en nuestra perspectiva, la misma línea señalada por Albó cuando diferencia a la interculturalidad “negativa” de la “positiva”. Es decir, aquello que identificó la antropóloga como la interculturalidad vívida y designó en el discurso de tres tipos de mujeres pertenecientes al pueblo como “glotocéntrica” (en: Godenzzi, 1996:119) es lo mismo que identificó Albó como la interculturalidad negativa. Por ello define la interculturalidad vívida de la siguiente manera:

Por el contrario, la “interculturalidad vivida” es una realidad conflictiva, un constante proceso de contestación entre partidos cuyas relaciones son asimétricas y desiguales en términos de poder social, económico y políticos. Es un proceso que se expresa en tensiones al nivel de la interacción personal, en forma a veces violenta aunque sea simbólicamente hablando. (Idem.,1996:116).

Lo importante en esta definición es que en ella se comprenden las diferencias sociales como asimetrías en todo el espectro de relaciones sociales, pero se aglutinan las mismas luego como diferencias lingüísticas y culturales y como “vivencia” de estas relaciones tal como las expresan los sujetos. Esta interculturalidad sería propia de los espacios cotidianos y salvajes que abría que modificar y se presenta como la antítesis de la “ideal”, tan presente y monótona como la cotidianidad. Esta tiene mucho que ver con la abierta confrontación y pugna de cosmovisiones, *ethos*, acciones, reacciones culturales que no *necesariamente pasa por la conciencia de los sujetos y que, es necesario erradicar*. Por eso en el mismo texto se hace referencia a un discurso, el de la maestra que habita en el pueblo, como un discurso de “identidad colonial”. La antropóloga no va más lejos y no puede asociar este discurso glotocéntrico como una estrategia propia de los estados modernos. Es decir, no identifica el discurso de la maestra como propio del discurso que el estado colonial moderno le impone a todos los docentes. Por eso en una parte del análisis que realiza sobre el discurso de la maestra rural coloca el mismo en la clasificación de discurso “mestizo”.

Desde esta perspectiva intelectual esta “interculturalidad” es la forma azarosa en la que se presenta, sin determinantes previos, en un juego de intercambio en el que si bien es posible una combinación, una superposición de algunos elementos culturales sobre otros, siempre dominará uno de ellos. En términos estrictos una *no interculturalidad*, pues en su condición azarosa combinará, meztizará, hará conjunciones. La “interculturalidad vívida” no niega los constantes procesos de construcción y destrucción que se encuentran en ella implícitos, los intelectuales los identifican; pero en su imaginario esto es precisamente la que se debe *controlar y corregir*. La verdadera lucha, las desarmonías de las que ellas emanan nos muestran el actuar de un sujeto descentrado no por lo que él piensa sino por lo que él hace.

Presentemos entonces el discurso de la maestra rural que trata de relacionar el mes de agosto, que es propio de la pachamama, con el día del indio boliviano:

“Yo profesora de esta escuela de Sikuya les voy a hablar de por qué hay el día del indio boliviano (...) Este día no sólo es día del campesino sino que es el día de la pachamama. Ustedes ¿qué cosa saben de la pachamama? Por lo que existe pachamama nosotros tenemos esencia pura, porque existe la pachamama nosotros tenemos vida. Entonces al comienzo todavía no había nada, y luego apareció este día dos de agosto para hacer homenaje y libaciones a la pachamama. Como existe la pachamama vivimos, vivimos los mozos, los campesinos, y todos (...) Y después había el día del indio boliviano no más. Y después, escúchenme, en tiempos anteriores no había escuelas en ningún lado. Pero la primera escuela indígena apareció en Warisata. En Warisata apareció la primera escuela, ojalá que me estén escuchando, el dos de agosto de mil novecientos treinta y uno” (en:Godenzzi, op.cit.:128).

En los discursos emitidos por las maestras rurales del Norte de Potosí boliviano encontramos una serie de juegos de relacionamiento de elementos propios de la tradición agraria con los nuevos de la “bolivianidad”. En esta intervención la primera frase con la que se abre el relato para personas que vienen del área rural hace referencia a quien es el orador: “yo profesora de esta escuela de Sikuya...”. Este primer enunciado no sólo faculta, a la relatora, para hablar sobre el día del indio, sino que el mismo la relaciona con el espacio propio estatal que es el de la escuela. Institución que además se relaciona con lo urbano, pues es propia de éste y no del campo. Al identificarse con la escuela la maestra se identifica como portadora de lo boliviano y de su institucionalidad. Además se reconoce así como boliviana y con la institución donde el conocimiento sobre esta temática se coloca por tanto en un lugar de “autoridad”. La segunda frase sustituye de manera rápida la palabra “indio” con “campesino”. Acertadamente señala la compiladora de este relato que lo que se pretende hacer con esa sustitución sigue la línea de homogenización “... postrevolucionaria en Bolivia, la cual quiso hacer de los ‘indios’ ‘campesinos’” (Idem.:129). Sin esta nueva designación que supone nuevo ordenamiento taxonómico de los habitantes del campo se da un paso importante para entrar en el mundo ciudadano y moderno. Pero además, en la misma frase se unen dos acontecimientos, uno propio del Estado nacional boliviano, el día del indio, con otro, de la tradición agraria: la pachamama. Cuando la docente habla en la

tercera frase de la pachamama no lo hace para identificarse con sus interlocutores sino para realizar una apropiación de un elemento propio de la cultura agraria para la nación boliviana. He aquí el inicio del juego de la bolivianización. No se trata por tanto de ninguna manipulación que confunda al interlocutor, sino un relacionamiento que, a sus ojos, “educa” e incluye a los habitantes del campo al Estado boliviano. Y cuando lanza la pregunta retórica sobre la pachamama no espera que los demás respondan sino que quiere situarse en una nueva interpretación de la misma. Por eso utiliza la nueva definición compleja de “esencia pura” y no la traduce. Ya que en el texto original en quechua se utilizan las palabras en español. Su intención es resemantizar la pachamama para apropiarla no sólo para el universo campesino sino para todos en un nuevo significado: el de pertenencia a un nuevo espacio abstracto nacional, por ello utiliza las palabras en castellano y utiliza el término “esencia”. Se trata de una nueva esencia a través de la cual convoca al receptor a asumirla.

“Según los principios de esta ideología, al apropiarse los cultos y creencias del mundo indígena y asimilarlos a una cultura generalizada mestiza, se borran las distinciones: ‘lo indio’ se vuelve lo ‘boliviano’. Una vez logrado este fin se crea el día del indio (que remonta efectivamente a la misma época post-1952) para celebrar una identidad indígena nacional que se ha vuelto propiedad de todos: ese indio sólo existe (sólo debía existir de acuerdo a los principios de homogeneización cultural de la época) en la imaginación de la nación, como símbolo social folclorizado” (op.cit.:129).

Si bien esta interpretación tiene un elemento central que gira en torno a la construcción de lo “boliviano”, vemos otros terrenos peligrosos en su argumentación, pues llevan a comprender el relato desde una perspectiva también sustantivadora, sobre todo cuando se clasifica a la maestra como “meztiza” y asocia así lo boliviano como mestizo. Líneas más arriba Howard-Malverde calificó el discurso de contener una “cierta manipulación ideológica...” al ser emitido por un “...miembro de la cultura urbano meztiza” (op. Cit.: 129) que busca fundamentalmente “borrar” las distinciones. La estrategia del relato no borra las distinciones, muy por el contrario, se cambian estratégicamente

para hacerlas formar parte de un todo que es lo “boliviano”. La interlocutora se siente diferente a sus receptores convertidos en el discurso en “campesinos”. De lo que se trata, creemos, es de construir una argumentación que permita, a pesar de ser diferentes entre ella y los “otros”, mostrar una vía de unión ciertamente que asimile a todos en el orden de lo boliviano. Al principio del relato la auto-suscripción al espacio escolar por parte de la docente la diferencian claramente respecto a sus interlocutores, pero se trata de una diferencia no étnica, *ella no se designa como mestiza*. De igual manera líneas más abajo hace una clasificación de todos los quienes “viven” al amparo de la pachamama: “los mozos, los campesinos, y todos...”, es decir remarcando nuevamente la existencia de diferentes. El mensaje es más aún aquel que conduce a que “todos” con sus diferencias, “viven” gracias a la pachamama como gracias al Estado boliviano. La armonía en la convivencia de la pachamama y lo boliviano se manifiesta en la relación que ella establece entre una institución “que no existía antes”: la escuela indígena y lo que antes tampoco existía: “el 2 de de agosto para hacer libaciones para la pachamama”. La maestra se esfuerza por mostrar como dos realidades pertenecientes a dos topos sociales diferentes, el de la pachamama y el del Estado se pueden encontrar tal cual se hizo en Warisata. Pues en toda la argumentación su intento es demostrar que a pesar de que son dos realidades diferentes, ellas pueden convivir en un mismo espacio abstracto que es el de la nación boliviana, ya que ambas se unen a ese otro espacio abstracto que es el de la pachamama: el lugar donde todos vivimos. Este elemento significativo, en el que coinciden las libaciones con el día del indio y la fundación de Warisata tienen una estrategia no simplemente “manipuladora” sino de fundamentación histórica, cuyo efecto es la incuestionable objetividad que todos estos acontecimientos confluyen en un mismo espacio de la vida social. Lo importante para la narradora es lograr la credibilidad frente a sus receptores y esto se logra con referencia a hechos que nadie pueda cuestionar, ni siquiera ella misma. Éste sí es un ejercicio ideológico pero para la maestra no se debela de manera conciente. Ella hace lo que siempre hace y no lo cuestiona pues ella lo único que hace es “instruir”, “informar”, a quienes no conocen aún estos “hechos históricos”. Su relato es asumido, para ella, como una tarea ineludible de “concientización” de los otros, esta

cumpliendo por tanto su mandato como funcionaria pública, como parte del cuerpo del Estado nacional. Por lo tanto sigue la misma mecánica que el discurso que la interculturalidad “ideal” o abstracta. Unifica a los sujetos con la “esencia” pura que les otorga la pachamama a todos los bolivianos. Por tanto no existe para nosotros diferencia alguna entre la interculturalidad vívida y la ideal. El relato a continuación explicita aún más este efecto ideológico de la interculturalita que busca construir diferencias culturales en oposición y reconciliarlas en la abstracción del “ser nacional”:

“... yo como profesora no tengo pretensiones de ser de otra nación, yo soy uno de ustedes de adentro. Solamente mi cultura y mi educación hacen de mí una diferencia. Ustedes están totalmente encariñados y queridos de su tierra, queridos de sus ovejas, de sus vacas, de sus burros. Sin embargo nosotros los de afuera somos de otra clase ¿no es cierto? Eso no más. Luego todos nosotros somos bolivianos, yo también soy india no más, porque así somos los bolivianos hermanos campesinos...” (Howard- Malverde, en: Godenzzi et al, 1996: 130).

En este párrafo se explicita aún más lo que señalamos en párrafos anteriores, lo primero que hace la locutora es identificarse como profesora, pero luego remarca que a pesar de tener una “cultura” y “educación” diferentes, ella no tiene “pretensiones de ser de otra nación”. Y de igual manera enfatiza caracterizando a los campesinos como querendones de sus animales, sus diferencias, agregando al fin y al cabo “todos nosotros somos bolivianos”. Al calificarse luego como “india” quiere marcar con el “no más” también una diferencia que se amortigua con el “... porque así somos los bolivianos hermanos campesinos”, pero no deja de nombrarlos constantemente como “campesinos”, que ahora se re-significa como no educados y de otra cultura. Las supuestas ambigüedades de desplazamiento espacial al verse primero como de “adentro” y luego de “afuera” hacen referencia precisamente a la polaridad de los espacios rurales y urbanos, en los que ella habita, los lugares provinciales en oposición de los “pueblerinos”, uno como el espacio de los querendones de los animales y los otros como los que tienen la educación. Pero los pueblerinos y rurales son indios y bolivianos “no más”, es decir en su esencia, todos son igualados

por su pertenencia a un conjunto mayor que los engloba a “todos” la nación boliviana. Éste el punto de encuentro de igualdad centralizada esencialista y abstracta en el efecto de la ideología moderna.

Este discurso que fue emitido ya hace más de veinte años se pone de relieve el mismo juego de poder que el mundo moderno hoy y entonces ejecuta, una estrategia de clasificación cuya consecuencia es la misma, la construcción de ciudadanía. Hace veinte años atrás “...en los pasillos de los ministerios” en el diseño de políticas educativas la palabra interculturalidad articulaba el imaginario de sus funcionarios hasta llegar al imaginario de los actores educativos, pues ambas interculturalidades (ideal y vivida) son producto de la firme y constante intención de “ciudadanizar”, modernizar todo el tejido social, *“cambiando la mentalidad” de todos los sujetos para que, por fin, se identifiquen como bolivianos*. Sin importar que al hacerlo deban transitar en los oscuros callejones de nuevas categorías: indígena, campesino, indio, todo igual para la condición social de miseria de siempre y las estratificaciones sociales racializadoras que el sistema mercantil capitalista impone. En todos estos relatos hemos visto como la interculturalidad idealizada (institucional) se materializa en el discurso del profesor “normalista”, que buscan la valoración primera de la condición de ciudadanía abstracta nacional sobre la condición social marginal efectiva. La interculturalidad vivida y la ideal son efecto de un mismo proceso de manutención de diferencias radicales entre campo y ciudad, entre civilización agraria y civilización moderno-mercantil. Podríamos ir más lejos y señalar que la realidad que impone el Estado a través del discurso sobre la interculturalidad es la propiamente moderna, fundamentalmente racializadora y que hace efecto en los imaginarios y percepciones de los sujetos porque ellos vivencian, no sus diferencias culturales, sino sus diferencias de clase, de grupos sociales estratificados por la propia lógica del Estado nacional moderno, pero que se soluciona bajo la creación de conciencia de pertenencia a una condición abstracta de igualdad otorgada por el Estado nacional. Se trata entonces de un retumbar de la estrategia racialista civilizatoria que la constitución de los estados nacionales modernos implica.

11. Conclusiones

Estos planos discursivos pertenecen evidentemente a dos diferentes topos sociales: uno el de los intelectuales y funcionarios de las políticas públicas que proponen y elaboran las políticas estatales en general, la "elite", aquellos que poseen la "verdad" sobre las políticas educativas; y aquella de los "sujetos" y actores educativos que viven y actúan con una "mentalidad" retrógrada, "pasada de moda". *Los intelectuales con los conceptos de interculturalidad, han estratificado los grupos de operadores del mundo moderno, han descalificado a quienes son los operadores y actores de los mismos, en nuestro ejemplo los docentes normalistas. Han colocado la verdad nuevamente del lado de las clasificaciones mayores, de las grandes abstracciones, fetichizando así la realidad histórico concreta. Han colocado a los intelectuales de la reformas estatales como los "conscientes" y los "unicos" que pueden comprender de manera racional, la realidad educativa. descalificando los otros actores. Y a pesar de todo ambos, intelectuales y docentes, "padres de familia," "hacen" los mismo, actúan en pro de la construcción de la ciudadanía boliviana, afianzando las diferencias "culturales", "educativas" y mimetizando las diferencias sociales para mantenerlas intactas a través de nuevas formas de clasificación racializadora.*

Podemos concluir diciendo que los procesos de conceptualización, de la concepción de interculturalidad, que se gestan en el marco de las reformas del aparato estatal y la gestión pública, son la mirada orgánica que desarrollan los grupos de intelectuales y clases medias que no han abandonan el poder político y que desde una visión civilizatoria moderna y democrática liberal o revolucionaria occidental la sostienen. Se trata del discurso propio de los grupos sociales que ven la necesidad de la constitución del Estado nacional no como realidad "aparente" (Zabaleta) y buscan por ello extender los procesos de mercantilización de las relaciones sociales a todo el cuerpo estatal. Ven en la ciudadanía abstracta la única forma de "desarrollo" posible. Nos encontramos con un discurso ilustrado que cree en la condición ciudadana a través del desarrollo de la conciencia y la razón. Los constructores del aparato estatal ven a través de reformas desde el horizonte de la tradición occidental, en una lógica idealizada de los

procesos de “interculturalidad”, con principios propios de la definición de la democracia liberal, el verdadero eje de la modernidad. Con ello pretenden ignorar las luchas sociales, históricas y anticoloniales que los pueblos indígenas y desposeídos han llevado adelante. Siguiendo la línea de la colonialidad, tanto el concepto de interculturalidad como el de ciudadanía, desplaza e ignora la existencia de sujetos que actúan en lógicas comunales que no necesitan de sujetos abstractos individuados. Ignorar el ejercicio de convivencia comunitaria, de una tradición del modo civilizatorio andino agrario, donde el eje no es el “hombre” individualizado, “libre” e “igual”.

En ningún caso la realidad de intercambios culturales diversos que no implique relaciones de supeditación de una cultura sobre otra es posible. La Reforma Educativa asumió los procesos de interculturalidad como procesos de construcción de la nacionalidad boliviana en el proyecto de modernización estatal ignorando las prácticas andino-amazónicas que gestan procesos de construcción social comunal ejercidos tanto en los espacios rurales como urbanos. El Estado boliviano en sus políticas públicas mantiene una visión ilustrada democrática de desarrollo social sosteniendo los parámetros teleológicos de la visión occidental. Seguimos todos mirando nuestra realidad con los ojos coloniales, con los ojos de quienes nos piensan eternamente subordinados y conquistados. Nuestra mayor defensa es no ser lo que ellos creen que podemos ser.

Debemos elaborar nuestras propias formas de transformación educativa, dejando de asumir conceptos no propios, cuestionables inclusive en el marco de las realidades donde se gestaron, conceptos propios de ciertas relaciones de producción y de propiedad sobre nuestra vida y nuestros propios cuerpos, claro está, si no queremos ser enajenados en la lógica simple del mercado ahora fuertemente transnacional.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÓ, Xavier.

Diferentes pero iguales, Cuadernos CIPCA, N° 52, 2002.

"Políticas interculturales en la educación", en: *Interculturalidad: itinerarios críticos*, e. Centro de investigaciones Educativas, INSSB, UMSA.

ANAYA, Amalia y ALBÓ, Xavier.

Niños alegres, libres, expresivos, e. CIPCA y UNICEF, La Paz, 2004.

J. GODENZZI ALEGRE (compilador).

Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, e. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, 1996.

GAMBOA, Franco.

De las críticas contra el sistema a la toma del poder. Los movimientos sociales indígenas a las políticas de Reforma Educativa. UNICEF, 2009.

FOUCAULT, Michel.

Microfísica del Poder, e. La piqueta, Madrid 1996.

MARX, Karl.

El Capital, e. Siglo XXI, 19, México D.F.

"Manuscritos económico filosóficos", e. Miranda Vega, G. "Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile", en: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía, p.157, Compilador, Juan Godenzzi, e. Centro Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, 1996.

Crítica de la filosofía del Estado de Hegel, e. Claridad, Buenos Aires, 1973.

NIETZSCHE, F.

En: http://www.nietzscheana.com.ar/cinco_prefacios.htm). 1872.

QUINTANILLA, Victor Hugo.

Interculturalidad, itinerarios críticos, e. Centro de Investigaciones Educativas, IINSSB-UMSA, La Paz, 2001.

KOLLASUYO.

Filosofía Andina, Revista de la Carrera de Filosofía, Universidad Mayor de San Andrés, Quinta época, N° 1, La Paz, 2002.

ŽIŽEK, Slavoj.

El sublime objeto de la Ideología, e. Siglo XXI, México D.F., 1992.

CONTEXTOS Y RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN BOLIVIA. 1982-2007

Maria Luisa Talavera S.¹

Resumen

El presente texto, que es un avance de investigación del *Proyecto Procesos de escolarización contemporáneos en Bolivia. 1982-2007*, que realizo con apoyo del IEB, intenta mostrar el efecto expansivo que tuvo la Reforma Educativa de 1994 en la educación escolar. A partir de información cuantitativa sobre el estado de la escolarización a principios de la década de 1980, compara los avances de la Reforma Educativa en relación con el diagnóstico que hicieron distintos autores antes de su implementación. Los logros señalados ocurrieron en medio de conflictos permanentes protagonizados por los maestros en defensa de sus salarios, reducidos al mínimo por la hiperinflación y el ajuste estructural de la primera mitad de los ochenta. El artículo plantea que la Reforma de 1994 dejó pendiente el problema de la calidad.

¹ Agradezco al Dr. Ton Salman, tutor de mi tesis doctoral, por sus acertados comentarios a una versión anterior de este artículo.

Abstract

This text presents some outcomes of ongoing research which has been implemented with the support of IEB, on processes of contemporary schooling in Bolivia 1982-2007. The article attempts to show the expansion effect in schooling resulting from the Education Reform that had started in 1994. Quantitative information on the level of schooling at the beginning of the decade of the 1980 and analyses of various authors dating from before the start of the Education Reform, are used to compare the progress obtained during this reform. The results observed occurred during ongoing conflicts on another issue: the teachers defending their salaries, which were highly affected by the extreme inflation and the structural adjustments of the first half of the 1980s. The article also argues that the Educational Reform of 1994 did not have any major effect on the quality of education.

1. Abordando el problema

El período de estudio está atravesado por la emergencia del modelo de economía neoliberal y a nivel político, por la vigencia de la democracia representativa. En el plano de la educación, el periodo se caracteriza por el proceso de diseño, formulación e implementación de la Ley de Reforma Educativa de 1994. Los cambios en las políticas educativas, que se propusieron desde el Estado ocurrieron en momentos en que el magisterio atravesaba por una situación problemática debido a que la crisis inflacionaria de principios de los ochenta redujo los salarios a un cuarto de su valor. En esas condiciones, la subjetividad docente respondía más al llamado de sus direcciones sindicales por la “reposición salarial” que a las propuestas de reforma que se presentaron desde el Estado, en el *Libro Blanco* y en el *Libro Rosado*, en 1983 y 1988 respectivamente, hasta que finalmente se aprobó la Ley de Reforma Educativa en 1994².

El contexto de conflictividad aumentó por las consecuencias de la aplicación de la Nueva Política Económica, nombre que tuvo en Bolivia el ajuste estructural aplicado en la década de los ochenta en varios países de América Latina. Esta situación difícil se prolongó hasta 1989 y en el periodo arreciaron las huelgas y los paros del magisterio que no sólo estaban motivados por la lucha salarial sino también por la resistencia a las propuestas que buscaban descentralizar la educación.

Con estos antecedentes, cuando se inició el proceso de formulación de la Ley de Reforma Educativa, en la década del noventa, vinculado a las políticas internacionales que surgieron de la reunión de Jomtien

² Ambos libros fueron elaborados por Enrique Ipiña, quien fue Ministro de Educación desde 1983 hasta 1989, en las presidencias de H. Siles Z. y V. Paz E. Más tarde, en 1993, durante el gobierno de G. Sanchez de Lozada ocupó nuevamente el puesto, que en esa gestión se llamó Secretaria de Educación. Cuando se aprobó la nueva estructura del poder ejecutivo pasó a ser Ministro de Desarrollo y como tal firmó la Ley de Reforma Educativa de 1994. Las propuestas que presentó como Ministro de Educación retomaban iniciativas docentes expuestas en los Congresos Pedagógicos de 1970 y 1979; planteaban la educación intercultural y la descentralización de la educación. Ver su libro *Paradigmas del futuro*, La Paz, Santillana, 1996.

(Tailandia), en 1990, provocó susceptibilidad en el magisterio. Éste se cohesionó en torno a la defensa del Código de la Educación de 1955, en el que los maestros habían logrado plasmar derechos adquiridos en largas luchas para garantizar condiciones que permitieran el ejercicio de la enseñanza. La aprobación de la Ley de Reforma Educativa en 1994, desconoció las normas centrales que regían la carrera docente, la formación inicial, el ingreso a la docencia, las normas del ascenso de categorías y además obligaba a los maestros en servicio a realizar estudios universitarios igual que a los egresados de las normales. Estos cambios, sumados al esfuerzo extraordinario que significaba aprender a trabajar con las novedosas propuestas de la Reforma, aumentarían la resistencia entre los maestros, cuyos salarios estaban aún deteriorados a pesar de los sucesivos aumentos que ya habían logrado.

A partir de su aprobación, entre 1994 y 1998 se abrió un nuevo periodo de lucha por “el aumento salarial”³ que complicó la aplicación de la Ley de Reforma, rechazada por el magisterio. Así, los cambios curriculares e institucionales que propuso la Reforma, ocurrieron en un clima de permanente conflicto y de poco entendimiento entre sus protagonistas principales: los funcionarios del Estado encargados de las políticas educativas y la dirigencia sindical del magisterio. Las novedades reformadoras sumadas a las dificultades económicas señaladas provocaron acciones y discursos que influyeron en los resultados de los procesos. En las escuelas, en conversaciones con maestras, cuando hacíamos entrevistas, negaban la posibilidad siquiera de usar las propuestas de la Reforma, pero cuando observábamos las prácticas veíamos que aquellas se aplicaban⁴. Entonces llegamos a suponer que la confusión de la/os colegas era un efecto del clima

³ Frase del estribillo de las marchas docentes dirigidas por la Unión Revolucionaria de Maestros (URMA), en la ciudad de La Paz que de forma completa dice: “Por el aumento salarial, contra el gobierno hambreador. A preparar, a organizar, una gran huelga general”.

⁴ Estas entrevistas y observaciones se realizaron en un proceso de investigación etnográfica, entre 1997-1999, con un equipo de investigación apoyado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. Ver Talavera, 1999.

conflictivo que rodeó el proceso de diseño y aplicación de la Ley de Reforma Educativa. La confusión se manifestaba en las contradicciones entre lo que decían que hacían y lo que realmente hacían.

Por otro lado, el miedo a la privatización de la educación, agitado por las direcciones sindicales y el desconocimiento de lo que realmente pasaba, sumados a la desconfianza en el Estado y a la tradicional cultura de resistencia, conformaron una subjetividad colectiva desfavorable a los cambios. Sin embargo, como mostraremos aquí, los resultados fueron contrarios a los discursos docentes, aunque hay voces que señalan que la educación pública sobrevivió a las políticas neoliberales precisamente por las continuas movilizaciones que realizó el magisterio⁵.

Partiendo del supuesto que lo que se decía sobre la reforma afectaba la subjetividad de los maestros y maestras, me pregunté qué había detrás de las denuncias magisteriales. ¿Era real el peligro de privatización de la educación como denunciaban los maestros? La necesidad de conocer qué pasó realmente motivó este estudio que trata de entender por qué el magisterio como colectivo laboral organizado, resistió las propuestas de cambio en el periodo democrático más largo que vive Bolivia.

2. La educación en “ruinas”

Tabla No. 1
Bolivia, Tasas de escolaridad en el siglo XX

1900	1930	1950	1966	1980	1992	2001
2%	3.9%	25.8%	59.9 %	84.3%	75.5%	88.4%

Fuentes: Contreras M.E., 1999:484, 1900-1980 Censos 1992 y 2001

Enrique Ipiña señala que “la democracia a su llegada en octubre de 1982 se encontró con las ruinas de la educación. Sus problemas no serán ya solamente cualitativos [...] A partir de 1979 [...] iban a cargarse en

⁵ Conversación con la maestra y dirigente sindical del magisterio (URMA), W. Plata, en clases de la Carrera de Educación de la UMSA, 2007.

proporción creciente, año tras año, también con deficiencias de carácter cuantitativo" (Ipiña, 1996:198).

Casi veinte años de gobiernos militares habían desacelerado el ritmo de crecimiento escolar impulsado por el Estado y la sociedad civil desde que se decretó el derecho a la escolarización universal en 1955. La Tabla No. 2 muestra que hacia 1966, el número de matriculado/as en escuelas y colegios se incrementó casi cuatro veces en relación con los inscritos en 1950, pero desde 1966 adelante el incremento fue sólo de 51% y hacia 1975 descendió a 10%. La recuperación de la institucionalidad democrática permitió analizar que la educación no sólo tenía baja calidad, a la que habían aludido los maestros en los Congresos Pedagógicos de principios y finales de la década de los setenta sino también problemas de exclusión. Se reflexionó sobre la cantidad de niños y niñas excluido/as de la escuela a la que entonces se llamaba "marginalidad"; había problemas de deserción escolar, temporal y permanente; de repetición, que inflaban las tasas de matriculación. Sin embargo, no había acuerdo en los números que representaban estos problemas. Las cifras dependían de las fuentes que se usaban y de las edades que se incluían.

Tabla No. 2
Crecimiento educativo en Bolivia, siglo XX

Años	Población Estudiantil	% de Incremento
1900	22.536	
1920	71.527	217
1940	144.362	101
1950	138.924	-3.7
1966	683.690	392
1975	1.035.152	51
1985	1.142.693	10
1995	1.988.522	74
2006*	2.792.164	40

Fuente: Contreras, 1999:484 *Ministerio de Educación, 2006

2.1. El debate de los números

El 25 de septiembre de 1991, René Higuera del Barco, profesor a cargo de la Dirección General de Educación, en tono de alarma, declaraba en Santa Cruz que aproximadamente 1.200.000 niños y jóvenes no tenían acceso a la escuela y el colegio (Subirats, 1991:4). Considerando que en 1989 la población en edad escolar, de 5 a 19 años, era 2.415.503, la marginalidad escolar alcanzaba a casi la mitad. (op. cit. 1991:8).

Por su parte Ipiña había señalado que en 1984, la población matriculada en el sistema escolar, entre 4 y 22 años, alcanzaba a 1.556.300 estudiantes, representando el 58% de todos los que podrían haberse inscrito (Ipiña, 1996:311). La cifra daría un 42% de marginalidad, que aún siendo alta, mostraría que los cálculos del entonces Director General de Educación habrían sido exagerados, aunque hay que considerar las diferencias en las edades comparadas.

Otro elemento a tener en cuenta es que en los años de la hiperinflación y del ajuste estructural muchos niños y niñas dejaron de ir a la escuela porque sus padres los pusieron a trabajar para poder enfrentar la crisis. Este fenómeno explicaría el aumento de la marginalidad denunciada por el Prof. Higuera, en 1991.

Usando proyecciones realizadas a partir del Censo de 1976 y edades más comparables con las anteriores citadas, Ipiña calculaba que en 1983, la población marginada entre 5 y 17 años era 31.4% pero en el área rural, la marginalidad a mediados de los ochenta alcanzaba a más del 35% de la población de 6 y 13 años y las tasas de deserción llegaban a 78.8%. (Ipiña, 1996:297).

Tabla No. 3
Estimaciones de tasas de escolaridad. 1983-1987

	Año	Total	Urbana	Rural
PEE	1983	2.200.871	1.056.419	1.144.452
Matr.		1.171.824	789.789	382.035
Tasa		53.24%	74.76%	33.38%
PEE	1985	2.341.178	1.147.178	1.194.000
Matr.		1.142.693	783.992	358.701
Tasa		48.80%	68.3%	30%
PEE	1987	2.475.874	1.234.304	1.241.570
Matr.		1.276.268	882.721	393.547
Tasa		51.54%	71.51%	31.69%

Fuente: Elaboración propia basada en Subirats, 1991:18

PEE=Población en edad escolar

Matr. Población matriculada

Si bien las fuentes arrojaban distintas cifras y éstas dependían de proyecciones que se hacían a partir del Censo de 1976, había consenso sobre la enorme cantidad de niño/as y jóvenes que quedaba fuera de la escuela y el colegio. Faltaban maestros y locales escolares para atender la demanda, principalmente en el área rural. Por ello, las escuelas urbanas de mediados de la década del ochenta estaban hacinadas y acogían a niño/a y jóvenes del área rural cercana a las ciudades. Ya desde 1985 observábamos que en la ciudad de El Alto, del departamento de La Paz, muchos niño/as vivían solos porque sus padres aún estaban en las comunidades rurales y los traían a la ciudad para que se escolaricen (Talavera, 1987:9-16). La marginalidad aumentó entre 1985 y 1989 como consecuencia de la hiperinflación y del ajuste estructural. En la Tabla 3, se muestra la disminución de las tasas de escolaridad entre 1983 y 1987, con datos del Ministerio de Educación que representan la situación en la que se encontraba la educación antes de 1994.

Por su parte el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), que llevó adelante la preparación de la Reforma Educativa de

1994, señalaba que la diversidad cultural y lingüística, geográfica y la pobreza explicaban en gran parte la situación en la que se encontraba la educación. A principios de los noventa, 20% de la población adulta era aún analfabeta y 37% analfabeta funcional, principalmente en las áreas rurales en las que aún vivía el 42.5% de la población boliviana, en un 70% calificada como pobre. En relación a la población infantil, el ETARE registraba que en las áreas urbanas, sólo 43% de los estudiantes que iniciaban la primaria la terminaba y continuaba estudios. En las áreas rurales, el 55% de las escuelas sólo tenía tres grados de primaria, que entonces era de cinco años. La tasa de deserción escolar llegaba al 70% y era un fenómeno que ocurría principalmente en el primer curso de primaria. Sólo 1.4% de los varones terminaba secundaria y 0.7% de las jóvenes. Mientras, en las áreas urbanas los y las bachilleres llegaban al 31% y al 26% respectivamente. (ETARE, 1993:3-8).

De la misma manera que nos referimos a la marginalidad podríamos abundar sobre cifras de repetición y deserción temporal o permanente concentradas sobre todo en el área rural y en los primeros cursos de primaria⁶. Pero lo que aquí interesa es destacar que la cobertura no era universal cuando se recuperó la democracia y que el desarrollo educativo se había desacelerado durante los años de crisis inflacionaria y de ajuste estructural, como muestra la Tabla 1. Asimismo, las altas tasas de marginalidad durante los años de crisis económica, presentadas en la Tabla 3, señalan que casi al final del siglo XX, Bolivia aún no había logrado escolarizar a gran parte de su población en edad escolar ya que el promedio de las tasas de matriculación en esos años apenas llegaba al 51.19%, por la incidencia de la marginalidad escolar en las áreas rurales.

2.2. Presupuestos educativos y sueldos de los maestros en el periodo de estudio

Las ruinas de la educación que encontró la democracia a principios de los ochenta, también se muestran en la situación del presupuesto

⁶ Ver M.L. Talavera, J.C. Pimentel, R. Anze y A. Mamani, 1989. *La deserción escolar del Ciclo Básico en Bolivia*. La Paz, CEBIAE, Estudios Educativos No. 26.

destinado al funcionamiento de las escuelas. Los distintos autores consultados coinciden en señalar que hubo disminución del presupuesto para la educación, en relación con el que había en 1980 antes de la crisis económica. La disminución presupuestaria incidía en los sueldos de los maestros que veían demorados sus pagos y les obligaba a entrar en huelgas y paros, que por su recurrencia afectaban la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El Estado por su parte, pagaba los sueldos a plazos y en especies, sobre todo cuando había aumentos. En lo que sigue, presentamos las variaciones que sufrió el presupuesto y luego nos referimos a los sueldos.

Tabla No. 4
Variaciones del presupuesto de educación entre 1980 y 1995

Presupuesto	1980 1982/83	1985/1986	1990/1991	1995
Millones de dólares	250 ^a	17 ^a		
% PIB	4.4b	3.5b 2.7c	3.1b 2.7c	4.5b 4.5c
% del gasto total del gobierno	25.3d 30% ^a	9.8d 19% ^a		

Fuentes: a Ipiña, 1996; b Contreras, 1999;
Contreras y Talavera 2004; de Pimentel, 1993.

En 1985, cuando Siles Zuazo entregó el gobierno a Paz Estensoro, el presupuesto de educación no llegaba a 17 millones de dólares. Cinco años antes, el presupuesto bordeaba los 250 millones de dólares, que correspondería al 4.4% del PIB, como señalan Ipiña y Contreras en la Tabla 4, y representando el 25.3% de los gastos totales del gobierno destinados a educación, como dice Pimentel. Con la crisis hiperinflacionaria, en 1985, el porcentaje del PIB para educación cayó a 2.7%. Coincidiendo con Contreras, Juan Carlos Pimentel, dirigente del magisterio urbano que ocupó el puesto de Secretario de Educación, en el gobierno de Sanchez de Lozada, en un artículo escrito para el Equipo

Técnico de la Reforma Educativa (ETARE) señalaba que el presupuesto de educación como parte de los gastos totales del gobierno había disminuido a 9.8% en 1984 (Pimentel, 1993:22). Asimismo, según el ex ministro Ipiña, hacia 1986, el presupuesto había descendido del 30% en 1982-1983 a 19% en 1986 y se destinaba en casi su totalidad a sueldos, es decir a las compensaciones provocadas por la crisis económica (Ipiña, 1996: 317). Con la implementación de la Reforma, a partir de 1995 el presupuesto aumentó desde 1995, año en el que alcanzó 4.5 del PIB y en 2000 llegaba a 6.0 (Contreras, 1999:485).

La disminución presupuestaria incidía en los salarios. En Bolivia, los problemas salariales del magisterio se manifestaron con mayor fuerza entre 1985 y 1989 aunque ya desde antes había problemas para pagar los sueldos del magisterio precisamente por la reducción del presupuesto, motivada por la crisis inflacionaria. En ese periodo, según los datos de la Tabla No. 4 el presupuesto había caído notablemente por lo que los maestros se movilizaban por su incremento a la par que organizaron Comités de Defensa de la Educación Pública por el temor a su privatización.

En el siguiente periodo, de 1990 a 1994, los salarios empiezan a subir y el tono de beligerancia a bajar, pero luego de la aprobación de la Ley de Reforma Educativa sin la participación de los maestros, los conflictos entre los actores son muy fuertes. El análisis de fuentes de hemeroteca, cruzado con la información bibliográfica, muestra que en 1985, en el mes de abril, después de una prolongada huelga cuyo ritual empezó en enero, el magisterio logró que un maestro normalista urbano tuviera un aumento de 125% sobre un sueldo básico de 4.200.000 pesos bolivianos. Tal aumento consumió 70 días del calendario escolar. Al siguiente año los días perdidos fueron 80 y el gobierno ofrecía 20 millones de bolivianos. Para tener una idea de lo que significaban esas cifras en su tiempo, vale señalar que la última equivalía a 23.59 dólares. Hacia 1989 el haber básico llegó a Bs.138 equivalentes a 54.76 dólares, que en comparación con el básico logrado en 1986 equivalente a 26.90 dólares significaba un incremento de 103.56% (Ipiña, 1996:203).

Este incremento de sueldos en más del 100% durante luchas libradas en cinco gestiones escolares implicó suspensiones de clases por huelgas y paros que hicieron perder tres cuartos de una gestión de 200 días sólo en las luchas libradas entre 1985 y 1986. Considerando todo el sub periodo, entre 1985 y 1989, las huelgas y paros fueron de 284 días, es decir casi una gestión y media perdidas. Esto significa que quienes ingresaron a la escuela en 1985 y se mantuvieron en ella hasta 1989, pasaron tres años y medio de clases en lugar de cinco. Como consecuencia de tanta movilización, paros y huelgas, los salarios recibían incrementos, en cuotas y en especies, con promesas que se postergaban en su cumplimiento y que para lograrlas requerían otros paros y huelgas. El siguiente resumen basado en información de hemeroteca de los años 1986 y 1987, en plena vigencia del D.S. 21060, emblema del modelo neoliberal, intenta aproximarse a lo que pasaba con la educación escolar en esos años. En los resúmenes hemerográficos siguientes, se muestra el proceso de los conflictos.

1986: Es el primer año que se inicia bajo el DS 21060 que liberalizó la economía y que según los maestros buscaba terminar con la educación fiscal. ¿Qué pasó realmente?

El año escolar tarda en iniciarse y se extiende hasta fines de diciembre. A pesar de ello, el cumplimiento de los 200 días de clase llegó sólo al 60%. Los problemas se centran en los cambios que intenta realizar el gobierno en la estructura orgánica del Ministerio y en el Código de la Educación, modificando el punto referido al Escalafón.

El 2 de febrero El Diario (ED) informa la conformación de un Comité de Defensa de la Educación pública integrado por maestros urbanos, rurales, pasivos, universitarios y estudiantes de secundaria. El 3 de marzo la misma fuente señala que el magisterio no iniciará clases mientras no se solucione el problema económico del sector y la estructura organizativa del Ministerio de Educación que implica profundas modificaciones en el capítulo anexo del Código: el Escalafón del magisterio.

El gobierno se reunirá y revisará el presupuesto educativo para dar fin al paro de los maestros (ED 12 de marzo, 1986). El gobierno ...propuso un haber básico de 20 millones de bolivianos (ED, 17

de marzo). El 31 de marzo los maestros ingresaron en huelga de hambre como medida de presión para lograr una mejora salarial. El 21 de abril Urbanos y rurales suscribieron un convenio con un incremento especial para el magisterio. Hasta entonces no había clases. La noticia además dice que el gobierno accedió a la mayoría de los pedidos del magisterio. El 29 de abril las clases se habían normalizado. El 7 de mayo los maestros declararon huelga .. debido a la falta de cumplimiento por parte del gobierno al convenio suscrito anteriormente que exige el pago de sueldos, la institucionalización en el nombramiento de autoridades y el incremento salarial.

El 6 de junio los maestros trabajan en su día y la CTEUB posesiona a su nueva directiva presidida por el Prof. Víctor Cáceres⁷. El viernes 4 de julio ED dice que el magisterio acatará el paro de 48 horas programado para el lunes y martes 7 y 8 pero el 8, la misma fuente informa que el magisterio está en vacación invernal. El 12, la fuente informa que se normaliza la entrega de alimentos a maestros. La vacación se prolongó una semana más y el 28 se reanudaron las clases anunciándose que el gobierno pagará los sueldos correspondientes a junio. ED, domingo 27 de julio.

9 septiembre: La Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) cumple un paro de 48 horas desde ayer debido al incumplimiento en el pago de salarios, la no entrega total de alimentos, además de exigir la derogatoria del estado de sitio y la libertad de los trabajadores y profesores detenidos.

El 20 de noviembre: Los maestros de todo el país acataron el paro de 24 horas decretado por la CTEUB en rechazo a la aprobación del anteproyecto del Nuevo Código de la Educación Boliviana

⁷ El profesor Víctor Cáceres fue el sucesor del Lic. Félix Patzi, primer ministro de educación de la gestión del Presidente Evo Morales. El profesor Cáceres ejerció como Ministro de Educación entre febrero y junio de 2007. Inauguró la gestión escolar de ese año y no estuvo en la celebración del Día del Maestro porque ya había renunciado por no autorizar descuentos a los maestros de días no trabajados. El Presidente le llamó mentiroso en un noticiero de televisión, de esos días, atribuyendo a eso su destitución.

que según ellos está destinado a destruir la educación fiscal en el país para favorecer a la empresa privada. La noticia decía también que las labores escolares se prolongarán hasta el 31 de enero de 1987 con el fin de cumplir los 200 días de clases.

1987: Año irregular que tardó en iniciarse y tuvo una huelga muy prolongada que se empalmó con la vacación invernal. Los paros y huelgas se deben a la falta de pago a los maestros.

Lunes 13 de julio. La noticia dice que el magisterio nacional no retornó a clases hoy debido a que el gobierno no cumplió con el pago de sueldos del mes de junio y por la falta de respuesta al pliego petitorio que exige un sueldo de 818 Bs. El 29 de julio el Ministro Ipiña ofrece compensaciones al magisterio urbano: un plan de vivienda con bajos intereses y a largos plazos en convenio con el Banco Central de Bolivia. Los dirigentes califican la oferta de demagógica. La huelga fue declarada ilegal.

El martes 18 de agosto el gobierno ofreció 40% de incremento salarial. El ministro de Finanzas Juan Cariaga informó que el incremento subiría los sueldos hasta 150Bs. El Senado viabiliza la oferta que resulta en Bs.20-30 de aumento. El haber básico era de 86Bs (ED 18-23 de agosto). La oferta es rechazada porque no diferencia niveles ni categorías. El 24 de agosto los profesores anuncian una marcha por la Vida y la Educación. El 26 de agosto ED dice que la situación se agravó por la detención de algunos dirigentes y la radicalización de las medidas de presión. La iglesia sugirió que el bono se incremente a Bs. 200 para los 70 mil maestros. El gobierno y el magisterio aceptan la propuesta de la iglesia y piden la liberación de los detenidos para negociar. Las labores escolares se reanudarán el 31 de agosto y el punto de los descuentos es parte de la negociación (ED, 27-31 de agosto, 1987).

El 4 de septiembre el gobierno y el magisterio llegan al siguiente acuerdo: Bono 196 Bs, (bono extraordinario); cumplimiento 200 días de clases, reposición paulatina de los descuentos realizados en julio y agosto, por la huelga. Negociación del incremento salarial de 1988 según el Presupuesto General de la Nación.

El martes 13 de octubre otra vez hay paro de 24 horas por el retraso en el pago del sueldo de septiembre. El 30 de diciembre Ipiña anuncia que en 1988 se modificará el sistema educativo (intento de aplicación de propuestas de cambio contenidas en el Libro Rosado) a través del Congreso Nacional Pedagógico que se realizará con la participación de maestros, estudiantes, padres de familia y organizaciones sociales.

El balance que se puede hacer es que hubo 65% de cumplimiento aunque las clases se prolongaron hasta diciembre. Pero ¿qué se ganó desde la perspectiva salarial? El bono extraordinario, la promesa del Congreso y la apertura a negociar los aumentos en 1988 al momento de definir el PGN. Llama además la atención que en las distintas ofertas del gobierno no se ve una decisión de “liquidación” de la educación pública; por el contrario, los distintos ofrecimientos que hace el gobierno parecerían demostrar voluntad política para solucionar los conflictos pero estos son prolongados.

Asimismo, en la fiereza de los conflictos cabe destacar la orientación política de las direcciones sindicales. Así, de 1990 a 1994 las huelgas disminuyeron, probablemente por la capacidad negociadora de los dirigentes que lograron 20% de aumento hasta 1993, pero luego de aprobada la LRE, los paros y huelgas interrumpieron todas las gestiones y los aumentos fueron en menor proporción. Sin embargo, durante esta década, los porcentajes de aumentos salariales a los maestros fueron siempre mayores que el nivel de la inflación, menos en 1995 en el que hubo un aumento de 12% mientras la inflación fue de 12.5%. (Contreras y Talavera, 2004:96). Estos aumentos anuales habrían permitido la recuperación de los sueldos pero para lograr estos incrementos, entre 1995 y 1998 se perdió casi media gestión de clases (Talavera, 1999:191-192) situación que hizo que el gobierno penalizara las huelgas a través de un reglamento que descontaba a los maestros por los días de interrupción a su trabajo. Con la aplicación del Reglamento de Administración y Funcionamiento de Unidades Educativas (RAFUE) desde 1999, las gestiones escolares tuvieron cierta normalidad durante ese año y el siguiente. Las huelgas empezaron nuevamente en 2001 y en las sucesivas negociaciones se puso en cuestión el RAFUE que impedía el ejercicio

del derecho a la huelga. En síntesis, el haber básico nominal subió lentamente, con una tendencia a duplicarse cada cinco años, de modo que si en 2003 llegaba a Bs. 625 (Ministerio de Educación, 2004:76)⁸, equivalentes a 80 dólares, aproximadamente, en 2006 ya casi alcanza el nivel de duplicación, llegando a Bs. 1179, según boletas de pago de maestros ⁹. Este monto salarial convierte a la docencia en una fuente de empleo atractiva en comparación con la oferta laboral existente. Así aparte de contar con sueldos fijos que se incrementan periódicamente, los maestros tienen bonos anuales y gozan de los beneficios laborales perdidos por otros sectores (trabajo asegurado de por vida, vacaciones pagadas, jubilación, seguro de salud, en fin todos los derechos laborales que se desvanecieron con el DS 21060, que inició la Nueva Política Económica en 1985).

El análisis realizado permite afirmar que la reducción de sus salarios explica la tenaz lucha que ofrecieron los maestros a todos los gobiernos del periodo estudiado al que exigieron mejor retribución por su trabajo. Dirigidos por elites sindicales radicales, (Talavera, 1999:190), durante la década de los noventa, los maestros avanzaron en su objetivo por recuperar el nivel que tenían sus remuneraciones antes de la crisis inflacionaria y del ajuste estructural. En todos los casos hasta 2005, los aumentos logrados implicaron paros y huelgas. Estas reivindicaciones estuvieron acompañadas por la evocación de una memoria de lucha por la defensa de condiciones de trabajo que habían logrado plasmar en dos documentos emblemáticos: el Código de la Educación Boliviana y el Escalafón Nacional del Servicio de Educación.

⁸ El haber básico es común a todos los maestros del sistema. Las diferenciaciones de sueldos ocurren por ubicación geográfica, cargo y formación. A eso se añade la categoría. Los docentes normalistas titulados se inician en la quinta categoría; en 2002, sólo 47% del total de maestros era normalista y la mayoría estaba en esa categoría. (Ministerio de Educación, 2004:75-79). Antes de 1994 los maestros ascendían de categoría por antigüedad. Actualmente lo hacen por examen. Un análisis de la distribución de los maestros en las distintas categorías revelaría mucho de su oposición a la LRE de 1994.

⁹ A pesar de lo que dice la nota anterior con relación al haber básico, hay variaciones en sus montos en las boletas de pago revisadas.

La necesidad de lograr mejoras salariales cohesionó la acción del magisterio que sobrevivió como colectivo laboral a las medidas de ajuste estructural en su lucha por la recuperación de sus niveles salariales. En el análisis de los paros y huelgas que realizaron los maestros durante los años noventa y principios de la actual década los motivos son principalmente de carácter económico. Esto permite decir que durante los años noventa, la resistencia docente no estaba expresamente orientada contra las propuestas mismas de la Reforma sino por la recuperación salarial que la dirigencia la vinculaba con la defensa de la educación pública. En estas luchas se forjaron los actuales dirigentes del magisterio cuya fuerza aumentó paradójicamente por efectos de la reforma de 1994 a la que combaten. Al respecto, ver la Tabla No. 5.

Tabla No. 5
Bolivia. Número de maestros. 1950-2006

1950	1987	1990	2001	2006
6.800a	72.104b	80.678c	91.782c	100.001d

Fuente: a Contreras, 1999; b Ipiña, 1996;
Contreras y Talavera, 2004; d Ministerio de Educación, 2006

En 1987, el sistema contaba con 72.104 maestros, 2460 administrativos y 980 trabajadores de servicio. 60% de los maestros había egresado de las normales (Ipiña, 1996:301). En 1990, el número de maestros llegaba a 80.678 y en 2001 subió a 91.782 (Contreras y Talavera, 2004 p. 173). Pero en 2006, sobrepasaban los 100 mil (Comunicación personal de O. Murillo, Ministerio de Educación, 2006). Este crecimiento es producto de la demanda de educación y de las políticas de Reforma Educativa que promovieron la cobertura universal de la educación, sobre todo atendiendo las necesidades del área rural.

3. La calidad de la educación en la perspectiva docente

¿Pero qué pasó con las luchas por la calidad de la enseñanza? Los congresos pedagógicos de 1970 y 1979 además de desconocer los cambios que hicieron los gobiernos dictatoriales en la educación

exigieron el mejoramiento de la educación. Así por ejemplo, el Segundo Congreso Pedagógico de 1979, reclamaba la educación intercultural, la descentralización y el poco apoyo de la comunidad a las actividades escolares. (Ipiña, 1996:198). Asimismo el Congreso Nacional de Educación de 1992 tenía propuestas para mejorar la educación fiscal. Sin embargo, una vez que se aprobó la Ley de Reforma Educativa, los maestros perdieron toda posibilidad de incidir en las políticas educativas y se dedicaron a defender sus condiciones laborales y luchar por sus salarios.

Los dirigentes que habían luchado por la realización del Congreso de 1992 y que dirigieron las luchas por la reposición salarial con “propuestas” para el mejoramiento de la educación perdieron protagonismo frente a dirigencias que se enfrentaban con mayor fuerza al gobierno para lograr mayores incrementos salariales. Este recambio en las direcciones sindicales explicaría la prolongación de los conflictos entre el magisterio y el ministerio de educación. El análisis en hemeroteca señala que el incremento salarial que logra el magisterio en el periodo 1990-1994, cuando aún regía la consigna “protesta con propuesta”, gira en torno al 20% pero luego, con las prolongadas huelgas de las gestiones 1995-1998 no se logra esos niveles de aumento. A partir de 1994 los incrementos bajaron al 12%, en 1994 y 1995, subieron al 13% en 1996 y al 16% en 1997. Las direcciones sindicales radicales presionaban por mayores aumentos y las bases respondían. Pero en 1998 sólo se logró un aumento de 7.5% (Contreras y Talavera 2004:96).

Hasta 1993, el magisterio estará aún organizado profesionalmente. Una corriente que expresa esa condición es el Movimiento Pedagógico Popular, que agrupaba a maestros distinguidos por el lema “protesta con propuesta”. En 1994, el profesor Juan Carlos Pimentel, uno de sus mentores, fue nombrado Secretario de Educación en el gobierno de Sanchez de Lozada, igual que ocurrió en el pasado cuando maestros destacados ocuparon puestos en el Ministerio de Educación. En el siguiente periodo la corriente progresista del magisterio desaparece y sólo quedaron las direcciones sindicales salarialistas. Pareciera ser que con el recambio de las dirigencias que tuvieron vigencia hasta 1994 y que

mantenían aún el sentido educativo en sus luchas, –Orozco, Pimentel, Quintanilla— cesó de actuar una corriente del magisterio a la que le interesaba la educación pública impulsada desde el magisterio. En todo caso, en el cambio de orientación tuvo más peso la situación económica de los maestros que su disposición a llevar adelante las propuestas pedagógicas de la Ley de Reforma Educativa que explícitamente buscaba mejorar la calidad de la educación.

Asimismo, en el análisis de fuentes de hemeroteca se pueden ver diferencias en la duración y manejo de los conflictos entre los años estudiados. Así por ejemplo, las huelgas son prolongadas y se realizan desde el principio del año, entre 1985 y 1987. En las gestiones 1988 y 1989 hay un cambio en manejo del conflicto que parece cuidar el desarrollo de la educación. En estos años, las negociaciones empiezan en enero sin interrumpir el inicio de las clases dejando las batallas mayores para después de la vacación invernal. Este cuidado también se observa en el periodo 1990-1994. Pero no ocurre lo mismo entre 1995 y 1998, cuando nuevamente hay conflictos muy prolongados que suspenden las clases.

El resultado de todo este conflictivo y largo proceso se habría expresado en la calidad de la educación evaluada por las mediciones que hizo el Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), un organismo creado por la Reforma. En 1998, el SIMECAL aplicó la primera prueba nacional sobre la calidad educativa a niños y niñas que habían aprobado el tercer y séptimo cursos de primaria; evaluaba competencias en lectura y matemáticas. Los resultados mostraron que el promedio nacional no alcanzaba el nivel satisfactorio de 55.01 puntos, que significaba aprendizajes consolidados. En cambio, el promedio nacional de 48.21 puntos significaba que los estudiantes estaban en proceso de consolidar sus conocimientos. Este promedio nacional incluía a escuelas fiscales, privadas y de convenio. Los resultados de las escuelas fiscales llegaron a 47.07 por debajo del promedio nacional. Las privadas alcanzaron 56.11, por encima del puntaje satisfactorio y las de convenio alcanzaron 49.87 (SIMECAL, 1998:51). Es de esperar un mejoramiento de los niveles de aprendizaje en los últimos años, dado que las gestiones han sido normales a partir de 2006, ya que el nuevo gobierno inauguró el estilo

de aumentar los sueldos en 10%, a principios de año, sin necesidad de huelgas ni paros.

4. Los resultados cuantitativos de la Reforma de 1994 **El efecto expansivo de la Reforma de 1994**

La aplicación de la Ley de Reforma Educativa de 1994, como ocurrió con anteriores reformas que se realizaron en el siglo XX, tuvo un efecto expansivo. La Tabla No. 2 muestra un incremento de 217% en la matriculación estudiantil en 1920 como efecto de más de 15 años de vigencia de la reforma liberal. Igualmente, en 1966 el crecimiento de la matrícula con relación al año 1950 es cuatro veces mayor por la democratización social promovida por la Revolución Nacional con la que todos acceden al derecho a la escuela. La expansión también se nota en 1995, probablemente por la migración del campo a la ciudad. También es probable que en el crecimiento hubiera incidido el mejoramiento de los locales escolares realizado por el Fondo Social de Emergencia¹⁰ y de la asignación de ítemes para maestros, que fueron parte de la política social de esos años

Pasando a considerar los efectos cuantitativos de la aplicación de la Reforma Educativa de 1994 como uno de sus principales logros, es necesario recordar que cuando se recuperó la democracia las tasas de matriculación en el área urbana llegaban a 53.24% (Ver Tabla No. 3) y que se referían básicamente a la educación primaria. En contraste, hacia 2004 los datos oficiales del Ministerio de Educación referidos al crecimiento de la matrícula en general y del nivel inicial así como de la educación secundaria, son significativos; muestran el efecto expansivo que tuvo la educación escolar en los años noventa. Así, el Ministerio de Educación señala que el nivel inicial se incrementó en 59.9%, el de educación primaria en 34.5% y el nivel secundario creció en 94.8 % (Ministerio de Educación, 2004:55). Este crecimiento supera

¹⁰ E. Ipiña señala que hasta 1989 el Fondo Social de Emergencia construyó más de 500 obras de infraestructura escolar y se distribuyeron 1.300.000 textos escolares. Ipiña, 1996:204

en las edades correspondientes las tasas de crecimiento poblacionales (Contreras y Talavera, 2004:34). Considerando edades entre 7 y 13 años, Urquiola y Calderón (2004:3) señalan que el promedio de las tasas netas de escolaridad en América Latina y el Caribe era de 93.2%, mientras que en Bolivia, los niveles de inscripción superan el promedio latinoamericano alcanzado a 95.2%. Para fines de comparación, cabe señalar que la tasas de escolaridad neta de Argentina, que tiene un alto nivel de escolarización, llegaba a 99% mientras que las de Haití alcanzaban a 69.3% en el estudio citado.

En cuanto a las tasas de término, el Censo de 2001 señala que en las áreas urbanas terminan el 8vo de primaria alrededor de 85% de los que ingresan, tanto niñas como niños (Ministerio de Educación, 2004:109). En las áreas rurales, la mitad de la/os que ingresan, termina la educación primaria, con ventaja para los varones, cuyas tasas de término alcanzan a 54% mientras que sólo 40% de las niñas terminan la primaria de 8 años. Con relación a la secundaria --nivel que ha crecido vertiginosamente en los últimos años aunque al mismo sólo llega la mitad de las y los jóvenes en edad escolar--, las tasas también son altas. En las áreas urbanas se titulan de bachilleres 60.1% sin diferenciación de género pero en las áreas rurales sólo el 20% de señoritas y 22.9% de varones (Ministerio de Educación, 2004:109). Los datos anteriores adquieren relevancia si se los compara con algunos de los que proporcionaba el ETARE, en 1993, por ejemplo, que los citamos en la Tabla No. 6.

Tabla No. 6
Tasas de término en secundaria

Año	Urbana	Rural
1993		
Varones	31%	1.4
Mujeres	26%	0.7
2004		
Varones	60%	23%
Mujeres	60%	20%

Fuente: Basada en ETARE, 1993 y Ministerio de Educación 2004

Debido a la expansión cuantitativa de la educación, como efecto de la Reforma Educativa de 1994, en la actualidad la educación escolar en Bolivia no está por debajo del resto de los países, sino en un nivel intermedio (Urquiola y Calderón, 2004). En esta expansión cabe remarcar el esfuerzo que ha realizado el Estado, por educar a su población y de ésta por escolarizarse. La comparación realizada es importante para inscribir el efecto expansivo de la LRE de 1994 aunque hay opiniones que minimizan sus logros. Estas olvidan el punto de partida sobre el que maestros, investigadores, ministros de educación, consultores del ETARE y otros funcionarios públicos, estuvieron de acuerdo en su momento. Los mayores presupuestos para la educación, el crecimiento del número de escuelas¹¹ y de maestra/os son otros indicadores del efecto expansivo que tuvo la educación pública en Bolivia desde la recuperación de la democracia en 1982. Lo anterior no niega que hay aún problemas de escolarización, concentrados en el área rural. Allí, en 2001, el promedio de escolaridad era de 4.2 y en las ciudades llegaba a 9.2. Con referencia a una población mayor, aquella que se encuentra entre 25 y 59 años, las tasas no superan los cinco años de escolaridad, situación que es igual en Brasil (Ministerio de Educación, 2004: 50). Estos bajos índices de escolaridad rural explican en parte, las razones de la migración del área rural a la urbana, fenómeno que según los especialistas, se observa desde 1988¹².

Por todo lo anterior y a pesar de los avances de los últimos años, sólo 8.7% de la población boliviana entre 15 y 24 años tiene 13 o más años

¹¹ La infraestructura escolar ha pasado a depender de los municipios por efectos de la Ley de Participación Popular; y aunque aún hay muchas deficiencias en servicios, agua, luz, y sanitarios, los locales escolares han crecido en número. En 1997 había 12.041 locales y en 2002, 13.029. De ellos, el 84.5% se encuentra en el área rural y el restante 15.5% en el área urbana. Debido a que en un mismo local funcionan dos o tres turnos, el número de escuelas o unidades educativas es mayor que el de locales. En 2002, había 14.827 unidades educativas con relación a las 12.041 de mediados de 1990. Ministerio de Educación, 2004: 58-59 y Contreras y Talavera 2004: 173.

¹² En 1992, 58 de cada 100 habitantes en Bolivia residían en ciudades; en 2001, el nivel urbano subió a 62% y el rural descendió a 38% (Pereira, 2003:138).

de escolaridad¹³. En América Latina, la población de la edad señalada que alcanza 13 años de estudios es de 9.1%; Argentina y Chile tienen los niveles de escolaridad más altos. (Ministerio de Educación, 2004: 49). Lo significativo de esta comparación radica en la poca proporción de la población escolarizada boliviana que alcanza la secundaria. Esta menor franja con relación al promedio latinoamericano se explicaría por la historia de la educación pública en el país que aunque desde principios del siglo XX tuvo leyes liberales que no impedían la educación de la población mayoritaria, no se pusieron en ejecución sino después de la Revolución Nacional de 1952. Sin embargo, este impulso se desaceleró durante los años de crisis inflacionaria con los que se estrenó la democracia recuperada en 1982, como hemos descrito líneas arriba. Otro elemento a tener en cuenta sobre la estrechez de la franja de escolarización hasta la secundaria es la situación de la niñez y juventud; sus condiciones de vida, marcadas por la pobreza, les impide aprovechar las condiciones favorables para la escolarización que hoy existen. La pobreza provoca problemas de deserción escolar y hace que el promedio nacional que termina la primaria de 8 años esté entre 55% y 60%, dependiendo del estudio consultado¹⁴.

Los logros de la reforma educativa de 1994 también han sido reconocidos por los analistas latinoamericanos. En un trabajo del BID, refiriéndose a los avances de las reformas educativas en la región, sus autores señalan que los maestros no opusieron resistencia al crecimiento cuantitativo de la educación pero sí a los cambios que implica su mejoramiento cualitativo (PREAL, Marzo 2006). Este análisis coincide con el balance que hizo Amalia Anaya sobre el avance de la reforma educativa que impulsó, cuando terminaba su gestión como Ministra de Educación en agosto de 2002. La ex ministra señalaba a los maestros como obstáculo para un mayor avance de la Reforma. Estos balances sin embargo, no son ajenos a las preocupaciones locales ya que la cobertura universal

¹³ El promedio de escolaridad se refiere a los años de estudio de la población de 19 o más años.

¹⁴ El estudio de Urquiola y Calderón, cuyo borrador de octubre 2004 consulté, señala que 55% de los que ingresan a la primaria la terminan.

de la escolaridad no ha sido la única preocupación de la sociedad sino también su calidad y equidad. Numerosos diagnósticos realizados en los años ochenta señalaban que la educación necesitaba mejorar su calidad y equidad (Urquiola y Contreras (1998:13), mostrando así la preocupación de la sociedad por la situación de la calidad de la educación.

5. Conclusiones provisionales

Como señalamos al principio, este análisis presenta avances de investigación por lo que las conclusiones que siguen están sujetas a revisión, igual que las pistas que se señalan al final de este apartado. En primer lugar, pensando en la pregunta de investigación que motiva el estudio, diremos que el análisis de fuentes de hemeroteca, cruzado con las fuentes bibliográficas consultadas, revela la situación presupuestaria de la educación en los años previos a la implementación de la LRE. Una caída del presupuesto en picada, que lo redujo a menos del 7% de su anterior dotación, entre 1980 y 1985 explicaría la constante inquietud del magisterio boliviano que acompañó los intentos de cambios en la educación en el periodo de estudio. Esta inquietud expresada en múltiples paros y huelgas opacaron los logros cuantitativos de la Reforma impidiendo que se cumpla el objetivo relacionado con la calidad. No se podía mejorar la calidad si los maestros estaban ocupados en mejorar sus sueldos, que con la disminución del presupuesto para la educación, de 250 a 17 millones de dólares, quedaron también reducidos al mínimo, como consecuencia de la crisis hiperinflacionaria y del ajuste estructural que le siguió. Sin embargo, en la década de los noventa, el crecimiento de la educación fue notable. En éste probablemente incidió la aplicación de la Reforma de 1994. El artículo destaca el efecto expansivo de la educación en el periodo de estudio a pesar de los contextos adversos que enfrentó, planteando que la implementación de la Reforma tuvo como principal resultado el crecimiento de la cobertura, preocupación central de los maestros al inicio del periodo de estudio.

Asimismo el texto pretendió mostrar que a principios de los ochenta la cobertura escolar no era universal por falta de escuelas y de maestros. Recordó que durante los años previos a la Reforma de 1994 se habló

mucho sobre los altos índices de repetición, deserción y marginalidad escolar que eran los problemas que entonces tenía la educación escolar. Intentó mostrar que por el contexto en el que ocurrieron los cambios, se tiende a olvidar que en los últimos 25 años el Estado ha mejorado notablemente las condiciones de funcionamiento del servicio educativo público, situación que se nota en el crecimiento del número de maestros, de locales escolares y en el incremento del presupuesto destinado a la educación. Estas condiciones favorables permiten que las estadísticas señalen que las razones para la no asistencia sean sólo en 5% por falta de escuela en el lugar (Ministerio de Educación, 2004). Esta mejora en las condiciones de la escolarización ha permitido el crecimiento de la matrícula escolar.

Asimismo, aunque en el momento de la preparación de la Ley de Reforma Educativa de 1994 había conciencia sobre la necesidad de mejorar la cobertura, porque la marginalidad era alta, en el proceso de su implementación, la Reforma enfatizó los problemas de calidad y equidad de la educación. Esta doble situación ha hecho que los logros cuantitativos no hayan sido suficientemente valorados. Así, resulta que la Reforma de 1994 completó la tarea iniciada por el Estado en 1905, que sólo se hizo realidad desde 1955, cuando se incorporó a la escuela la población infantil rural de manera significativa. La Reforma de 1994 mejoró las condiciones de la escolaridad, principalmente en las áreas rurales, contribuyendo así a completar la incorporación a la escuela de las mayorías nacionales. Realizar esta tarea ha llevado casi un siglo. ¿Cuánto tiempo tomará abordar el problema de la calidad?

La respuesta tendrá que ver con la calidad de la docencia y la profesionalidad con la que se la ejerce. Al respecto, es necesario señalar que los avances de la investigación muestran que si bien gran parte de los conflictos que libró el magisterio con el Estado en los últimos 25 años estuvieron motivados por problemas económicos, el magisterio también se movilizó por hacer respetar acuerdos sobre prácticas establecidas en el pasado que los incluía en la conducción de la educación. La presencia de maestros en cargos jerárquicos del Ministerio de Educación era parte del antiguo proceso de institucionalización que ahora se limita a

mandos intermedios. Sin embargo, estos motivos no fueron centrales en los paros y huelgas. No hubo huelgas prolongadas sólo por ellos. En el análisis en fuentes de hemeroteca se muestra que las bases del magisterio y sus direcciones se unen y cohesionan por motivos que afectan directamente a su puesto laboral o al sueldo.

BIBLIOGRAFÍA

CONTRERAS Manuel E.

"Reformas y desafíos de la educación" En: *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. Club de Harvard, Bolivia. La Paz, 1999.

CONTRERAS Manuel E., M..L. TALAVERA

Examen Parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2004

EQUIPO TECNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA (ETARE)

Reforma educativa. Propuesta. Cuadernos de la Reforma, Papiro. La Paz. 1993.

IPIÑA MELGAR E.

Paradigma del futuro, Santillana. La Paz, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTES

Rendimientos escolares de 3° y 6° de primaria. en lenguaje y matemáticas y factores asociados. Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Ecuación. La Paz, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados, UNICOM. La Paz, 2004.

OROZCO M. Noel

Al maestro sin cariño, IDIS, Carrera de Sociología, UMSA, La Paz, 2003.

PIMENTEL, Juan Carlos

"Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación" En: Noel Aguirre. *Memoria. Taller Nacional de Formación Docente*. CEBIAE. La Paz, 1993.

PREAL

La reforma educativa latinoamericana entre dos clases de políticas educativas, CINDE, BID. Santiago de Chile, 2005.

URQUIOLA, Miguel y Manuel CONTRERAS

Estudio exploratorio sobre la investigación educativa en Bolivia, c. 1980-1998. Versión preliminar. Maestrías para el desarrollo, Universidad Católica Boliviana. La Paz, 1998.

URQUIOLA, M., W. JIMÉNEZ, M.L. TALAVERA, W. HERNANDY

Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño, Universidad Católica, Sierpe. La Paz, 2000.

URQUIOLA, Miguel, Valentina CALDERON

Apples and Oranges: Educational enrollment and attainment across countries in Latin America and the Caribbean. Preliminary version. October. Columbia University, Inter American Development Bank, 2004.

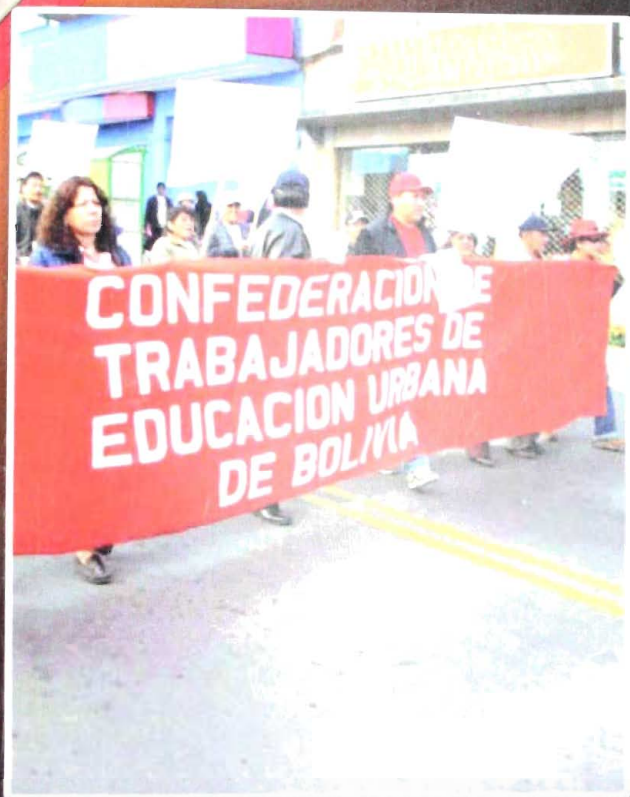
SUBIRATS, J.

Cobertura de los servicios educativos en Bolivia. (Década 1980) Cuadernos Educativos No. 38, CEBIAE. La Paz, 1991.

TALAVERA, M.L

Escolarización y descalificación cultural. El caso de una escuela urbano-popular. Cuadernos Educativos No. 23 CEBIAE. La Paz, 1987.

Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998, PIEB. La Paz, 1999.



**HISTORIA DE LA
FORMACIÓN
DOCENTE**

LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA COMPARADA CON LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

Blithz Lozada Pereira

Todas las grandes épocas de la cultura son épocas de decadencia política

Friedrich Nietzsche

Resumen

El presente texto ofrece un cuadro sintético de las características y la evolución en Bolivia, de los modos cómo se han definido las políticas educativas concernientes a la preparación profesional de los maestros y los profesores para el nivel primario y secundario, tema que el autor desarrolló exhaustivamente en su libro *La formación docente en Bolivia*¹. Enriqueciendo el texto publicado el año 2006, el autor delinea el cuadro sintético referido, comparándolo con el proceso, las vicisitudes y los bemoles históricos que acontecieron en un escenario mayor. De esta manera, la historia de la formación docente en Bolivia que cumple un siglo desde la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre efectuada en 1909, se compara con las tendencias, las visiones y los procesos de ritmo distinto acontecidos en otros países de América Latina y el Caribe desde fines del siglo XIX hasta el presente.

¹ Véase, *La formación docente en Bolivia*, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz, 2005.

El texto permite comprender los logros y limitaciones que los cambios del siglo XXI en Bolivia, han dado lugar respecto de la formación docente, considerando los trazos de carácter ideológico y político que se identifican y contrastan. Por lo demás, la composición de conjunto para nuestro país, dibuja un escenario construido por la diacronía de las mentalidades y la sincronía de las políticas de Estado. Articulación teórica en la que la Reforma Educativa de 1994, el Código de la Educación Boliviana de 1955, e incluso los cambios más lejanos concernientes a la educación indígena y las pulsiones modernas de la ideología liberal a inicios del siglo XX, son caracterizados como factores relevantes para entender la educación y la formación docente en nuestro país. Asimismo, concurren en el texto las fuerzas de las subjetividades y el ímpetu localizado por la construcción de realidades, en un escenario de intersección histórica donde aparece el análisis estructural, la organización institucional y la hermenéutica de las colectividades. Factores que permiten escribir los guiones de papeles educativos puestos en escena.

Abstract

This text provides a summary of the characteristics and evolution of the manner how was defined educational policies in Bolivia concerning the professional preparation of the teachers for primary and secondary level. These topics were developed extensively by the author on his book *La formación docente en Bolivia*. Enriching the text published in 2006, the author outlines the summary comparing it with the process, vicissitudes and the historical facts that occurred on a larger stage. In this way, the history of the teacher's training in Bolivia has a century since the founding of Sucre's Teachers and Tutors Normal School in 1909. It is compared with trends, visions, and the different rhythm's processes that occur in other Latin America and Caribbean countries since the late nineteenth century to the present.

The text provides insight into the achievements and limitations of the changes occurred on XXI century in Bolivia. These changes were in the teacher's training, creating traces of ideological and political characters, which are identified and contrasted. In addition, the structure of our country, draw a scenario constructed by the diachrony of the mentalities and the synchrony of the state policies. This theoretical articulation shows the Education Reform of 1994, the Bolivian Education Code of 1955, and even the most distant relating to the indigenous education and the impulses of the modern liberal ideology in early XX century, like relevant factors to understand education and teacher's training in our country. Also, there are in the text forces and impetus of the subjectivities that builds realities, in a scenario of historical intersection where appears the structural analysis and the institutional organization and the hermeneutics of the collectivities. These factors allow us to write scripts about the educational roles on the stage.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, educación en América Latina, historia de la educación boliviana, Reforma Educativa, administración universitaria de los INS.

Introducción

La visión de la historia no se agota en la erudición documental. Su interpretación permite identificar el posible devenir de los procesos anticipando las implicaciones causales. Pero también, el estudio de la historia ofrece a la práctica política, perspectivas expectables u horizontes de dificultad, haciendo visibles los escollos que son patentes en los desafíos del futuro. Además, la historia, por ejemplo de la formación docente en Bolivia, permite apreciar la relación del país con el escenario latinoamericano, da lugar a valorar las similitudes, influencias y diferencias entre ambas escalas, constatando que las fortalezas y las debilidades de cada una constituyen las especificidades de los términos de una relación compleja entre las partes y el todo.

Existen rasgos de la formación docente boliviana contruidos y reconstituidos en la larga duración, que no son relevantes en otros contextos, al menos con la preeminencia e importancia que adquieren en Bolivia. Si bien, por ejemplo, en Perú y Ecuador la educación intercultural bilingüe tiene una larga historia, es en Bolivia donde aparece entretrejida con proyectos políticos y discursos ideológicos de fuerza diferenciada dependiente de los procesos históricos. La real brecha entre el campo y la ciudad, respecto de la educación en general y, particularmente, respecto de la formación docente, aparte de expresar la lentitud del proceso de construcción de la unidad nacional y de la conformación de un Estado integrado, pone al descubierto los efectos políticos que se precipitan cuando subsisten y se enfrentan visiones diferentes, nociones de calidad incompatibles, modelos diversos de diseños curriculares y concurrencias étnicas y culturales que inciden en el desempeño profesional ahondándose la polarización y el conflicto entre mundos distintos.

Pero existen otros rasgos de la formación docente boliviana todavía más singulares. Únicos en el continente, son las principales causas para que Bolivia tenga los indicadores educativos más bajos de la región coartándosele toda posibilidad de organizar una educación con prospectiva de desarrollo. En efecto, que la formación docente no

se efectúe en universidades pedagógicas², que el desempeño docente no sea evaluado ni exista competencia entre los profesores titulados para obtener, mantenerse y ascender en las funciones docentes que pudieran procurar, que su vinculación al escalafón sea indefinida y su filiación sindical obligatoria, son las causas de un nivel educativo cada vez más deplorable. Peor aun, la ausencia de formación permanente, los roles protagónicos de los sindicatos y la perniciosa politización del magisterio, determinan que decisiones académicas y técnicas estén viciadas por improntas políticas de carácter clientelar o retributivo de parte de una administración gubernamental lesiva respecto de los bienes públicos.

En Bolivia no hay posibilidad de que las unidades de formación docente se privatizen, tendencia contraria a la constatada en la mayoría de los países de la región debido, entre otras razones, a los efectos que origina la liberalización comercial de la educación superior. Por el contrario, el primer Ministro de Educación del gobierno de Evo Morales, el Lic. Félix Patzi, orquestó un ataque frontal a las instituciones educativas privadas y de carácter confesional -léase católico-. Así, aunque las iniciativas privadas representaban hasta el año 2005, menos del 10% de los centros de formación docente existentes, su condición privada o religiosa puso en riesgo su existencia.

Por lo demás, mientras tuvo vigencia la ley de Reforma Educativa de 1994, la formación permanente tuvo expectativas de desarrollo y crecimiento. En efecto, el hecho de que los catedráticos de los INS debían tener el título de licenciados como mínimo, estimuló a las instituciones públicas y privadas a ofrecer a los docentes en ejercicio,

² En lo concerniente a la Universidad Pedagógica de Sucre -nuevo nombre para la vieja Escuela Normal-, aunque se llame así, no constituye, por su organización ni porque extiende títulos de licenciatura a los futuros profesores de Estado, una institución universitaria. Pese a ser terciaria, su estructura, organización, cultura institucional y misión la definen como un instituto de formación técnica. Ha sido precisamente su cultura institucional la que ha incidido para que asuma un nombre aparentando lo que no es. Al respecto, véase mi libro *La formación docente en Bolivia*, p. 150.

cursos complementarios para que obtuvieran el título referido. Con la tendencia del gobierno del Movimiento Al Socialismo y con el poder sindical del gremio del magisterio; además, ignorada la ley 1565 e impulsada la aprobación de una ley substitutiva, la formación permanente fuera de los INS tiende a desaparecer, sencillamente porque la exigencia de capacitación docente ha sido “derrotada”.

El año 2009 se conmemora un siglo de la fundación de la primera institución boliviana creada para la formación de profesores de nivel primario y secundario, se trata de la Escuela de Maestros y Preceptores de Bolivia fundada por el pedagogo belga Georges Rouma en la ciudad de Sucre, capital de la República, en 1909. El acontecimiento se dio en el contexto del liberalismo revolucionario que reconstituyó el país. En esta perspectiva resulta conveniente apreciar los procesos que acontecieron posteriormente. Cabe considerar, por ejemplo, la ideología indigenista de carácter espasmódico y paternal, las vicisitudes en torno a la educación del indio, la constitución de un nuevo Estado a imagen y semejanza del Movimiento Nacionalista Revolucionario, partido que promulgó el Código de la Educación Boliviana en 1955 y sucesivamente, las políticas educativas de algunos gobiernos hasta articular la Reforma Educativa de 1994.

Esta ley, todavía hoy después de tres lustros, sigue siendo en varios sentidos, un referente filosófico ya que pese a que establecía pautas de modernización de la educación boliviana, reivindicaba también, al mismo tiempo, por ejemplo, aspectos ideológicos tan acendrados como el enfoque intercultural, también implementado en varios centros de formación docente durante los años de aplicación de la ley 1565. Sin embargo, la ley también ha sido, especialmente por las exigencias que implicaba para el magisterio, el objetivo principal del ataque de fuerzas políticas y sindicales que la visualizaron como el instrumento “maldito” que lo destruirían.

La Reforma Educativa buscaba realizar cambios profundos en la educación boliviana: las orientaciones pedagógicas, las prácticas docentes, las concepciones sociales y el rol de la educación fortalecerían

el desarrollo humano. Además de enfrentar el analfabetismo, mejorar la formación inicial y permanente, buscaba precautelarse la calidad en la educación en todos sus niveles, revalorizando las diferencias culturales e integrando a los profesionales a una economía dinámica con identidades étnicas, lingüísticas y culturales diversas, en procura de la equidad respecto de las oportunidades de acceso a la educación.

Pese a la oposición, la ley, en lo que concierne a la formación docente inicial y permanente, ordenó el trabajo institucional y académico en las Escuelas Normales que se convirtieron en Institutos Normales Superiores. Delegó su administración a varias universidades públicas y privadas y exigió que los catedráticos tuvieran una preparación disciplinar científica solvente, como garantía para formar a los futuros profesores, ya no en el tradicional enfoque de convertirlos en ejecutores operativos de un currículum diseñado por especialistas, sino en agentes de un proceso docente con buen nivel académico y con la capacidad de llevar adelante innovaciones pedagógicas.

La ley 1565 identificó con claridad los efectos perniciosos de la hegemonía sindical estableciendo la necesidad de que las autoridades y los catedráticos de los centros de formación docente y de otras unidades sean elegidos mediante procesos de convocatoria pública, atendiendo a sus méritos, su experiencia, su preparación y a los resultados obtenidos en exámenes de competencia abiertos y públicos. La limitación del tráfico sindical de influencias se limitaba también mediante la proyección de una gestión institucional en la que era imprescindible la elaboración de planes operativos en los que se advierta eficiencia administrativa y en los que se haya incorporado la evaluación por resultados.

Hasta el año 2005 inclusive, existía un sistema público de formación docente inicial formado por seis Institutos Normales Superiores ubicados en igual número de capitales de Departamento –uno de ellos llamado sin propiedad, “Universidad Pedagógica”-. Además, en la ciudad de La Paz, funcionaban dos escuelas especializadas destinadas a los futuros profesores de actividad física y de asignaturas técnicas. El conjunto absorbía cerca del 60% de la matrícula nacional ofreciendo al país

anualmente, en promedio, 2000 profesores de Estado para los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Por otra parte, en el entorno rural, había doce Institutos Normales Superiores que especialmente atendían la formación inicial para primaria. La mayoría de ellos estaba organizados según la modalidad de educación intercultural bilingüe y aunque sus condiciones eran precarias y su calidad, ínfima; el impacto que producían era considerable, ocupando un lugar simbólico y social destacado en el imaginario de los miembros del entorno.

Después de los acontecimientos de octubre del año 2003, se inauguró una nueva modalidad de democracia participativa, se estableció el referéndum como mecanismo de decisión para que los ciudadanos bolivianos decidan las políticas públicas, fue convocada la Asamblea Constituyente y se previó la realización del Congreso Nacional de Educación planteado como el momento en que se formularían los lineamientos principales de una nueva Reforma Educativa.

Sin embargo, el mencionado Congreso, realizado en julio del año 2006, constituyó una expresión ostensible de las limitaciones de la política del gobierno de Evo Morales, al menos durante su primer año. Puso en evidencia la deuda política marcada como retribución electoral al sindicato. En efecto, en dicho Congreso se anuló la administración de los INS delegada a las universidades y que, en varios casos, fue sumamente provechosa para la formación docente, inclusive durante seis años. El Congreso restringió el desempeño docente vinculado con la formación inicial a los profesores normalistas, reafirmando así una endogamia académica encaminada a la exclusión de la formación científica de los futuros profesores que trabajarán en la educación pública. Peor aun, dicho Congreso fomentó un resentimiento secular indígena, incapaz de plasmar gestiones gubernamentales conciliando intereses, aunando diferencias democrática e inteligentemente sin que esto implique claudicar de las visiones propias. En fin, el Congreso de Educación evidenció la precipitación de un régimen poliárquico con presiones sociales insanas, hegemonías malintencionadas y liderazgos plebiscitarios que encaminan la historia de la formación docente boliviana a la depauperación académica, institucional y científica.

Es evidente que la educación y, particularmente, la formación docente, son entendidas como expresiones sintomáticas de concepciones ideológicas y acciones políticas que concurren en un escenario de lucha por la hegemonía. La experiencia del Congreso de Educación el año 2006 ha mostrado que en dicho escenario no prevalecieron las visiones de largo plazo ni los intentos de constituir sistemas y subsistemas aunando las diferencias, conciliando los intereses ni estableciendo síntesis ante la diversidad de opciones de una realidad compleja y multicultural. Al contrario, se han instrumentado a ciertos sectores sociales radicalizados y a las dirigencias que sólo avizoran sus propios intereses en el horizonte de sus limitaciones gremiales, para ejercer poder. Por esto se constituyen en los principales responsables para que la educación y la formación docente en particular, por las esmirriadas reformas planteadas, sean la expresión concentrada de las miserias de los actores políticos y de sus tristes guiones históricos. Al futuro, tanto dentro como fuera del país, les corresponderá la tarea de juzgarlos.

1. La formación docente y las identidades nacionales en Latinoamérica

Durante la última década del siglo XIX, hubo en varios países latinoamericanos, la preocupación política por constituir sólidas instituciones nacionales que se ocupen de modo especializado de la misión de formar a los futuros maestros. A partir de 1889 hasta el primer cuarto del siglo XX, se sucedió la fundación precipitada de Escuelas Normales de alcance nacional, por ejemplo, en países como Ecuador, México, Honduras, Costa Rica, Bolivia y El Salvador.

El discurso ideológico que explica tal proliferación radica en la influencia de Francia que desarrolló un modelo liberal organizado según una formación cultural y académica, modelo que se plasmó en la "École Normal". Sin embargo, también se advirtió la influencia del liberalismo anglosajón a través de la difusión de las ideas educativas de John Dewey e inclusive un desarrollo teórico propio expresado, por ejemplo, en los textos de Faustino Sarmiento en Argentina.

El propósito de las fundaciones era organizar y reproducir una de las más importantes funciones de los estados: la educación. Además, en la etapa hubo un evidente incremento de la demanda de los servicios educativos en el nivel básico y medio, por lo que contar con profesionales que formen a los futuros docentes se constituyó en una necesidad apremiante. Las Escuelas Normales creadas debían ser instituciones públicas gratuitas, ofrecerían formación de maestros sin grado universitario y estarían subordinadas al control de los Ministerios de Educación. Carecerían de independencia y era imprescindible que junto a ellas existieran sus propias escuelas de educación primaria donde se efectuarían las prácticas tendientes a mejorar la formación docente.

Pero el más importante objetivo radicaba en que dichas escuelas forjarían la identidad de las naciones. Formando a los futuros maestros y preceptores de los países, contribuirían de modo sustantivo a desarrollar en los niños y los jóvenes el sentido de pertenencia nacional, a valorar la historia propia remarcando la épica constitución de los países y a consolidar la estructura de un Estado encaminado a su fortalecimiento cultural, económico, político y social. Una consecuencia de tal proceso, fue el surgimiento y desarrollo de la "ideología normalista", un conjunto de contenidos que referían la nobleza de la labor docente, el espíritu y la vocación del maestro, su indeclinable e íntegra figura de formador y el orgullo de haber pertenecido a la institución que cumplía la más importante, digna y respetable labor del Estado: la Escuela Normal.

El propio maestro egresado de la Escuela Normal representaba el esfuerzo del Estado por instruir a la población, por crear sentido de pertenencia y de identidad nacional, constituyéndose en el símbolo de la realización personal comprometida con un perfil académico. Expresaba de modo evidente, la reproducción cultural, la alfabetización y la voluntad consciente de comprometerse con el ser del país, el desarrollo económico y el progreso social. El crecimiento de las escuelas normales fue abrupto, desordenado y resultante de una demanda educativa creciente a un Estado que en parte justificaba su existencia gracias a la satisfacción del servicio que ofrecía. En ese sentido, surgieron políticas gubernamentales que establecieron las condiciones de funcionamiento

de la formación docente, se crearon sistemas nacionales, se aprobaron normas y se establecieron los mecanismos de coordinación para regular a las instituciones. En algunos casos, las normales se fusionaron, en otros se jerarquizaron y se crearon filiales, finalmente, hubo contextos en los que se estableció su surgimiento según necesidades geográficas y demográficas.

Pese a que la misión de las escuelas normales era similar y pese a que el factor humano que componía los estamentos docentes y estudiantiles se enmarcaba dentro de determinados límites de homogeneidad, la multiplicación de dichas instituciones fue caótica y exponencial. Probablemente, el caso más ostensivo es el de México, donde la primera Escuela Normal fue fundada en 1889 y once años después, el número de escuelas normales se aproximaba al medio centenar³. El caso de El Salvador también tuvo una expansión considerable pese a que la primera fundación fue relativamente tardía. En efecto, la primera Escuela Normal se fundó en 1924, constatándose poco más de cuarenta años después, que el número de instituciones era cercano a setenta⁴. Similar situación aconteció en Bolivia, pero no con las escuelas normales urbanas, sino con relación a la educación del indio que motivó la aparición de innumerables instituciones de corta vida, primero como escuelas ambulantes y posteriormente como Escuelas Normales Rurales⁵. Considerándose el caso de Honduras, se obtiene un promedio que muestra la tendencia de la región: desde la fundación de la primera Escuela Normal el año 1895, en el lapso de setenta años se constató un promedio de creación de dos escuelas normales cada tres años⁶.

³ Véase de Marcela Santillán, *Situación y perspectivas de las universidades o Institutos Pedagógicos y su rol en la formación de maestros en la región*. Informe a IESALC-UNESCO, México, 2003.

⁴ Cfr. de Rolando Balmore, *Estudio sobre los procesos de formación de los docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos de El Salvador*. San Salvador, 2004.

⁵ Véase mi libro *La educación intercultural en Bolivia*. Instituto de Estudios Bolivianos. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, 2006, pp. 47 ss.

⁶ Véase el texto de Ramón Salgado, *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, 2004.

Los intentos estatales por regular la expansión de las escuelas normales y de establecer mecanismos eficaces de control, no fueron del todo exitosos. De esta forma se produjo el proceso de centralización e integración de entidades de formación docente, lo cual se cristalizó de una manera lenta, compleja y contradictoria, transformando las viejas escuelas normales en flamantes universidades pedagógicas que precautelarían la calidad de la educación impartida.

2. El diagrama de las universidades pedagógicas

Es posible establecer que si el inicio de la formación docente en Sudamérica y el Caribe se dio con la fundación de las primeras escuelas normales desde 1890 aproximadamente, periodo que se extendió por lo menos hasta 1950; entonces el segundo momento de la tendencia latinoamericana corresponde a la aparición de las universidades pedagógicas. Este proceso se prolongó desde mediados del siglo XX hasta el presente, aunque en los años '70 irrumpiría una impronta de comercialización y privatización de la formación docente.

La principal característica de las universidades pedagógicas es que ofrecen títulos de licenciatura para el ejercicio de la docencia en el nivel primario y secundario. La desaparición de las escuelas normales en la región no se dio de manera unívoca ni absoluta; se preservaron sistemas híbridos, produciéndose procesos complejos y aconteciendo fenómenos diversos. La forma más nítida de conversión fue a través de la decisión política de crear universidades pedagógicas destinadas a absorber a las escuelas normales. Tal fue el caso, por ejemplo, de México, Colombia, Venezuela y Honduras. Sin embargo, de cualquier forma, el rasgo institucional extendido en el continente, referido a la autonomía de las universidades públicas, esencia promovida desde los años '30 en Argentina, no se extendió a las universidades pedagógicas. Éstas tuvieron, desde su creación, una fuerte dependencia y control de los Ministerios de Educación.

Otra forma repetida en varios casos, fue la aparición de Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación. Hubo variantes en los nombres, pero la creación de tales facultades tenía la finalidad

de encargarse de la formación de profesores para el nivel inicial, de primaria y de secundaria. En Ecuador, por ejemplo, hacia los años '60, se produjo la creación de las Escuelas de Educación dependientes de las universidades públicas⁷.

En estos casos, se perdieron absolutamente los vínculos que relacionaban a las escuelas normales con las unidades educativas experimentales, donde se ensayaban innovaciones pedagógicas y se realizaba la práctica docente de los futuros maestros. Por lo mismo, la didáctica aprendida se redujo, por lo general, a esquemas pedagógicos de contenido eminentemente teórico. Sin embargo, en compensación de estas carencias, prevaleció en la formación de los futuros profesores, quienes ostentarían títulos de licenciatura, un carácter eminentemente profesional y una preparación disciplinar satisfactoria que garantizaba un buen nivel de calidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje que dirigirían en el futuro.

Por lo demás, la tradición autonómica de las universidades con Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, generó procesos de liberalización de la profesión docente. Los titulados de las universidades no tenían empleo seguro ni se incorporaban automáticamente al escalafón del gremio. Debían competir por ganar vacancias de docencia poniéndose en juego su experticia disciplinar y didáctica. Otra consecuencia de la tradición autonómica de las universidades fue fomentar la diversidad de diseños curriculares en la formación docente, multiplicándose de manera exponencial las especialidades y la oferta de formación superior con una amplísima variedad de nombres en los títulos universitarios otorgados.

La tercera forma de conversión de las escuelas normales en universidades pedagógicas se dio preservando las fortalezas de

⁷ Véase la presentación electrónica de Augusto Abendaño, "Informe sobre la formación de maestros en Ecuador" efectuada en el "Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: De las Normales a las Universidades". Copán, Honduras. Septiembre de 2004.

las primeras y asimilando las ofertas de profesionalización de las segundas. En el caso del Uruguay, por ejemplo, las escuelas normales se convirtieron en universidades; es decir, extendían títulos de licenciatura, exigían el bachillerato como condición necesaria de ingreso de los postulantes y preservaron un plantel docente de nivel superior⁸. Similar intento se dio en Bolivia aunque de manera tardía y por un corto periodo, a fines de los años noventa. En efecto, si bien las escuelas normales no se convirtieron en universidades pedagógicas, hubo el intento, siendo administradas por las universidades, de mejorar la formación disciplinar mediante condiciones fijadas a los catedráticos de los Institutos Normales Superiores y mediante la selección de los estudiantes que postulaban a tales centros.

Sin embargo, las universidades pedagógicas mantuvieron su dependencia de los organismos de dirección de la educación pública encargados del nivel primario y secundario. Dicha vinculación con los Ministerios de Educación impidió la autonomía, preservó el desarrollo de diseños curriculares relativamente homogéneos, facilitó la oferta de titulación establecida para todo el país, orientó la gestión institucional según políticas nacionales e inclusive preservó el empleo seguro de los titulados aunque con bajos salarios. Por lo demás, tales universidades no se desvincularon de las unidades educativas de experimentación y preservaron la ideología normalista de la vieja escuela. Así, ofrecieron una formación integrada, por una parte, por un sólido perfil disciplinar y científico, propio de la profesionalización en las universidades, y, por otra parte, por una sustantiva práctica escolar que daba lugar a múltiples modalidades didácticas de enseñanza.

En otros casos se produjeron complejos procesos de absorción y regresión a las formas tradicionales de las escuelas normales con relación a las universidades preexistentes. En Costa Rica, por ejemplo, tal proceso se dio de modo reiterativo, expresando la tensión entre la universidad y la escuela normal. De la fundación inicial de la primera Escuela Normal

⁸ Véase de Darwin Caraballo, Cecilia Chichiraldi y Valentina Curto, *La formación docente en el Uruguay: Evolución, estado, situación y perspectivas*. Montevideo, 2004.

dada en 1914, se produjo en la década de los ´40 la absorción de ésta por parte de la universidad; sin embargo, posteriormente, se dio la refundación de la escuela que se había liberado de la tuición superior, quedando tres décadas más tarde, de nuevo absorbida, esta vez, por otra universidad⁹.

Similar situación se produjo en Bolivia aunque con un final distinto. A partir de la promulgación de la ley de Reforma Educativa en 1994, se estableció la obligación de que las escuelas normales se convirtieran en Institutos Normales Superiores a riesgo de desaparecer. Éstos, posteriormente, debían ser administrados por las universidades que les dotarían de los instrumentos de gestión administrativa y de una cultura institucional propia de la educación superior¹⁰. Sin embargo, no fue así. Las tensiones e intereses de las representaciones sindicales fuertemente politizadas, obraron en contra de esta determinación legal desde su promulgación e inicial implementación. Pese a que en algunos casos, como es el INS Simón Bolívar en la ciudad de La Paz, la administración universitaria delegada promovió una gestión institucional eficiente y con calidad académica por más de seis años, los intereses gremiales obraron eficazmente para que en una coyuntura gubernamental propicia, se liquidara todo intento de mejorar estratégicamente la formación docente produciéndose una regresión a la forma decimonónica de la Escuela Normal.

El diagrama educativo de las universidades pedagógicas subsiste en Latinoamérica y el Caribe en connivencia y competencia con múltiples formas de las escuelas normales, tanto en lo referido a sus remanentes históricos como en lo concerniente a sus fortalezas institucionales. Aunque el tema de la autonomía se plasma en las universidades que crearon Facultades de Humanidades y Ciencias

⁹ Véase la presentación electrónica de Ricardo Sol, "Diagnóstico de los procesos de formación docente por parte de las universidades e institutos pedagógicos de Costa Rica" efectuada en el "Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: De las Normales a las Universidades". Copán, Honduras. Septiembre de 2004.

¹⁰ Cfr. mi libro ya referido, *La formación docente en Bolivia*, pp. 106 ss.

de la Educación, en la mayoría de los casos, no se ha incorporado en las universidades pedagógicas. Por otra parte, si bien la constitución de entidades de educación superior promueve una organización y una cultura institucional encaminada a la modernización educativa, con competencia, evaluación, actualización y calidad académica; las universidades no incorporaron necesariamente los baluartes de las escuelas normales. Asimismo, la multiplicación de universidades pedagógicas se ha dado en un contexto de ausencia de coordinación y con la preeminencia de lógicas políticas, académicas e institucionales claramente diferentes e incluso inconciliables.

La ausencia de coordinación y regulación para las entidades de formación docente se ha agravado las últimas décadas, por una parte, por la existencia de subsistemas independientes, y, por otra, debido a la aparición y multiplicación exponencial de entidades privadas que ofrecen formación para futuros profesores. En efecto, en varios países, Panamá por ejemplo, no se resuelve la incompatibilidad de existencia de diseños curriculares diferentes: los que corresponden al Ministerio de Educación y los que son producto de las universidades públicas. Subsiste una dispersión curricular extrema que imposibilita asumir criterios de relativa homogeneidad respecto de los perfiles y competencias de los egresados de la formación docente, más aún si se trata de contextos sociales con manifiestas desigualdades e inequidad. En Perú, por su parte, la pervivencia de un subsistema centralizado que aglutina a más de tres cuartas partes de la matrícula del sector, con otro subsistema que sólo reúne a menos de una cuarta parte de la matrícula -el subsistema de las universidades autónomas-, ha creado similares problemas de coordinación y validez¹¹.

Respecto de la proliferación de entidades privadas que ofrecen formación docente, en todos los países de la región, a partir de los años

¹¹ Véase la presentación electrónica de Luis Piscocya, "Informe sobre la formación de maestros en Perú" efectuada en el "Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: De las Normales a las Universidades". Copán, Honduras. Septiembre de 2004.

'70, aparecieron institutos de dudosa calidad académica con ofertas para la docencia. La excepción la constituyen Bolivia y Honduras, países en los que la formación de futuros profesores se da como un servicio casi de exclusividad estatal. La exclusividad no es total porque, por ejemplo en Bolivia, existen instituciones religiosas privadas que forman a los futuros docentes según sus identidades confesionales; sin embargo, su cobertura es marginal y cumplen funciones siguiendo las normas gubernamentales.

El siguiente cuadro resume y contrapone las características, con sus baluartes y debilidades, de los dos sistemas descritos hasta aquí y que se han plasmado en momentos específicos de la historia de la formación docente en América latina y el Caribe: el sistema de las escuelas normales y el de las universidades pedagógicas:

ESCUELAS NORMALES	UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de educación nacional, homogénea y progresista. • Gestión jerárquica dependiente de las políticas gubernamentales. • Sistema gratuito y público impregnado de representaciones vocacionales. • Currículum único, universal y centralizado. • Preeminencia de la didáctica. • Práctica docente en escuelas experimentales adjuntas. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial exclusivamente. • Autoridad inexpugnable del maestro en el aula. • Garantía estatal de empleo. • Nivel académico de técnico superior. • Demanda masculina mayoritaria de sectores de clase media. • Salarios moderadamente bajos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de la oferta profesional para mercados de competencia. • Gestión dispersa, sin articulación, con autonomía o dependiente de los Ministerios de Educación. • Sistema sin normativa general ni coordinación entre los subsistemas. • Multiplicación de diseños curriculares con dispersión en la titulación. • Preeminencia de formación científica. • Casi no existe práctica pedagógica. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial predominante. • Autoridad tradicional del profesor como operador del currículum. • Empleo por calificación y mediante exámenes de competencia. • Licenciatura y postgrado. • Demanda ostensiblemente femenina de clases bajas y populares. • Salarios extremadamente bajos.

3. La irrupción de la formación docente privada en Latinoamérica

Hacia la década de los años '70, se dio en casi todos los países de la región, una expansión sin precedentes de la privatización de la educación superior que, naturalmente, también incluyó a la formación docente. Desde los años mencionados, la demanda de profesores en Latinoamérica ha mantenido un sostenido ascenso, requiriéndose actualmente alrededor de un millón de nuevos maestros por año. La imposibilidad de que los estados formen a esa masa profesional ha generado, correlativamente, la multiplicación de la oferta a cargo de entidades privadas. Sin embargo, las características liberales de las economías de la región, la dinámica del mercado profesional, el proceso de globalización en ascenso y las reformas educativas intensificadas en varios países en los primeros años de la década de los '90, se han constituido en el escenario perfecto para que se oferten programas de escasa exigencia y bajo nivel académico, cuyo principal objetivo, aunque proclamen lo contrario, es lucrar con la educación terciaria.

Esta tendencia se ha intensificado y desordenado aún más los últimos años. En el Perú, por ejemplo, en 1993 sólo el 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada y el 85%, pública; mientras que el año 2002, la proporción se distribuía entre el 47% para las entidades privadas y el 53% para las públicas. Asimismo, dicho año se registró que funcionaban 278 unidades educativas públicas dedicadas a la formación docente, mientras que los establecimientos de carácter privado sumaban 750, es decir el 73% del total¹².

La multiplicación de centros de formación docente ha ocasionado que en las últimas décadas, los requisitos de ingreso, especialmente a los institutos privados, se flexibilicen. Que en las universidades públicas se haya restringido el ingreso de los postulantes debido a sus limitados cupos, a carreras saturadas y una demanda creciente del servicio; que los exámenes de ingreso se hayan convertido en una criba de los postulantes

¹² Véase la presentación ya referida de Luis Piscocoya.

cada vez más discriminante, que el incremento de los presupuestos fiscales a las universidades públicas no sea proporcional al aumento de la demanda de educación superior, son las principales causas para que el interés de cientos de miles de postulantes se desplazara hacia la formación docente.

Los nuevos estudiantes proceden de hogares con escasos recursos económicos y, por lo mismo, con esmirriados capitales cognoscitivos. Por lo general, ser maestro o profesor en el futuro, implica incrementar los ingresos monetarios familiares coadyuvando a una relativa movilidad ascendente. Ésta es la causa principal que permite entender la feminización de la carrera docente.

Sin embargo, también ocasionan esta tendencia, los flexibles requisitos de admisión o el ingreso libre en la mayoría de las instituciones privadas, el prestigio negativo de las exigencias en el proceso de formación, la facilidad de egreso y las condiciones propicias de trabajo para las mujeres. Aunque ser docente implica desempeñarse en un escenario de bajos salarios, son factores de compensación, la escasa exigencia intelectual, la posibilidad de trabajo parcial y el disfrute de largas vacaciones, tiempo que puede ser empleado para otras actividades económicas.

En Chile, como en la mayoría de los países de la región, se ha advertido que el capital cognoscitivo y la preparación académica de los matriculados en entidades de formación docente es mucho menor y deficiente respecto de los estudiantes universitarios. Esta pobreza intelectual redundaba en que los programas de formación docente sean poco exigentes, sobrecargados en lo teórico y carezcan de actualización. Peor aun, no están relacionados con las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni con una visión estratégica que proyecte a la educación como factor crucial de desarrollo de los países¹³.

¹³ Cfr. el texto de Beatriz Ávalos, *La formación docente inicial en Chile*. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Santiago, 2003.

Además, se ha constatado que una característica recurrente actualmente es la percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación. Es generalizada la opinión de que su preparación es insuficiente, debido, entre otras razones, a la debilidad académica de sus catedráticos y a la escasa investigación y producción intelectual. Esto, naturalmente, ocasiona consecuencias indeseables de baja autoestima profesional, limita las expectativas de superación y anquilosa el futuro desempeño. Para colmo, los recursos y la infraestructura en las entidades privadas y públicas son limitados e insuficientes, con muy escaso uso de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente, en un contexto en el que abundan las deficiencias y carencias en la gestión institucional y en la coordinación de los subsistemas, las unidades y el Estado.

Las reformas a la educación superior en los países de la región se han dado también a partir de los años '70. Desde esa época se ha promovido la privatización universitaria con notables rasgos de diferenciación y especialización. En varios países surgieron, en tal escenario, universidades privadas con carreras de Ciencias de la Educación, pero la explosión privada ostensiva concierne a la proliferación de institutos terciarios de formación docente.

La ideología que sostuvo la privatización de la educación superior asumió las concepciones sobre la libertad de enseñanza y las posibilidades irrestrictas de planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares propios. El fenómeno continental se fomentó con la carencia de sistemas que certificaran la calidad y que evaluaran el desempeño institucional. Así, se agravó la desarticulación del sistema de formación docente, ocasionando que los egresados y titulados anualmente sean muchos más que los que cada Estado podría emplear. Surgieron entonces los mecanismos de competencia, no siempre transparentes ni eficientes, para ganar cupo en el escalafón público. Peor aun, se evidenció una tendencia a la baja de salarios y se constataron graves deficiencias y enormes diferencias en la formación docente de los nuevos profesionales, tanto entre ellos mismos como respecto de las generaciones anteriores. Por lo demás, la sobreoferta de maestros

para el nivel primario con deficiente formación docente, pese a la demanda también creciente del servicio educativo en dicho nivel, puso en evidencia las limitaciones de los Estados para responder a su más importante y estratégica función.

Que hayan proliferado los institutos terciarios y las universidades privadas encargadas de la formación docente, no implicó mejorar las condiciones de dicha formación. Al contrario, se reeditaron las viejas prácticas pedagógicas. Las modalidades de formación se constituyeron casi completamente como presenciales, las entidades privadas comenzaron a reciclar estilos tradicionales de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes quedó determinada no por las competencias desarrolladas, sino por los balances financieros y por la puntualidad en el pago que los estudiantes efectúen respecto de su matrícula, colegiatura y otras obligaciones financieras.

4. Las tendencias actuales de la formación docente en la región

El desempeño docente en la región latinoamericana está marcado por la escasa valoración económica, ideológica y social de la labor del maestro. Sin embargo, anualmente son cada vez más, los postulantes que pretenden realizar su vida profesional futura graduándose como maestros. Por lo demás, los procesos internacionales como la globalización, estimulan una emigración creciente de recursos humanos formados y habilitados para desempeñarse como docentes. Tal, es una tendencia notoria, por ejemplo, en el Caribe. En efecto, las diferencias salariales entre los países, la cercanía a los mercados dinámicos, la facilidad de compartir el mismo idioma y las características culturales relativamente similares, se constituyen en factores de atracción que promueven la emigración y ocasionan a algunos países la pérdida de recursos humanos profesionales.

Que no existan sistemas nacionales que aseguren la calidad en la formación docente ni sistemas regionales que certifiquen competencias para la movilidad docente, no disminuye la emigración aunque impide el reconocimiento y validación de los títulos en los países de destino. Por

lo demás, la fuerza de las prácticas pedagógicas tradicionales, la carencia generalizada y a veces absoluta de modelos de simulación, enseñanza en red o educación virtual, desvalora la formación docente, limita su cobertura y la conduce a un círculo vicioso de repetición decadente y obsoleta: el uso de la tiza y el pizarrón se perpetúa en escuelas y colegios porque sigue siendo la base de la enseñanza tradicional en las universidades pedagógicas de la región.

Incluir las tecnologías de información y comunicación, desarrollar el currículum de manera creativa e innovadora, promover cambios que redunden en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituir nuevas imágenes de la educación escolarizada, son los grandes desafíos del futuro en la región. Aunque cierta calidad de la formación docente a veces se preserva por el esfuerzo individual de algunos catedráticos, la distancia entre las universidades pedagógicas y los Ministerios de Educación todavía subsiste como infranqueable. No se atiende a la formación técnica ni existe control sobre la actividad privada, la coordinación curricular es débil y subsisten todavía lógicas sindicales que atentan contra un crecimiento moderno que preserve tanto la equidad como la calidad.

El proceso de feminización de la matrícula en la formación docente es recurrente en todos los países. Expresa las condiciones sociales, económicas e ideológicas en las que se proyecta el ejercicio de la docencia de los actuales y futuros profesores de primaria y secundaria. Aunque la feminización de la educación superior es un fenómeno también generalizado, en el ámbito de la formación docente alcanza, a veces, una proporción de tres estudiantes mujeres que se forman para ser maestras y profesoras, por sólo un estudiante varón. En Bolivia, las mujeres representan el 65% de la matrícula en Humanidades y Ciencias de la Educación. En Cuba, el estudio de las Ciencias Pedagógicas es realizado por mujeres en un porcentaje correspondiente al 72% de la matrícula. Sucesivamente, en Uruguay llega al 69% y al 64% en Chile.

Las condiciones económicas de los países de la región, sus intentos fallidos de restringir el crecimiento de la pobreza y los procesos de

reivindicación de la mujer, han incidido para que, progresivamente, hogares con menor capital económico y cognoscitivo, encuentren en la labor de la maestra o del profesor, una alternativa expectable para mejorar su situación. En sociedades en las que sobrevivir cada día no es una tarea marginal, sino que se constituye en la constante de amplios sectores de la población, contar con un ingreso económico seguro, desempeñarse en un trabajo que exige escasa preparación y tiempo parcial de ocupación, un trabajo que permite el empleo complementario ofreciendo vacaciones expectables; es una opción por la que muchas familias optan como estrategia para mejorar su estatus: la forma de hacerlo es auspiciar la formación docente de las mujeres.

Que el desempeño docente en escuelas y colegios se decida como una estrategia de vida, que los factores decisivos sean el económico y las facilidades materiales que se presentan para las mujeres (incluidos los requerimientos domésticos y el trabajo adicional), inciden en que la calidad de la educación impartida esté marcada por los signos de su propia reproducción en los centros de formación docente: baja calidad, ausencia de expectativas, escaso interés por la superación profesional y deficiente formación de los estudiantes, sin crecimiento, desarrollo científico ni expectativas de mejora económica o social. Tales, las amenazas que rondan a la educación del futuro.

5. Historia de la formación docente en Bolivia desde inicios hasta mediados del siglo XX

El fin del siglo XIX y el inicio del XX, fue para Bolivia un escenario de graves consecuencias post-revolucionarias, crisis de identidad y desolación económica. Con menos de dos millones de habitantes, con una densidad de un habitante por Km², con sólo el 7% de la población con instrucción primaria, Bolivia encaraba los retos del nuevo siglo. Las guerras y los tratados internacionales la desangraron, en tanto que en el país se promovía con naturalidad, ganancias abultadas e indefinidas de una oligarquía dedicada a la explotación de la plata, la goma y la castaña. Bolivia carecía de vertebración, no tenía unidad ni estaba comunicada. Debata su identidad nacional entre la rémora conservadora de una

ideología oligárquica, clerical y parasitaria, heredera del colonialismo ibérico, y una visión liberal que representaba el ascenso político de nuevas clases, aquéllas que fueron capaces de establecer alianzas con los indios y forjar un Estado liberal durante veinte años de gobierno ininterrumpido.

La ideología emergente “redefinió” los límites geográficos del país, atacó al conservadurismo y al viejo régimen, resquebrajó la hegemonía del catolicismo declarando a la educación laica, fomentó el culto protestante, instituyó el matrimonio civil obligatorio, anuló el servicio doméstico de los indios en las parroquias y llegó, posteriormente, a instaurar el divorcio absoluto. En el país rural, los liberales fomentaron la fundación de unidades escolares dedicadas a la educación indígena y, en las ciudades, asumieron la creación de la identidad nacional como su tarea principal, para lo que remarcaron a la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado, llegando a propiciar la fundación tanto de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909, como del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz en 1917. Ambas fundaciones fueron protagonizadas por una misión belga encabezada por Georges Rouma.

El intelectual boliviano más destacado de la historia del país, Franz Tamayo, atacó el proyecto educativo liberal. Asumiendo el concepto desarrollado por Julos de Gautier¹⁴, de *bovarysimo*. Tamayo añiño la noción de bovarysimo *pedagógico*, y criticó la presunción del gobierno de que las ideas de los extranjeros eran mejores o más convenientes que las nacionales. En 55 editoriales publicados en *El Diario* y después con el título general, *Creación de la Pedagogía Nacional*, el poeta y político boliviano sentó las bases de lo que, en su opinión, era fundamental tener en cuenta para desarrollar cualquier pedagogía futura: se trataba de impactar sobre el alma nacional, interpretar el carácter del indio, valorar sus raíces, su voluntad, sus logros y su fuerza para forjar el espíritu nacional.

¹⁴ Mi libro *La educación intercultural en Bolivia*, ofrece una interpretación al respecto. Véanse las páginas 50-4. También confróntese los artículos periodísticos de Franz Tamayo publicados en conjunto en el libro *Obra escogida*, pp 3-107.

Entre prejuicios antropométricos y estando en boga el darwinismo social de la época, Georges Rouma estableció que la Escuela Normal de Sucre sería de elite. Sólo concurrirían jóvenes y señoritas con conocimientos solventes, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte. Forjarían la identidad nacional las personas que tuvieran verdadera *vocación* docente. Al final, una entrevista con el propio educador belga evaluaba la apariencia y la calidad moral de los postulantes decidiendo su ingreso a una institución que, gracias al Estado, solventaría totalmente los gastos de los postulantes. La ideología que sustentaría durante décadas la imagen del profesor lo presentaba como un “apóstol” y un intelectual: ejemplo de una persona esforzada y comprometida con el destino de la nación. Algunos estudiantes brillantes de secundaria serían los elegidos: tendrían la misión noble de formarse en la Escuela Normal para encargarse en el futuro, de la “sagrada” tarea de formar a los ciudadanos y ciudadanas del mañana. Así se daría la reproducción y ampliación de la cultura de las clases dominantes de inicios del siglo XX, enseñada con un cosmopolitismo elegante, haciendo gala del conocimiento científico de la época y transmitiendo el humanismo clásico¹⁵.

En el país rural, por su parte, el Estado promovió lo que nunca antes había existido: la educación del indio. En los años 30, se cristalizaría la Escuela Normal de Warisata como la culminación de un proceso desde los primeros años del siglo XX, proceso que veía al indio de un modo diferente a la actitud conservadora y oligárquica del siglo XIX: ahora le asignaba un rol en la construcción de la identidad nacional. Warisata fue una experiencia señera no sólo para el país sino para el continente. Tanto por su organización curricular como institucional, fue una experiencia única. La administración integraba a la entidad con la comunidad, convirtiendo a la Normal en una parte esencial de la identidad local. Las decisiones, inclusive sobre temas educativos, las tomaba un *Parlamento Amauta* que funcionaba como un Consejo

¹⁵ Un desarrollo interesante sobre el tema ofrece Mario Yapu en su libro *En tiempos de la Reforma Educativa*. Cfr. especialmente el tomo II, pp. 23-4.

aymara. Promovía la conciencia colectiva entre los indios, sobre la importancia de la educación en sus vidas y discutía en “democracia comunitaria”, tópicos cívicos, políticos, familiares, económicos e inclusive, sentimentales¹⁶. Por lo demás, el modelo realizado gracias a Elizardo Pérez y a otros educadores, pronto se multiplicó en distintas y numerosas localidades del país.

Los futuros maestros de los indios se formaron con un enfoque que enfatizaba la vida rural entendida bajo las luces de las ideas liberales. Habría una escuela “única” para los indios: mixta, laica, bilingüe, técnica y productiva. Se les enseñaría higiene, salud, alimentación, promoviéndose la recreación. Se trataba de que los futuros profesores enseñen a los niños del campo a construir una nación gracias a los conocimientos y destrezas para el trabajo agrícola y las actividades técnicas. Hubo tres secciones: en primer lugar, la de contenido elemental, encargada directamente de alfabetizar e instruir a los niños. En segundo lugar, la sección de trabajo, dedicada a enseñar oficios agrícolas y ganaderos. Finalmente, la sección de formación de preceptores y maestros propiamente dicha, donde se incidía en revalorizar la cultura agrícola, los conocimientos técnicos, los oficios manuales, y donde se formaban habilidades útiles que permitan a los estudiantes efectuar prácticas docentes en la primera sección.

En 1910, Franz Tamayo había insistido en el carácter del indio. La construcción de la identidad nacional requería visualizarlo como el sujeto que debía obedecer en el ejército incorporándose sumisamente al trabajo en las ciudades. De este modo, se desarrolló un imaginario colectivo que balcanizaría la formación docente impartida en las ciudades respecto de la que debía darse en y para el campo. Contenido ideológico que se preservó durante décadas y que continuaría como una constante de la historia de la formación docente en Bolivia.

¹⁶ No cabe duda respecto a que la principal obra sobre Warisata es la de su más importante impulsor, Elizardo Pérez, *Warisata: La escuela ayllu*, texto publicado en 1962. Véase también mi aporte en *La educación intercultural en Bolivia*. Op. Cit. pp. 54 ss.

Después de la Revolución Nacional de 1952 que consolidó el nacionalismo, se sentaron las bases del Estado benefactor, articulado en el rubro gracias al Código de la Educación Boliviana promulgado en 1955. Dicho Código mantuvo la escisión, también curricular que dividía la formación docente urbana de la rural. De hecho, tal balcanización jurídica, teórica, política y social de las Escuelas Normales, se prolongaría en algunos aspectos hasta la última década del siglo XX, y en otros aspectos, todavía hoy subsiste.

Desde el punto de vista curricular, en las dos Escuelas Normales fundadas por Rouma, la de Sucre y la de La Paz, se formaba a los futuros maestros de primaria y a los profesores de secundaria, con contenidos referidos a las siguientes áreas: *cultura general* (matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales), *formación profesional* (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar) y *práctica docente* siempre impartida en un entorno urbano. Sólo estudiantes bachilleres o quienes hayan aprobado 11 años de escolaridad, podían incorporarse a tales Normales. En cambio, en las ocho normales rurales existentes hacia 1953¹⁷, aunque las áreas de formación mantenían los mismos nombres, lo que se enseñaba a los futuros profesores era apenas lo más elemental. Debido a la temprana edad de los estudiantes, a la visualización de la realidad educativa en el campo y a la deficiente –o inexistente– preparación académica de los docentes, que los futuros profesores supieran leer, escribir y efectuar algunas operaciones básicas, ya constituía un gigantesco logro. El énfasis radicaba en que la mayor carga horaria estaba en *formación profesional*, área que permitía enseñar a los futuros profesores temas relacionados con la agropecuaria, las industrias rurales, la higiene y la sanidad.

¹⁷ El profesor Humberto Quezada Arce efectuó un diagnóstico en 1953, Al respecto, véase el texto *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. p. 17. Según lo que pone en evidencia el mencionado autor, ese año se contaban cuatro las Escuelas Normales Urbanas: el INSSB y el INSEF de La Paz, la Escuela de Maestros de Sucre y la Normal Particular Urbana Santa Teresa en la ciudad de Cochabamba, esta última dedicada a la formación de maestros de primaria.

6. El proceso político desde la Revolución Nacional de 1952 hasta la Reforma Educativa de 1994

La Revolución Nacional de 1952 estableció cambios profundos en Bolivia, no sólo en lo concerniente al régimen económico, político y social, sino en lo que respecta a la construcción de un imaginario colectivo y una ideología dominante que se prolongaría por décadas siendo todavía patente. Así se eliminó el latifundio y el régimen semifeudal en el agro, se incorporó a cerca de dos millones de personas a la vida social, económica y política del país como ciudadanos, destruyéndose la ideología de la servidumbre y el gamonalismo, multiplicándose el mercado interno y constituyéndose una clientela electoral y política que posibilitó los triunfos sucesivos del MNR, partido que permaneció 12 años en el gobierno.

El Código de 1955 señaló a la educación como la "suprema función del Estado": se la concebiría como universal, gratuita, obligatoria, democrática y única. Asimismo, el Estado debía garantizar similares oportunidades de acceso a todos los niveles y áreas. Pero lo más importante radicaba en que la educación promovería la construcción nacional. Una escuela activa, vital y orientada con la pedagogía del trabajo, preservaría la revolución dotando al país de la capacidad productiva que requería, con una clara conciencia antiimperialista y antifeudal¹⁸. Al indio le correspondía la labor de ser el principal defensor de los cambios.

El Código de la Educación Boliviana creó un sistema único con seis grados en primaria y otro tanto en secundaria. Remarcó la importancia de la formación vocacional, la capacitación llevada a cabo mediante la educación obrera, el adiestramiento técnico, agropecuario e industrial, así como el cultivo de las artes y los oficios. Indicó la necesidad de incentivar la cultura y el deporte, la educación especial, la extraescolar y la *femenina*. Sin embargo, los logros apenas alcanzaron la

¹⁸ Cfr. el *Código de la Educación Boliviana* promulgado en 1955, especialmente los primeros artículos.

alfabetización de las mayorías campesinas en el agro, y una orientación de la educación urbana hacia la formación universitaria liberal, lo que no fue nada nuevo: en realidad, esto se heredó de la ideología colonial y conservadora. Respecto de la formación docente, desde 1955, se enfatizó la preparación técnica, la capacitación de directivos y la formación continua de maestros.

Debido a los cambios ocasionados por la incorporación a la ciudadanía de los anteriormente llamados “indios” (denominados ahora “campesinos”), el Código de 1955 permitió que les enseñaran personas sin ningún estudio previo, jóvenes estudiantes de secundaria e inclusive cualquier persona que quisiera hacerlo. Sin embargo, el MNR impulsó también cursos de preparación para los nuevos docentes: les enseñaron asignaturas sociológicas y se crearon unidades de observación anexas a las normales para efectuar prácticas docentes. Por lo demás, el nombramiento de profesores se constituyó en un recurso de corrupción política que generaría una práctica corporativa basada en la prebenda y la discrecionalidad sindical.

En lo concerniente a las Escuelas Normales rurales, la mitad del tiempo se enseñaba asignaturas de sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales, economía doméstica y labores femeninas. Así, el gobierno del MNR fortaleció un Estado benefactor, de clientes y prebendas, y favoreció la organización gremial consolidando representaciones colectivas que defendieran y profundizaran la Revolución Nacional como condición de construcción de la identidad del país. Sin embargo, el principio de “homogeneización cultural y lingüística”, de modo paradójico, terminó acrecentando la balcanización entre el campo y la ciudad. Dicha brecha se expresaría en una formación docente urbana muy distante, por el componente social, por la ideología gremial, por los recursos, por el nivel académico y por las representaciones colectivas, en comparación de lo que se reproducía en la formación docente rural.

Desde el punto de vista legal, en lo concerniente a la formación docente, el Código tuvo vigencia durante 20 años, hasta que en los

setenta, el dictador militar Hugo Bánzer Suárez, promulgara la “Ley de Normales”. Dicha ley detalló los objetivos para los ciclos y niveles, reglamentó el sistema educativo con planes y programas de estudio, pero ante todo, se ensañó contra los dirigentes de los maestros a quienes tildaba de “comunistas”. Con una ideología nacionalista de corte castrense, asumiendo la doctrina de seguridad interna, instruyó educar según los principios de “Dios, patria y hogar”, al tiempo que conculcaba las libertades democráticas y la autonomía universitaria. Literalmente, la “Ley de Normales” señalaba que la misión de los futuros maestros radicaba en que “contribuyan eficazmente, mediante la acción educativa, a la edificación de un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia”¹⁹.

Hugo Bánzer persiguió a los dirigentes del magisterio, impuso autoridades acólitos a su régimen y justificó los cambios argumentando que trataba de desarrollar contenidos científicos y pedagógicos para un proceso de enseñanza con “tecnología educativa”. Según él, debía comenzarse a promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente en las normales. Fijó un sistema semestral de formación docente, impuso un “índice académico” que substituyó el vencimiento por grados, determinó las asignaturas y las actividades, y marcó el tiempo de estudio en seis y ocho semestres, respectivamente, para quienes serían profesores de primaria y quienes postulaban a graduarse como profesores de secundaria.

Para comprender las subjetividades políticas e ideológicas de los actores educativos del presente, es necesario remarcar que gracias a la Revolución Nacional y a la constitución del Estado benefactor del 52, se forjó un imaginario colectivo específico entre los maestros urbanos de Bolivia. Es así que si bien el gremio comparte algunos aspectos

¹⁹ Citado por Enrique Ipiña Melgar en su obra, *El libro rosado de la Reforma Educativa en Bolivia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Paz, 1988. Véase el Documento N° 8 de dicho libro, incluido también en el texto del mismo autor, *Reforma Educativa en Bolivia: Paradigma del futuro*. Santillana de ediciones. La Paz, 1996. pp. 308 ss.

comunes con los maestros rurales, es evidente su protagonismo y la recurrencia de elementos simbólicos. Del paradigma vocacional de principios de siglo (el apóstol e intelectual), paradigma marcado por el liberalismo de sesgo modernizante, se constituyó un nuevo modelo signado con un tinte revolucionario.

El maestro boliviano urbano, sin ser trabajador manual ni constituyéndose en un intelectual por excelencia, se asumió a sí mismo, como un “luchador revolucionario”. Crítico por costumbre, forjó una personalidad renuente y escéptica frente a cualquier proceso de transformación educativa o de exigencia adicional, más todavía si ésta implica innovaciones pedagógicas o curriculares. Justificado en el discurso de la unidad corporativa, espera, presiona y exige la máxima concesión gremial de parte del Estado. Ante la negativa de éste, precipita movilizaciones, huelgas y otras medidas que le eximen de cumplir su trabajo con índices de eficiencia y según estándares, oponiéndose tenazmente a toda evaluación de calidad.

Su experiencia colectiva le ha mostrado que, ante cualquier gobierno, existen siempre resquicios convenientes para encontrar ventajas, ser discrecional cuando es dirigente, favorecer a grupos de influencia y encontrar variadas formas compensatorias a una labor que según él, no es reconocida ni valorada. La cultura institucional que se ha desarrollado entre los profesores urbanos de Bolivia asigna roles, dibuja tendencias, esboza gestos y da lugar a acciones conjuntas marcadas por frases grandilocuentes y guiones de conducta colectiva predecible, partituras políticas sin exigencia, sin evaluación, sin control ni sanción, pero rebosantes de presiones y violencia, siempre a nombre de la *izquierda*: lucha contra el imperialismo a favor de la revolución²⁰.

²⁰ Al respecto es un interesante aporte, el texto de María Luisa Talavera, Miguel Urquiola y otros investigadores, titulado *Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño*, pp. 11 ss., 75 ss.

7. La formación docente establecida por la ley de Reforma Educativa de 1994

Gonzalo Sánchez de Lozada en su gobierno de 1993 a 1997 fortaleció las reformas neoliberales dadas desde 1985 por Víctor Paz Estensoro y que reconstituyeron el Estado benefactor heredado de mediados de siglo. Ideológicamente, Sánchez de Lozada fue lo suficientemente hábil para destacar en reformas constitucionales puntuales, la composición “multiétnica” y “pluricultural” de Bolivia. En lo concerniente a su política económica, con sagacidad aprobó leyes que privatizaron los rubros estratégicos, “modernizando” al país al tiempo que favorecía a las transnacionales y a una oligarquía de la que él mismo era parte destacada.

Para compensar el descontento popular, el Presidente promulgó leyes que, supuestamente, amortiguarían la pobreza y compensarían el costo social. Así, la Reforma Educativa, la ley de Participación Popular y otras leyes sumadas a medidas como el Bonosol, por ejemplo, ayudarían a consolidar un nuevo Estado. Sin embargo, no fue así. Se precipitaron efectos recesivos: mayor pobreza, menor calidad de vida, incremento de la deuda externa y en lo concerniente a la educación, una desproporción inadmisibles entre los logros y las competencias particularmente en el nivel de primaria, respecto de los costos y el endeudamiento²¹.

A finales de los años 80, el diagnóstico de la formación docente partía de un diagnóstico deplorable²². Las normales eran instituciones rutinarias que entronizaban al catedrático y reducían la educación a la transmisión repetitiva de conocimientos por el dictado. El catedrático era incuestionable, con poder inexpugnable en el aula, y con independencia total para exponer las lecciones que prefiera sin evaluación alguna. Los planes sobrecargaban a los estudiantes con asignaturas “didácticas”,

²¹ Cfr. mi libro ya referido, *La formación docente en Bolivia*, pp. 57 ss.

²² Una sistematización de las orientaciones políticas y pedagógicas de la Reforma Educativa se encuentra en el texto de Enrique Ipiña, *Paradigma de futuro: Reforma educativa en Bolivia*, Véase especialmente las páginas 301 y siguientes.

convencidos todos de que lo más importante era aprender *cómo* los futuros profesores enseñarían, sin importar el contenido que debían enseñar.

Al final de su formación, el estudiante debía “preparar” un desempeño “brillante” en la famosa “clase modelo” que por lo general, aprendía de memoria. La actitud contra las disciplinas y el conocimiento científico se expresaba en la condena automática de lo teórico como inútil y la asunción de lo práctico como lo único que servía. La formación en las Escuelas Normales se reducía a la aplicación de técnicas de enseñanza perpetuándose estilos tradicionales de transmisión de contenidos aislados y obsoletos²³. Así, “ser” maestro implicaba iniciarse en el arte de la esotérica práctica de la enseñanza que, en los mejores casos, aparecía como la aplicación de “técnicas” tan diversas que sólo la experiencia de años de ejercicio podía indicar cómo realizar.

No tenía ninguna relevancia hacer del futuro profesor un especialista en gestión de aula, enseñarle a elaborar, mejorar, desarrollar o evaluar el currículum, que se constituía en una “obligación” difícil de ignorar, pero siempre posible de eludir con múltiples tácticas. En fin, entender el significado de las innovaciones pedagógicas resultaba apenas darle un nombre nuevo a lo que, según los maestros y profesores de la época, siempre hacían. Lo cierto es que los resultados del desempeño docente, gracias a que la formación en las Normales reforzaba dicha práctica, sólo reproducía contenidos obsoletos, hacía de las clases sesiones aburridas y repetitivas para los estudiantes y, peor aún, provocaba en los propios maestros y profesores, actitudes de rechazo estructural a una labor en la que memorizando las lecciones, reprimiendo a los estudiantes, y efectuando labores rutinarias, su sentido radicaba en acabar tal trabajo, en concluir la clase, por último alcanzar las vacaciones de medio año y de fin de año, cumpliendo disciplinadamente el cronograma anual de paros y huelgas que el sindicato había liderado.

²³ Quien fuera funcionario de gobierno, Juan Carlos Pimentel, escribió el texto *Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación*. Sobre el tema que aquí se trata, véanse las páginas 8 y siguientes.

Los años previos a la década de los noventa, el 40% del magisterio no había asistido a Escuela Normal alguna. Su título en Provisión Nacional lo obtuvieron por antigüedad, pero lo concerniente al cumplimiento de sus derechos de escalafón “históricamente conquistados”, su inmovilidad funcionaria, la filiación sindical y el cumplimiento de las órdenes corporativas, se constituía en poco menos que “sagrado”. Así, los profesores urbanos se convirtieron en parte sustantiva de un sistema en crisis, un sistema al que contribuían a mantener, anquilosándose en el analfabetismo funcional con un bajísimo nivel académico y con indicadores de pobreza que ponían a Bolivia en los últimos lugares en las estadísticas educativas de Latinoamérica y el Caribe.

Aunque la cobertura de la educación era alta (65% de una población de niños y jóvenes en edad escolar cercana a dos millones y medio), el 80% de la población que había recibido o no educación regular, permanecía en el analfabetismo funcional. Respecto de la tasa de deserción y de fracaso escolar, alcanzaba al 99,6% verificada desde el nivel primario hasta el superior. Por lo demás, el 37% de la población boliviana que tenía más de 15 años carecía de instrucción y sólo el 38% había asistido a algún grado hasta solamente el sexto u octavo año de escolaridad²⁴.

La Reforma Educativa de 1994 se nutrió de antecedentes que la enriquecieron. Por ejemplo, el Congreso Pedagógico Nacional de 1992 señaló la necesidad de eliminar la distancia entre las Escuelas Normales rurales y las urbanas, remarcó la modalidad de educación intercultural bilingüe y abogó por efectuar en las normales, diseños curriculares científicos y tecnológicos, pero abiertos a las necesidades y flexibles a las iniciativas del maestro. En efecto, la ley 1565 unificó la educación urbana y rural, dio inicio al cambio de las Escuelas Normales en Instituto Normales Superiores y organizó la elaboración de Diseños Curriculares Base para la formación de maestros, lo cual se efectuó para el nivel inicial y de primaria. Asimismo, exigió a los catedráticos de las normales que presentaran en un plazo perentorio, su título de licenciatura.

²⁴ Cfr. el texto referido de Enrique Ipiña, *Paradigma de futuro: Reforma educativa en Bolivia*, p. 296 ss.

Frenando el poder corporativo y el tráfico de influencias heredados del Estado benefactor, por la ley se declararon los cargos jerárquicos de los INS, abiertos a profesionales con licenciatura. Así se rompería la endogamia académica e institucional de décadas. Asimismo, con los exámenes correspondientes, profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados, se iniciarían como docentes del magisterio fiscal. Los INS diversificarían finalmente, la formación que ofrecían, implementando cursos de profesionalización, programas a distancia y el denominado bachillerato pedagógico²⁵.

Siguiendo las tendencias internacionales, tanto pedagógicas como prácticas, en los INS se promovería que los catedráticos “enseñen a aprender”, motivando a que los estudiantes “aprendan a aprender”. En tales institutos, los estudiantes descubrirían y construirían sus conocimientos. Cultivarían su autoestima, formarían una actitud de aprendizaje para toda la vida, cultivarían el espíritu crítico, la madurez, la inteligencia y la responsabilidad. En suma, se trataba de que abandonen la imagen del profesor como instructor y se asumieran a sí mismos como guías y educadores.

Gracias al impacto del ejemplo en la formación de gestos y actitudes, los futuros maestros tendrían una nueva práctica: motivarían a aprender, se esforzarían por mejorar la calidad de la educación que impartiese, desplegarían iniciativas y originalidad y procurarían reproducir actitudes inquisitivas y curiosidad por el conocimiento y la ciencia, forjando espíritus de investigación en la afirmación asertiva de la propia personalidad de los alumnos.

Pese a que las escuelas normales seguían siendo opciones de promoción social y de estatus, especialmente por las facilidades que ofrecían para amplios sectores peri urbanos y rurales, población carente de recursos económicos y de capital cognoscitivo para encarar las exigencias de la formación superior en las universidades y los

²⁵ Véase mi libro citado, *La formación docente en Bolivia*, especialmente, pp. 73 ss.

institutos técnicos; con la ley 1565 encararían un proceso evidente de calificación institucional y acreditación educativa. Los dos ejes de la Reforma Educativa señalados explícitamente como la interculturalidad y la participación popular, se realizarían plenamente en los Institutos Normales Superiores, es decir, en las instituciones establecidas por el Estado como centros de formación técnica superior para capacitar a los futuros maestros y profesores de Bolivia con pertinencia pedagógica y calidad científica.

Cada INS desarrollaría, de manera autónoma, a partir de un Diseño Curricular Base, las particularidades curriculares que considere pertinentes para la formación explícita y diferenciada de los futuros maestros y profesores del entorno cultural. Por lo demás, la participación de la comunidad educativa a través de sus distintos actores, promovería que dicha flexibilidad y apertura curricular, se complemente con un enfoque dialéctico e integrador, tendiente a hacer de la educación un útil instrumento de desarrollo del país²⁶.

Sin embargo, esto colisionaría de manera abrupta con una realidad que poco apreciaría los propósitos educativos y estratégicos de la ley. En efecto, una población cada vez más exigente de mayores y mejores facilidades de estudio y trabajo, desvaloraría los esfuerzos legales por mejorar el desempeño de la calidad docente, eludiendo la formación permanente, rechazando la competitividad e ignorando los requerimientos para obtener resultados educativos expectables. Así, cada año, varias decenas de miles de postulantes, presionarían para ingresar por cualquier medio a los INS, aprobar lo más rápidamente posible los tediosos requerimientos académicos e insertarse en un gremio en el que, pese al bajo salario, el empleo es seguro, el tiempo de trabajo relativamente corto y las expectativas de ocupación en otras actividades económicas, amplias y auspiciosas. Además, no existía evaluación ni peligro evidente de sanción o riesgo laboral alguno.

²⁶ Son ilustrativos al respecto, los artículos de la ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el año 1994; 8, 32, 33, 35 y 37.

Los últimos años de la década de los 90 era evidente la fuerte feminización docente²⁷. De casi dieciséis mil estudiantes matriculados en los INS, 65% eran mujeres. Para ser profesoras del nivel inicial, de cada 100 estudiantes 95 eran mujeres. Pero, en cuanto el nivel crecía, la relación variaba. Para el nivel de primaria, había 64 mujeres por 36 varones; para secundaria el porcentaje llegaba casi al 63%. Por lo demás, la estructura y organización de las escuelas normales, las constituía en instituciones burocráticas y jerárquicas. El Estado efectuaba un alto gasto para mantenerlas en funcionamiento, sus resultados eran pobres y su calidad educativa e institucional mucho menor que deficiente. El costo promedio básico durante los años 90 fue de 350 \$us anuales por estudiante matriculado y 2500 \$us por estudiante egresado.

Con relación a la tasa de eficacia de la década, las oscilaciones son erráticas debido a que el incremento del presupuesto no fue proporcional al aumento de la matrícula. Por otra parte, hubo variaciones drásticas en el número de egresados. El año 1998, por ejemplo, el costo anual básico de formación docente de un estudiante urbano era de 470 \$us aproximadamente, mientras que el costo en un INS rural sumaba 300 \$us. El egresado para trabajar en la ciudad costaba al Estado 2400 \$us y quien se desempeñaría en el campo, 2200 \$us²⁸.

En todo caso, la administración educativa no era funcional ni estaba al servicio de fines pedagógicos, no existía control del avance curricular y por todas partes cundía, si no la resistencia a la ley de Reforma Educativa que fue vituperada como “maldita”, por lo menos la renuencia a generar un clima competitivo y eficiente. A su vez, el sindicato del magisterio mantuvo su poder discrecional preservando sus espacios de injerencia.

²⁷ Cfr. mi libro *La formación docente en Bolivia*, pp. 81 ss., 87 ss.

²⁸ Véase, al respecto, el documento institucional del Ministerio de Educación, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*. pp. 17-8. También es conveniente el libro publicado por la misma entidad y titulado, *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. p. 23. En *La formación docente en Bolivia*, personalmente desarrollo datos con un análisis pormenorizado, pp. 97 ss.

A nadie le interesaba la calidad educativa, reproduciéndose actitudes conservadoras del estado de cosas preservado por el gremio. Renuentes al cambio, profesores y catedráticos participaban activamente en los momentos clave, de las acciones de movilización. Así, el año 1995 los conflictos sectoriales crearon incertidumbre sobre el funcionamiento de las normales, se desacreditó todavía más la profesión docente y hubo una drástica disminución de la demanda de ingreso, evidenciándose una tasa de decrecimiento del 46% en los centros urbanos de formación docente.

En la década de los 90 se mantuvo relativamente constante la proporción de los egresados de centros urbanos (64%) respecto de los egresados de escuelas rurales (36%), con una distribución de la matrícula también similar (66 y 34% respectivamente). Sin embargo, se dieron oscilaciones de las cantidades absolutas anuales de egresados debido a la situación política protagonizada en las normales y en lo concerniente a los conflictos educativos en el país. En varios casos, durante más de una gestión no hubo ni un egresado en algunos centros de formación docente.

El Estado intentó efectuar medidas de compensación al deplorable diagnóstico de la educación boliviana. Al respecto, implementó por ejemplo, las asesorías pedagógicas, aunque los resultados alcanzados fueron poco gratificantes. Los asesores debían observar las clases impartidas por los docentes y sugerirles pautas que mejoren su desempeño. Además, reuniones y talleres ofrecidos a las unidades escolares que asumieron la ley 1565 servirían para orientar el diseño curricular propio siguiendo las bases nacionales. Fomentarían la investigación detectando las necesidades de aprendizaje y elaborando proyectos, desarrollando actividades de capacitación pedagógica y reflexionando sobre las experiencias educativas. Finalmente, las actividades de los asesores darían lugar a valorar la realidad cultural multiétnica y plurilingüe, haciendo de la interculturalidad el núcleo curricular de la reforma²⁹.

²⁹ Véase al respecto, *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Ministerio de Educación, p. 13. También mi libro *La formación docente en Bolivia*, pp. 112 ss.

Pese a que sólo en un año hubo casi tres mil asesores capacitados, y pese a que los resultados técnico-pedagógicos fueron auspiciosos, la motivación política del gremio obró eficientemente para que la experiencia de las asesorías pedagógicas se cancelara. Si bien hubo problemas y deficiencias, el gremio del magisterio no aceptó que se generaran competencia en el interior de sus bases, menos que dicha competencia (expresada en diferencias salariales notorias), estuviera liderada por el gobierno y se dé con base en la capacitación técnica y profesional. Tampoco el magisterio sindicalizado reconoció jamás los logros en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe motivados por la Reforma Educativa e implementados en los INS.

Pese a que se dio la capacitación de educadores gracias a programas de didáctica de la enseñanza bilingüe, pese a que fueron fructíferas las actividades interculturales en el aula, dando lugar a que los maestros inclusive elaboraran textos en lengua originaria, pese a la riqueza y diversidad de las actividades y experiencias que se patrocinaron inclusive dándose becas de postgrado y publicaciones periódicas; el magisterio asumió la EIB no como una política de Estado, sino como una reivindicación popular y sindical que los gobiernos de turno habrían pervertido, también aprovechándose de ella para fines partidarios y como instrumento de corrupción.

8. La prospectiva frustrada de la Reforma Educativa y el retroceso histórico en los INS

La más importante experiencia de las proyecciones y frustraciones de la Reforma Educativa radica en la enseñanza sobre el rol que protagoniza el magisterio boliviano en la definición de procesos de cambio. Fruto en parte de su experiencia histórica que lo ha conducido desde la modernización liberal hasta la prebenda nacionalista, de la imagen del sacrificado educador del indio al estereotipo del revolucionario de profesión, el magisterio ha transitado una historia en la que, debido a la promulgación de la ley 1565, se vio forzado a aparentar constituirse en una clase profesional con calificación técnica y con la voluntad colectiva de modernizarse según las demandas civilizatorias del tiempo y de

la sociedad. Sin embargo, la coyuntura actual ha mostrado que dicha supuesta identidad fue transitoria y aparente. En verdad, el magisterio nunca evitó que siga operando en su imaginario colectivo, la búsqueda de prebenda de un Estado benefactor o los réditos de proclamar ser intelectuales comprometidos con el socialismo.

En efecto, del paradigma cristalizado en el preceptor normalista de vocación, heredero del liberalismo, se ha constituido la identidad del profesor que habita en connivencia con el Estado procurando réditos y prebendas a cambio de apoyo político. Posteriormente, la historia del magisterio boliviano, articulada a las vicisitudes del país, ha construido una imagen cargada de representaciones simbólicas y discursos ideológicos en los que rebosan contenidos revolucionarios de extrema izquierda. Sin embargo, como señala Noel Aguirre, dada la progresiva aplicación de la Reforma Educativa los últimos años noventa, inclusive el “magisterio paceño, el *más combativo del país*, comenzó a dividirse, a desorganizarse y su acción colectiva se debilitó”³⁰.

Los primeros meses posteriores a la promulgación de la ley de Reforma Educativa crearon un escenario en el que hubo enfrentamiento al viejo estilo sindical. Sin embargo, durante los años siguientes las energías se debilitaron e inclusive las posiciones se realinearon. Se fracturó la supuesta unidad de los dirigentes con sus bases y muchos profesores se adecuaron funcionalmente a la nueva realidad educativa del país. Comenzaron a efectuar estudios de licenciatura en universidades privadas para permanecer como catedráticos en las normales, una gran cantidad optó por postularse y capacitarse para ser asesores pedagógicos mejorando su desempeño y aspirando a ascensos. Finalmente, muchos otros por primera vez, resquebrajaron las imposiciones corporativas oponiéndose a las huelgas dictadas por el sindicato, evitando así los descuentos que se efectivizaban y mostrando

³⁰ El texto de Noel Orozco, *Al maestro sin cariño*, destaca por su énfasis crítico al gremio. Véanse especialmente, las páginas 30 y siguientes y 99-101. Asimismo, es elocuente el libro de María Luisa Talavera y de otros investigadores, *Otras voces, otros maestros*. Cfr. pp.191-2.

una actitud comprometida con el destino de la educación pública. Tampoco faltaron dirigentes obsecuentes y oportunistas quienes dijeron que se sumaban al nuevo proyecto para boicotarlo desde dentro pese a que, desde el principio, habían rechazado y repudiado con vehemencia la ley de Reforma Educativa.

Posiblemente, el eje curricular de la Reforma Educativa, la interculturalidad, haya sido el aspecto más paradójico del cambio educativo. El gremio del magisterio urbano no podía declarar abiertamente su oposición a dicha orientación por las consecuencias que se precipitarían, especialmente respecto del rechazo previsible de organizaciones indígenas que hicieron suyo tal concepto e inclusive por la orientación de la educación rural. Entonces, declarativamente abogó por impulsar la enseñanza que valore las diferencias culturales para una sociedad democrática y pluralista. Sin embargo, esto era sólo una posición táctica ante la fuerza y consenso que explícitamente la ley había establecido progresivamente sobre el punto.

Comenzar a formar a los profesores del mañana con dicha orientación parecía la medida más atingente: garantizaría un nuevo estilo de desempeño profesional en el futuro, al tiempo que conduciría imperceptiblemente a que los docentes enseñen a las nuevas generaciones educándolas en las prácticas de la tolerancia cultural, la valoración de la heterogeneidad, la equidad de género, el afecto y la preservación del medio ambiente, la superación individual, la competencia y el compromiso social. De ahí, la importancia de aplicar cambios sustantivos en los centros de formación docente, especialmente en lo concerniente a la administración institucional y curricular. Es decir, se trataba de romper la endogamia académica que durante décadas había pervertido los resultados del desempeño docente, incisivamente en las escuelas normales, dando lugar a que las generaciones recientes de egresados muestren limitaciones y problemas de competencia profesional cada vez más alarmantes. La forma de lograr tal cambio en dichas escuelas fue convertirlas en Institutos Normales Superiores, incrementar los requisitos imprescindibles para el desempeño docente en tales centros, convocar a concursos abiertos para las autoridades

ejecutivas, y al final de siglo, entregar su administración a universidades públicas y privadas.

En el área rural los logros de la interculturalidad, en contraste con el entorno urbano, fueron destacados. Posiblemente la realización durante más de diez años del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe, sea el más importante logro porque reimpulsó al INS como centro de la vida comunitaria, tanto en lo concerniente a la dinámica educativa, como en lo relacionado con la reproducción social y cultural. Gracias a recursos financieros que antes no se disponía, hubo mejoras en la infraestructura, el equipamiento y se ejecutaron programas viables para ofrecer becas, publicaciones y formación permanente a los docentes. Así, el imaginario colectivo del entorno rural fue asequible a que se valoren las potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos bolivianos, adecuando los diseños, los contenidos, los procesos y las metodologías a las necesidades regionales y locales. El aula se convirtió en el espacio de experiencias y conocimientos para lograr competencias en un clima de diversidad.

Otra fue sin embargo, la situación de los INS de entorno urbano. Dada la relevancia de la ciudad de La Paz, porque en ella está el centro de formación docente más grande del país, con mayor matrícula, infraestructura y personal, el INS Simón Bolívar que absorbe la mayor cantidad de recursos financieros y que políticamente tiene ventaja debido a que se encuentra en la sede de gobierno protagonizando acciones directas con influencia sobre el Ministerio de Educación y el gobierno central, dados tales antecedentes, el mencionado centro de formación docente se convirtió en la pieza clave de ejecución del Programa de Reforma Educativa.

Por una parte, el gobierno encomendó su administración, desde fines del año 1999, a la principal y más importante universidad del país: la Universidad Mayor de San Andrés. Además, le dotó de un alto presupuesto, incomparable hasta la fecha, para que desarrollara cambios organizativos e innovaciones curriculares que redunden en beneficio de la calidad de la formación docente. Durante seis años

la UMSA cumplió esa tarea en un clima institucional primero muy adverso, pero posteriormente anuente a llevar adelante los cambios proyectados. Sin embargo hubo también apoyo desde el principio, debido a que, al menos para la formación docente de secundaria, la mayoría de los catedráticos que fueron contratados por la universidad tenían preparación disciplinar avalada por los respectivos títulos de licenciatura o superiores.

Aunque en diferentes momentos hubo intentos de suspender el proceso de administración institucional y curricular, hasta fines del año 2005 se desarrolló de forma expectable. Sin embargo, ese año constituiría el final de una administración que pese a los errores y limitaciones que tuvo, representó un significativo salto cualitativo en la calidad de la formación docente, especialmente para los futuros profesores del nivel secundario. Los protagonistas de dicho movimiento, aunque de manera visible fueron los estudiantes y algunos docentes del propio INSSB, fueron, en verdad, los sectores organizados del gremio del magisterio urbano. En realidad, sólo esperaban la oportunidad apropiada para revertir los logros alcanzados enarbolando hiperbólicas críticas a las limitaciones y errores de la administración universitaria. Espera que, finalmente, tuvo éxito.

En noviembre del año 2005, estudiantes con los rostros cubiertos llamaron a sus compañeros a abandonar las actividades académicas que se desarrollaban en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz. Así, la Federación de Estudiantes Normalistas encabezó la intervención de los ambientes del INSSB exigiendo que el Ministerio de Educación llevara adelante la llamada “institucionalización abierta”. En verdad, se trataba de un pretexto. Pocos días después se hizo público otro discurso. La Federación acusó a la administración delegada llevada a cabo por la Universidad Mayor de San Andrés, de convertir al INS en un botín para docentes y autoridades que hicieron de la educación un negocio. Acusó de negligencia, nepotismo, salarios altos, prebendas, mala calidad pedagógica y un “manejo” millonario de la UMSA que habría fracasado.

Tal “lucha” estudiantil se convirtió en pocos días en un movimiento nacional respaldado por las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales. En un Encuentro Nacional con la presencia de profesores y estudiantes, se aprobó un documento de 15 puntos en el que se otorgaba al Ministerio, cuatro días para resolver los problemas del INSSB. Asimismo, se ratificaba que no se permitiría la presencia de profesionales libres en las normales ni en unidades educativas, convocándose a que todos los INS envíen a La Paz, delegados que se sumen a la movilización. La resolución exigía también la destitución de dos funcionarios del Ministerio y desconocía, de manera categórica, los Consejos Interinstitucionales constituidos en varias regiones.

Por su parte, responsabilizando a funcionarios subalternos del Ministerio de Educación, las corporaciones sindicales exigieron el cumplimiento de un acuerdo suscrito con un dignatario anterior, en el que el Ministerio de Educación se comprometía a la “institucionalización abierta” de los cargos en los INS. Tal institucionalización consistía, en esencia, en impedir que profesionales universitarios sin título de normalistas enseñen como catedráticos, y que en la administración de las normales se repusiera la fuerte intrusión sindical precedente a 1999.

En el INS Simón Bolívar, los mismos profesores normalistas que firmaron varios documentos de apoyo político e institucional a la administración delegada, sustentaron y azuzaron a los estudiantes hasta culminar exitosamente el movimiento iniciado en noviembre. Participaron en manifestaciones, influyeron en la cobertura informativa, suscribieron comunicados, asesoraron a los estudiantes en sus acciones y les brindaron apoyo logístico para la intervención. Por lo demás, desde fines del año 1999 y durante seis años, la situación económica y profesional de dichos profesores varió significativamente para bien, respecto de la administración estatal anterior. Razón por la que, previamente, solicitaron de manera expresa al Ministerio de Educación, en varias ocasiones, la continuidad de la administración a cargo de la Universidad Mayor de San Andrés.

Poco tiempo antes de la intervención de noviembre del año 2005, la unanimidad de apoyo varió y se perfiló un grupo de docentes del

INSSB que protagonizaría una incondicional adhesión a los estudiantes con la esperanza de que sus dirigentes fueran nombrados para los cargos directivos del INSSB. Para esto supusieron que al retornar la administración de dicho centro al Ministerio de Educación, se recuperaría la injerencia sindical y se mantendrían las condiciones de funcionamiento financiero. Sin embargo, nada de esto sería igual.

Los profesores universitarios, organizados en torno a la Asociación de Docentes, se enfrentaron contra el llamado Comité de Defensa Institucional, entidad creada por los profesores normalistas para liderar el rechazo a la administración universitaria. Entre ambos grupos se dieron situaciones de alta tensión con conatos de violencia física. Distribuyeron panfletos, protagonizaron medidas de hecho, buscaron comprometer a los miembros indecisos de la comunidad educativa en una u otra facción, precipitándose una gravísima polarización. Mientras tanto, los estudiantes radicalizaron sus medidas efectuando huelgas de hambre, marchas a la ciudad de La Paz, bloqueos de caminos, crucifixiones y amenazas de inmolación ante el Ministerio.

El Honorable Consejo Universitario de la UMSA resolvió agilizar las acciones tendientes a dejar la administración delegada. En un clima de efervescencia y enfrentamientos verbales entre la Asociación de Docentes, el Directorio, el Comité de Defensa Institucional y catedráticos de base, estableció que la intervención estudiantil causaba “malestar en la comunidad universitaria” y que se desarrollaba una campaña de desprestigio de la UMSA, de los docentes y de los estudiantes del INSSB. Aceptó la renuncia de la Directora General quien cumplió esas funciones por casi dos años y nombró a su substituta.

Sin embargo, con el nuevo escenario, la situación se complicó todavía más. La Directora interina renunció después de tres semanas haciendo un recuento de irregularidades legales en el INSSB. En verdad, la renuncia expresaba la imposibilidad de solucionar el conflicto. La mediación con los dirigentes estudiantiles, el Directorio y las organizaciones docentes fue inútil, en un escenario en el que se hacía cada vez más evidente el propósito político de que el INS rompiera toda relación académica, administrativa o institucional con la UMSA.

El carácter sensacionalista y espasmódico de la prensa local se advirtió en la cobertura a la renuncia de la directora interina. Primero la prensa dio una amplia difusión a la movilización estudiantil desprestigiando la gestión universitaria, después, se regocijó en evidenciar la confrontación. Finalmente, sólo hizo hincapié en la parte crítica de la renuncia de la directora interina sin mencionar ningún logro de los seis años de administración delegada, lo cual incendió aún más el caldeado clima de conflicto que había alcanzado nivel nacional.

Durante el tiempo de la intervención, las reuniones se desarrollaron en un clima de extrema tensión, con susceptibilidad, agresión y confrontaciones verbales que tenían como telón de fondo, la propia intervención estudiantil, amenazas de inmoción, marchas diarias, veladas de cerco al Ministerio de Educación, huelgas de hambre, crucifixiones y otras medidas de acción directa. El conflicto, finalmente, fue resuelto después de más de un mes de iniciada la intervención del INSSB, y después de un sinnúmero de movilizaciones y acciones de presión de estudiantes, dirigentes sindicales y docentes; con una evidente repercusión negativa de la imagen de la UMSA como institución delegada para la administración.

Hasta febrero del año 2006, las acciones de cierre de la administración universitaria transcurrieron en un clima de tensa calma con eventuales erupciones de enfrentamiento. Curiosamente, las bases de solución que se establecieron pusieron en evidencia los errores de la gestión ejecutiva anterior, en especial en lo concerniente a abstenerse de aplicar el cogobierno y lo que respecta a una evidente pulsión hegemónica de ejercicio de poder con notorias carencias de eficiencia administrativa para una institución de educación superior. De modo más paradójico aún, los docentes normalistas que apoyaron a los estudiantes con evidente oportunismo, fueron relegados por el Ministerio y posteriormente, por el propio gremio, en sus expectativas de sustituir, en las mismas condiciones a las autoridades universitarias nombradas para dirigir el INSSB.

9. Participación, visión estratégica y cambio de la formación docente

Después de la efervescencia popular que derrocó al gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en octubre del año 2003, en lo que concierne a la influencia de dicho movimiento sobre la educación, a lo largo del año 2004 hubo, en Bolivia, dirigidos por el Ministerio correspondiente, más de veinte eventos nacionales con amplia participación de diversos actores. Por ejemplo, aparte de los profesores asistentes, destacó la presencia de los siguientes representantes: padres de los estudiantes, pueblos originarios, profesionales, intelectuales, directores de unidades y delegados de organizaciones sociales. Algunos eventos trataron específicamente la problemática de la formación docente, encontrándose en los resultados valiosas orientaciones estratégicas para la transformación que debía implementarse en los Institutos Normales Superiores. Tanto por el carácter de amplia convocatoria, por la participación y por la receptividad a incluir distintas perspectivas y visiones que surgieran, estos eventos contrastaron con la realización del último Congreso Nacional de Educación efectuado en julio del año 2006³¹.

Los resultados de la participación democrática en dichos eventos, la motivación de una discusión abierta y especialmente la carencia de pulsiones hegemónicas que cercenen las potencialidades educativas y la riqueza de la diversidad, se han sistematizado en los documentos del Ministerio de Educación. En lo concerniente a la percepción de los actores educativos de lo que acontece cotidianamente en los centros de formación docente, fue recurrente la opinión de que se convirtieran en universidades pedagógicas. También insistieron en que se creara un sistema nacional de formación inicial y permanente. La formación inicial para secundaria, por ejemplo, debía desarrollarse

³¹ En lo concerniente a la educación, en el primer año de gobierno de Evo Morales se realizó el Congreso Nacional de Educación. Pese a haber sido postergado por más de dos años se constituyó en un momento de pugna sectorial. Los representantes indígenas impusieron una visión unilateral ocasionando el abandono y repudio del evento de varios representantes, incluidos los de la universidad pública y la Iglesia católica.

según un diseño curricular flexible que atienda a las necesidades locales valorando las experiencias institucionales. Asimismo, la formación permanente tendría que elaborar programas de capacitación y profesionalización docente, implementándose en los INS, sistemas de gestión institucional, eficientes y transparentes. Se dinamizaría la investigación con mecanismos de seguimiento y evaluación, con la innovación pedagógica, la comunicación y la coordinación educativa.

Los actores también destacaron que en los INS se debería usar las tecnologías de información y comunicación, que los catedráticos debían ser seleccionados según su especialización científica considerando, además, su preparación pedagógica. Respecto de la relación con las universidades se valoró sus fortalezas disciplinares señalándose la conveniencia de que los INS las compartan.

Con relación a los nuevos INS que impartirían formación docente a los futuros profesores del nivel secundario³², se establecieron pautas referidas a los principios de dicha formación inicial, los valores que el profesor debería incentivar y los perfiles del nuevo catedrático, del postulante al centro y del egresado de la institución. Sobre los principios que deberían guiar tal formación, se enfatizó una educación humanística y técnica. Por otra parte, los actores educativos remarcaron la necesidad de que los profesores estén predispuestos a la formación permanente actualizando conocimientos disciplinares, experticias pedagógicas para un desempeño de calidad y para la investigación. También se indicó que los INS deberían valorar las culturas tradicionales y las lenguas nativas, proveyendo una sólida formación ética que promueva la comunicación, el encuentro, el consenso y el respeto a los derechos humanos. Así, se generaría una síntesis de conocimiento moderno con el acervo originario, sin descuidar la educación productiva ni tecnológica.

Similares proyecciones se dieron respecto de los valores que la formación docente para secundaria debería promover en el futuro

³² Al respecto, véase mi libro publicado por el IEB, *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*, pp. 148 ss.

profesor. Por ejemplo, los participantes se refirieron a valores sociales como la solidaridad, la equidad, la justicia, la tolerancia, el respeto, el compromiso por el bien común y la necesidad de formar un espíritu democrático. También se mencionaron valores morales y profesionales. Entre los requisitos que el nuevo catedrático de los centros de formación docente debería satisfacer, los actores educativos señalaron, una vocación profesional enriquecida con la investigación, la predisposición a renovar el desempeño con innovación, la responsabilidad de impartir una educación científica con proyección política, cultural y ética; y el propósito de formar ante todo, agentes del cambio social.

La lucidez estratégica de los actores diversos interesados en mejorar la calidad de la educación fue sorprendente, tanto mayor cuanto se la compara con los intereses gremiales encubiertos en discursos populistas como los evidenciados en el último Congreso Nacional de Educación. Respecto del perfil del postulante a los nuevos centros de formación docente, los actores participantes en los eventos de deliberación el año 2004 señalaron las condiciones psicológicas e intelectuales imprescindibles: por ejemplo, rigor lógico, razonamiento matemático y competencia comunicativa con un uso apropiado del lenguaje. Sobre el perfil del egresado de los INS visualizaron su calidad profesional y humana como fin, al que se sumaban conocimientos disciplinares sólidos, solvencia académica y una adecuada preparación psicopedagógica para el desempeño. El egresado debería tener también competencia bilingüe para entornos multiculturales, conocimientos técnicos y tecnológicos, y un espíritu democrático, autónomo, crítico y promotor del diálogo.

Un tema destacado sobremanera fue el diagnóstico que los actores educativos de diversa procedencia efectuaron respecto del desempeño de los profesores de secundaria. Tal análisis les permitió sugerir cambios convenientes y posibles en la formación docente correspondiente³³. Al respecto, por ejemplo, indicaron que los profesores seguían aplicando un modelo tradicional conductista basado en la memorización y la

³³ *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*, pp. 145-6.

repetición de contenidos. La innovación era escasa y con dificultad aparecía el enfoque constructivista. Muchos nombramientos eran improvisados dando lugar a que los docentes interinos no tengan casi ninguna preparación disciplinar o pedagógica, además, no existía un Diseño Curricular Base para secundaria siendo muy difícil alcanzar una forma de trabajo que sea cooperativo.

En opinión, por ejemplo, de los padres y los estudiantes, las limitaciones de los colegios públicos eran enormes, llevando la peor parte el entorno rural. Los recursos en los INS eran pobres y no se ofertaban programas de formación permanente. Tampoco los egresados de los INS tenían opciones para continuar estudios de licenciatura. Los catedráticos universitarios carecían de conocimientos pedagógicos y los contenidos que impartían no respondían a las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni a los desafíos sociales. Varios docentes carecían de preparación disciplinar y científica y la evaluación de su desempeño no seguía pautas institucionales adecuadas.

Debido a que los eventos participativos se llevaron a cabo mientras existía la delegación de la administración de varios INS a universidades públicas y privadas, hubo también críticas a dicha administración. Las innovaciones curriculares y de gestión serían escasas e improductivas; peor todavía, no se habría preservado la fortaleza pedagógica de los INS ni se habría posibilitado una relación equitativa entre los centros y las universidades para la movilidad estudiantil. Tampoco se advertiría que los INS hubiesen desarrollado el enfoque intercultural, la formación de valores ni el compromiso por mejorar la calidad. Para colmo, el Ministerio de Educación no evaluaría ni controlaría el cumplimiento de normas en los centros de formación docente.

Resultó significativo, por otra parte, que los participantes denunciaran la injerencia sindical en los INS como el factor de freno al cambio. Otros factores que atentaban contra mejorar la calidad serían la ausencia de recursos económicos suficientes y una normativa específica. Tampoco existirían políticas nacionales, la coordinación gubernamental sería deficiente y las ofertas de universidades privadas para que los

profesores obtengan la licenciatura, carecería de calidad académica. Prevalecería la idea entre los docentes, según los actores, de que estudiar para ser profesor ofrecería la única ventaja de un salario seguro en una actividad desvalorada socialmente.

En oposición a las tendencias corporativas del magisterio, los actores participantes en los eventos opinaron que para los INS, la relación con las universidades en lo concerniente a la gestión institucional y curricular fue auspiciosa, aunque podría ser más promisoria. Asimismo, gracias a dicha relación se habría posibilitado el apoyo de agencias de cooperación internacional y la institucionalización de órganos de control. También, la participación popular se realizaba en eventos como al que asistían remarcándose de que para que exista un cambio profundo se requeriría, en primer lugar, la actitud de los profesores favorable al cambio. Si ésta no se diera, la formación permanente, la innovación curricular, el trabajo de las Asociaciones de Docentes, la gestión participativa, el enfoque intercultural y las transversales habrían sido inútiles, cayendo finalmente en el olvido y el desuso institucional.

La claridad estratégica de las posiciones de quienes, en eventos participativos, expresaron su sensibilidad, visión y demandas, está constatada por el alcance de sus propuestas. Los actores directamente vinculados con los resultados del quehacer educativo sugirieron cambios para mejorar la formación de los niños, adolescentes y jóvenes. Lamentablemente, en contraste a esta experiencia del año 2004, a fines del año 2005 aconteció lo contrario: los intereses encubiertos del gremio del magisterio articularon, como se ha visto en el anterior punto, posiciones políticas con la prioridad de favorecer sus expectativas económicas y laborales, prescindiendo de la calidad educativa o, peor aún, reduciéndola a un recurso demagógico.

Sobre la gestión institucional y curricular en los centros de formación docente, los participantes en los eventos del año 2004 propusieron construir un sistema integrado y móvil de educación superior, avanzando en el proceso nacional de descentralización administrativa. Se trataría de capitalizar las orientaciones y las perspectivas culturales

provenientes de la participación social, promoviendo la investigación y la producción científica de conocimiento. También, facilitando la continuación de estudios de licenciatura y mejorando la preparación para el desempeño, se incorporarían variantes locales según el contexto, de acuerdo al nivel propio de la educación superior.

El currículum de formación docente incluiría la integración de los saberes tradicionales con la ciencia y la tecnología occidental. Siendo bilingüe e intercultural, sería también flexible, abierto y en constante revisión, reajuste y perfeccionamiento. Diseñado para cuatro años, se orientaría a la investigación e innovación formando competencias y consolidando aprendizajes significativos: conceptuales, teóricos, técnicos, prácticos, tecnológicos y científicos.

10. La historia comparada respecto de la formación docente

La interpretación de la historia de la formación docente en Bolivia como expresión densa de las tensiones políticas e ideológicas replantea los análisis y descubre las imposturas demagógicas. Si un gobierno cualquiera pretende construir a mediano y largo plazo un nuevo sistema educativo, sin duda debe focalizar su atención en la orientación, contenido y preparación que otorgará o dirigirá el Estado a los futuros maestros y profesores. Tal, la importancia de la formación docente en perspectiva estratégica e histórica. Sin embargo, esto requiere un mínimo de transparencia en el discurso gubernamental. Si se trataría de un gobierno constituido por el enfrentamiento armado, cualquier medida “revolucionaria” que adoptaría sería legítima, dado su origen. En consecuencia, no requeriría disfrazar su discurso ni disimular la implementación de sus intenciones respecto de la educación en general, ni particularmente, con relación a la formación docente.

Pero si el gobierno en cuestión se ha constituido en el juego de la democracia, la libertad de elección y la propuesta de programas políticos que se dan en teoría, respetando a las minorías, si dicho gobierno surge en el marco implícito de conservación de la unidad de la nación, con tolerancia y valoración de la diversidad cultural con consignas

liberales; entonces al gobierno de referencia le quedan dos alternativas. O incurre en una demagogia desaprensiva llevando a cabo políticas educativas que nunca proclamó por su carácter sectario, complaciente y de prebenda con determinados sectores sociales o sindicales –en primer lugar, el gremio del magisterio-; o se abstiene de implementar cualquier cambio sustantivo manteniendo el sistema y las herencias del pasado, en cuyo caso se exime de incurrir en imposturas obsecuentes.

Entender que desde los años '50 del siglo XX, Bolivia ha mantenido un sistema de formación docente complaciente con el gremio del magisterio y que no ha podido, ni siquiera en la coyuntura de las grandes reformas estructurales de los años '90, plasmar la forma y la esencia moderna de las universidades pedagógicas cristalizadas de varios modos en las experiencias históricas de los países de la región, implica correlacionar los efectos de las prácticas políticas sectoriales con el daño a largo plazo a la calidad de la educación.

Implica establecer responsabilidades históricas de actores que nunca son evaluados, jamás se los compara con sus pares de la región y que sólo en Bolivia tienen garantía de empleo eterno pese al anquilosamiento y la deficiencia de su desempeño. Implica evaluar los efectos de convertir a la educación en un reducto gremial, donde se instrumentan acciones sindicales que sólo resguardan ventajas y consolidan poderes institucionales para conquistar reivindicaciones en un clima de cultura institucional marcado por una extensión indefinida de ignorancia, anomia y laxitud.

Sin embargo, estas conductas y representaciones colectivas son comprensibles por el cuadro de procedencia social y cultural de los nuevos maestros en Bolivia. Así, se entiende que debido al esmirriado capital cognoscitivo que han acumulado y a las pobres expectativas respecto a su propio desempeño en un horizonte que carece de realización profesional, hayan emergido reivindicaciones y presiones periódicas a los gobernantes de turno. Tal responsabilidad sectorial es, en consecuencia, la carga que constituye, sin duda, una rémora en la historia de la educación boliviana convirtiendo a la formación docente

en una actividad de ínfimo nivel académico y científico. Los gobiernos complacientes con tales presiones o los líderes plebiscitarios que se benefician de ensalzar la pobreza, son la pareja perfecta que satisface onerosamente las demandas de tales actores. El resultado es que, gracias a esta acción dual, se producen gravísimas consecuencias en el deterioro de la calidad de la educación del país.

Dar a la formación docente en Bolivia una proyección estratégica implica combinar la calidad con la equidad. Es necesario superar tanto los discursos y las prácticas de eficiencia educativa sin perfil humanista y con énfasis tecnócrata, como los discursos de exceso demagógico, radicando su justificación en resentimientos etnocéntricos y supuestas proyecciones culturales. Se requiere evaluar la factibilidad histórica de otorgar a la formación docente en Bolivia un carácter simultáneo de calidad y equidad. Para esto, la base histórica comparada, la posibilidad de construir un sistema de formación docente que recupere las experiencias nacionales valiosas y las coteje con los logros de los países de la región, ofrece a Bolivia futuros profesionales que formen con competencia pedagógica y científica a los ciudadanos del mañana, desarrollando en ellos tanto la dimensión cognitiva como la psíquica y la axiológica.

La calidad de la educación no es una consigna que se puede instrumentar a la medida del más bajo desempeño docente. Mientras los docentes no sean formados para que eduquen a los niños y jóvenes satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje, mientras no aprendan a estimular el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para que vivan y trabajen con dignidad, para que se solidaricen y participen en el desarrollo económico y político del país; mientras los profesores no enseñen a repudiar la corrupción, procurando mejorar la calidad de vida gracias al trabajo, el esfuerzo y la integridad moral; mientras no se forje una educación escolarizada gracias a que la formación docente se haya focalizado en el respeto mutuo y en el enriquecimiento crítico de las herencias culturales, lingüísticas y espirituales; mientras los maestros y profesores no practiquen ni inculquen la tolerancia a los otros, la aceptación de las diferencias sociales, políticas y religiosas en un contexto de justicia, de cuidado del medio ambiente, y de trabajo

por la paz y la solidaridad³⁴, cualquier cambio educativo no será más que el símbolo vacío de algún discurso ilusorio.

Sin embargo, pese a tales intenciones de construcción de una nueva formación docente, inclusive después de la *Declaración de Jomtien* de 1990 y pese a los cambios sustantivos que originó la Reforma Educativa de 1994 en Bolivia, el sistema de formación docente ha seguido un proceso de regresión histórica agravado y oscurecido con las justificaciones teóricas más deleznable apelando a la pobreza.

Que se enfrente el analfabetismo no implica que el único nivel educativo sea el de primaria, que se otorguen becas y facilidades de estudio a quienes no tienen acceso al sistema escolarizado no implica destruir la educación privada, que se amplíe la cobertura no significa aplastar la mínima calidad académica ni destruir la educación confesional; en fin, que se reconozcan y valoren las especificidades culturales, no implica que las identidades indígenas tengan valor en sí por el sólo hecho de ser tradicionales y opuestas por definición al legado moderno. Al efectuar críticas en este sentido con el respaldo histórico comparado correspondiente, se forja un valor intelectual agregado al contenido teórico de la educación: el valor referido a su aplicación política.

Las responsabilidades históricas finalmente se hacen evidentes. En el mediano y largo plazo aparece el rezago de la educación nacional como decisiones u omisiones políticas. En comparación a las tendencias de la región es posible advertir más claramente el encadenamiento de consecuencias perversas ocasionadas por improntas políticas y coartadas culturales. Por lo demás, que se descubran las inconsistencias y riesgos a largo plazo de ciertos discursos gubernamentales mostrando inmediatamente el sentido que podría tomar una formación docente de calidad y equidad, hace de la teoría el sustento intelectual para poner en marcha políticas y estrategias de largo alcance; es decir, hace de la producción teórica la base para la práctica y la acción educativa. Tal, el propósito del presente ensayo.

³⁴ Véase la *Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 1990. pp. 2-3.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés & POGRE, Paula.

Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica.
Troquel, IIPE-UNESCO. Buenos Aires, 2001.

ALBÓ, Xavier.

Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. Ministerio de Educación, UNICEF y Centro de Promoción del Campesinado. Cuadernos de Investigación N° 52. 1ª ed. La Paz, 2000.

Pueblos indígenas y originarios de Bolivia: Quechuas y aymaras. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. Vice-ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios. Programa Indígena del PNUD. HISBOL. 1ª ed. La Paz, 1998.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos.

Diseño curricular. Grupo Quipus. 4ª ed. Cochabamba, 2004.

ARNAZ, José A.

La planeación curricular. Trillas. Área de Sistematización de la Enseñanza N° 8. México, 1981.

ÁVALOS, Beatrice.

La formación docente inicial en Chile. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Santiago, 2003.

BALMORE PACHECO, Rolando.

Estudio sobre los procesos de formación de los docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos de El Salvador. San Salvador, 2004.

BARRAL, Rolando.

Más allá de las recetas pedagógicas. Reforma Educativa: Propuesta desde la patria, la comunidad y la práctica. Ediciones Ayni Ruway. 3ª ed. actualizada. La Paz, 2004.

BEDREGAL, Carlos.

Análisis de los planes de estudio del ciclo medio. Informe presentado al Ministerio de Educación. La Paz, 1999.

BLANES, José.

Mallkus y Alcaldes. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios. Offset Boliviana Ltda. La Paz, 2000.

CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz.

Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia: 1994-1999. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. La Paz, 2000.

CALVO, Gloria.

La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Bogotá D.C., 2004.

CAMPOLI, Oscar; MICHATI, Marcela & GORBOFF, Nicolás.

La formación docente en la República Argentina. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Buenos Aires, 2004.

CARABALLO, Darwin; CHICHIRALDI, Cecilia & CURTO, Valentina.

La formación docente en el Uruguay: Evolución, estado, situación y perspectivas. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Montevideo, 2004.

CÁRDENAS, María Antonieta & FERNÁNDEZ, Armando.

La estructura del magisterio y los roles de género en la labor docente. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos y Generacionales. Subsecretaría de Asuntos de Género. Documentos de Trabajo. La Paz, 1996.

CEBIAE – AYUDA EN ACCIÓN BOLIVIA.

Memorias del Seminario taller, Políticas educativas en Bolivia. Compilación del CEBIAE. Garza Azul. 1ª ed. La Paz, 2000.

La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas. Memoria del Seminario. CEBIAE. Garza Azul. La Paz, 2000.

CEBIAE – AYUDA EN ACCIÓN BOLIVIA – AECI.

Políticas públicas educativas sobre formación de recursos humanos en Bolivia.
Foro Educativo: Espacio de diálogo y proposición. Memorias del Foro debate sobre Políticas públicas en Educación. Ciclo: Educación Formal. Prisa Ltda. 1ª ed. La Paz, 2003.

CEBIAE – INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS.

Compilación de textos del Seminario Taller: La transición de la educación secundaria a la superior. Universidad Mayor de San Andrés. Editorial del IEB. 1ª ed. La Paz, 1999.

CHOQUE, Roberto.

“La problemática de la educación indígenal”. En *Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, Data*. N° 5. 1994.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA.

La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción. Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana, 1999.

CONTRERAS, Manuel & TALAVERA, María Luisa.

Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana. 1992-2002. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Impresión EDOBOL. La Paz, 1994.

COX, C. & GYSLING, J.

La formación del profesorado en Chile: 1842-1987. CIDE editorial. Santiago, 1990.

CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ et al.

Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y socio cultural. Santa Cruz, 2004.

DEFENSOR DEL PUEBLO.

Módulo para la capacitación de estudiantes de las Normales: Derechos humanos y ciudadanos. Editorial EDOBOL. La Paz, 2003.

D'EMILIO, Lucia.

La educación indígena en Bolivia: Voces y procesos desde la pluralidad. Plural ed. La Paz, 2002.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián.

Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Tratado de Pedagogía Conceptual N° 4. 15ª reimpresión. Santa Fe de Bogotá, 2002.

DIES ASTETE, Álvaro & MURILLO, David.

Pueblos indígenas de tierras bajas: Características principales. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. HISBOL, La Paz, 1998.

EDUCACIÓN PARA TODOS.

Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien, Tailandia, 1990.

EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA.

Dinamización curricular: Lineamientos para una política curricular. Editorial Offset Boliviana Ltda. La Paz, 1993.

Reforma Educativa: Propuesta. Imprenta Papiro. Apoyo de UNICEF Bolivia. La Paz, 1993.

FELLMANN VELARDE, José.

Historia de Bolivia. Tres volúmenes. Los Amigos del Libro, Cochabamba, 1981.

Historia de la cultura boliviana: Fundamentos socio-políticos. Editorial Los Amigos del Libro. Cochabamba, 1976.

FERNÁNDEZ, Jorge.

Higher Education and Teacher Training in Guyana. Internacional Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Dominica, 2004.

FIALLO RODRÍGUEZ, Jorge; CASTRO, Olga & ÁLVAREZ, Rosa.

Los Institutos Superiores Pedagógicos cubanos: Universidades pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, 2003.

FINOT, Enrique.

Historia de la instrucción pública en Bolivia, s.d. La Paz, 1917.

FREYRE, Paulo.

Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva. 41ª ed. Montevideo, 1991.

GARCÍA, Álvaro; PRADA, Raúl & TAPIA, Luis.

Memorias de octubre. Muela de Diablo. Comuna. La Paz, 2004.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo.

La educación a distancia: De la teoría a la práctica. Ariel S.A. 2ª ed. Barcelona, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.

Comprender y transformar la enseñanza, Editorial Morata, Madrid, 1992.

GUILLÉN PINTO, Alfredo.

La educación del indio. González y Medina editores. 1ª ed. La Paz, 1919.

HERRERA, Miriam.

Avances en el contexto educativo de la mujer: Los aportes a la equidad de género. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. Vice-ministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia. 1ª ed. La Paz, 1999.

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR.

Atlas digital de Bolivia. Multisoft CD. La Paz, 2000.

Atlas universal y de Bolivia. Ediciones Bruño. La Paz, 1994.

INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLÍVAR.

Diseño general, malla curricular, planes y programas de la especialidad de Lenguaje y Comunicación. Tercer ciclo de primaria. Administración UMSA-INSSB. PDG Impresiones. La Paz, 2005.

Memoria institucional: Informe de cinco años de administración delegada. Directorio de Administración UMSA-INSSB. Campo Iris. La Paz, 2004.

Diseño curricular para la formación de docentes de secundaria. Directorio de Administración UMSA-INSSB. Sigla editores SRL. La Paz, 2004.

Malla Curricular de la Formación Secundaria en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Imprenta Arco Iris SRL. La Paz, 2003.

Reglamentos. Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Sigla. La Paz, 2003.

Manual de Procedimientos. Administración de la UMSA. Sigla editores SRL. La Paz, 2003.

Manual de Funciones. Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Sigla. La Paz, 2003.

Mallas curriculares: Formación docente para Educación Secundaria. Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Editorial Campo Iris. La Paz, 2002.

IPIÑA MELGAR, Enrique.

Paradigma del futuro: Reforma educativa en Bolivia. Santillana, Aula XXI. La Paz, 1996.

LOZADA, Blithz.

La educación intercultural en Bolivia. Instituto de Estudios Bolivianos. UMSA. La Paz, 2006.

La transformación de la educación secundaria en Bolivia. Instituto de Estudios Bolivianos. UMSA. La Paz, 2006.

Diseño curricular y desempeño docente. Instituto de Estudios Bolivianos. Cuaderno de Investigación N° 11. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, 2006.

La formación docente en Bolivia, UNESCO y Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz, 2005.

Educación e investigación: Una crítica a la metodología positiva. Centro de Investigaciones Educativas del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Ed. Calama. La Paz, 2004.

“Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo”. En *Estudios Bolivianos* N° 11. IEB-UMSA, La Paz, 2004. pp. 39-120.

“La educación del indio en la *Creación de la Pedagogía Nacional*”. En *Kollasuyo*, Revista de la carrera de Filosofía. UMSA. 4ª época. N° 1. La Paz, 1987, pp. 41-53.

LOZADA, Blithz (ed.).

Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad. UMSA. Departamento de Relaciones Internacionales e Instituto de Ecología. La Paz, 2002.

LOZADA, Blithz & DOMIC, Galia.

Herencias culturales y educación para el cambio: Un inventario filosófico. Instituto de Estudios Bolivianos. Cuaderno de Investigaciones N° 3. UMSA. La Paz, 1998.

LOZADA, Blithz & SAAVEDRA, Marco Antonio.

Democracia, pactos y elites. Genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo. Instituto de Investigaciones en Ciencia Política. CIMA Producciones. UMSA. La Paz, 1998.

LOZADA, Blithz & TABOADA, Gonzalo.

Bases para un sistema de gestión de la investigación en la Universidad Mayor de San Andrés. Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. La Paz, 2004.

MARCA BARRIENTOS, Miguel.

Proyecto curricular de escuela: Propuesta metodológica. Módulo de formación docente. Propuesta de Innovación Educativa. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Impresión Garza Azul. La Paz, 1997.

MARDESICH, María Luz.

"Informe de diagnóstico académico: Institutos Normales Superiores Manuel Ascencio Villarroel, Paracaya (Cochabamba); Ismael Montes, Vacas (Cochabamba); Bautista Saavedra, Santiago de Huata (La Paz) y Escuela Normal de Riberalta (Beni)". Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2003.

MARTÍNEZ, Juan Luis.

Educación Primaria: Análisis y propuesta de política pública. CEBIAE. Prisa Ltda. La Paz, 2002.

Contribución sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Estado del arte. CEBIAE. Garza Azul. 2ª edición. La Paz, 1996.

MEDINA, Javier.

Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe. CEBIAE. La Paz, 2000.

MEDINA, Patricia.

¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?: La docencia cuestionada. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F., 2000.

MEDRANO, Guillermo.

Educadores en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar: 1917-1967. Centro de Investigaciones Educativas. UMSA-INSSB, Historia. Campo Iris SRL. La Paz, 2003.

MENGOA, Nora; PAZ, Marisabel; CATAORA, Remberto & ANZE, Rosario.

Aula reformada: Actitudes y prácticas innovadoras en educación. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa. CEBIAE. Estudios Educativos N° 40. La Paz, 2002.

MERCADO, Ruth.

Formar a los formadores. Gaceta de la Escuela Normal, México D.F., 2003.

MESA, José de; GISBERT, Teresa & MESA GISBERT, Carlos.

Historia de Bolivia. Editorial Gisbert. 3ª ed. actualizada. La Paz, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE BOLIVIA.

Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior. Reforma Educativa, Vice-ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Artes Gráficas Sagitario. 1ª ed. La Paz, 2002.

Informe final: Evaluación académica e institucional-administrativo de los Institutos Normales Superiores. La Paz, diciembre de 2002.

Reglamento del Sistema de Formación Docente. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Dirección General de Coordinación Técnica. La Paz, 2000.

Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel inicial. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2000.

Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel Primario. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA.

La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Grupo Design. 1ª ed. La Paz, 2004.

La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª ed. La Paz, 2004.

La educación en Bolivia: Estadísticas municipales. Dirección de Análisis y Dirección de Comunicación Social. Impresión Bolivia Dos Mil. La Paz, 2004.

Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de los Institutos Normales Superiores al Sistema Universitario (1999-2003). Vice-ministerio de Educación Formal y Alternativa. Dirección de Desarrollo Docente. Documento de trabajo. La Paz, 2004.

- Documentos del *Taller Nacional de Educación Secundaria*. Cobija, 2004.
- Documentos del *Taller Marco Filosófico, Político y Pedagógico de la Educación Boliviana*. Oruro, 2004.
- Documentos del *Taller Nacional de Formación Docente*. Santa Cruz de la Sierra, 2004.
- Documentos del *Taller de Gestión Institucional*. Cochabamba, 2004.
- Documentos del *Taller Nacional de Participación Social*. Potosí, 2004.
- Documentos del *Taller Nacional de Interculturalidad y Bilingüismo*. Trinidad, 2004.
- Documentos del *Taller Nacional de Educación Técnica y Tecnológica*. Oruro, 2004.
- Documentos del *Encuentro Nacional de Planificación Estratégica en Educación Secundaria*. La Paz, 2004.
- Documentos del *Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria*. Región del Altiplano, Oruro. Región de los Valles, Cochabamba. Región de los Llanos, Santa Cruz de la Sierra, 2004.
- Informe sobre la educación secundaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.
- Implementación del proceso de transformación de la educación secundaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.
- Lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.
- Para abrir el diálogo: Estrategia de la educación (2004-2015)*. Documento preliminar en Compact Disk. La Paz, 2003.
- Diseño curricular para el nivel de educación primaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.
- Necesidades básicas de aprendizaje, temas transversales, áreas curriculares y orientaciones para el tercer ciclo del nivel primario*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. 2003.
- Diseño curricular para el nivel de educación inicial*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE.

Estándares de desempeño para la formación docente. Santiago, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES DE BOLIVIA.

Código de la Educación Boliviana. Edición oficial. República de Bolivia. Aprobado por D. S. 3937 del 20 de enero de 1955. La Paz.

MUÑOZ REYES, Jorge.

Geografía de Bolivia. Academia Nacional de Ciencias de Bolivia. Editorial Juventud. La Paz, 1980.

OLIVARES, Carlos.

Informe sobre las universidades pedagógicas y formación docente en Nicaragua. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Managua, 2004.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS.

Perfiles Técnico-Profesionales. Nivel Medio. Orientaciones Didácticas. "Educación y trabajo en el Mercosur". Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral. CD-ROM. s.d.

OROZCO MEDINACELLY, Noel.

Al maestro sin cariño: Movimiento social del magisterio. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Universidad Mayor de San Andrés. Impresión Edobol. La Paz, 2003.

Informe final de resultados sobre la educación secundaria en Bolivia. Informe presentado al Ministerio de Educación. La Paz, 1999.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela.

"Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid, 1993.

PACO CORONEL, Delfina.

Lenguaje: Esquema conceptual intercultural bilingüe prevalente en los estudiantes de primer semestre del nivel secundario del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. UMSA. 1ª ed. La Paz, 2003.

Formación y práctica docente: Miscelánea, 1986-1996. Resúmenes Analíticos Educativos. Volumen XXV. N° 1071-1120. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa, CEBIAE. La Paz, 1995.

PAZ, Marisabel & MENGUA, Nora.

Representaciones sociales y culturales de género: Un factor de influencia en la educación escolarizada. Estudio de caso en las escuelas urbano populares de Oruro y El Alto. CEBIAE. HISBOL. La Paz, 2000.

- PÉREZ, Beatriz; ARCE, Carlos; PAZ, Marisabel & JURADO, Erick.
Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Prisa Ltda. 1ª ed. La Paz, 2003.
- PÉREZ, Elizardo.
Warisata: La escuela ayllu. Empresa Industrial Gráfica E. Murillo. 1ª ed. La Paz, 1962.
- PÉREZ PÉREZ, Ramón.
El currículum y sus componentes: Hacia un modelo integrador. Ed. Oikos-tau. Barcelona, 1998.
- PIÉROLA, Virgina.
Formación docente en América Latina y en Bolivia. CEBIAE. Escuela Profesional Don Bosco. 1ª ed. La Paz, 1987.
- PIMENTEL, Juan Carlos.
Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación. Informe sobre el componente docente de la Reforma Educativa. La Paz, 1993.
- PINILLA, Pedro.
Formación de educadores y acreditación previa. Universidad Autónoma de Colombia. Santa Fe de Bogotá, 1999.
- POSNER, George J.
Análisis del currículo. Trad. de Gladis Arango. McGraw Hill. 2ª ed. Santa Fe de Bogotá, 1999.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.
Informe de desarrollo humano en Bolivia. PNUD. Plural editores. 1ª ed. La Paz, 2002.
- QUEZADA ARCE, Humberto.
Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales. Recopilación efectuada por el CEBIAE. La Paz, 1984.

RAMÍREZ VACAFLOR, Giovanna.

Evaluación académica e institucional, administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores administrados por el Ministerio de Educación. Informe presentado al Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad de Desarrollo Docente. La Paz, 2003.

REPÚBLICA DE BOLIVIA.

Constitución Política del Estado. Promulgada en 1967 y reformada en 1994. La Razón. La Paz.

Compilación de leyes y otras disposiciones de la Reforma Educativa. Ley N° 1565. Editorial UPS. Contiene 13 Reglamentos complementarios. La Paz, Bolivia, s.d.

ROMÁN PÉREZ, Martiniano & DIEZ LÓPEZ, Eloísa.

Currículum y enseñanza: Una didáctica centrada en procesos. Editorial EOS. Fundamentos Psicopedagógicos. 1ª ed. Madrid, 1994.

Currículum y programación: Diseños curriculares en aula. Editorial EOS. Fundamentos Psicopedagógicos. 2ª ed. Madrid, 1994.

SAGÁRNAGA, Jedú.

Interculturalidad y bilingüismo. Universidad San Francisco de Asis. 1ª ed. La Paz, 2002.

SALGADO, Ramón.

La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, 2004.

SANTILLÁN NIETO, Marcela.

Situación y perspectivas de las universidades o Institutos Pedagógicos y su rol en la formación de maestros en la región. Informe presentado a IESALC-UNESCO, México, 2003.

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN.

Transformación del Sistema Nacional de Formación Docente en Bolivia: Gestión 1997. Dirección Nacional de Institutos Normales Superiores. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos. Departamento de Formación Docente. La Paz, 1997.

Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente. Ministerio de Desarrollo Humano. Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. La Paz, 1997.

Propuesta de diseño curricular base de formación docente en Bolivia. Subsecretaría de Educación Primaria y Secundaria. Departamento de Desarrollo Docente. La Paz, 1996.

Marco de referencia para la transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores. Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Dpto. de Desarrollo Docente. División de Formación Docente. La Paz, 1996.

Organización del Sistema Educativo en Núcleos y Redes: Guía para áreas de población dispersa y concentrada. Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Paz, 1996.

TALAVERA, María Luisa.

Organización pedagógica de la educación secundaria: Estado de situación desde una exploración cualitativa. Informe de consultoría al Ministerio de Educación. La Paz, 1998.

TALAVERA, María Luisa; URQUIOLA, Miguel; JIMÉNEZ, Wilson & HERNANY, Werner.

Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño. Sierpe publicaciones. Embajada de Suecia. Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana. La Paz, 2000.

TALAVERA, María Luisa; VERA, Gilberto; SÁNCHEZ, Ximena; JURADO, Erick; CORDERO, Zonia & LUNA, María Eugenia.

Otras voces, otros maestros: Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa. Ciudad de La Paz, 1997-1998. Programa de Investigación Estratégica de Bolivia. 1ª ed. La Paz, 1999.

TAMAYO, Franz.

"Creación de la Pedagogía Nacional". En *Franz Tamayo: Obra escogida.* Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista. Biblioteca Ayacucho. Caracas, 1979, pp. 3-107.

TAPIA, Luis & YACSIC, Fabián.

Bolivia, modernizaciones empobrecedoras: Desde su fundación a la desrevolución. Ediciones Muela del diablo – SOS FAIM. La Paz, 1997.

TELLERÍA-GEIGER, José Luis.

La universidad del siglo XXI. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. 1ª ed. La Paz, 1996.

TOBAR PIRIL, Luis; CHÁVEZ, Sandra & PINEDA, Osmín.

Situación y perspectivas de las Universidades que forman pedagogos en Guatemala. Informe preliminar presentado a IESALC-UNESCO. Guatemala, 2004.

VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA.

Informe en conclusiones de la investigación sobre denuncias referidas al Programa de Reforma Educativa. Secretaría de Lucha Contra la Corrupción. Publicación de Ayni Ruway con autorización gubernamental. La Paz, 2003.

VICUÑA ARISPE, Roxana.

Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Región Occidental: Warisata, Simón Bolívar, Eduardo Avaroa, Unidad Académica Franz Tamayo y Ángel Mendoza. Informe de consultoría al Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2002.

VAILLANT, Denise.

Formación de formadores: Estado de la práctica. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2002.

VAILLANT, Denise & GARCÍA, Marcelo.

¿Quién educa a los educadores?: Teoría y práctica de la formación de formadores. Proyecto de capacitación docente. ANE, OEI, AECI, Presidencia de la República Uruguaya. Montevideo, 1996.

WEINBERG, G.

Modelos educativos en la historia de América Latina. UNESCO, CEPAL y PNUD. AZ Editores. Buenos Aires, 1994.

WEISSENBERG STOVER, Jhenieffer.

Educación para el desarrollo. Publicación de la Universidad San Francisco de Asis. La Paz, 2001.

YAPU, Mario.

En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente. Dos vol. PIEB. 1ª ed. Edobol. La Paz, 2003.

Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Consultoría del ámbito pedagógico. Informe preliminar. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad de Desarrollo Docente. La Paz, 2003.

APORTES DE LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL (1900-1920): INICIOS Y CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE¹

Weimar Giovanni Iño Daza

“Es la escuela Normal el gran foco donde se enciende de la luz del Saber; es la hueste triunfal del Progreso, que sabrá combatir y vencer; y teniendo la Fe por impulso, y teniendo por norma el Deber, abrirá de mañana el oriente, sepultando las sombras de Ayer”.

(Loiza y Caballero, 1910)

Resumen

En estos cien años de la creación de la primera escuela normal, se hace preciso analizar desde la historia y la pedagogía, la formación docente que ha transitado desde la *formación inicial*, el *perfeccionamiento*, la *capacitación*, la *formación permanente* y la *actualización docente*. Permiten comprender los postulados de los lineamientos pedagógicos que se han ido aplicando en las escuelas normales.

Como los postulados de inicio y consolidación de la formación docente se establecen en la reforma educativa liberal (1900-1920), con sus aportes pedagógicos, mediante la aplicación de

¹ Agradecimientos al Proyecto Relaciones Interétnicas, Cooperación Sueca ASDI, Instituto de Estudios Bolivianos, por el apoyo brindado, sin el cual, este trabajo no hubiese sido posible, con motivo de la conmemoración del centenario de la formación docente en Bolivia.

políticas educativas dirigidas a la formación de maestros en Escuelas Normales Extranjeras, los reglamentos de ejercicio docente, marcan los inicios que se consolidan con la creación de la "Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la república" (1909), el establecimiento de otras escuelas, como el Instituto Normal Superior, las Escuelas Normales Rurales y los cursos normales de Educación Física. Se ven fortalecidos con el registro de maestros en la "Matricula Nacional de profesores y preceptores de la república."

Acontecimientos que hacen evidenciar el papel fundamental que juegan los maestros en el sistema educativo, la aplicación de reformas educativas. Especialmente desde la *formación inicial y permanente* que se otorgan en los institutos normales que han buscado consolidar la *sublime labor de los maestros* en la *praxis pedagógica* (aulas, escuelas y colegios). Por ello es necesario que los lineamientos de una nueva reforma o política educativa ameriten la comprensión no solamente de procesos de dirección, sino, también los de formación docente, que deben contemplar la *memoria histórica colectiva e individual* para analizar la historia de la formación docente no solamente la experiencia propia (local), sino de otras que emergen en las realidades latinoamericanas y europeas, para analizar y valorar el estado de los institutos de formación que permita reconfigurar nuevos lineamientos que fortalezcan la formación docente, por que la *transformación de la educación* no es solamente con el cambio de nombres a lo establecido, sino con la valoración y análisis de lo realizado en los cien años de la formación docente.

Abstract

In this hundred years after the first teaching school foundation, it is really necessary to analyze, from historical and educational views, the teacher's training. This has included a *basic teaching training*, a *teaching methodology improvement*, a *training of teaching strategies use*, an *on-going teaching training* and a *teaching updated training*. These aspects allow understanding the principles of the educational schemes being applied at teaching schools.

It is because of the Bolivian basic and consolidation principles of the teacher's training with their educational contributions by putting into practice educational policies addressed to teachers' training at Foreign Teaching Schools, written on the Liberal Education Reform (1900-1920), that the teaching regulations show the beginnings which are consolidated with the "Teachers and Preceptors Teaching School of Bolivia" (1909), the foundation of other schools such as the High Teaching school, the Teaching Rural Schools and the Physical Education teaching courses. All they are supported by registering teachers in the "Teachers and Preceptors' National Registration."

All the events mentioned above refer us to notice the crucial role of teachers both in the Educational system and in the implementation of educational reforms. Especially the *basic teaching* and the *on-going teaching training* at teaching schools both have looked for consolidating the *sublime teachers' work* in the *educational practice* (classrooms, primary schools, high schools). That is why, the schemes of a new educational reform or policy should not focus only on management processes, but also on teaching training which must consider an individual and collective historical memory of the local experience beside the others which come from Latin American and European contexts. This will allow both analyzing and valuing the training institutes' situation and the new schemes of teaching training. In fact, education change happens when valuing and analyzing what was done along the teaching training hundred years more than when changing names to something already known.

1. Introducción

Las reformas esencialmente evocan progreso, transformación para mejorar, avanzar, innovar. Por lo cual, toda reforma es movimiento y cambio para mejorar, solamente la perspectiva histórica permitirá reconocer, como tales, algunas de las que se han planteado (Díaz, 2006: 13). Así las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos ya se trate de los gobiernos centrales o estatales, autonómicos, regionales o municipales (Viñao, 2006: 43). De esta manera, las reformas educativas son acontecimientos que históricamente aparecen como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos, y uno de sus principales medios para incorporar, modificar, cambiar, mover y experimentar estrategias que afectan directamente en los procesos educativos. Además, las reformas también están directamente relacionadas con la formación docente, y se encuadran a la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas. Que sintetizan momentos culminantes en el desarrollo de los sistemas educativos, cada una de ellas representa lo que espera la sociedad del sistema educativo" (Contreras, 2000: 485).

Mientras que la formación docente de acuerdo a Zeichner (1991), es el rol primordial que desempeñan en las escuelas, por ello es necesario la formación y actualización de los profesores para que jueguen un papel central, tanto en el desarrollo de las escuelas, como en la búsqueda de las soluciones a los numerosos problemas que a diario se plantean en las unidades educativas. Debido a la importancia que tiene la formación docente, se establecieron las escuelas normales, para formar "maestros vivos y útiles que puedan enseñar" (Rodríguez, 1840).

Bajo este aspecto el papel de la formación docente adquiere relevancia no solamente en la educación regular sino en todo el sistema educativo, porque (una sola palabra) una reforma o transformación en la educación se da también transformando a los maestros. (Iño, 2007a: 31) Así la preparación y formación de los maestros es el problema capital de todo sistema de enseñanza. Ninguna reforma educacional planeada con el propósito de lograr una acción eficaz puede tener

éxito si antes no se hace consciente en la mente de los maestros, y tal no puede acontecer si estos no tienen la preparación suficiente para interpretar, conducir y realizar dicha reforma. “La mejor preparación de los maestros aumentará el rendimiento de las escuelas, en una mejor organización y calidad de la educación” (Beltrán Prieto, 1979: 183 y 209), en la lucha contra la ignorancia y contra el pasado (Castro, 1963: 12). Asimismo los maestros son parte del funcionamiento de los sistemas y servicios educativos. “Mediante su labor los maestros interpretan y hacen realidad los postulados de la política educativa.” (Lema, 1985:160). Así surge la necesidad de comprender la importancia de la *formación, superación y transformación* docente en las reformas de los sistemas educativos.

De esta manera, el trabajo desarrollará, la contribución de la reforma educativa liberal al proceso de la formación docente, desde los inicios y consolidación que se realizaron a partir de 1899. Con la explicación de los lineamientos pedagógicos que se fueron aplicando, pero con énfasis en las primeras medidas aplicadas desde 1900 para la formación docente en las Escuelas Normales Extranjeras, los primeros reglamentos de ejercicio para que el magisterio se convierta en una verdadera carrera.

Posteriormente se abordará el desarrollo de la institucionalidad con la concreción de las escuelas normales, que fueron a partir de 1909 con el establecimiento de la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la república”, en la ciudad de Sucre para formar profesores del nivel primario, a partir de esta primera escuela se crearán varios espacios de formación inicial, como el Instituto Normal Superior, las Escuelas Normales Rurales y los esfuerzos por consolidar la formación de docentes para la educación física en los cursos normales. Estas acciones son los inicios de las escuelas normales y consecuentemente de la formación docente. La consolidación se establece con el reconocimiento a la labor docente, mediante la creación de la “Matrícula Nacional de profesores y preceptores de la república”, dedicada al registro de los maestros en ejercicio que permitió el seguimiento pedagógico, académico y los años de servicio para que los maestros puedan acceder a la jubilación: por

vejez y/o enfermedades. Finalmente se presentará las reflexiones finales a modo de conclusiones de la importancia de la formación docente y los aportes de la reforma educativa liberal con el establecimiento de normas y espacios de formación académica-profesional para los docentes.

2. La reforma educativa Liberal (1900-1920)

La Guerra Federal (1898-1899) y el triunfo de los liberales, el auge de la goma y el comienzo de la era del estaño, fueron factores determinantes para el éxito del periodo liberal. En 1899 la aduana del Puerto Alonso dio algo más de un millón de pesos bolivianos por concepto de exportación de goma en un mes. El capital financiero internacional, dejaba advertir su influencia. (Iño, 2007b: 374) El modo de producción tecnificado del sistema capitalista necesariamente exigiría una mejor preparación de la mano de obra y una mayor cultura, por consiguiente hubo que pensar en el mejoramiento y ampliación del sistema educativo. (Suárez, 1963: 221) Por ello el partido liberal proclamó a la educación y su desarrollo como una de sus mayores prioridades, así los principios educativos del liberalismo se identificaron fundamentalmente por la escuela única y la enseñanza laica (Getino, 1899: 62), en base a la aplicación de la educación básica (leer y escribir; operaciones aritméticas).

Las acciones educativas de este periodo se caracterizaron por las iniciativas de acceso y democratización de la educación para las mayorías, la aplicación de métodos pedagógicos, la modificación de los planes de estudio en los niveles primarios y secundarios, las misiones pedagógicas, creación de escuelas técnicas y normales. Todos estos acontecimientos dieron lugar a que muchos historiadores denominen a las medidas educativas del periodo liberal como la "época de oro de la educación" boliviana.

El 25 de octubre de 1899 llegó al poder el Partido Liberal con el Coronel José Manuel Pando (a la cabeza), quien lanzó un programa de transformación de la sociedad en el que la educación debía desempeñar un papel de trascendental, para servir la obra pedagógica de "regeneración" que se planteaba. Dicha ambición de regeneración

remitía a un doble proyecto político: por una parte modernizar el país para encaminarlo hacia el progreso positivo, y por otra reforzar la nación y unidad (Martínez, 1999a: 169). Inaugurándose un período de estabilidad política hasta el año 1920, en que fueron presidentes de la República: Ismael Montes (en dos períodos constitucionales), Eliodoro Villazón, José Gutiérrez Guerra que desarrollaron un programa de acción continuada y fructífera. Una de las banderas de los liberales había sido la instrucción obligatoria y gratuita para los sectores mayoritarios. (Kent, 1993: 267) Los liberales iniciaron la educación en el área rural, eso no significa que se abocaran a emprender la educación a los “sectores mayoritarios”.

Dentro de las primeras medidas del gobierno de Pando se criticó el carácter teórico de los programas de estudio y su alejamiento de la realidad cotidiana. (Calderón, 1994: 54) En su mensaje al Congreso de 1900, de manera categórica sintetizó sus aspiraciones al afirmar que la fuerza de un país se aprecia por su educación elemental y la enseñanza de conocimientos para el trabajo en la industria. (Crespo, 1982: 216) Los liberales mantuvieron las propuestas educativas de la época previa a su toma del poder. Enfatizaron que la educación debía tener un carácter eminentemente práctico y orientado al trabajo, y de responder al ritmo de los tiempos modernos. (Calderón, 1994: 57)

A principios de su gobierno, en 1900, el Presidente Pando señaló que la enseñanza se hallaba en una profunda crisis y, por tanto, era urgente una reforma. La situación deplorable en que se encontraba la educación, necesitaba medidas y políticas educativas, para mejorar la educación elemental, que estaba en más del 91% en manos de la instrucción municipal. Por lo cual, el gobierno de Pando puso en marcha mecanismos y marcos legales para tratar de uniformar la educación y constituir al Estado Liberal, quién liderase las medidas educativas.

Con el nombramiento del Ministro de Instrucción Pública Samuel Oropeza, se dieron los pasos iniciales para la reforma de la enseñanza secundaria. Mediante Ley de 26 de noviembre de 1900 se creó escuelas primarias preparatorias, anexas a todos los colegios nacionales de

instrucción secundaria. Por Decreto del 25 de enero de 1900 se procede a la modificación de dos artículos de la Ley del 12 de diciembre de 1892, por medio de los cuales continúa la instrucción subvencionada por el Estado en todos sus grados. (Anuario, 1901: 124).

Mediante ley, se uniformaron los métodos de enseñanza en todas las instituciones del país, incluyendo a las que tenían carácter particular. (Crespo, 1982: 223). El método que se trató de difundir a principios de siglo, y que tuvo impacto por lo menos en los intelectuales y maestros notables, fue el método “*intuitivo*”, basado en las ideas del educador suizo del siglo XVIII y principios del XIX, Pestalozzi.² Por la circular de 31 de enero de 1900 ratificaron los principios de la nueva pedagogía (Anuario, 1901: 100-115), preferentemente llamada “*método intuitivo*”.

Desde 1900 se empiezan a dictar los nuevos programas de instrucción secundaria, conforme al *Sistema Gradual Concéntrico*, que fue aplicado e institucionalizado a través de la Ley del 12 de octubre de 1892³, sustituyendo la antigua distribución de materias que existía

² Los planteamientos del notable pedagogo parten de que la educación está cimentada en la intuición de la naturaleza, al igual que el conocimiento humano en general. Todo paso posterior es producto y derivación compleja de la acción intuitiva inicial. La intuición, además no solo es la observación de los elementos naturales, sino que constituye el acercamiento de las estructuras del pensamiento a los contenidos de dichos elementos sean estos materiales o ideales. Otro planteamiento pestalociano era que la educación tendría que estar vinculada al trabajo, por lo cual, debería responder a las necesidades de la propia vida de los estudiantes. Ver: Johann Pestalozzi. El método.

³ Una vez institucionalizado este método empezó a recibir una serie de interpretaciones como la de Martínez (1893) que manifestaba que el sistema gradual concéntrico es árbol de ciencias que se desarrollan siguiendo armónica relación con el desenvolvimiento paulatino de la inteligencia del individuo dedicado a instruirse según él. A estas interpretaciones del método, la aplicación durante los primeros 6 años estuvo lleno de dificultades y obstáculos que se evidencian en los informes de los cancelarios de los distritos educativos que mencionaban la mala aplicación de la nueva educación y métodos pedagógicos como el de Cochabamba denunció que se hubiera decretado “sin la previa preparación” (Guzmán, 1898: 45); el de La Paz subrayó que “en nuestro país en que se carece absolutamente de profesores especialistas y de aparatos para este sistema esencialmente objetivo,

en los distintos cursos de los colegios de enseñanza media. Con el cual se emprendió una política educativa voluntaria de “modernización” y “unificación” del sistema de enseñanza, con el doble objetivo de reforzar una nacionalidad boliviana que la élite juzgaba deficiente, y de encarrilar la sociedad en su conjunto en las vías del progreso, según el modelo de las naciones llamadas “civilizadas” (Martínez, 2000: 250). El proyecto educativo liberal, buscaba mejorar la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la aplicación métodos pedagógicos modernos que respondan a las exigencias del desarrollo moderno y progreso del Estado Liberal. Por ello retomaron con mayor fuerza el empleo del método gradual concéntrico en el nivel elemental (primario) y secundario.

A través del Ministerio de Instrucción se dieron las interpretaciones, con referencia al método como el medio que permite el aprendizaje con mejor éxito, simultáneamente con la escritura y el lenguaje. “El método ‘gradual concéntrico’ es natural, y todo su innegable mérito consiste en haber interpretado bien las propensiones y el desenvolvimiento del hombre.” (Anuario, 1901: 102) Así “lo concéntrico expresa más el sencillo concepto de concentrar las ideas; esto es, resumirlas, sintetizarlas, penetrarse por entero y estar embebido en ellas, contornearlas ¿contonearlas? con entera distinción. Después de esa concentración interior, por decirlo así, en cada ramo, hay también una concentración más general entre todas las asignaturas, por ser innegable que las unas sirven para el aprendizaje de las otras, por lo menos dentro de los grandes grupos de las ciencias y de las letras.” (Ibíd.: 103)

es inadecuado el sistema gradual concéntrico” (Tamayo, 1898: 43); el de Potosí insistía en que “la falta absoluta de textos adecuados al nuevo sistema es un peligro que le amenaza” (Manzano, 1898: 67); el de Santa Cruz lamentaba que se intentará implantarlo “a pesar de la ausencia de todos los medios necesarios para ello.” (Justiniano, 1898: 91) Bajo estas percepciones se evidencia la situación de la educación antes de la entrada del gobierno liberal aquejaba muchas deficiencias sobre la forma en que se había procedido a aplicar este nuevo método en un contexto donde no existía aún Escuelas Normales, Técnicas y personal adecuado que ponga en marcha la aplicación de este método francés. En este marco, el Estado Liberal, trató de difundir y darle mayor consistencia con las políticas educativas que aplicó, pero también encontraría varios obstáculos pedagógicos en los niveles de instrucción, como la educación elemental.

Entonces se hacía imperiosa la necesidad de mejorar la enseñanza primaria. El Ministro de Justicia e Instrucción Pública Samuel Oropeza, recomendó que luego de los cinco años obligatorios de primaria, el alumno debiera saber leer y escribir, y conocer sobre gramática, álgebra y geografía. Sin embargo, las intenciones chocaron con problemas que impidieron su puesta en práctica. Para la aplicación del moderno sistema se requería una enseñanza primaria de calidad, casi inexistente. Otro problema fue la falta de maestros preparados para trabajar el nuevo método.

Ante esta situación Samuel Oropeza (1901) señaló que en el país se dedicaban a la docencia personas sin preparación. En más de una localidad, los maestros de escuelas eran individuos que tenían dos o más ocupaciones a la vez, o no tenían ninguna. Bolivia era el único país sudamericano que no contaba con una Escuela Normal, así los docentes se formaban de manera empírica y en las normales extranjeras. Por tal motivo elaboró un reglamento para el funcionamiento de Escuelas Normales y solicitó información de Europa y Argentina. Obtuvo locales para su funcionamiento en dos universidades, para lo cual solicitó la suma de 100.000 Bs. para financiar su proyecto que se vio obstaculizado por la falta de asignación de recursos económicos solicitados.

Pese a la carencia de escuelas normales, el estado de los maestros para 1902, era de 1.123 en todos los niveles del sistema educativo, de los cuales el nivel primario tenía un 85% (957), el nivel secundario 10% (112) y el superior 5% (54). El departamento de Cochabamba poseía mayor número de maestros en el nivel primario (293), mientras que Chuquisaca refería un número significativo de maestros en el nivel secundario (28) y superior (18). De los departamentos con menor asignación de maestros estaba Beni, que solamente tenía docentes para el nivel primario (22) y Oruro con sólo 60 maestros de los cuales la mayoría eran para el nivel primario. (Ballivián, 1902: 15) Estos datos explicitan la necesidad de poder contar con nuevos docentes que vayan a llenar los vacíos y vacantes.

Cuadro N° 1
Número de maestros en los niveles de educación, por departamento (1902)

Departamentos	Primaria	Secundaria	Superior	Total
La Paz	127	25	16	168
Beni	22	-	-	22
Santa Cruz	88	16	2	106
Oruro	48	11	1	60
Cochabamba	293	13	9	315
Potosí	148	10	3	161
Chuquisaca	149	28	18	195
Tarija	82	9	5	96
TOTAL	957	112	54	1.123

Fuente: Elaboración propia, 2008 en base a Ballivián, 1902.

Para aplicar estas acciones educativas se hacia necesario formar recursos humanos, es decir, los nuevos maestros que vayan a poner en marcha los postulados del proyecto educativo liberal. Bajo estas ideas se da inicio a la formación docente en Escuelas Normales de países extranjeros, la reglamentación del ejercicio de la profesión docente, para la concreción de la primera Escuela Normal.

2.1. La formación docente en Escuelas Normales Extranjeras

Uno de los medios para buscar la formación docente se produce con la realización de becas de estudio en Escuelas Normales del extranjero, como el caso de las delegaciones enviadas a los países de Chile y Argentina, para su formación como maestros. Existía tanta satisfacción por reformar la educación, que el Ministro y el Presidente despedían las misiones pedagógicas que partían hacia los diferentes países. "A fin de que se forme un buen núcleo de maestros y profesores que adquieran los conocimientos de la ciencia moderna y las reglas de pedagogía de países adelantados, ha enviado el gobierno jóvenes de ambos sexos a las principales capitales de Sudamérica, donde completan su educación. Volverán esos compatriotas dentro de pocos años aptos y decididos a

emprender una noble campaña contra la ignorancia y los malos hábitos de nuestras escuelas". (El Comercio de Bolivia, 1907: 8) La primera misión pedagógica de becas para profesores se efectúa el 12 de febrero de 1906 con rumbo a la Escuela Normal de Chile. (Iño, 2007b: 379) De esta manera, "en 1906 se amplía el número de becas a 58 postulantes." (Suárez, 1963: 223)

Después de las becas para estudiar en el extranjero y frente al desarrollo considerable de la reforma escolar en 1907, el Ministro Juan Misael Saracho contrató los servicios de los profesores chilenos Leónidas Banderas Lebrún, Rodolfo Díaz Cortinas y Adolfo Piñeiro, en calidad de asesores técnicos encargándoles al primero, la Dirección de las Escuelas Primarias y al segundo, la enseñanza de idiomas. Posteriormente les dio la misión de fundar Escuelas Modelo de tipo experimental, con la obligación de dictar conferencias pedagógicas y clases prácticas de acuerdo a la Resolución del 17 de junio de 1907. Asimismo ha Adolfo Piñeiro se le encomendó la redacción de un silabario para el aprendizaje de la lectura. El libro fue escrito siguiendo el método fonético. (Suárez, 1963: 228)

La contratación de profesores extranjeros se elevó a 21 en 1909 (Anuario, 1910: 513) y en 1914 se consignaban 12 profesores contratados. (Anuario, 1915: 539) De las que se destaca la contratación del pedagogo Georges Rouma⁴ para la dirección de la instrucción primaria y posteriormente como director de la primera Escuela Normal.

⁴ Pedagogo belga nació en Bruselas-Bélgica en 1881 y falleció en su país en 1976. (Barnadas, 2002: 790) Rouma tenía una formación pedagógica en las nuevas formas de entender la educación moderna, por ello en sus planteamientos pedagógicos planteaba una educación que tome en cuenta los elementos psicológicos, físicos y sociales del entorno sociocultural en el cual vive el niño y el ser humano. (Rouma, 1915: 7)

2.2. Los primeros reglamentos de ejercicio docente

Los reglamentos de ejercicio de la labor docente empiezan a ser consideradas en la gestión del Ministro Samuel Oropeza (1900) con planteamientos para transformar la mentalidad y formación de los docentes, en lo que se relaciona con los exámenes de concurso para los aspirantes al profesorado oficial y libre. A partir de la Circular de 1 de mayo de 1900, se determinó que en las “Escuelas Fiscales, los preceptores debían ser nombrados por el gobierno, mediante una nómina presentada por el Cancelario del Distrito respectivo.” (Anuario, 1901: 353)

La Circular de 5 de enero de 1901, establecía que los “profesores de instrucción libre deben prestar el mismo juramento que los de la oficial” (Anuario, 1902: 31). En la Circular de 14 de febrero de 1900 y del 30 de junio de 1902 declaraban que para ejercer la labor del profesorado se requería los siguientes requisitos:

“1. ° Las únicas condiciones exigidas para ejercer el Profesorado son las de competencia y moralidad comprobadas; 2. ° En el ejercicio del profesorado, no hay incompatibilidad para que un solo profesor pueda regentar la misma cátedra en diferentes establecimientos ó distintas cátedras en las que hubiese comprobado su competencia, en el mismo ó en diversos establecimientos sean ó no fiscales, salvo la que resultase de la distribución del tiempo en que se han de dar las lecciones; y 3. ° Los respectivos Consejos Universitarios se pronunciarán en cada caso que se presente de los consignados anteriormente, sobre la compatibilidad ó incompatibilidad de horas en la enseñanza.” (Anuario, 1903: 255-256)

Estas circulares cobran un matiz más sustancial con la Ley de 17 de diciembre de 1904 que instaura las condiciones para el ejercicio del profesorado “1. ° Por examen de competencia; 2. ° Mediante título legal ó legalizado de profesor normal; 3. ° Documentos que acrediten haber ejercido el profesorado ó la profesión respectiva con crédito por cinco años.” (Anuario, 1905: 593)

Mientras que los profesores especiales que son contratados por el gobierno fuera del país, no estaban obligados a rendir examen de competencia, como también los bolivianos que poseían título de bachiller en Ciencias y Letras⁵.

Por Decreto Supremo de 3 de mayo de 1906 se reglamento la Ley de 17 de diciembre de 1904, donde los requisitos indispensables fueron la capacidad y moralidad para enseñar. De esta forma la moralidad se la comprobaba por los medios ordinarios, la condición de capacidad por los siguientes medios:

- “1°.- Por el examen de competencia;
 - 2°.- Mediante título legal ó legalizado de profesor normal de enseñanza primaria, media, facultativa ó especial;
 - 3°.- Con documentos que acrediten haber ejercido el profesorado ó la profesión respectiva, con crédito por cinco años.”
- (Anuario, 1907: 145-146)

En los numerales 2° y 3° la validez y legalidad de los títulos y documentos eran revisadas por el Ministerio de Instrucción, que se encargaba de otorgar o negar la licencia solicitada. Para el examen de competencia se establecieron dos pruebas: una prueba escrita y la otra oral teórica-práctica, realizadas ante un tribunal compuesto por tres profesores idóneos. La prueba escrita era en base a una tesis, sometida a un sorteo 24 horas antes, la exposición duraba “media hora y dos horas de réplicas y comprobación de lo expuesto.” En la prueba oral práctica recaía sobre “un tema tomado á la suerte en el momento de la prueba, y sobre el cual hará el postulante una breve exposición á la que seguirá la demostración práctica y las replicas y observaciones del tribunal examinador sobre el tema y puntos conexos, todo dentro del término de tres horas”. (Anuario, 1907: 147) Después de cada una de

⁵ Ver: Circular de 2 y 5 de enero de 1901, establece los requisitos de concurso de los profesores y asignación de sueldos; el Decreto Supremo de 11 de mayo de 1901 menciona el nuevo sistema de votación escrita para los exámenes de oposición y competencia de los profesores y el Decreto Supremo de 30 de mayo de 1902 señala los procedimientos para el nombramiento de profesores interinos.

las pruebas, el tribunal calificaba apreciando el lenguaje, redacción, desarrollo científico, réplicas. Para la aprobación de la licencia el postulante requería como *mínimo* 17 puntos por cada prueba sobre los veinticinco que forma el *máximo*.

Con estos reglamentos la labor docente se convertiría en una verdadera carrera, asimismo mediante Ley de Jubilación del 11 de diciembre de 1905, se establecía que los profesores accedieran a la jubilación, mediante Decreto Supremo de 6 de abril de 1906 se reglamentaba la jubilación de los funcionarios del ramo de instrucción, por años de servicio y por enfermedad o impedimento. Previa comprobación de documentos que certifiquen la edad, tiempo de ejercicio docente, que debía incluir la fecha de cada nombramiento. En el caso de los años de servicio se estableció los siguientes requisitos "Art. 8º.- Los empleados que hubieren servido más de treinta y cinco años continuos en los establecimientos ó cátedras de enseñanza libre, deberán comprobar esta circunstancia con los certificado correspondientes y presentar el expediente ante el Rector de la respectiva Universidad para que éste, con el informe correspondiente lo eleve ante el Ministerio de Instrucción." (Anuario, 1907: 127) Mientras que para la jubilación por enfermedad, el expediente de la solicitud debería pasar del distrito universitario al Tribunal Médico, para el reconocimiento del estado de salud que era verificada en dos ocasiones para establecer el diagnóstico de la enfermedad y el informe respectivo que debía expresar "si la enfermedad es física ó moral; si el empleado se encuentra imposibilitado en absoluto para la enseñanza; si la imposibilidad fuere relativa, deberá expresarse qué clase de ocupación y en que condiciones podrá servir y cuál temperamento convendría á su salud, si éste fuere la causa de su enfermedad." (Anuario, 1907: 126-127)

Posteriormente se determinaron las condiciones para ejercer la profesión docente con la declaración como profesores a los maestros con 5 años de servicios mediante el Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1906. Las confusiones con respecto al uso del significado de profesor y preceptor ameritaban las aclaraciones respectivas que se hacen en la Circular de 1 de febrero de 1909 sostiene que los Profesores "son los

que se dedican á la enseñanza en las Universidades ó en los Institutos secundarios ó especiales conforme a los títulos que expide el gobierno. Los Preceptores o Institutores son propiamente los de instrucción primaria, en todos sus grados." (Anuario, 1910: 73) En cuanto á los ambulantes se los denominaba como maestros.

3. Inicios de las Escuelas Normales

Con la finalidad y comprensión de la necesidad de crear Normales, el Ministro Daniel Sánchez Bustamante decidió crear la primera escuela, porque era necesario contar con institutos que se dedicaran a formar a los futuros maestros para la educación primaria y secundaria. "El maestro anterior era un obstáculo al progreso, una enfermedad del sistema, pero el maestro profesional iba a ser el 'fabricante de mentes', 'la antorcha de la ciencia', el 'guía de la juventud', el 'sublime arquitecto'. El campo léxico de la glorificación también se valió mucho del vocabulario religioso: los buenos maestros iban a ser los nuevos 'apóstoles' de la regeneración nacional." (Martínez, 1999: 179).

Por ello debía ser la primera institución laica dedicada a formar los futuros profesores, con la finalidad de efectuar una formación integral con esencias de contenidos científicos y técnicos. De acuerdo a Lozada (2004), la visión formativa remarcaba una pedagogía del orden que vigorizara y encauzara las disposiciones y energías de los educandos. Los futuros docentes debían considerar los factores psicológicos, sociales, biológicos y volitivos que constituyen la realidad específica del educando.

3.1. "Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la república"

El 6 de junio de 1909 se fundó la Escuela Normal de Profesores en la ciudad de Sucre, a cargo del pedagogo belga Georges Rouma, quien desempeñó funciones como Director de la Normal por varios años. "El 6 de junio de 1909, significa para la pedagogía nacional el grandioso día que da claridad al alma boliviana, cuyas luces proyectadas desde la fundación de la Escuela Nacional de Maestros, penetraron en el espíritu del pueblo para robustecer su cultura y su progreso espiritual."

(Torrico, 1947: 133) Esta escuela debía funcionar como un internado para jóvenes que querían ser los futuros profesores de Bolivia. El Estado los seleccionaba y les ofrecía todos los medios que requerían para culminar con éxito su formación de cuatro años (alimentación, vestido, textos, aseo, salud, alojamiento), con una dedicación de 35 horas de clase semanales. (Lozada, 2004: 54)

Mediante la Circular de 29 de marzo de 1909, se emitió la convocatoria para la instalación de la Escuela Normal:

“El Supremo Gobierno, con el propósito de formar el profesorado nacional, ha acordado la organización de la Escuela Normal, en la que los alumnos, después de tres ó cuatro años de estudios, serán titulados preceptores y llamados á prestar sus servicios en los colegios nacionales. El número de alumnos á que se refiere la convocatoria, será de veinticinco, distribuidos en la siguiente forma: de Sucre 4, La Paz 4, Cochabamba 4, Potosí 3, Oruro 3, Santa Cruz 3, Tarija 2 y el Beni 2. Las condiciones para el concurso de admisión, serán las siguientes: a). Los aspirantes deberán tener de 16 años cumplidos, cuando menos, á 20 años, á lo sumo –b). Rendirán un examen con el objeto de acreditar nociones elementales de Aritmética, Idioma Nacional, Moral, Historia, Geografía y Caligrafía [Cada Rectorado fijará el programa del examen]. –c). Acreditarán buena conducta ante el Tribunal, por certificados escolares ú otros medios que él juzgue convenientes. –d). El examen se rendirá ante un tribunal compuesto por el Rector de la Universidad del departamento en que resida el postulante, del Director del Colegio Primario de varones y el Inspector de Instrucción ó, á falta de éste, de un profesor de secundaria que elija el Rector. (Anuario, 1910: 153)⁶

⁶ Los requisitos de ingreso a la Escuela Normal sufren algunas modificaciones para el año de 1929 como se podrá apreciar en el prospecto de ingreso contaba con varias modalidades: para el primer año: a) Tener, por lo menos 16 años. (Fé de edad), b) Gozar de buna salud – (Certificado médico que acredite sobre todo aptitud física para el magisterio), c) Atestiguar buena conducta y moralidad (Certificado de vita et moribus) y d) Haber vencido el tercer año de secundaria, por lo menos con calificación de bueno (certificado de su último examen). Para ingresar al segundo año los mismos certificados que se indican en los incisos a), b) y c) y certificado que acredite haber vencido el 5º año de secundaria con calificación mínima de bueno.

Con estas medidas, se pretendía formar a los nuevos maestros que necesitaba la educación boliviana, muchos de los cuales tendrían que cumplir la labor pedagógica en toda la extensión del territorio nacional. Además, la primera generación de titulados estaba con la obligación de ser la encargada de formar futuros maestros. De esta forma, se funda e instala la primera escuela a través del Decreto Supremo de 5 de junio de 1909 con los siguientes objetos:

“Art. 2º.- El objeto de la Escuela Normal es formar los maestros de instrucción primaria y los profesores de secundaria que deben servir en los establecimientos del Estado, aplicando métodos científicos de enseñanza.

Art. 3º.- La Escuela Normal constará de dos secciones, la primera que se destinará á preparar los preceptores de instrucción primaria dándoles las aptitudes que requiere la profesión de educar al pueblo y la segunda que se propondrá la formación de profesores especialistas en alguno ó algunos ramos de los que abarca la enseñanza secundaria.

Art. 4º.- La sección de normalistas de instrucción primaria comprenderá cuatro años de estudios, debiendo dedicarse los tres primeros de preferencia á la instrucción general de los alumnos en los ramos que comprende la enseñanza en las escuelas primarias, á saber: Idioma Nacional, Cálculo y Matemáticas elementales, Geografía, Dibujo y Caligrafía, Música y Canto, Gimnasia y Trabajos manuales. El último año será consagrado á la preparación y práctica pedagógica de los alumnos normalistas, sin perjuicio de iniciarlos en los años anteriores en los principios más sencillos de la Psicología y la Moral aplicada a la educación. (Anuario, 1910: 225)

Si un alumno del 4º. Año de secundaria desea ingresar al 2º. Año normal, deberá presentar certificado de su examen final con calificación de DISTINGUIDO. Para ingresar al tercer año 1º.- Los mismos certificados para la admisión en el primer año, incisos a), b) y c), 2º.- Diploma de Bachiller en Ciencias y Letras, 3º.- Libreta del servicio Militar (si le corresponde), 4º.- Cédula de Identidad Personal (si le corresponde), Haber ejercido el preceptorado, con crédito y buenos certificados, por más de cinco años (Toda la documentación concerniente). (Cabrera, 1929: 9)

Los primeros programas fueron una adaptación y las reformas necesarias (a los ambientes socioculturales, políticos y económicos) de los que se aplican y tenían vigencia en Bruselas y en las escuelas normales de Hainaut. Con el propósito de formar a los nuevos profesores con intereses por la nacionalidad y vocación de servicio a la sociedad.

Cuadro N° 2
Plan de Estudios, nivel primario (1910)

Horas semanales				
Materias	1º. Año	2º año	3º año	4º año
Castellano	5	5	5	4
Cálculo y Matemáticas	5	4	4	4
Geografía	2	2	3	3
Historia é instrucción cívica	4	3	3	3
Ciencias Físicas y naturales [Comprendiendo Higiene]	4	4	4	3
Francés	2	2	2	2
Pedagogía teórica y práctica	--	2	3	6
Gimnasia	3	3	3	3
Dibujo	2	2	2	2
Trabajos manuales	2	2	2	2
Caligrafía	2	2	--	--
Música, canto, violín y armonio	3	3	3	3
TOTAL	34	34	34	35

Fuente: Elaboración propia, 2008 en base a Anuario, 1910: 227-228.

De acuerdo al Plan de estudios (1910), en el primer año, formado por el primer y segundo curso tenían como fin nivelar e intensificar la cultura general, procurar la ejercitación en los métodos experimentales y formar la disciplina mental. Mientras el segundo año, conformado por el tercer y cuarto curso, niveles destinados a la profesionalización de los estudiantes, con el dominio de la metodología práctica, el cultivo de la didáctica profesional con la obligación que tenían los postulantes de dictar conferencias, seminarios, talleres, que concluían con la

elaboración de una tesis sobre pedagogía. En el tercer año, llevaban las nociones elementales de la pedagogía: metodológica y práctica y nociones de antropometría. Para el cuarto año se abordaba la pedagogía sociológica, étnica y patológica.

La estructura de la planta docente de la Escuela Normal quedó conformada de la siguiente manera: Georges Rouma Director y profesor de pedagogía, psicología y dibujo. Adhemar Gehain, profesor de historia y geografía. Constam Lurquin, profesor de matemáticas. José María Urdininea, profesor de historia y geografía. Guillermo Loayza, profesor de castellano y literatura. José María de Araujo, profesor de física y ciencias naturales. Mariano Oropeza, profesor de aritmética, geometría y álgebra. Luís A. Echeverría (chileno), profesor de metodología. Eduardo Geisse (chileno), profesor de música y canto. Oscar Hernández, profesor de gimnasia y trabajos manuales. Corsino Deheza Arias, profesor de caligrafía y estenografía. Luis Busch, profesor de francés. Juan Francisco Prudencio, Secretario. Victoria Pérez (chilena), profesora de gimnasia.

La inauguración de la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la república” dio lugar a discursos sobre la importancia de la creación de escuelas normales, como las palabras vertidas por el Ministro de Instrucción Pública Dr. Daniel Sánchez Bustamante (1909):

“En la educación, como cualquier otro orden de desarrollo nacional, no son los principios, los métodos, las leyes, ni los fondos públicos los que más nos faltan. Son los hombres. Por reducidos que sean los elementos de un país, la cuestión sería no desperdiciarlos, ni disgregarlos en la menuda dispersión de nominales universidades o de escuelas de provincia igualmente nominales, sino llevar cierta táctica de expansión segura y lenta del organismo educacional, y, sobre todo, poner en aquellos elementos la experta mano de obreros superiores, capaces de aplicar las conquistas de la ciencia a las necesidades de la nacionalidad.

No hay en nuestros días, órgano más seguro de disciplina y contagio moral que el maestro. Todo progreso, toda tendencia colectiva, todos los grandes pasos históricos, señalan algún cerebro que los provoca.

No es el Cálculo, la Historia ni la Gramática, lo que ha de llevar de preferencia el maestro al corazón del pueblo; es, ante todo, el vigor físico, la educación de la voluntad, la formación del carácter de la concepción clara de los deberes sociales. La escuela moderna, es pues, educativa y práctica, y la instrucción no es sino un aspecto de su programa."

A estos discursos se sumo el Presidente Dr. Ismael Montes (1909) que manifestaba:

"Sábese que la Escuela Normal es la base de toda instrucción y de toda educación, y que no sólo les presta unidad y eficacia, sino que también, las nacionaliza, dando así personalidad y carácter propio a cada pueblo. Cuando se trata de difundir y mejorar la cultura popular, el agente principal es el maestro: por consiguiente, lo primero a que debe aspirarse para establecer un buen sistema de educación, es a tener ese maestro, formándolo por medios adecuados e instituciones que respondan ampliamente a su objeto. Abrigo la certidumbre de que este instituto tiene la noble y grande proyección de vivificar el alma nacional, de unificar nuestras aspiraciones y ligarnos con los lazos indisolubles de una verdadera y leal fraternidad.

Confío en que de este plantel saldrán los apóstoles de las grandes ideas y en que, así como los revolucionarios de mayo se esparcieron por el suelo de la América para realizar la magna obra de la independencia, los maestros y profesores que se formen en esta escuela normal, llevarán a todos los confines de la República la semilla de las sanas doctrinas, despertando por todas partes, con acción intensa, un elevado sentimiento boliviano que extinga para siempre las pequeñas rencillas de vecindario. Un notable educacionista ha dicho que el maestro es el hecho capital a cuyo rededor se agrupan los demás hechos. Así es realmente, y por eso su tarea no sólo consiste en aplicar los medios por otros conocidos, sino en pensar por sí mismo y formarse una idea propia y precisa de la materia sobre que trabaja. El pensamiento no crece a la manera de las plantas; se levanta como el espíritu, recibiendo del contacto misterioso con otros espíritus la animación de la vida: el pensamiento debe encenderse en el fuego de otro pensamiento".

Los objetivos perseguidos por la escuela eran: conceder una sólida capacitación intelectual al alumno, mediante la aplicación de métodos experimentales que procuren la "asimilación completa de las materias enseñadas"; crear el espíritu científico mediante los "procedimientos de observación, comparación, análisis, inducción y deducción," desarrollando "la actividad creadora" y rechazando los métodos dogmáticos; cultivar y formar el carácter y la voluntad de los alumnos, llenos de iniciativas que contribuyan al desarrollo perfecto de la personalidad.

El autogobierno establece el sistema de "self government," en el que la forma coeducativa exalte la moral individual y social, el respeto mutuo y el espíritu fraternal; mayormente se concibió el fin primordial de hacer hombres fuertes en el cuerpo y en la inteligencia, mediante las prácticas deportivas e higiénicas; finalmente, la escuela se propuso arraigar el bien y crear el fondo moral en el futuro educando, como enaltecedor de su propia dignidad y la de los demás, poseído del espíritu de trabajo y de abnegación, amante de lo bello, de modo que sus sentimientos estéticos le hicieran agradable en la colectividad donde ejerciera el apostolado de la enseñanza. (Torrico, 1947: 149)

Así la Escuela Normal buscaría formar a los educadores llamados a modelar el pueblo boliviano en el amor a la Patria y del orden, dotándole al mismo tiempo, de espíritu de trabajo y cualidades positivas y sinceras en la acción. (Villazón, 1910: 19)

La formación de maestros en la Escuela Normal de Sucre se refleja en los nuevos egresados a partir de 1911 como Marcelino Cárdenas, Francisco Cors, Ángel Chávez Ruiz, Enrique Finot, Feliciano Lijerón y Juvenal Mariaca. A partir de la primera generación de graduados hasta 1930 se habían graduado más de 480 profesores. Lo que generó que la formación docente en el nivel primario tenga un incremento de 1.029 maestros en 1903 a 1.309 maestros en 1910, pero a la vez existió una gran disminución de maestros para 1918, contando solo con 782 distribuidos en los ocho departamentos.

Cuadro N° 3
Maestros en el nivel primario, por departamento
(1902, 1903, 1910 y 1918)

Departamentos	1902	1903	1910	1918	Total
La Paz	127	222	283	203	835
Beni	22	31	71	48	172
Santa Cruz	88	125	125	92	430
Oruro	48	57	72	68	245
Cochabamba	293	246	286	93	918
Potosí	148	145	222	130	645
Chuquisaca	149	146	138	82	515
Tarija	82	57	112	66	317
TOTAL	957	1.029	1.309	782	4.077

Fuente: Elaboración propia, 2008 en base a Ballivián, 1902; Muñoz, 1903; Saavedra, 1910; Calderón 1994 y Dirección Nacional de Estadística, 1918.

En 1910 la Escuela Normal de acuerdo a la corriente pedagógica de la coeducación⁷ puso vigencia una sección para varones y otra para damas, bajo la dirección de la profesora Josefina Goytia⁸. En 1918 se creó la sección Kindergarten en la Escuela Normal y en el Liceo de Señoritas, bajo la dirección de la profesora Julia Degand. Para 1924 en la presidencia de Bautista Saavedra se determinó que la escuela estaba destinada “exclusivamente a la formación de maestros varones”, organizando en el “Liceo de Señoritas de la misma ciudad, una sección

⁷ Es la educación mixta entre mujeres y hombres, este tipo de modalidad de educación tiene muchos elementos favorables que ayudan a la formación de los educandos como la dinámica de interacción que ayuda a la combinación de habilidades. Implementado en la escuela por el ambiente familiar, de confianza y afecto mutuo que existía entre profesores y alumnos se promovió la inclusión de alumnas, para 1910 se llegó a inscribir 14 señoritas a los cursos. (ENPPR, 1910: 12)

⁸ Que era considerada como la Escuela Normal *alma mater* de las maestras, que debería ser la primera que merezca, por sus actividades idiosincrásicas, impulso, atención y renovación en todo orden (Goytia, 1929: 8) Ante estos reclamos sobre la creación de un Escuela Normal femenina, que luego se concretaría en febrero de 1922 creada por decreto especial de Ministerio del Dr. Hernando Siles (Goytia, 1929: 3).

especial para las alumnas que hubieren cursado uno o más años en la Escuela Mixta, a fin de que continúen y terminen sus estudios de acuerdo con el plan con que los iniciaron, excepción hecha de la pedagogía, que se cursará en la forma establecida en el nuevo plan de los liceos". (Anuario, 1924: 13)

En 1930 surgió el "Proyecto del Estatuto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Chuquisaca", para la administración respectiva. La clausura de la escuela normal se produce en diciembre de 1931. Para el año de 1934 se aplicó la educación mixta, la refundición de ambas escuelas, de señoritas y varones dió lugar a la formación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), con el Decreto Supremo de 3 de diciembre de 1936, pasó a depender del Consejo Nacional de Educación. Como lo manifiesta Suárez (1986) en 1936 funcionó con un nuevo plan de estudios y con el nombre de Instituto Normal de Ciencias de la Educación, y en 1938 se cambió el nombre a Escuela Nacional de Maestros Antonio José de Sucre. La Escuela Normal de Sucre volvería a abrir sus puertas en 1946 de manera independiente, posteriormente con la Ley de Escuelas Normales (1975) se la conoció con el nombre de Escuela Normal Integrada "Mariscal Sucre". Por Decreto Supremo N° 25386 de 21 de mayo de 1999 se constituyó en la Universidad Pedagógica Nacional "Mariscal Sucre".

3.2. Instituto Normal Superior

Posteriormente con las bases cimentadas de la formación docente que se inició en la ciudad de Sucre, el gobierno liberal, en la presidencia de Ismael Montes puso en marcha la creación del Instituto Normal Superior "Simón Bolívar" creado por la Ley de 19 de diciembre de 1916 y reglamentado mediante el Decreto Supremo de 26 de enero de 1917, que recién se ejecutó el 24 de mayo. Dedicada a la formación docente para el nivel secundario con una duración de cuatro años de estudio, siendo una institución mixta, dividida en cuatro secciones: I. Ciencias Físicas y Matemáticas; II. Ciencias Naturales y Químicas; III. Historia y Geografía; IV. Filosofía y Letras. Contando a la vez con cursos generales de pedagogía, metodología e idiomas: inglés y francés.

Durante el primer año de iniciación de los cursos del Instituto, el Estado concedió un número limitado de becas a los estudiantes del interior; apenas 4 por departamento. Los alumnos postulantes, para ser admitidos, debían justificar las siguientes condiciones:

“a)- Tener más de 18 años de edad y menos de 30 años de edad. b)- Ser bachiller en ciencias para el ingreso a las secciones I y II y en letras para el ingreso a las secciones III y IV. c)- Tener capacidad física y sensorial comprobada mediante un certificado médico, para ejercer la profesión del magisterio. El examen médico será ordenado por el Rectorado respectivo y deberá ser practicado por el facultativo que dicha autoridad crea conveniente designar. d)- Presentar un certificado de moralidad y buena conducta proveniente de las autoridades competentes, sin perjuicio de las investigaciones que la Dirección del Instituto considere del caso hacer sobre las condiciones de cada postulante”. (Anuario, 1918: 89)

El instituto no solamente debía ofrecer formación interna, sino prestar servicios externos con la organización de cursos especiales para el *perfeccionamiento de los profesores* que ejercían la enseñanza en la instrucción secundaria. Para el funcionamiento se nombro a Georges Rouma como director del instituto. La planta de docentes estaba compuesta por profesores belgas, españoles y bolivianos. Los profesores belgas fueron: Constant Ferdinand Luquin, Faria de Vasconcellos, Domenico Cartasegna, Emilio Jacobs, Juan Bardina, Rafael Seeghers y Henry de Gents. Entre los profesores bolivianos se encontraban Ramón Retamoso y Corsino Rodríguez Quiroga ambos titulados del Instituto Pedagógico de Chile, además de Delfín Eyzaguirre, Genaro Gamarra y Ernesto Aliaga Suárez de nacionalidad chilena.

Siendo los primeros normalistas egresados del Instituto Normal Superior, de acuerdo a Suárez (1986) fueron Martín Cárdenas, Antonio Díaz Villamil, Alfonso Claros Camacho, Pablo Cano Galvarro, Zacarias Monje Ortiz, Dora Smidt, Isaac Arce Torres, Daniel Sánchez Jiménez, Antonio Pastos, Juan Ramírez Palza, Luis A. Pabón, Antonio Vicente Ardaya, Saturnino Rodrigo, José Heliodoro Paz, Alejandro Prieto, Eduardo Sagárnaga, José del Granado, Zoilo Delgado Carpio, Ana

Rosa Tornero, Carmen Rosa Ballivián, Alfredo Ayala Cabello, Maria Rita Romano, Alfredo Arias, Julio Lairana Sandoval, Horacio Rivero, entre otros.

Con el propósito de encauzar la educación científica, se establecería el Laboratorio de Pedagogía Experimental, por Decreto Supremo de 31 de agosto de 1927, dependiente de la Dirección General de Instrucción, de breve existencia por la falta de organización completa. (Torrico, 1947: 167).

3.3. Escuelas Normales Rurales

Estas escuelas fueron fundadas con la esperanza de dar solución al problema de la “civilización del indio” mediante la formación de preceptores que reemplazarían a los “maestros de campaña, antiguo y rutinario o del improvisado sobre el que pesaba una indecible galbana” (Sanjínéz, 1919: 100 y Anuario, 1919: 100). Por que la educación rural estaba dedicada a la alfabetización de los indígenas lo que motivo a contar con docentes idóneos. Así, en el segundo gobierno de Ismael Montes se fueron creando varias escuelas, destinadas al progreso de la educación primaria rural.

Los objetivos perseguidos fueron la formación de elementos indígenas en las escuelas normales rurales para que se titulen como “preceptores normalistas”, destinados a la enseñanza indígena con elementos básicos 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 mismo tiempo que se le transforma de hábitos y de costumbres.” (Anuario, 1919: 101) Por lo cual, se ofrecía en las escuelas las nociones generales y pedagógicas, conocimiento experimental de la agricultura, en procedimientos nuevos empleados en la preparación de la tierra y en los modos de perfeccionar las pequeñas industrias: fabricación de tejidos, cerámica, albañilería, sombrerería, carpintería, herrería y otros.

Así para las escuelas se contrataron profesores de agricultura (ingeniero agrónomo) y trabajos manuales.

De esta forma se fueron creando varias escuelas como la Escuela Normal Rural de Umala (La Paz) en 1915 para la formación de maestros rurales aimaras. La dirección de esta institución recayó en Luís S. Crespo y los profesores: Faustino Suárez Arnez, Vicente Donoso Tórrez, Juvenal Mariaca, Victorino Vega, Luís Terán y Nicolás Gómez. (Suárez, 1986: 216) En el transcurso de cuatro años, título a más de 30 preceptores. (Zalles Calderón, 1919: 257)

Mientras la Escuela Normal Rural de Colomi (Cochabamba) empezó a funcionar con Ángel Chávez Ruíz como director y los profesores: Saúl Mendoza, Félix Andrade y Julio Pinto, esta escuela solamente funcionó de 1916 a 1917, luego fue trasladada a la localidad de Sacaba, donde funcionó con tres secciones. Las materias que se enseñaban en los tres grados, eran 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” (Zalles Calderón, 1919: 258), en su primer año de su traslado tituló a 16 preceptores y en 1918 estaban por titularse 15 preceptores: 9 señoritas y 6 varones.

La Escuela Rural de Puna creada en 1917, a un año y medio de su funcionamiento había sufrido numerosos cambios de profesores. “Hasta ese momento, funcionaba un solo curso normal con un director y dos profesores, más una profesora de labores y economía doméstica. Había otro curso de cinco indígenas que podría convertirse en una verdadera escuela trabajo”. (Zalles Calderón, 1919: 259)

En 1919 se dictó el “Estatuto para la educación de la raza indígena”, estableció la aplicación de escuelas elementales, de trabajo y normales rurales. Las escuelas normales rurales de acuerdo a este estatuto debían estar “situadas con proximidad a las capitales de provincia, cuyo objeto tenderá a preparar individuos capaces de aplicar sus dotes de carácter e

inteligencia al sacerdocio de civilizar al indígena.” (Anuario, 1920: 255) Con esto objeto se procedió a recibir a los alumnos, los cuales debían ser mayores de 18 años ni mayores de 22. Las condiciones de ingreso fueron: “certificado del cuarto año de estudios secundarios o un examen de admisión sobre materias correlativas; certificado médico de buena salud y de resistencia fisiológica para las tareas que la carrera impone.” (Ibíd.: 262)

Las escuelas adoptaron la modalidad de internado, con dos secciones para hombres y mujeres. Donde también podían realizar su reglamento de funcionamiento, plan de estudio con los contenidos mínimos, trabajos y horarios con la respectiva aprobación del Inspector General. A la vez cada escuela tendría que tener una escuela elemental de aplicación anexada para la prácticas de los normalistas en cuanto a los métodos de enseñanza, excursiones periódicas, lecciones prácticas para el conocimiento de las características del medio. Posteriormente en base a este estatuto se fundaron varias escuelas normales rurales en los diferentes puntos del país entre ellas, la Escuela Normal Profesional de Indígenas Warisata, Escuela Normal Rural de Caiza “D”, Escuela Normal Rural de Canasmoro (Tarija), Escuela Normal Rural “Simón Rodríguez” de Riberalta y Escuela Normal de Wata del departamento de La Paz. (Choque, 1994: 18)

Dentro de estos procesos históricos, la situación de la formación docente en sus primeros años tuvo bastantes críticas respecto a la formación que otorgaba, la dirección de los belgas y los pocos profesores que habían formado las Escuelas Normales. Sumado a estas observaciones se encuentra la ascensión al gobierno por parte de los republicanos en 1920 dio margen a la generación de medidas en contra de la formación docente que se concretan en el Plan de Educación de 1930, disponiendo que la Escuela Normal de Sucre pase a depender de la Universidad Central de San Francisco Xavier para su administración y gestión pedagógica.

3.4. La necesidad de un Instituto Normal de Educación Física

La situación de la educación corporal tuvo sus repercusiones en la formación docente, que durante el mandato de Ismael Montes (1904-1908), aparecieron las primeras preocupaciones explícitas por desarrollar entre todos los niños(as) bolivianos, una verdadera educación física que pasara de la letra a la práctica. El mismo ministro Juan Misael Saracho empezó entonces a atribuir a los ejercicios físicos el poder de “mejorar la raza”, esa gran ambición liberal. (Martínez, 1999b: 364)

A partir de 1906, ya se consideraba la educación integral desde los propios actores sociales, que se preocuparon por concebir una educación intelectual, moral y física; como también los propios textos de enseñanza se dirigían a enfocar una educación integral. Como Morales (1911) expreso que el exceso de trabajo mental es dañoso; pero si se hace con método no puede causar mal ninguno y menos si se equilibra con ejercicios materiales como la gimnasia, en las escuelas. Entonces se hacía imperiosa la necesidad de que la sociedad (profesores, pedagogos, alumnos, padres y madres de familia) comprendan la importancia de la educación física en la instrucción, por ello el proyecto educativo liberal tenía la intención de formar al nuevo ser humano boliviano que vaya a abrir los caminos del progreso-desarrollo, con espíritus abiertos. Esto implicaba que estén abiertos y formados en los ideales de la modernidad.

Bajo la formación intelectual, moral y física de los educandos, se fue constituyendo en uno de los pilares de la educación liberal para fomentar la “regeneración nacional” que vaya desde la esencia intelectual para consolidar la mano de obra calificada y la moral. Por ello la educación debía partir del núcleo familiar, con el objetivo de formar cuerpos resistentes, fuertes, musculosos desde la morfología para constituir los brazos y cimientos del progreso-desarrollo del proyecto liberal.

A través del Decreto Supremo de 28 de mayo de 1914 se instalo un curso normal de Educación Física, “destinado a formar a los futuros

profesores y preceptores de ese ramo”, complementando al mismo tiempo la preparación de los que aspiran a las funciones de educadores y contribuyendo de esta suerte al desenvolvimiento de la energía moral de la nación” (Anuario, 1915: 180), debía instalarse en la ciudad de La Paz con la división de dos secciones: varones y mujeres, con una duración de dos años de estudio. Con las siguientes materias de enseñanza “Elementos de Anatomía humana (osteología, miología, etc.), Fisiología y Psicología humanas, Higiene, Pedagogía y Metodología de la Educación Física, Análisis de los movimientos, Práctica de la Gimnasia, Ejercicios de aplicación, juegos, sport, masajes y elementos de Gimnasia ortopédica, Didáctica y Estética de los movimientos.” (Anuario, 1915: 181). Los requisitos de ingreso a este curso eran los siguientes:

“I.- Someterse a un examen médico y antropológico que compruebe sus aptitudes físicas.

II.- Exhibir cualquier de los documentos que a continuación se indica:

- a) Título o nombramiento de profesor o preceptor.
- b) Diploma de bachiller en ciencias o letras.
- b) Título profesional obtenido en los establecimientos especiales de la República”.

(Anuario, 1915: 181)

Con estas iniciativas de la instauración de este curso se trataba de mejorar la enseñanza de la educación física que debía ser introducida en los niveles primarios, secundarios y escuelas normales, por que al tener los recursos humanos preparados se podía apuntar a la aplicación de los postulados del proyecto educativo liberal.

En este marco, a partir del Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1918 se creó la Sección de Educación Física en el Instituto Normal Superior del distrito de La Paz. Con el propósito de recibir solamente becados, se otorgaron 14 becas, asignando uno para Tarija y el Beni y para los demás departamentos a dos, para los de La Paz, se estableció la reducción del 20% en el pago de las pensiones. El objetivo de esta sección fue formar profesores de “Educación Física e Higiene Escolar”

con tres años de estudio, mediante una enseñanza teórica y práctica en los hospitales para las materias de Anatomía y Disecciones, mientras la práctica y aplicación de la enseñanza se debía realizar en la “Escuela Primaria de Niños A., para el curso de gimnasia.” (Anuario, 1919: 1468).

Así el plan de estudios comprendía materias como Anatomía humana y disecciones; Fisiología humana y aplicada; Higiene general, especial de socorros; Ciencias generales de la educación; Metodología especial, Didáctica; conferencias y trabajos de laboratorio; Antropometría, Patología elemental; Gimnasia médica; Gimnasia, juegos y deportes; Hidroterapia y natación; Esgrimas; Tiro al blanco, equitación, boyscoutismo; Gimnasia estética; Estética teórica y plástica; Dibujo y modelaje; Historia y evolución de la educación física. (Anuario, 1920: 42) Los requisitos para el ingreso fueron: Título de Bachiller en Ciencias y Letras, libreta de servicio militar, tener más de 19 años y menos de 30; acreditar buena salud, y la talla de 1.60 cm. y peso de sesenta kilos. (Anuario, 1919: 1467) Destinados a atender la educación corporal, a fin de “dar vigor y lozanía a la raza”, formando “energías saludables” en los educandos.

Estas propuestas tienen su convergencia en la instalación del curso normal de educación física en la ciudad de La Paz, mediante Decreto Supremo de 7 de mayo de 1926, que posteriormente se constituiría en la *Normal Técnica de Educación Física*. Con el objetivo de contribuir a la “reorganización de los cursos de Educación Física” para formar el personal idóneo que aplique los postulados de la educación del cuerpo.

Por ello el curso normal estaba dividido en dos secciones: varones y mujeres, con dos años de duración donde las ramas de enseñanza eran: Elementos de anatomía humana (Osteología, miología, etc.), fisiología y psicología humana, pedagogía y metodología de la educación física, elementos de higiene, análisis de los movimientos, práctica de la ciencia de la gimnasia, ejercicios de aplicación, juegos, sport, masajes y elementos de gimnasia ortopédica, didáctica y estética de los movimientos. Los requisitos de admisión sufrieron algunas modificaciones como las siguientes:

"1º- Someterse a un exámen médico y antropométrico que compruebe sus aptitudes físicas. 2º- Exhibir cualquiera de los documentos que se indican a continuación: a) Título de nombramiento de profesor o preceptor. b) Diploma de bachiller en ciencias o letras. c) Título profesional obtenido en los establecimientos especiales de la república". (Anuario, 1926: 578-579)

A partir de la formación en una institución formal, los profesores de educación física fueron consolidando los postulados de la educación integral. Por lo cual, en 1928 los profesores y preceptores formados en las escuelas normales, estaban ejerciendo la docencia. Lo que motivo que en el gobierno de Hernando Siles se determinará la *obligatoriedad de la enseñanza de la educación física en todos los establecimientos*, porque era necesario uniformar la educación física en las escuelas y colegios fiscales como en los particulares, para el mejoramiento de la raza y el perfeccionamiento del individuo con la enseñanza adecuada tenía que despertar las "energías raciales." (Anuario, 1928: 138) Estas intenciones dieron lugar a que nuevamente se establezca un curso normal de educación física en La Paz, los requisitos, secciones, años y plan de estudios fueron los mismos que se establecieron en el Decreto Supremo del 7 de mayo de 1926⁹.

4. La "Matrícula Nacional de profesores y preceptores de la república"

Iniciativa que surge en 1906 con el propósito de organizar el "profesorado nacional" que acredite la voluntad de los que se dedicaban a la carrera docente, con el registro de los servicios que prestan. Por lo cual, desde el 1º de julio de 1906 quedó abierto el "Libro de Matrícula Nacional de Profesores", donde debían inscribirse todos y todas las que se dedicaban a la enseñanza oficial y particular en "cualquiera de las profesiones, asignaturas y grados reconocidos por las leyes y reglamentos de la materia" (Anuario, 1907: 123), esta inscripción se la realizaba en la secretaría de los distritos universitarios, previo cumplimiento de los requisitos.

⁹ Ver: Anuario administrativo de 1930.

Los requisitos para la inscripción eran en base al cumplimiento de uno de los siguientes puntos: "1°.- Licencia concedida por el respectivo Consejo Universitario, mediante aprobación de examen de competencia; 2°.- Título legal ó legalizado de maestro normal; 3°.- Licencia concedida por el Ministerio de Instrucción mediante certificados que acrediten el ejercicio del profesorado ó de la profesión respectiva, con crédito por más de cinco años." (Anuario, 1907: 123). De esta forma la inscripción pasaba por cumplir uno de los requisitos, lo que originó que muchos optaran por el requisito número uno, porque para 1906 no existía todavía la escuela normal, y los reglamentos de ejercicio de la docencia fueron aprobados entre 1905 y 1906. Con el cumplimiento de los requisitos el profesor que pretendía matricularse debía enviar su documentación al Rector de la Universidad, quién realizaba la revisión para posteriormente remitirlos al Ministerio de Instrucción quien previa valoración ordenaba la inscripción de la matrícula.

Esta matriculación permitía que los profesores tengan un registro y seguimiento de los "nuevos títulos", los "servicios prestados a la enseñanza." Constituyéndose en elemento indispensable para la jubilación. Lo que motivo a que muchos profesores tramiten su inscripción en la matrícula, por los requisitos exigidos. No se obtuvieron resultados mediáticos, sino recién a partir de 1914 el Estado Liberal emite la lista de matriculados en los anuarios, teniendo para 1914, 22 matriculados distribuidas en La Paz con 14; Santa Cruz 5; Chuquisaca, Tarija y Cochabamba con uno, haciendo un total de 22. (Anuario, 1915: 569-570).

Para 1916 se inscribieron 17, de los cuales 9 eran para La Paz, 2 para Santa Cruz, Chuquisaca con 3, Tarija, Cochabamba y Potosí con 1. (Anuario, 1917: 923) En 1917 se evidencio un incremento a 34, de los que 21 pertenecían a La Paz, Oruro con 7, Santa Cruz con 3, Chuquisaca, Tarija y Potosí con 1. (Anuario, 1918: 1308) Después de dos años para 1920 se da un incremento a 47, correspondiendo al departamento de La Paz 16, Chuquisaca con 12, Cochabamba con 8, Potosí con 7, Tarija y Beni con 2. (Anuario, 1920: 1293) Así desde 1914 hasta 1920 se habían matriculado 120 profesores de los cuales el mayor número correspondía

al departamento de La Paz con 60, Chuquisaca con 17, Santa Cruz y Cochabamba con 10, Potosí con 9, Oruro con 7, Tarija con 5 y Beni con 2. A partir de 1921 se dio un cambio en el registro, contemplando, los nombres y apellidos y las fechas de resoluciones.

Teniendo los siguientes registros en 1921 tienen una leve disminución a 35, mientras que para 1922 se produce un incremento a 55, en 1923 a 59 y una baja significativa a 30 en 1924, motivando para 1926 se incremente en un 90%, llegando a tener 98 inscritos. Desde 1921 hasta 1926 se inscribieron un total de 277. (Anuario, 1921: 967; Anuario, 1924: 848-849; Anuario, 1923: 1093-1094; Anuario, 1924: 876; Anuario, 1926: 1728-1731) Después de esta inscripción desde 1927 se procedió nuevamente a implementar la casilla de departamento y distrito universitario.

Por ello en 1927 se llegó a registrar a 62, de los que 27 pertenecían a Cochabamba, 17 a La Paz, Potosí con 8, Santa Cruz con 4, Chuquisaca 2, Tarija, Potosí y Oruro con 1. (Anuario, 1927: 1835-1837) Para 1928 se tuvo una disminución a 49 inscritos de los cuales, 19 pertenecían a La Paz, Santa Cruz y Cochabamba con 8 cada uno, Potosí y Beni con 5, Tarija con 3 y Oruro con 1. (Anuario, 1928: 1534-1535) En 1929 se produjo un descenso del 80% teniendo solamente 21 registros, los que en mayor número correspondían a La Paz con 14, Santa Cruz, Cochabamba y Beni con dos cada uno. (Anuario, 1929: 1511-1513) Para 1930 se vio un leve incremento del 10% a 33 inscritos distribuidos de la siguiente manera: 11 para La Paz, con 5 los departamentos de Santa Cruz, Cochabamba y Oruro, con 2 cada uno Tarija y Potosí y con un registro Chuquisaca, Beni y Territorio Colonias. (Anuario, 1932: 2055-2059) Entonces el registro fue adquiriendo la relevancia y significancia desde 1914 hasta 1930 generando 556 profesores inscritos.

Cuadro N° 4
Inscritos en la “Matricula Nacional de profesores y preceptores de la república”
(1914-1930)

Departamentos	1914	1916	1917	1920	1921-1926*	1927	1928	1929	1930	Totales por departamento	TOTAL
La Paz	14	9	21	16	--	17	19	14	11	121	
Beni	-			2	--	1	5	2	1	11	
Santa Cruz	5	2	3		--	4	8	2	5	29	
Oruro	-	-	7		--	1			5	13	
Cochabamba	1	1	-	8	--	27	1	2	5	45	
Potosí	-	1	1	7	--	8	8		-	25	
Chuquisaca	1	3	1	12	--	2	5		1	25	
Tarija	1	1	1	2	--	1	3			9	
Territorio Colonias	-	-	-	-	--	-	-	-	1	1	
Sub-total	22	17	34	47	--	61	49	20	29	339	
TOAL					277					339	556

Fuente: Elaboración propia, 2009, en base a Anuarios de Leyes, 1915 a 1930.

* Entre 1921 a 1926 en el registro no se contemplo el distrito escolar, solamente el número de inscritos por año.

5. Reflexiones finales

A cien años de la creación de la escuela normal, acontecimiento que permite el análisis histórico y pedagógico de la importancia de la formación docente en espacios académicos y profesionales. En este caso la reforma educativa liberal (1899-1920) contribuyó a los inicios y consolidación de la formación docente, mediante el establecimiento de normas legales y los espacios educativos. Las normas, surgieron para reglamentar el ejercicio de los profesores y para fortalecer la labor docente en la sociedad boliviana. Así los espacios educativos, se dieron en instituciones extranjeras y la contratación de pedagogos extranjeros (Misión pedagógica belga y chilena), que consolidaron la creación de las escuelas normales.

Estos aportes fueron fortalecidos con el registro de los maestros en la matrícula nacional, lo que motivo a que la población se inclinara por la sublime labor de servir a la sociedad como maestros. El periodo liberal mediante las autoridades estatales, locales, evidenció la importancia de la formación docente en el sistema educativo, llegando a considerarlo como "apóstol" "fabricante de mentes", "antorcha de la ciencia", "guía de la juventud", "sublime arquitecto" para constituirse en el "alma de la educación y del progreso de los pueblos, al fundar la Escuela Normal se ha creado el alma, de la Instrucción Pública en Bolivia y asegurado su futuro en agradecimiento". (Cuellar, Mario, 1910: 19)

Estas percepciones ayudaron a establecer las primeras escuelas normales, que respondieron a los intereses educativos como la formación de maestros para trabajar en los niveles primario y secundario, la instrucción indígena y la educación física. Asimismo la Escuela Normal de Sucre buscaba consolidar la educación primaria, el Instituto Normal Superior de La Paz pretendía cimentar las bases de la educación secundaria, las Escuelas Normales Rurales (Umala, Coloma, Sacaba y Puna) creadas para viabilizar la instrucción del indígena y los cursos normales de educación física para fortalecer la educación corporal en las escuelas, colegios y normales.

A partir de la concreción institucional, la situación de la formación docente en gobiernos posteriores recibió otros aportes como del “nacionalismo” (1952) busco la consolidación de la formación docente a través de la creación de escuelas normales tanto en el nivel primario y secundario, como para el área de la educación técnica; la estructuración de nuevos planes de estudios, que planteo la creación de instancias que vayan a contribuir la *formación inicial y permanente* de los maestros que se realizaron a través de las direcciones del Ministerio de Educación. En la década de los 70's se puso en marcha la Ley de Escuelas Normales (1975) que reglamento el funcionamiento administrativo y pedagógico. Con la aplicación de la reforma educativa neoliberal, cuestionada en su aplicación y proceso, trato de consolidar los procesos de formación docente, con la transformación de las escuelas normales en Institutos Normales Superiores (INS), la reestructuración de planes de estudio y la creación de nuevos INS y los Institutos Normales Superiores de Educación Alternativa (INSEA), la implementación de programas de actualización docente. A partir de la elaboración del proyecto de la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2006) supone la reestructuración de los modelos de formación inicial y permanente, como la elaboración de planes de estudio de las Escuelas Superiores de Maestros y la Universidad Pedagógica.

Bajo estos elementos cada reforma educativa responde a la situación de la formación docente en los distintos periodos y momentos desde varias visiones que han ayudado a comprender la labor educativa de las reformas en cuanto a la labor magisterial. Así la formación adquiere nuevos matices que merecen ser analizados desde la introducción de nuevos mecanismos y espacios alternos de formación, *superación* como los propios actores, la escuela y la comunidad se convierten en nuevos espacios de formación, a partir de la generación de la *concientización de la labor y función que cumplen los maestros en la enseñanza, sistema educativo y la sociedad boliviana*.

En el marco de las visiones, es necesario entender las corrientes pedagógicas aplicadas para la formación docente que han pasado de la *formación inicial* a los planteamientos del *perfeccionamiento*,

capacitación, permanente y actualización. Por ello se debe entender que la formación parte de los principios fundamentales de la *formación inicial, permanente* para lograr la *superación profesional*. Esto se podría lograr con la *interrelación e interacción de la praxis pedagógica-investigación educativa-formación permanente*. Con este modelo de formación docente, es preciso que las autoridades educativas a nivel nacional (Ministerio de Educación y Universidades), departamental (Prefecturas), local (Alcaldías y Autoridades Indígenas) conciban varias formas de *abordar la formación desde la propia realidad contextual, ambiental y geográfica de los maestros*. Lo que conduce a que los lineamientos de una nueva reforma educativa ameritan la comprensión no solamente de procesos de dirección, sino, también los de la formación docente.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Fuentes de Hemeroteca

El Comercio de Bolivia
La Nación

Fuentes secundarias

BALLIVIÁN, Manuel.

Informes del Director de la Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica y del Presidente de la Sociedad Geográfica de La Paz. Elevados al Ministerio de Fomentos e Instrucción Pública sobre el movimiento de ambas oficinas en el año de 1901-1902. Edición Oficial. Imp. del Estado: La Paz, 1902.

BARNADAS, Josep M.

Diccionario Histórico de Bolivia. Grupo de Estudios Históricos: Sucre, 2002.

BELTRÁN PRIETO, Luís.

“El entrenamiento en servicio de los maestros no titulados”, conferencia pronunciada en el Rotary Club de San José de Costa Rica, el 5 de noviembre de 1953, en el Concepto de líder, el maestro como líder. Monte Ávila: Caracas, 1979.

BOLIVIA. Anuario Administrativo.

Inscripciones en el Libro de Matricula Nacional de profesores y preceptores de 1927. Compilado por Leonardo Montero. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1927.

Decreto Supremo de 30 de enero de 1928. Compilado por Leonardo Montero B. Litografías e Imprentas Unidas: La Paz, 1928.

Inscripciones en el Libro de Matricula Nacional de profesores y preceptores de 1928. Compilado por Leonardo Montero. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1928.

Inscripciones en el Libro de Matricula Nacional de profesores y preceptores de la república de 1929. Compilado por Leonardo Montero. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1929.

Decreto Supremo 22 de febrero de 1930. Compilado por el Dr. Vicente Fernández G. Litografías e Imprentas Unidas: La Paz, 1932.

Inscripciones en el Libro de Matricula Nacional de profesores y preceptores de la república de 1930. Compilado por Vicente Fernández. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1932.

BOLIVIA. Anuario de Leyes y Disposiciones Supremas.

Decreto Supremo de 28 de mayo de 1914. Compiladas por Gregorio Reynolds. Imp. y Lit. Artística: La Paz, 1915.

Inscripción en la matrícula de profesores y preceptores de 1914. Compiladas por Gregorio Reynolds. Imp. y Lit. Artística: La Paz, 1915.

Inscripciones en la matrícula nacional de profesores y preceptores de 1916. Compiladas por Rogelio Echenique. Litografías e Imprenta "Moderna": La Paz, 1917.

Nomina de los profesores y preceptores inscritos en el "Libro de la Matrícula Nacional, durante el año de 1917." Imprenta Nacional: La Paz, 1918.

Decreto Supremo de 26 de enero de 1917. Imprenta Nacional: La Paz, 1918.

Circular de 17 de enero de 1918. Imprenta Nacional: La Paz, 1919.

Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1918. Imprenta Nacional: La Paz, 1919.

Circular de 8 de enero 1919. Edición oficial. Talleres Gráficos "La Prensa:" La Paz, 1920.

Decreto Supremo de 21 de febrero 1919. Edición oficial. Talleres Gráficos "La Prensa:" La Paz, 1920.

Nomina de los profesores y preceptores inscritos en el "Libro de la Matrícula Nacional, durante el año de 1920. La Paz, 1920.

Nomina de los profesores y preceptores inscritos en el libro de la Matrícula Nacional, durante el presente año. Compilado por Oscar Rodo Pantoja. Litografías e Imprentas "Unidas": La Paz, 1921.

BOLIVIA. Anuario de Leyes Decretos y Resoluciones Supremas.

Decreto del 25 de enero de 1900. Edición Oficial. Imprenta de Los Debates: La Paz, 1901.

Circular de 31 d enero de 1900. Edición Oficial. Imprenta de Los Debates: La Paz, 1901.

- Circular de 14 de febrero de 1900. Edición Oficial. Imprenta de Los Debates: La Paz, 1901.
- Circular de 1 de mayo de 1900. Edición Oficial. Imprenta de Los Debates: La Paz, 1901.
- Circular de 5 de enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña: La Paz, 1902.
- Circular de 2 de enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña: La Paz, 1902.
- Circular de 5 enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña: La Paz, 1902.
- Decreto Supremo de 11 de mayo de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña: La Paz, 1902.
- Decreto Supremo de 30 de mayo de 1902. Edición Oficial. Imp. Artística-Velarde, Aldazosa y C. ^ª: La Paz, 1903.
- Circular de 30 de junio de 1902. Edición Oficial. Imp. Artística-Velarde, Aldazosa y C. ^ª: La Paz, 1903.
- Ley de 17 de diciembre de 1904. Edición Oficial. Imprenta y Litografía Boliviana, Heitmann y Cornejo: La Paz, 1905.
- Ley de Jubilación del 11 de diciembre de 1905. Tipografía Artística de Castillo y C. ^ª: La Paz, 1906.
- Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1906. Compilados por Agustín de Rada. Edición Oficial. Talleres Gráficos La Prensa: La Paz, 1907.
- Decreto Supremo de 3 de mayo de 1906. Compilado por Agustín de Rada. Edición oficial. Talleres Gráficos "La Prensa": La Paz, 1907.
- Decreto Supremo de 6 de abril de 1906. Compiladas por Agustín de Rada. Edición oficial. Talleres Gráficos La Prensa: La Paz, 1907.
- Decreto Supremo de 2 de abril de 1906. Compiladas por Agustín de Rada. Edición Oficial. Talleres Gráficos "La Prensa": La Paz, 1907.
- Circular 1 de febrero de 1909. Compilados por Ricardo Martínez Vargas. Tip. de La Unión: La Paz, 1910.
- Circular de 29 de marzo. Compilados por Ricardo Martínez Vargas. Tip. de La Unión: La Paz, 1910.
- Decreto Supremo de 5 de junio de 1909. Compilados por Ricardo Martínez Vargas. Tipografía de La Unión: La Paz, 1910.
- Anuario de Leyes y Resoluciones Supremas de 1909. Compilado por Ricardo Martínez Vargas. Tipografía La Unión: La Paz, 1910.
- Anuario de Leyes y Resoluciones Supremas de 1914. Compilado por Gregorio Reynolds. Imprenta Artística: La Paz, 1915.

- BOLIVIA. Anuario de Leyes, Resoluciones Legislativas, decretos, resoluciones supremas y circulares.
Nomina de los profesores y preceptores inscritos en el libro de la Matrícula Nacional de 1922. Edición oficial. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1924.
Decreto Supremo de 5 de enero de 1922. Edición oficial. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1924.
- BOLIVIA. Dirección Nacional de Estadística y Estudios Geográficos.
Boletín de la Dirección Nacional de Estadística y Estudios Geográficos. N° 9, 10, 11 y 12 (Septiembre, Octubre, Noviembre y Diciembre) Segunda época. Imprenta Artística: La Paz, 1918.
- BOLIVIA. Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República (ENPPR)
Lo que es y lo que será. Imprenta Bolívar: Sucre, 1910.
- BOLIVIA. Ministerio de Gobierno y Justicia-Anuario Administrativo.
Nomina de los profesores y preceptores inscritos en el libro de la Matrícula Nacional de 1923. Compilado por Gregorio Remy Rodas Eguino. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1923.
Nomina de los profesores y preceptores inscritos en el libro de la "Matrícula Nacional" de 1924. Compilado por Gregorio Remy Rodas Eguino. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1924.
Nomina de inscritos en la Matrícula Nacional de preceptores y profesores de la República de 1926. Tomo II. Compilado por Federico Ostria Reyes. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1926.
Decreto Supremo del 7 de mayo de 1926. Tomo I. Compilado por Federico Ostria Reyes. Litografías e imprentas Unidas: La Paz, 1926.
- CABRERA LOZADA, Víctor.
Prospecto-Noticia. Escuela Normal de Maestros de la república de Bolivia en el año 1929. Escuela Tipográfica Salesiana: Sucre, 1929.
- CALDERÓN, Raúl.
"La deuda social de los liberales principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910". En: *Revista Data N° 5 Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. Universidad Andina Simón Bolívar: La Paz, 1994.

CASTRO RUIZ, Fidel.

"Discurso en el Acto Celebrado en la Escalinata de la Universidad de La Habana para conmemorar el VI Aniversario del Asalto al Palacio Presidencial". En: *Cuba Socialista* N° 20, La Habana, 1963.

CHOQUE CANQUI, Roberto.

"La problemática de la educación indígena". En: *Revista Data* N° 5. *Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. Universidad Andina Simón Bolívar: La Paz, 1994.

COMITÉ PRO BODAS DE ORO.

50 años de labor; un solo ideal: El futuro de la Patria. Sucre, 1959.

CONTRERAS, Manuel.

"Reformas y desafíos de la educación". En: *Fernando Campero (dir.) Bolivia en el Siglo XX. La Formación de la Bolivia Contemporánea*. Harvard Club de Bolivia: La Paz, 2000.

CRESPO, Luís.

José Manuel Pando. Alenkar: La Paz, 1982.

DÍAZ TEZANOS, Rosa Eva.

"La reforma posible y necesaria". En: *José Gimeno Sacristán (comp.) La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata: Madrid, 2006.

FINOT, Enrique.

Historia de la pedagogía boliviana. Estudio histórico crítico. La Paz, 1917.

GETINO, Elena.

Bolivia influencia de las transformaciones sociopolíticas en la educación. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona-Facultad de Letras-Departamento de Ciencias de la Educación: Barcelona, 1989.

GOYTIA S., Josefina.

Una Escuela Normal crear y construir escuelas, es cerrar cárceles. Imprenta Bolívar: Sucre, 1929.

Escuela Normal de Señoritas. Síntesis Histórica. En el XX aniversario de la Institución Normal. Imprenta Bolívar: Sucre, 1929.

GUZMÁN L., Felipe.

"Informe anual del Cancelario de la Universidad de Cochabamba". En: *Anexos de la Memoria de Instrucción Pública y Fomento presentada al Congreso Ordinario de 1898*. Imprenta Bolívar de M. Pizarro: Sucre, 1898.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni.

"Formación docente y educación especial". En: *Pamela Catari y Weimar Iño (comps.) Miradas a la educación especial en Bolivia*. Carrera Ciencias de la Educación-UMSA: La Paz, 2007a.

"Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas". En: *Historia N° 30*. Carrera de Historia-UMSA: La Paz, 2007b.

JUSTINIANO CHÁVEZ, Eladio Julián.

"Informe Anual del Cancelario de la Universidad de Santa Cruz". En: *Anexos de la Memoria de Instrucción Pública y Fomento presentada al Congreso Ordinario de 1898*. Imprenta Bolívar de M. Pizarro: Sucre, 1898.

KENT, María Luisa.

"El segundo proyecto liberal, 1900-1930". En: *Alberto Crespo, José Crespo y María Luisa Kent (coordinadores) Los bolivianos en el tiempo*. Cuadernos de Historia. Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos: La Paz, 1993.

LEMA, Vicente.

Educación boliviana. Perfil y futuro. Amigos del Libro: La Paz, 1985.

LOZADA PEREIRA, Blithz.

La Formación Docente en Bolivia. Informe de Consultoría. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: La Paz, 2004.

MANZANO F., Luís.

"Informe Anual del cancelario de la Universidad de Potosí". En: *Anexos de la Memoria de Instrucción Pública y Fomento presentada al Congreso Ordinario de 1898*. Imprenta Bolívar de M. Pizarro: Sucre, 1898.

MARTÍNEZ, A.

Sistema Gradual Concéntrico. Imprenta y Lit. de El Nacional: Sucre, 1893.

MARTÍNEZ, Françoise.

"La implantación de una nueva pedagogía oficial: El 'Sistema Gradual Concéntrico' y su recepción en Bolivia". En: *Anuario 2000*. Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia: Sucre, 2000.

"Una obra liberal impostergable: hace 90 años, la primera escuela normal". En: *Anuario 1999*. Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia: Sucre, 1999a.

"¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños sueco! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas". En: *Bulletin del Institut Français d'Etudes Andines*, tomo 28, N° 3. Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia: Lima, 1999b.

MONTES, Ismael.

Discurso pronunciado por el Dr. Ismael Montes, Presidente de la república, en el acto de fundación de la Escuela Normal de Sucre el 6 de junio de 1909. Sucre, 1909.

MORALES, Nestor D.

El lector boliviano. Lecturas graduales según los métodos modernos de enseñanza. Lectura XXIX. Imp. y Lit. Universo: Valparaíso, 1911.

MUÑOZ S, Andrés.

Memoria que presenta el Ministro de Fomento e Instrucción Pública Doctor Andrés S. Muñoz ante el Congreso ordinario de 1903. La Paz, 1903.

OROPEZA, Samuel.

Memoria que presenta el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Samuel Oropeza, ante el Congreso Ordinario de 1901. La Paz, 1901.

RODRÍGUEZ, Simón.

"Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales". En: *Obras escogidas de Simón Rodríguez*, T. II. Universidad Simón Rodríguez: Caracas, 1985.

ROUMA, Georges.

"Pedagogía sociológica". En: *Los influjos del medio en la educación*. Trad. Domingo Barnes. Cervantes: Madrid, 1915.

SAAVEDRA, Bautista.

Memoria de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Ordinario de 1910 por el Ministro del Ramo Bautista Saavedra. La Paz, 1910.

SACRISTÁN, José Gimeno. (comp)

La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Morata: Madrid, 2006.

SÁNCHEZ BUSTAMANTE, Ricardo.

Memoria del Ministerio de Instrucción Pública. La Paz, 1909.

SANJÍNEZ T., C.

"Educación del Indio". En: *Anuario de Leyes y Disposiciones Supremas de 1918.* Imprenta Nacional: La Paz, 1919.

SUÁREZ ARNEZ, Cristóbal.

Historia de la educación boliviana. Don Bosco: La Paz, 1986.

SUÁREZ, Faustino.

Historia de la educación boliviana. Trabajo: La Paz, 1963.

TAMAYO, Isaac.

"Informe Anual del Cancelario de la Universidad de La Paz". En: *Anexos de la Memoria de Instrucción Pública y Fomento presentada al Congreso Ordinario de 1898.* Imprenta Bolívar de M. Pizarro: Sucre, 1898.

TORRICO, Benjamín.

La pedagogía en Bolivia. Don Bosco: La Paz, 1947.

VILLAZÓN, Eliodoro.

"La escuela normal de Sucre". En: *Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República Lo que es y lo que será.* Imprenta Bolívar: Sucre, 1910.

VIÑAO, Antonio.

"El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades". En: *José Gimeno Sacristán (comp.) La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar.* Morata: Madrid, 2006.

ZALLES CALDERÓN, Luís.

Memoria y anexos que presenta el Ministro de Instrucción Pública y Agricultura al Congreso Ordinario de 1919. Litografía e imprenta "Moderna": La Paz, 1919.

ZEICHNER, K.

"Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools". En: *Vol. 92 N° 3 Teacher College Record.* EEUU, 1991.

**Anexo documental:
Himno á la Escuela Normal¹⁰**

Letra del Sr. Guillermo C. Loiza, profesor de la Escuela Normal
Música del maestro Manuel Caballero

Cantado por primera vez en el 1er. Aniversario de la fundación de la
Escuela Normal, el 6 de junio de 1910.

Coro

De la Ciencia y Virtud de legionarios,
mensajeros del gran Porvenir,
de este centro de luz emisarios,
nuestro anhelo es el Bien difundir.

I

Es la escuela Normal el gran foco
donde se enciende de la luz del Saber;
es la hueste triunfal del Progreso,
que sabrá combatir y vencer;
y teniendo la Fe por impulso,
y teniendo por norma el Deber,
abrirá de mañana el oriente,
sepultando las sombras de Ayer.

Coro

A luchar, á luchar por la Idea,
que la Ciencia es salud, redención,
de la mente la lumbre febea
que da aliento al viril corazón.

¹⁰ Loiza C., Guillermo y Caballero, Manuel. "Himno á la Escuela Normal" en Lo que es y lo que será. Imprenta Bolívar: Sucre. 1910.

II

Cuando es fuerte, virtuoso, ilustrado,
cuando sabe luchar contra el mal,
cuando es sano de cuerpo y espíritu
sólo el hombre merece, ser tal;
nuestros maestros así no los enseñan
y tenemos el mismo ideal
los futuros mentores del niño,
formadores del ser integral.

Coro

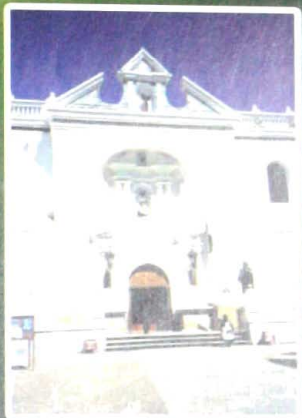
Educar, educar es el lema
que se ostenta en el blanco pendón
de esta Escuela que envuelve el problema
del poder de la amada nación.

III

Necesita el Trabajo de obreros
que hagan ver su fecunda virtud;
el Humano Linaje requiere
nueva fuerza de vida y salud;
el Progreso y la Ciencia precisan
el concurso de audaz juventud;
y la Patria á sus hijos exige
su labor y filial gratitud.

Coro

De la Ciencia y Virtud de legionarios,
mensajeros del gran Porvenir,
de este centro de luz emisarios,
nuestro anhelo es el Bien difundir.



ALFABETIZACIÓN
EN LA
COLONIA

HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN BOLIVIA ÉPOCA COLONIAL S. XVI-XVIII

Laura Escobari de Querejazu

Resumen

El presente trabajo recoge cronológicamente las noticias sobre los primeros centros de enseñanza escolar para niños y jóvenes descendientes de españoles en las principales ciudades, así como también aquellas escuelas que se fundaron en las provincias destinadas a la educación de los indios. En acápite especial se dedica algunas páginas a un colegio destinado a la educación de hijos de caciques. Trata también de la educación de niñas españolas e indígenas. De la educación de los niños huérfanos educados en conventos y casas de oración. Se hace referencia también a las materias que se impartía y al financiamiento para mantener escuelas y colegios. Por último se da noticia sobre la alfabetización en las misiones del oriente boliviano.

Abstract

This paper reflects on the news chronologically the first educational school for children and young descendants of spaniards in the main cities from Audiencia de Charcas in colonial period, as well as schools that were founded in the provinces. A special section is devoted to a college for the education of chieftain's children, and the education of orphans educated in convents and prayer houses. It also refers to materials that are provided construction and the financing for maintain schools and colleges. Finally there are news on literacy in the missions of eastern Bolivia.

PALABRAS CLAVE: Educación, audiencia de Charcas, alfabetización, evangelización, indígenas, colegios, seminarios, escuelas, colonia.

PRIMERA PARTE

1. Introducción

En Bolivia no hay estudios específicos sobre la Historia de la educación en la época de la colonia, como los hay para el Perú¹ o para México. Hay trabajos parciales y específicos sobre todo publicados en la Revista de Historia Eclesiástica que se edita en Sucre y estudios sobre la obra evangelizadora de diferentes órdenes, como la de los mercedarios y franciscanos, pero muy pocas referencias en general sobre la tarea de alfabetizar a la población. El presente trabajo recoge información primaria de crónicas escritas por religiosos en su tarea de evangelizar, como Acosta, Cobo y de otros que escribieron con interés indígena, como Garcilaso de la Vega, Cristóbal de Molina, Guamán Poma de Ayala, Hernando de Santillán y Bartolomé Alvarez; además de dos estudios que han sido básicos, el libro de Felipe López Menéndez *Historia Eclesiástica de Bolivia* e *Historia de la Iglesia en Bolivia. Época colonial*, de Roberto Querejazu Calvo.

Para estudiar la el proceso de alfabetización en el territorio de la Audiencia de Charcas, es preciso hacer algunas consideraciones preliminares. En primer lugar, tener en cuenta que entre los siglos XVI y XVIII en España, no todos sabían leer y escribir, aunque la

¹ Para el Perú el de Monique Alaparrine-Bouyer *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. IEP, IFEA, I. Riva Agüero. Lima 2007. Rubén Vargas Ugarte *La instrucción primaria en el Perú virreinal*. Ed. Fénix, Biblioteca Nacional. Lima 1972. Para México, Pilar Gonzalbo Aizpuru, *La educación en la época colonial. El mundo indígena*. El Colegio de México. México. 2000 y *La educación de los jesuitas*. Ed. Universidad iberoamericana. México. 1989.

lengua estaba expandida en la mayor parte del territorio y fue la que trajeron a América. En las colonias era requisito hablar castellano, pero no así escribir y leer, pues no se necesitaba. En la Audiencia de Charcas, no todos azogueros o dueños de minas e ingenios en Potosí, los encomenderos o hacendados y los comerciantes escribían y leían, aunque estos últimos llevaban libros de contabilidad y de *fatoraje*². Por último, aquellos que leían y escribían con toda certeza en la época colonial, eran los doctores de la Audiencia, el Presidente, los oidores, los escribanos y los religiosos. Para mantener su prestancia social los encomenderos, hacendados, dueños de minas y grandes comerciantes enviaron a sus hijos a las escuelas de enseñanza básica y también la secundaria, impartida por los religiosos. Y más aún algunos llegaron a las universidades recién fundadas de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Se puede afirmar que ninguna mujer en la Audiencia de Charcas sabía leer y escribir, aunque muchas incluso dirigían y gobernaban sus haciendas, muchas de ellas solo sabían firmar.

Por otro lado, cuando se habla de educación necesariamente se piensa en niños. Sin embargo, en el siglo XVI, ni siquiera en el mundo occidental se pensaba en su educación e instrucción. La concepción del niño como un ser especial, digno de dedicación especial, es un sentimiento propio del siglo XX. En toda la época colonial, los niños aprendieron lo mínimo indispensable al lado de sus padres, hasta la edad en la que éstos últimos consideraban que ya eran útiles para el trabajo. Incluso en Europa, en las clases altas, el niño era considerado un incordio y muchas veces era separado de sus padres para ser educado. Así, los adolescentes de clase alta, eran acogidos por otras familias para vivir con ellas, sirviendo como pajes gratuitos. La educación y consecuente alfabetización de la niñez y de la juventud tomó forma en institutos y escuelas con alumnado interno recién en el siglo XVIII en Europa³. Por lo tanto la educación de la niñez en la colonia debe estudiarse a la luz de castellanización católica, que fundó colegios de primeras letras al abrigo de seminarios y órdenes religiosas.

² Libros en los cuales anotaban la mercadería en consignación cuando iban de viaje.

³ Ariès Phillipe *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus, Altea, Alfaguara, Madrid, 1987.

Algunos dueños de minas, de ingenios y encomenderos aprendieron solamente a firmar. Quienes leían y escribían eran los escribanos, los letrados oidores de la Audiencia de Charcas, concededores de leyes y algunos religiosos.

2. Colonizar, educar, alfabetizar

Para los términos de este trabajo entenderemos por alfabetizar no solamente enseñar a leer y escribir, sino hablar un nuevo idioma, transmitir cultura y aleccionar en valores y modos de ver el mundo. La llegada de los españoles a América, trajo una nueva cultura y el conocimiento de las letras, las mismas que fueron transmitidas solamente a algunos indios. No así la evangelización con la cual se trató de llegar hasta los lugares más recónditos, cuidando de que esa cultura no se vertiera en contra suya. Existen muchos estudios sobre el tema, enfocados sobre todo a la extirpación de la idolatría⁴.

Durante la época de la colonia, siglos XVI al XVIII, se alfabetizó poco en la Audiencia de Charcas. Dentro del pequeño espectro de escuelas y colegios, éstos estaban mayormente dedicados a la educación de hijos de españoles y sus descendientes criollos o mestizos. Se colonizó y educó a los indígenas en nuevas costumbres, hasta donde las propias tradiciones originarias lo permitieron. En cambio, la adaptación a las nuevas estructuras de poder político y económico fue más rápido, con ayuda de la evangelización en la fe católica. Pero más que la evangelización y la obligatoriedad de cumplir con el nuevo sistema, el mejor y más expedito método de transformación de costumbres y mentalidades fue la imposición del habla castellana. Fue a través del aprender a *hablar castellano*, que se lograron los mejores resultados de educación y consecuente colonización.

⁴ Es preciso advertir que el territorio que hoy es Bolivia formaba parte del Virreinato peruano, como Audiencia de Charcas. No hay que perder de vista que los límites nacionales fueron creados recién en el siglo XVIII y durante la época colonial el territorio del Virreinato peruano tomaba en cuenta todo el Perú, Bolivia, Chile y Argentina. De esa manera la zona del Lago por ejemplo era un todo, incluso la zona del Cuzco estaba más ligada al altiplano boliviano que las misiones de Santa Cruz.

Hablar castellano para los indígenas y más aún aprenderlo a leer y escribir, fue fundamental en la nueva educación de indígenas hijos de caciques, a quienes estuvo dedicada la poca alfabetización que llegó a su república. De hecho, la alfabetización y “el hablar castellano” en general, iniciaba a los indios en una nueva manera de ver el mundo, una colonización sistemática y contundente destinada a cambiar sus costumbres. Encausaban a los niños desde corta edad en sistemas que implicaban hábitos, saberes y valores morales diferentes a los de sus ancestros.

La educación formal y la alfabetización estaban en manos de la iglesia y en colegios dirigidos para hijos de españoles y en algunos casos para hijos de caciques indígenas, como la impartida en el Colegio San Borja, o también llamado Colegio El Sol, en el Cuzco. En los estudios de historia, se considera al Virreinato del Perú, como el “espacio peruano”,⁵ como un todo, donde se insertaron las instituciones hispanas de la misma manera. Nos referiremos, por lo tanto, en determinados momentos, tanto a colegios del sur del Perú, como a los del altiplano, los que se desarrollaron de manera similar en los siglos XVI, XVII y XVIII.

3. Antecedentes de la alfabetización en Charcas.

Época prehispánica

Los indios en el Alto Perú usaron quipus o auxiliares mnemotécnicos de la memoria para recordar historias, leyes y ceremonias. Los encargados de leerlos, eran llamados *quipucamayos*. Los quipus eran de diversos géneros, de guerra, de gobierno, de tributos, de ceremonias, de tierras. Cada manojo de estos, de nudos y nudillos e hilillos atados de color verde, azul o blanco y también pequeñas piedras, eran para aprender palabras de memoria. El padre José de Acosta, refiere que vio a una mujer que traía escrita una confesión en un quipu. Y también ancianos, quienes tenían hechas unas ruedas de pequeñas piedras, donde habían anotado los principales rezos del catolicismo. Otra suerte de quipus, fueron hechos de granos de maíz⁶.

⁵ Sempat Asadourian Carlos *El sistema de la economía colonial*. Ed. IEP, Lima, 1982.

⁶ *Historia Natural y Moral de las Indias*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Ed. de Edmundo O Gorman. México, 1940, p. 290-291.

Durante la época incaica existía un centro llamado yachaywasi, donde los amautas y quipucamayos enseñaban a los hijos de los nobles, la lectura de quipus y el saber y tradición de sus antepasados. Los descendientes de nobles, concluían su educación con una serie de pruebas realizadas anualmente o cada dos años, las mismas que duraban 28 días. Una vez vencidas éstas, los jóvenes, -menores de 16 años-, adquirirían el derecho de portar armas y ejercer funciones públicas. El conjunto de esas pruebas eran llamado Huaraco. Entre las pruebas estaban ayuno severo, carrera a pie, manejo de armas, como lanzamiento de piedras y flechas. Hacer guardia varias noches y finalmente una prueba de resistencia al dolor y sangre fría⁷. Los niños del resto de la sociedad inca eran educados en la vida práctica, aprendían desde niños todos los oficios que necesitaban para la vida. Todos sabían tejer y hacer su ropa, todos sabían labrar la tierra y hacer sus herramientas para el trabajo. Se criaban sin excesos, con justo lo necesario. Había especialistas en trabajos no ordinarios, como platería, pintura, ollas, contadores, músicos⁸.

Guamán Poma de Ayala, refiere que a las niñas, desde que nacían les eran reservadas tierras que eran repartidas entre la comunidad para así asegurarles su manutención, aunque tuvieran padres. Según la edad los niños iban aprendiendo diferentes habilidades. Así las niñas de cinco a nueve años se dedicaban a jugar y servir como acompañantes de la coya, de las ñustas, de las señoras principales, de las vírgenes o mamaconas. Otras servían a la madre y al padre en recoger leña, traer paja. Algunas aprendían a hilar fino y delicado como la seda y otros trabajos de esta clase, siempre que podían hacerlo. Recogían y traían del campo yerbas comestibles, ayudaban a hacer chicha, servían para criar a los hermanos menores, siendo empleadas en cargar a los niños de pecho.

Las niñas de doce a dieciocho años servían a su padre, madre, abuela o entraban al servicio de las señoras principales para aprender a hilar

⁷ Choque Roberto y Quisbert Cristina *Educación indígena en Bolivia*, Ed.Unidad de Investigaciones Históricas Unih-Pakaxa. Ibis. La Paz, 2006, p.32-33-

⁸ Acosta José de, ob. cit. p. 301.

y tejer obras delicadas. También servían como pastoras para guardar ganado, cuidar sembradíos, chacras, hacer chicha, como traer leña, paja, cocinar, limpiar la casa y otros quehaceres. Hasta los treinta años traían las niñas los cabellos cortados. Después de esta edad las casaban y las dotaban, estando obligadas a permanecer en la pobreza, sin bienes tanto el hombre como la mujer, hasta que fuera ordenado por el inca o el cacique⁹. No todos los niños aprendían a leer en quipus, solamente los hijos de los nobles, pero como vimos por el ejemplo de la mujer y su confesión, había una suerte de quipus manejados por todos¹⁰.

3.1 ¿Alfabetizar en lenguas originarias o en castellano?

Una Cédula Real leída en la Audiencia de Charcas en 3 de julio de 1596, decía que aunque se había obligado a los religiosos a aprender las lenguas de los indígenas a través de cátedras en colegios y seminarios, el aprendizaje de los religiosos era insuficiente para difundir la religión católica. Y como la lengua castellana era más común en todo el Virreinato, “así como en estos reinos en las aldeas enseñan a leer y escribir y la doctrina; y asimismo tendréis muy particular cuidado de procurar se guarde lo que está mandado, era preciso que a los indios se les enseñara el castellano”¹¹.

En las Provincias de Arriba, que estuvieron sujetas desde mediados del siglo XVI a la Audiencia de Charcas, hoy Bolivia, las culturas vernáculares fueron ignoradas por los conquistadores, en la medida en que les no les eran útiles. Desde el primer momento los religiosos recibieron la instrucción de ganar a los indios para el catolicismo y de esa manera sus voluntades, para provecho de la corona española y de

⁹ *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Ed. Luis Bustíos Galvez. Editorial Cultura. Ministerio de Educación Pública del Perú. Lima, 1956. Tomo I. p. 158-161.

¹⁰ En mi propia experiencia de niña, vi cómo un pastor de la finca “Collagua” de mi abuelo Nicasio Cardozo, (c.1964) guardaba las ovejas contando con nudos en una pita.

¹¹ ABNB, Cédulas reales. (ACh), Real Cédula 266, 1596. En: *Cedulario de la audiencia de La Plata de los Charcas (siglo XVI)*. José Enciso Contreras (Coordinador). Ed. Corte Suprema de Justicia, ABNB, Sucre 2005, p.583.

los conquistadores. Las Leyes de Burgos en el año 1513 disponían que los hijos de los caciques de América, que eran menores de 13 años, se debían encomendar a los franciscanos para su instrucción por un período de cuatro años, para retornar después a sus tierras, a instruir a los demás indios. Carlos V y los demás monarcas españoles, volvieron a alentar los mismos afanes. De ese modo se establecieron numerosos colegios por toda la geografía de la América hispana.

En aquellos momentos se creía que los indios podían llegar a ser sacerdotes, pero a lo largo de tres Concilios Limenses, como se verá más adelante, se discutió intensamente la pertinencia de ordenar sacerdotes indios y mestizos, sin aprobarse. De manera que a fines del siglo XVI, la Corona estableció que solamente los hijos de españoles podrían ordenarse.

Por su parte los primeros indígenas que llegaron a España, con fines educativos fueron los nueve que llevó Cristóbal Colón en uno de sus viajes, el fin era que aprendiesen castellano para servir de intérpretes. La Corona no juzgó conveniente fundar colegios de indígenas en España, los colegiales fueron distribuidos en diferentes colegios para que asimilaran mejor la nueva cultura. El monasterio de Santo Domingo de Sevilla, se hizo cargo de dos de los ocho niños que habían llegado de Cuba. Tres indígenas llevados por Sebastián Caboto, fueron encargados a los Jerónimos de Sevilla¹². No se llevaron más, excepto aquellos hijos de incas nobles que fueron por su cuenta a España y de los cuales se hablará más adelante.

4. Llegada de las primeras órdenes religiosas y fundación de escuelas de enseñanza

Las órdenes religiosas, que vinieron al Perú en gran número en el siglo XVI, fueron las encargadas de evangelizar y en algunos casos alfabetizar a los indígenas. Con los primeros colonizadores

¹² Ibidem p.58.

llegaron religiosos dominicos, franciscanos y mercedarios, poco tiempo después los agustinos y finalmente los jesuitas, hacia 1570. Todos ellos, establecieron misiones y doctrinas en el Alto Perú y luego fundaron conventos de sus órdenes, en las ciudades principales¹³. De esa manera, y sin resistencia aparente, la Iglesia Católica, penetró muy profundamente en las sociedades prehispánicas a través de la evangelización intentando cambiar de manera tajante la jerarquía de valores y sentimientos respecto a los hijos y su educación. A pesar de ello, las sociedades prehispánicas mantuvieron muchos principios y sentimientos vitales respecto a la formación de sus hijos.

La tarea que se dieron los religiosos en las primeras décadas de la colonización fue ardua en lo que se refiere a la extirpación de la idolatría. Si bien tenían pueblos y centros donde se establecieron y crearon doctrina, ellos mismos tenían la obligación de visitar pueblos cercanos a su doctrina extirpando idolatrías. La tarea no era fácil y requería una serie de pasos previos para alcanzar la meta. Los pueblos no estaban ávidos de una nueva cultura, ni mucho menos, y aunque no eran reacios ni violentos, veían con indolencia la tarea de los misioneros. El padre Arriaga refiere, que era preciso anunciar antes al cura o doctrinero, para que juntara a toda la población. Recibían al misionero extirpador en la iglesia del pueblo, luego un padre les hacía una plática breve, para quitarles el miedo. Después se celebraba la misa y realizaban una procesión con pendón y campanilla, acompañados por cantos en castellano. El domingo después de la procesión, se les enseñaban nuevos cantos religiosos en castellano y los indios los cantaban y repetían y se les dejaba copia *impresa* de los cantos¹⁴.

Sus maestros eran jesuitas, porque para ellos la enseñanza y la educación de la juventud eran instintos naturales, según Arriaga. Lo

¹³ López Menéndez Felipe *Compendio de Historia Eclesiástica*. Ed. Dirección General de Educación. La Paz, 1965.

¹⁴ Arriaga José de *Extirpación de la idolatría del Perú*. Ed. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo CCIC. Crónicas Peruanas de interés indígena. Atlas Madrid, 1968. p. 239-249.

hacían para descubrir las huacas e idolatrías, que era la obsesión del jesuita. Encontraba que la mejor manera de erradicarla, era educar a los caciques y a sus hijos, pues eran los maestros de las idolatrías, aunque una vez que los identificaban los azotaban, trasquilaban en público y eran reducidos a la mita. Por orden del Virrey Toledo, si el cacique se emborrachaba, se le debía amonestar, para que no lo hiciera otra vez; la segunda vez, era desterrado por dos meses y la tercera quedaba inhábil para ser cacique y tener oficio público. Y si finalmente incurría en la falta por cuarta vez, salía desterrado del repartimiento por seis meses, perdiendo el salario que tiene con el oficio.

En el pueblo de Juli, ubicado en la orilla suroccidental del Lago Titicaca, se fundaron primero misiones dominicas, que pronto fueron encomendadas a jesuitas. Allí, los religiosos de la Compañía de Jesús, establecieron cuatro parroquias, destinadas a evangelizar la gran densidad demográfica del lugar. Además de atender las cuatro parroquias, los jesuitas hicieron de Juli un centro de instrucción de las lenguas nativas, donde los padres aprendieron aymará, quechua y puquina. Fundaron el Colegio en 1577, con autorización del Virrey Francisco de Toledo. Establecieron una escuela, con internado, para los hijos de caciques y otros indios, donde se preparaban para el profesorado. Los jesuitas escribieron varias obras de difusión de la doctrina católica, en lenguas nativas, tales como catecismos y diccionarios, e introdujeron una imprenta para editar sus libros¹⁵.

Juli se constituyó en un centro importante de capacitación de los jesuitas. Era un pueblo de población numerosa y donde se hablaba aymara. Allí aprendieron la lengua, importantes cronistas como Ludovico Bertonio, José de Acosta y Bernabé Cobo, quienes luego escribirían con profundo conocimiento sobre las costumbres y habla aymara. Compartieron con ellos importantes pintores como Bernardo

¹⁵ Ibidem, p. 20. López Menéndez. El dato de la existencia del colegio solo lo he encontrado en Menéndez. Según Cobo, Acosta el único colegio para hijos de caciques que hubo en la región fue el del Cuzco. El colegio de La Paz, que dependía del seminario jesuita, aceptó indígenas pero no era exclusivamente para ellos.

Biti y el padre Vargas, quienes enviarían luego cuadros de importantes advocaciones destinados a la evangelización en diferentes ciudades del Virreinato. En Juli, donde hubo cuatro parroquias, los jesuitas impartían la cátedra de lenguas nativas en colegios, para cualquier tipo de estudiantes, mayormente religiosos jesuitas.

5. Educación formal a indígenas

Las disposiciones de Toledo, que se adecuaban perfectamente al prejuicio conquistador de la inferioridad del indio, hicieron mella y dieron lugar a la abolición de centros de enseñanza para estos últimos, porque lo que era "virtuoso en otras naciones, en los indios era motivo de inquietud, pleito" y evasión del trabajo.¹⁶ Al ser esta última afirmación proveniente de un encomendero de La Plata, se deduce que habría escuelas fundadas para algunos indios. Matienzo destacó que la castellanización debía estar destinada a niños y jóvenes solamente, porque los que ya eran hombres no asimilaban las enseñanzas¹⁷.

Al menos dos de los caciques Guarachi de Pacajes, se educaron en colegios de la Compañía de Jesús, Joseph en su escuela de gramática de La Paz y, tanto éste como su padre Pedro, también acudieron a otro colegio de mayor categoría que era el Colegio El Sol del Cuzco, sobre el cual nos ocuparemos adelante. Eran, por tanto a la vez devotos cristianos y prósperos potentados,¹⁸ tanto es así, que financiaron la construcción de la iglesia y un beaterio de instrucción para mujeres en el pueblo de Jesús de Machaca, cuya construcción se hizo mezclando creencias cristianas y paganas porque se sacrificaron indios urus para que no se cayesen los muros del templo, siguiendo prácticas prehispánicas a sabiendas de los religiosos. Además el cacique José Fernández Guarachi, mandó que los

¹⁶ Barba de Padilla al Rey, la Plata, 2-XII-1584, AGI.Charcas. Citado por Joseph Barnadas. *Charcas. Orígenes de una sociedad colonial*. Ed. Centro de investigación y promoción del campesinado. La Paz. 1973, p. 305.

¹⁷ Citado por Barnadas. *Ibidem*.

¹⁸ Albó, Xavier "Iglesia, indios y poder en Jesús de Machaca, siglos XVII-XX" En: *Anuario de Historia Eclesiástica de Bolivia*. N.2, Sucre 1996, p. 35-50.

indios de los doce ayllus que tenía pueblo edificasen sus casas cerca de la iglesia para que fueran enseñados y adoctrinados. Cobró notoriedad en el pueblo la edificación de un beaterio, anexo al templo e inaugurado en 1699 y que fue mantenido en base a las rentas de varias haciendas, como Quepa y Achiri, Aconcagua, y la isla Sikuya en el lago Titicaca¹⁹.

Según Guamán Poma de Ayala, cronista indio, que escribió en 1613, los indios comunes del virreinato del Perú habían aprendido a ser obedientes, ordenados y grandes cristianos, debido a su propio esfuerzo. Que los indígenas eran como los españoles de Castilla, aprendían fácilmente y sabían todos los oficios, artificios y beneficios, siendo muchos de ellos grandes cantores, músicos. Ejecutaban el piano, la vihuela, la flauta, sabían manejar escopetas, desplegar armas, utilizaban bien la espada, y eran aficionados a los toros. Además muchos eran alfabetizados, pues eran nombrados y se desempeñaban como escribanos de cabildo y públicos, además de ser también tenientes de corregidores, alcaldes, alguaciles, regidores y contadores. Que muchos habían aprendido latín, y si (hubieran sido) autorizados podían haberse ordenado como sacerdotes de la iglesia. Opinaba en general que los indígenas aprenderían aún más si no fueran tan abusados por los encomenderos y corregidores en tratos particulares.

Por su parte, las indígenas habían mostrado ser muy devotas y buenas cristianas, aprendían en los conventos a leer, escribir y hacer costuras. Sabían lavar y coser tanto como las españolas. Eran inteligentes, hacían tejidos de punto, pan, eran cocineras y otras cosas más aprendidas de las españolas. Sin embargo las españolas también les enseñan cosas malas, enviándolas a media noche con mandados por las calles, donde veían “todo lo malo y se volvían haraganas, mentirosas y prostitutas”²⁰.

¹⁹ Ibidem. López Menendez

²⁰ *Nueva Crónica y Buen gobierno*. Ob. cit. T.III, p.68-70.

5.1 Colegios para hijos de caciques

En 1513 en Santo Domingo, los franciscanos enseñaron a leer y escribir y gramática a los hijos de caciques, porque al ser éstos hijos de gente acomodada, tenían más tiempo para estudiar que aquellos que tenían que ayudar a trabajar a sus padres. En Santo Domingo el cacique Henrriquillo, de quien consta que había estudiado gramática con los franciscanos, tenía una cultura superior a su encomendero español. En 1560 los franciscanos fundaron en el monasterio de Quito el colegio de San Andrés, donde se leía aparte de otras enseñanzas, la gramática y la filosofía a los indios naturales de aquella tierra y a los españoles pobres y mestizos.²¹

Felipe II mandó crear escuelas en todos los lugares y repartimientos de indios y dispuso expresamente que “en lugares principales haya colegios y seminarios”. Después del tercer Concilio Limense, en el año 1582, escribieron al rey colectivamente el arzobispo de Lima y los obispos de la Villa Imperial, Cuzco, Santiago de Chile, Tucumán, La Plata (Sucre), y Río de La Plata, poniendo a consideración la creación de colegios de caciques. Para ello era necesario el concurso de la iglesia y de las órdenes religiosas.

Después del Concilio, la apetencia de colegios para los indios se extiende por doquier. En Cuzco solicitaron ellos mismos en 1601 “que su majestad nos haga este bien a todos los principales Yngas del Cuzco y a los demás curacas de todo este Reyno de que se funde un colegio de los Yngas y curacas y en él se les enseñe las cosas de nuestra fe y toda pulicia, (y) cristiandad para que después nuestros hijos y descendientes lo puedan enseñar a sus súbditos.” Pedían que el colegio dependiese de la Compañía de Jesús.²²

El padre José de Arriaga refiere que hubo un colegio para caciques en Cuzco y otro fundado en la ciudad de los Charcas, Sucre y con el de Lima, eran los tres principales en todo el reino. Aquellos colegios no

²¹ Olaechea, ob. cit, pag. 108.

²² Ibidem, pag. 116.

tenían número limitado de alumnos, sino que venían a ellos todos los hijos de los caciques y segundas personas de todos los pueblos. A los colegiales se les daba todo lo que necesitaban en comida y vestido. El padre Arriaga colaboró con la fundación del colegio para hijos de caciques en Lima. Cuenta que se juntaron catorce hijos de caciques y se les dio camiseta, y calzón verde y manta listada colorada, hábito de los colegiales y lo demás necesario como zapatos, medias y sombreros. Era la primera vez que calzaban. El colegio se llamó El Príncipe y estaba ubicado en El Cercado, -hoy zona céntrica de Lima-, donde para entonces (1615) toda la población estaba *aespañolada*, esto quiere decir, que todos entendían y hablaban castellano. El nombre de El Príncipe se puso en honor al Virrey del Perú, Príncipe de Esquilache, don Francisco de Borja.

En 1619, año de la fundación del Colegio El Príncipe para hijos de caciques en la ciudad de Los Reyes (Lima), el Virrey príncipe de Esquilache, escribió a todos los obispos del virreinato comunicándoles la puesta en marcha en Lima de dos casas, la una para recluir y enseñar a los dogmatizadores o hechiceros y la otra para los hijos de caciques que los había en gran número. Encargaba además, que hiciesen otro tanto en sus respectivas diócesis. El Colegio El Príncipe se abrió con 14 hijos de curacas o caciques mantenidos a expensas del virrey. Se matriculaban a los 10 años y permanecían allí hasta los 18 años.²³ Recibían instrucción en lectura, escritura, canto y números. Pero básicamente el colegio estaba destinado a enseñar a los hijos de los caciques y principales, para que desde pequeños fueran instruidos, evitando errores e idolatrías de sus antepasados. Una vez evangelizados, se esperaba que fueran a sus pueblos a erradicar las malas costumbres y creencias. Interesaba que se formaran en los principios católicos, en obediencia y docilidad.

Con el nombre de San Francisco de Borja, conocido comúnmente como el colegio El Sol, se fundó pocos años más tarde en el Cuzco, un centro parecido al de Lima, instruído por jesuitas. Allí se educó buena parte de la nobleza inca, como José Gabriel Codorcanqui, inca Tupac Amaru, precursor de la revolución en todo el Perú y Alto Perú.

²³ Olaechea, ob. cit. P. 117.

En numerosas ocasiones se repetiría la orden de crear colegios de hijos de caciques, especialmente a la vista del poco fruto evangélico que se recogía en el Perú, en los primeros años de la colonización. Finalmente las distintas disposiciones fueron condensadas en la Recopilación de las Leyes de Indias en 1680²⁴. La finalidad de educar a los hijos de caciques, era para que fueran a predicar a sus pueblos, pero no siempre como sacerdotes, pues hasta fines del siglo XVIII, no hubo aceptación por parte de la Iglesia para que mestizos e indígenas se pudieran ordenar sacerdotes.

En 1770 terminaron en el colegio El Príncipe 33 estudiantes, de los cuales se hicieron religiosos cuatro, aunque no es seguro que fueran añadir hijos de caciques porque en los colegios para hijos de caciques eran admitidos también hijos de españoles pobres. Al parecer los hijos de caciques pudientes tuvieron profesores particulares como los hijos de Tupac Amaru. De todas maneras, para entonces, fines del siglo XVIII, ya era normal que hubieran sacerdotes mestizos. Los hijos de caciques aprendieron castellano y gramática.

El Concilio limense celebrado en 1722, empezó por declarar que los indios no tenían, -por su naturaleza-, impedimento alguno para ser admitidos a las ordenes sagradas y recordando la voluntad del rey, de darles ese beneficio como prueba del amor paternal con el que les veía. Establecía también normas de derecho común, en el que no hacía distinción de colores ni razas²⁵.

5.2 Alfabetización a indios nobles

El cronista Garcilaso de la Vega, escribió que hacia 1560, él había estudiado escuela y gramática junto con Don Carlos Inca nieto de Huayna Capac²⁶. Seguramente Garcilaso habría estudiado en alguna escuela particular para españoles e hijos de nobles, pues hasta iniciado

²⁴ Olaechea Lavayen Juan B. *El Indigenismo desdeñado*. Ed. Mapfre. Madrid 1992.p.48-55.

²⁵ *Ibidem*, p. 122.

²⁶ Carlos Inca se casó con una mujer noble de padres españoles con la cual tuvo un hijo Don Melchor Carlos Inca, que fue a Valladolid en 1602, para recibir las

el siglo XVII, no se fundaron colegios para hijos de caciques. Al parecer el educar a los hijos de los caciques era poco accesible a la mayoría, estuvo restringido a los caciques más pudientes, como se verá más adelante, en el acápite del Colegio San Borja.

En 1749 un clérigo llamado Calixto Túpac Inca, viajó a España para reclamar que pudieran los indios acceder al orden sacerdotal. Solicitó además que se mande a estudiar a los indios, y esto no se podía hacer sin colegios, sin estudios y sin maestros. Los religiosos franciscanos y jesuitas, estuvieron a cargo de los colegios de caciques. Sobre su tarea, Guamán Poma señalaba que los franciscanos tenían "caridad con los pobres y los jesuitas eran santos hombres que daban lo que tenían, mientras que los mercedarios, agustinos y dominicos eran coléricos, soberbios y maltrataban a los indios"²⁷.

El pedido del orden sacerdotal para los indígenas, cobró eco en el reformismo borbónico, que tenía como medida educativa, extender lo más posible la educación y la enseñanza del castellano, para que los indios se pudieran defender en las cortes sin necesidad de intérpretes.

Por otro lado, la enseñanza de primeras letras no significaba que simultáneamente no se crearan colegios exclusivos que ofrecieran una educación refinada y privilegiada para las elites destinadas a gobernar. A la orden de San Ignacio de Loyola se le encomendó tanto en España como en Hispanoamérica la tarea de forjar a las elites dirigentes. Los colegios jesuitas eran identificados como fuertes en estudios humanistas y letras clásicas. Sin embargo, a fines del siglo XVIII los jesuitas trajeron a colación el estudio directo de las fuentes, como leer a Aristóteles o Santo Tomás y a la utilización del método experimental y del conocimiento

mercedes ofrecidas por los servicios de su abuelo en la conquista y pacificación del Perú y por ser bisnieto de Huayna Capac y el más notorio de los de sangre real. (Garcilaso 1606-1972:220)

²⁷ Scarlett O'Phelan *De Tupac Amaru a Tupac Catari*. Ed. Petroperú. Lima 1995, pag.195.

moderno en ciencias exactas. Esta fue luego una de las causas de su expulsión posterior, puesto que desarrollaban un pensamiento más libre que el de otras órdenes religiosas, que actuaban y evangelizaban dentro del dogma católico, que instaba a la obediencia²⁸.

En 1771 Domingo Uchu Inca, solicitó desde Madrid el hábito de una de las órdenes militares para sus hijos don Manuel y don Dionisio. Manuel Uchu Inca, había estudiado en el Colegio de nobles de Madrid, en calidad de becario. Ingresó al colegio entre los siete y doce años de edad. Al ingresar se pagó la suma de 1.888 reales de vellón de oro. Luego su familia canceló por semestre 2.585 reales, para cubrir los alimentos y todo lo "necesario para su decencia". A partir de 1773 el cronista viajero y científico, que procedía de una rama noble española, Jorge Juan, fue su protector y luego su benefactor, asumiendo los gastos de estudios de Uchu Inca, quien para ese momento ya llevaba seis años como seminarista. Jorge Juan parece haber sido su director, ya que menciona su nombre y linaje en su Crónica *Noticias Secretas de América*, escrito junto a Antonio de Ulloa.

Manuel y Dionisio Uchu, eran más españoles que indígenas y se quedaron a vivir en España tendiendo a mimetizarse con la nobleza española²⁹. La rama nobiliaria de los Uchu procede de Lambayeque, forma parte de los cuatro linajes, que descendían del Inca conquistador del Alto Perú, y del reino de Quito, Túpac Inca Yupanqui. Las otras ramas son una segunda llamada Uchu II, cuya descendencia llegó hasta México con los apellidos españoles Rojas y Rivera. Por esos años, en la década de los años setenta del siglo XVIII, una descendiente de los Uchu II, reclama para sus hijos cargos públicos en escribanías mexicanas, al haber sido educados en España y descender directamente de los Incas del Perú, título que llevaron por tres siglos en México. Una tercera

²⁸ Scarlett O'Phelan "Linaje e Ilustración. Don Manuel Uchu Inca y el Real Seminario de Nobles de Madrid (1725-1808). En: El hombre y los Andes. Homenaje a Franklin Pease. T. II. Editores Javier Flores Espinoza y Rafael Varón Gabai. IFEA.BCB. Telefónica. PUCP Lima, 2002, 843-845.

²⁹ *Ibidem*, 849, 855.

rama es la de los Quispe Uscamaita de Cuzco, cuyo descendiente es el pintor del siglo XVII, Diego Quispe Tito y una cuarta rama es la de los caciques Cusicanqui de Pacajes, quienes a fines del siglo XVIII, ejercían cargos de escribanos en el pueblo de Calacoto y en Corocoro³⁰.

Los hijos y el sobrino del oidor de la Audiencia de Charcas, Tadeo Diez de Medina, también realizaron estudios en el seminario de Nobles de España. Los tres eran naturales de La Paz e ingresaron juntos, el 12 de mayo de 1778. Permanecieron escasamente un año y medio como seminaristas. Los tres Diez de Medina tenían 13, 16 y 18 años respectivamente.

En 1764 el bachiller don Antonio de Bustamante Carlos Inga, quien gracias a sus estudios de teología, predicaba en castellano y llegó a ser comisario de la provincia de Abancay, siendo además pariente de don Diego de Esquivel, hijo legítimo del marqués de Valleumbroso en el Cuzco. Sin embargo, el cabildo eclesiástico los enviaba a predicar a lugares remotos e inhóspitos, con el resultado del abandono de su doctrina. En las revueltas indígenas de 1782, los sacerdotes hijos de caciques optaron por la causa de sus padres. En el caso de los caciques Cusicanqui de Pacajes, Francisco y Miguel fueron apresados en El Alto, por apoyar a los españoles. Luego de sofocadas las rebeliones, el movimiento demostró que numerosos linajes cuzqueños habían logrado colocar a sus hijos en la carrera del sacerdocio³¹.

A pesar del apoyo eclesiástico y real, los colegios para caciques, no gozaron de apoyo y aprobación de todos, porque los alumnos del colegio el Sol cometían tropelías a vista y paciencia de la población. Lanzaban, por ejemplo, piedras al cementerio de la catedral. Por otro lado por las mismas fechas llegaba al Consejo de Indias un informe particular defendiendo la supresión de los colegios de indios “porque en ellos aprenden malicias en que salen ladinos y después no quieren vestir ni vivir como indios y

³⁰ Laura Escobari de Querejazu, *Caciques, Yanaconas y Extravagantes*. Ed. IFEA, Plural, La Paz, 2005.

³¹ Scarlett O'Phelan *De Tupac Amaru a Tupac Catari*. Ed. Lima 1995, pag.58, 64,68.

molestan a los que les son sujetos". A la vista de estos alegatos, el Consejo pidió el parecer del Virrey del Perú, quien desacreditó las peregrinas ideas y acompaña la respuesta del provincial jesuita Antonio Vázquez defendiendo la existencia de los colegios, como existían en todas las "naciones del mundo". Al colegio San Borja de Cuzco, acudieron también hijos de caciques nobles de la Audiencia de Charcas, como los caciques Guarachi de Jesús de Machaca³².

5.3 Colegio San Borja o El Sol para hijos de caciques

En el Archivo Histórico Departamental del Cuzco, una serie de documentos sobre el Colegio San Borja, que dan a conocer aspectos concretos de la educación, detalles sobre la casa, o palacio donde funcionaba el colegio y su ubicación en la ciudad del Cuzco. Por su importancia, creemos conveniente citar la información. La documentación refiere también los problemas por los que pasaron los jesuitas, para la supervivencia de la institución, ya que tuvieron que enfrentarse con los intereses económicos de los encomenderos, y el incumplimiento de la administración fiscal.

El Colegio San Borja o El Sol, dedicado a las primeras letras de hijos de caciques y principales fue fundado en 1575, con autorización del Virrey Francisco de Toledo, quien llegó al Cuzco un mes después que los jesuitas. El colegio fue ubicado en el sitio de la Universidad, en la plaza principal del Cuzco. Para los gastos, contribuyeron el Cabildo Eclesiástico y varios vecinos destacados, quienes contribuyeron con 200 pesos. Diego de Silva y Guzmán vecino del Cuzco y natural de Ciudad Rodrigo y su esposa doña Teresa de Guzmán y Ordoñez, dieron 30.000 pesos ensayados, gozando desde entonces del título de patrones, quienes ya en mayo de 1571 habían tomado posesión del sitio³³.

³² Albó Xavier "Iglesia, indios y poder en Jesús de Machaca, siglos XVII-XX" En: *Anuario de la Academia Boliviana Historia Eclesiástica de Bolivia*". N.2, Sucre 1996.

³³ PACHECO, Fernando "Noticias Cronológicas del Cuco" (1887) Ed. Lima 1902.

Antes de la llegada de los jesuitas, en el Cuzco y en todo el Virreinato, se contaba con escuelas de Gramática, para hijos de españoles, aunque éstas debían cerrarse con frecuencia por falta de maestros³⁴. Las escuelas de primeras letras eran bastante escasas, de manera que la juventud crecía sin que nadie se ocupara de ella. La educación universitaria, era impartida al lado de la iglesia de la Compañía en la misma plaza principal, en el sitio que fue el palacio de Huaynacapac, nombrado Amarucancho, que en la repartición de solares le había tocado a Hernando Pizarro, donde luego funcionaría la Universidad San Antonio Abad, regentada por los jesuitas y donde se inició el colegio San Borja.

Los religiosos de la Compañía de Jesús, fundaron dos colegios en el Cuzco, el de San Borja, dedicado a los hijos de caciques y el de San Bernardo para españoles. El Colegio Real de San Bernardo, tenía tres ciclos, uno básico de primeras letras, otro intermedio de Gramática y Humanidades y un Colegio Mayor fundado el 31 de Julio de 1619, con autorización del Virrey Príncipe de Esquilache. Fue primer Rector del Colegio Mayor Real de San Bernardo, el Padre Diego de Torres Vásquez. En su funcionamiento, era similar al de San Martín de Lima, cursándose Teología, Jurisprudencia y Artes luego de la escuela básica y la intermedia. El colegio San Bernardo en sus ciclos básico e intermedio y el seminario de San Antonio Abad, fueron fundados por el Obispo La Reya en 1598. Hubo conflicto permanente de primacía entre el seminario San Antonio Abad y el Colegio Mayor de San Bernardo, por ser éste último más antiguo y Colegio de San Bernardo por tener título de Real.

El Virrey Francisco de Toledo emitió la Cédula que autorizaba la fundación de un Colegio para Caciques en el Cuzco. (1575) Este primer colegio estaba ubicado en la calle de las Sierpes, junto al Colegio de San Antonio Abad³⁵. Otras fuentes señalan que el Colegio se fundó por Cédula del Virrey Gerónimo Fernández de Cabrera, Conde de

³⁴ VARGAS UGARTE, Rubén ob.cit. pag.209-239.

³⁵ COBO, Bernabé ob.cit. La ubicación está tomada de la relación que hace el Rector del Colegio en 1724 padre Sebastián Villa. A.H.N.S.A.A.C N.1 Top 12.

Chinchón, hacia 1628, por mandato del Rey Felipe IV³⁶. Creemos que se trata de una segunda Cédula con el mismo fin que coincide con el cambio de casa del Colegio a una "en mejor sitio y más desahogo". El padre Joan Frías Herrán, Provincial de la Compañía de Jesús en la Provincia del Cuzco, puso en ejecución la Cédula por orden del Virrey Príncipe de Esquilache.

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, para que no aprendieran sus costumbres, ritos y abusos. Se suponía que una vez terminados sus estudios, a la sombra de la Compañía de Jesús, irían a sus pueblos para vivir como cristianos, propagando la fe católica y sirviendo de ejemplo a sus indios. El colegio comenzó con el sustento individual de veinte becas de a dos reales y medio para el sustento de los "caciquitos". La pensión tan corta esta destinada a forjar el temple de los colegiales que "entregaban su corazón a la Compañía de Jesús", al tiempo que era orgullo de los padres jesuitas mantener el Colegio con "tanta grandeza con pensiones tan pequeñas"³⁷.

El Colegio comenzó a funcionar el día de Todos Santos en presencia del Corregidor, Cabildo secular y gente común. El día de su fundación hubo Misa y sermón en la casa para los sacerdotes y en la capilla mayor para los colegiales. Estos estaban sentados en sus escaños donde el Corregidor los honró dándoles insignias en nombre del rey, las mismas que eran de plata con las armas reales. Fueron llevadas en fuente de plata, adornadas con muchas flores y cada una "con su adorno". Impusieron las insignias a cada colegial pendiendo de una cinta de tafetán colorado sobre el vestido verde. Los padres de La Merced trajeron en persona a hijos de caciques, de todas sus doctrinas y el Rector recibió escogiendo a los más nobles, es decir, los descendientes más directos de los Incas, estando entre ellos el nieto del Inca.

³⁶ Revista Histórica del Cuzco. N.8. Año 1957.pags.173-187.

³⁷ A.H. UNSAAC Seg.Sala.Estante N.1. Top.12. E.8.fs.34-39.

El Colegio que fue trasladado a la calle de las Sierpes en 1621, fue acomodado en las casas que habían sido de Garci Pérez de Salinas, detrás de la catedral, en la calle que sube a la plazuela de Santa Clara la Vieja. Se pagaron por ella 13.500 pesos de a ocho reales. Más tarde, en 1644, siendo rector el padre Juan de Oré, compró otras casas aledañas a Sebastiana Maldonado y a don Fernando de Cartagena Santa Cruz. Las casas estaban ubicadas en la esquina de la callejuela que va al Huatanay de San Blas. Más tarde, el Colegio se trasladó a unas casas que habían servido de Palacio Episcopal, comprándolas a Juan Lazo de la Vega, por el monto de la venta de la casa anterior. La nueva casa quedaba frente a la Casa de los Marqueses de la Laguna, conocida como Casa del Almirante, solamente las dividía una calle al medio. Desde esta nueva casa se dominaba la plaza del Cuzco y la catedral. Un sólo defecto tenía esta casa, el de carecer agua. El vendedor instaló una cañería desde la casa anterior, creando servidumbre a la casa de los Marqueses. Este hecho hizo que en 1703 los Marqueses y el Colegio tuvieran un pleito³⁸.

La distribución de las habitaciones del colegio, era como de un palacio “digno sólo de un príncipe”. El maderaje o artesonado, era todo de cedro “con muy primorosas labores”. Tenía salas, jardines, fuentes, galerías, y murallas de piedra. Las salas, galerías y aposentos estaban adornados de valiosísimas y hermosísimas pinturas³⁹.

La capilla era suntuosa. Tenía altar mayor de cedro de “valiente realce” todo dorado y alrededor de la capilla estaban colgados lienzos grandes y marcos dorados con la vida de su patrón San Francisco de Borja. En la capilla se mantenía todo el año una lámpara de plata con llama ardiente, en honor del Santísimo Sacramento. La Sacristía tenía todos los ornamentos y “alvas de riquísimas telas, cálices de plata, candeleros, incensarios y cortinas bordadas de oro”⁴⁰.

³⁸ El Colegio se quejaba de que la Marquesa de La Laguna había ordenado romper y desbaratar la cañería que pasaba por su casa. VARGAS UGARTE, ob.cit. pag.226. REVISTA DEL ARCHIVO HISTORICO DEL CUZCO. N.8 pag.188.

³⁹ A.H.UNSAAC Seg. Sala Estante N. 1 Top.12 E.8 fs.34-39.

⁴⁰ Ibidem.

El régimen del Colegio era el siguiente: se levantaban alrededor de las 6 y media de la mañana, iban a la capilla a hacer oración. Esto duraba más o menos un cuarto de hora. Enseguida tomaban de memoria la doctrina cristiana, en ayuda a la misa y otras cosas de devoción por espacio de una hora. Después se les decía misa y luego iban a almorzar. Luego hacían dos horas y media de escuela, donde un Hermano les enseñaba a leer y escribir, y también les daba doctrina. Cuando faltaba maestro de la Compañía por alguna circunstancia, el Rector contratava un maestro secular al que le pagaban 60 pesos mensuales, además de darle casa y comida. A las 11 comían. En el refectorio se servían unos a otros, encargándose uno de ellos de leer la vida del Santo del día. Después tenían descanso hasta las dos de la tarde, viniendo luego explicación de la doctrina o plática que se les daba dos veces por semana⁴¹.

En 1628, el Colegio tenía 20 alumnos, en 1723, 50, entre internos y externos. En 1735 los hijos de caciques eran 39⁴². Asistían como externos, cuatro niños pobres españoles, y muchos otros hijos de españoles. Todos vestían de verde con sus bandas coloradas y sus armas reales de plata. En los Libros de Recibos de colegiales aparecía cada uno con sus nombres y provincias de procedencia⁴³. Los hijos de españoles, abonaban cien pesos al año y se hizo para ellos una sala aparte, en la cual se colocaban las cujas de madera donde dormían. El Colegio proveía a los alumnos de papel, tinta y plumas. Los alumnos externos se retiraban a sus casas tan solo para comer y dormir. Por otro, lado el Colegio servía también, en algunas ocasiones para dar ejercicios

⁴¹ Anónimo. "Breve relación de lo sucedido en el Colegio del Cuzco desde el año de 1600 hasta el presente de 1653 que se había de haber puesto en este libro por diarios de años y meses, según los sucesos notables que ha habido y en los Rectorados de los PP. Rectores y por la incuria de los tiempos no se han escrito ni había memoria de ellas en alguna otra parte siendo tan dignas de ella". Historia del Colegio y Universidad del Cuzco. Biblioteca Histórica Peruana. Publicación del Instituto de Investigaciones Históricas. T. IV pags.129 t 150. Lima 1948.

⁴² Vargas Ugarte señala el primer colegial cacique fue Felipe Huáscar, hijo legítimo del Inca Huáscar y que los nombres de los demás no constan en libro alguno. Ob.cit. pag. 226.

⁴³ A.H.UNSAAC.Doc.cit. Top.12 E.8 fs.cits.

espirituales a personas de respeto, como el Maestro de Escuela de la Iglesia del Cuzco, o el Tesorero de la Iglesia.

Una Relación de 1724, dice que a las ocho de la noche iba el Padre Rector con ellos a rezar el rosario y otras devociones en cruz. Comulgaban "de su mano" y confesaban con sacerdotes seculares. Todos los viernes practicaban la Vía Sacra, con mucha disciplina. Los sábados tenían su Letanía con instrumentos musicales, y misa solemne. El Colegio parecía más un convento de "observantísimos religiosos que casa de indios caciques". Acerca de la alimentación que recibían en el Colegio, la Relación citada dice que los "caciquitos" comían por la mañana platos de carne, otros dos platos en la noche más medio real de pan. Que todos estaban gordos en el Colegio, incluyendo dos cocineros, un portero, un despensero y un cobrador⁴⁵.

Los niños de edad de 4 a 8 años, recibían instrucción en oraciones, catecismo, y se les enseñaba los primeros rudimentos de leer, escribir y cantar. La enseñanza de Gramática y Latinidad era un paso más avanzado en la formación intelectual de los jóvenes. Se daba en la Escuela Secundaria del mismo Colegio San Borja. Gramática y Latín se estudiaba en un ciclo de 3 años, agrupándose a los niños en mínimos, medianos y mayores. Seguían luego las Humanidades y la Retórica. Muchos se contentaban con el primer ciclo, pues con un conocimiento más que regular del latín, podían ser admitidos en una facultad. Un sacerdote o hermano se ocupaba de la enseñanza. El estudio del latín y de la antigüedad clásica servía para que los alumnos tuvieran un mayor conocimiento del castellano y consiguieran un sentido estético. Habiendo pasado este ciclo, estaban habilitados para seguir estudios en el Colegio Mayor de San Bernardo, donde podían seguir Teología o Artes. También estaban habilitados para seguir estudios en la Universidad de San Marcos o San Ignacio de Lima, o en la de San Francisco Xavier de la ciudad de La Plata⁴⁶.

⁴⁵ A.H.UNSAAC Seg.Sala Estante N.1 Top 12 E.8 pag.34 - 39.

⁴⁶ VARGAS UGARTE, Rubén ob. cit. pag.212.

El Colegio Seminario de San Francisco de Borja fue pensado como forma de combatir la idolatría, así como lo fue el colegio El Príncipe en el Cercado de Lima. El Virrey Toledo y su ejecutor el Virrey Príncipe de Esquilache pensaron que el mejor modo de extirpar la idolatría era dar a los indios una sólida moral, y a los caciques en especial, ya que constituían la autoridad natural entre los indios. Los hijos de caciques que salían del Colegio Seminario de San Francisco de Borja, iban luego a sus pueblos adoctrinados en el cristianismo, contando entonces la Iglesia con verdaderos soldados contra el demonio, ya que ellos enseñarían después a sus propios padres y parientes “convenciéndoles en razones y verdades”⁴⁷.

Sin embargo, siempre se planteó la duda sobre si convenía o no instruir a los indios, pues se temía que pudieran abusar de los conocimientos adquiridos. Una carta de 1637, escrita al Conde de Chinchón, sobre si convendría o no mantener los Colegios de Caciques, consideraba que los indios salían muy ladinos, no aprendían buenas costumbres ni cristiandad sino todo lo contrario, volviéndose muy perniciosos⁴⁸.

La manutención del colegio estaba a cargo, como dijimos, del cabildo eclesiástico y de encomenderos particulares, pero el 29 de Abril de 1622, en una vacancia temporal de Virrey en Lima, hubo un Auto que mandaba suspender la Fundación del Colegio y se ordenaba que los colegiales caciques se fuesen a sus pueblos. La casa sería vendida. La Compañía de Jesús alegó muchas razones para no suspender el Colegio, sobre todo porque se dejaba de dar servicio a las “majestades” divina y humana. En ese sentido envió una carta al Presidente de la Audiencia de Lima, quien se pronunció emitiendo un Decreto por el que en nombre del Rey se dejaba sin efecto la suspensión del Colegio⁴⁹.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ VARGAS UGARTE, ob. cit. pag.332.

⁴⁹ A.H.U.N.SAAC. Seg. Sala Estante N.1. Top45. fs.1-3. El Colegio llevaba los registros de pago de los censos en unos libros encuadernados en badana colorada donde se guardaban además todas las Provisiones que se habían hecho al Colegio. El Libro Primero tenía pintadas las Armas Reales en la tapa.

La idea de suspender el Colegio vino por influencia de los encomenderos del Cuzco. Ellos pidieron al Corregidor a principios de 1622, que el Colegio de hijos de caciques debía suspenderse, porque se mantenía a costo de censos y comunidades de todo el distrito del Cuzco. Los encomenderos señalaban muchos daños y perjuicios al común de los indios de las comunidades por el cumplimiento del censo y tasa. El descontento de los encomenderos, se acentuaba por la ausencia de indios en las comunidades, que se veían vacías porque la mayoría de los indios salía hacia Potosí a cumplir con la mita, quedando pocos indios para cumplir con la tasa, y lo poco que se recaudaba iba en gran medida, a través de los censos, a mantener el Colegio de San Francisco de Borja⁵⁰.

El incumplimiento de la caja de censos para el sostenimiento del colegio fue permanente, incluso desde que Toledo en 1571 dictaminó un monto mínimo necesario anual de 1.500 pesos. Para regularizar los pagos, el Virrey Conde de Alba de Liste (1655-1660) dio una Provisión al Corregidor del Cuzco, para que el pago al Colegio se hiciera con los fondos de toda la gruesa de la renta de la Caja de Censos, ello significaba que se debían pagar según esta última disposición 2.000 ducados⁵¹ por el pago de devengados del Colegio y por el expediente de pesos no entregados por el administrador. En 1674 el Padre Gabriel de España, Procurador General de Cortes de la Compañía de Jesús, en nombre del padre Baltasar de Aspectía, Rector del Colegio San Borja, emitió un Decreto para el pago de los Censos al Colegio, de acuerdo al número de colegiales inscritos en el Colegio. Pese a las amenazas de multas, los Jueces de la Caja Real de Censos estaban en permanente conflicto para pagar los censos a los jesuitas.

En 1723 hubo otro reclamo del padre Sebastián Villa, catedrático de Prima de la Universidad de San Ignacio de Loyola y Rector del Colegio

⁵⁰ Ib. El documento de 1622 establecía claramente que el monto que instituyó Toledo era de 50.000 pesos y no 5.000 y que los indios eran 500 y no 50. Nos parecen exageradas las cifras de modo que las hemos interpretado omitiendo un cero en ambos casos.

⁵¹ 2.000 ducados equivalían entonces a 2.750 pesos de a 8 reales.

de San Francisco de Borja, pidiendo a la Audiencia de Lima que el Juez de la Real Caja de Censos del Cuzco Don Miguel de la Torre pagara los censos. En ese entonces se debían pagar anualmente cuatro tercios, cada tercio de 904 pesos y medio reales. Don Miguel de la Torre, justificaba el atraso del pago de censos al Colegio con la epidemia de peste de sarampión, que había diezmado la población en los campos sin haber quién pagase la tasa. Sin embargo el padre Villa, del colegio San Borja le acusaba de haber utilizado para sí incluso los cobros de tasas hechos por su antecesor.

Para abonar la deuda el padre Sebastián Escobar consiguió que se le diera todo el salario que se le debía al juez anterior, don Josep Escobar. Ese mismo año el Rector del Colegio San Borja, padre Sebastián de Villa, pedía vehementemente a la Audiencia se ejecutara una indagatoria consistente en dar respuesta a 17 preguntas sobre el manejo de fondos que hacían los jesuitas en el Colegio San Borja. Esta protesta iba en sentido de que el Juez de Censos Miguel de Torres, por intermedio de su cuñado, Juan de Toledo había calumniado e injuriado a la Compañía de Jesús por malos manejos de los censos destinados al Colegio. El padre Villa demostró en la en una indagatoria, cómo la Compañía de Jesús en el Cuzco, había hecho tanta labor con sólo dos reales de pensión mensual por alumno. Y por el contrario, acusaba al Juez de Censos, de tener la hacienda de su casa llamada "Guarquina" opulenta y con grandes gastos⁵².

De todas maneras la existencia del Colegio en el Cuzco, fue un problema permanente. Después de la expulsión de los jesuitas, el Colegio sobrevivió, haciéndose cargo de él, sacerdotes seculares como el Dean Felipe Umeres y en el año 1783, con el título de Vicerrector, el Licenciado Buenaventura Tapia Esquivel.

Archivo Histórico de la U.N.S.A.A.C Segunda Sala. Estante N..1. Top12. Años 1600 - 1687. E.7.

⁵² Petición de Testimonio sobre 17 preguntas. A.H.U.N.S.A.A.C Seg. Sala. Estante N.1 Top12 E.8 Top.12 pags.34-39. Es a través de este documento que tenemos muchos detalles sobre el funcionamiento, acomodo y adorno que tenía el Colegio.

En 1786 los caciques escribieron un Memorial de queja al Virrey por el lamentable estado en el que se hallaba el Colegio, como resultado de la expulsión. Más adelante, después de la Declaración de la Independencia del Perú, el Colegio San Borja, llamado El Sol, quedó fundido con el Colegio San Bernardo por Decreto del Libertador Simón Bolívar, dado en Cuzco el 8 de Junio de 1825 con el nombre de Colegio del Cuzco, conocido más tarde como Colegio de Ciencias y Artes. Para su establecimiento se adjudicó la casa y el magnífico templo de los expatriados jesuitas que está en la Plaza Mayor. Mientras acomodaba este local, se mantuvo el nuevo colegio en el antiguo de San Bernardo hasta el 28 de octubre de 1826 en que se trasladó al local designado.

5.4. Enseñanza superior a los indígenas

La Junta Magna del Real Patronato de 1568 convino en que se debía impartir una educación superior a los hijos de caciques en las ciudades principales. Sin embargo, la educación superior en ese tiempo estaba encaminada a la carrera sacerdotal, de la cual estuvieron alejados los indios y los mestizos hasta fines del siglo XVIII.

Las dos universidades principales, que se pueden llamar mayores de América fueron la de San Marcos de Lima y la de la ciudad de México. Ambas eran de fundación real. Después estaban las consideradas universidades menores, entre ellas la de San Francisco Xavier de Chuquisaca fundada en 1624, que disponían sólo de la aprobación romana y solían tener más bien una proyección propia de la orden que la regía. Personas importantes de América habían pedido pudieran instruirse “los hijos de caciques y señores”, en las universidades, tal como se hizo en México, pero no se hizo caso.

En el Cuzco, el obispo Sebastián de Lartaún, seguramente en acuerdo con Toledo escribió a Felipe II, expresó su deseo de crear una universidad especial para los indios y mestizos. Pero Lartaún enfatizó que en las otras universidades no eran admitidos hijos de caciques. Las trabas más importantes que encontraban los indios para poder realizar estudios, según se desprende de numerosas fuentes, se derivan de su pobreza y de

los inconvenientes que se seguían de la convivencia con los estudiantes españoles, que los trataban con desprecio, ante lo que los naturales se apocaban y terminaban por descuidar y abandonar los estudios⁵³.

Recién en el sexto Concilio Limense de 1772, se dispuso el orden sacerdotal para los indios,⁵⁴ pese a que la Junta Magna del Real Patronato de 1568, convino que en los Colegios y seminarios, se debía impartir una educación superior a los hijos de caciques en las ciudades principales.

Algunos indios nobles, como Don Juan Bustamante Carlos Inca, decidieron viajar a Madrid para pedir mercedes al rey. Bustamante pretendía el Marquesado de Oropesa en el Perú. Mientras esperaba ser favorecido, ejerció funciones similares al de procurador en la Corte de Madrid, a favor de sus ilustres parientes. No solamente sus parientes nobles recurrieron a él para que les hiciera trámites de procurador en Madrid. El religioso, bachiller don Carlos de Mendoza, le solicitó sus buenos oficios, para poder ascender del beneficio de la lectura epístola en los oficios religiosos, al del canto del evangelio. Carlos de Mendoza, decía haber estudiado latín en el colegio de la Compañía y haberse graduado de bachiller en teología. Sin embargo, por falta de dinero no había podido hacer el doctorado en el colegio de San Antonio Abad. Juan Bustamante Carlos Inca, consiguió que le dieran interinamente algunos cargos hasta que se ordenó sacerdote y compuso un sermonario en quechua.

Antonio de Bustamante Carlos Inga, primo hermano de Juan Bustamante Carlos Inga, presentó en Madrid, un Memorial en 1749 para una dignidad en la catedral cuzqueña, sin embargo, al no ser atendido por Fernando VI, su primo hermano don Juan dejó en las propias manos de Carlos III un nuevo Memorial⁵⁵.

⁵³ Olaechea, ob. cit., p.113.

⁵⁴ Ibidem, p.151, 159.

⁵⁵ Ibidem p. 179.

6. Alfabetizar a los indios, arma de doble filo

En 1638, el obispo del Cuzco, a propósito de los alumnos del Colegio El Sol, lamentaba que el indio cuando salía del colegio y vuelve a su reducción y pueblo supeditaba y abusaba a sus indios, de manera que no les dejaba haciendas, ni aun mujeres ni hijos. Era violento y extorsionador y cuando sus curas trataban de remediar estos excesos. Destruían con calumnias a su gente, probándoles con testigos delitos que jamás imaginaron con lo cual quedaban amilanados. Que eran realmente crueles tiranos y vivían de la sangre de sus indios y éstos no se atrevían a quejarse por respeto. Por eso era sabido que el indio debía calzar sus ojotas, como era su costumbre, pues cuando se cambiaba el traje sabía más de lo que necesitaba y era mal cacique y peor gobernador⁵⁶.

El clérigo Bartolomé Álvarez, del obispado de La Plata, que estuvo primero en Lima, cuando se llevó a cabo el III Concilio Limense y luego destinado por La Plata a la doctrina de Aullagas, en el contorno sur del lago Poopó escribió un Memorial en 1588, que no se conocía hasta hace relativamente poco tiempo. Tiene interés porque expresa espontáneamente al rey su parecer sobre la reacción de los indígenas frente a la evangelización. Resalta el hecho de que los indios no estaban convertidos de corazón, y no había mucha esperanza de que llegasen a estarlo, a menos que se les tratara con mano mucho más dura, puesto que en cincuenta años de colonización ellos no habían perdido sus costumbres. Álvarez critica a los clérigos que tenían afanes de lucro y que eran demasiado abiertos hacia las costumbres de los indios. El Memorial saca a relucir tres elementos importantes respecto a la conducta de los indios frente a los religiosos y españoles en general. En primer lugar no eran cristianos; en segundo lugar, tenían un odio muy grande hacia los españoles y en tercero, deseaban su libertad con la destrucción de los conquistadores⁵⁷.

⁵⁶ Ibidem, p. 119.

⁵⁷ *De las costumbres y conversión de los indios del Perú. Memorial a Felipe II (1588)*. Edición: Ma. Del Carmen Martín Rubio, Juan J.R. Villarías Robles, Fermín del pino Díaz. Ed. Polifemo. Madrid 1998. Xavier Albó en *Anuario de la Academia Boliviana de Historia*

Xavier Albó, quien estudió el Memorial, destaca que los indígenas habían sido evangelizados y no había diferencia entre quienes habían sido bautizados y entre quienes no. Seguían llevando el pelo largo y continuaban con su idolatría. La crónica refiere que en diciembre solían reunirse todos y confesarse entre todos mutuamente y luego perdonarse después de una pelea ritual entre dos bandos. Hace referencia al *takiy unquy* dando el nombre aymara *tala usu*. Que los sacerdotes eran tenidos en oprobio y menosprecio por los indios, que entonces era comentado en todo el virreinato el envenenamiento del que fue objeto un religioso en Huamanga. Opinaba que los indios 'ladinos', o sea cuando ya hablaban castellano eran aún más preocupantes, pues en primer lugar les servía para cuidarse de los españoles, y en segundo lugar eran espías a sus padres y curacas y viejos, declarándoles las palabras y las intenciones de los religiosos. "Siempre hay un espía escuchando, sin embargo no hablan lengua castellana con aquellos a quienes escuchan, aunque les estén sirviendo".

También el clérigo Bartolomé Alvarez escribió, que los indios de la provincia de los Pacajas (Pacajes) habrían escrito a los ingleses de Francis Drake, dirigiéndose a ellos como a "a los muy magníficos señores Luteranos" y más adelante declara que los indios los tenían muy aficionados porque decían que "inglés" viene de "inga", y que era nombre de los reyes Ingas.

Acerca de la evangelización, el padre Alvarez hace consideraciones en torno a la dificultad de traducir una serie de palabras, según las cuales unas se adoptan directamente del castellano sin que se las entiendan como por ejemplo alma, fe, creer, esperanza, mundo, demonio y carne. Respecto a los catecismos o doctrina que los jesuitas habían escrito en el pueblo de Juli, Alvarez opina que fueron mal copiados, con muchas mentiras. Fuera de ello, los religiosos que a penas llegaban, aprendían

rápidamente el idioma de los indios y predicaban, siendo algo que aún en muchos años es difícil de hacer.

Tampoco creyó en la 'cátedra de lengua india' que se estableció en Charcas por Alonso Barzana en 1582/83, pues los religiosos no llegaban a aprender el idioma y ya recibían curatos y doctrinas. Criticó a los jesuitas por darles sacramentos fácilmente y también el sistema de cofradías instauradas en Juli, en las que usaban "cantarcillos y chanzonetas en la lengua de sus tonadas o en tonadas de Castilla". Finalmente preguntaba "¿Cómo pueden ser predicadores del evangelio y curas en jurisdicción ajena?"⁵⁸.

6.1 Alfabetización a principios del siglo XVII.

Punto de vista indígena

Guamán Poma de Ayala, quien escribió su famosa *Crónica Nueva Crónica y Buen Gobierno* en 1613, refiere que los indios comunes del virreinato del Perú, habían aprendido a ser obedientes, ordenados y grandes cristianos, debido a su propio esfuerzo. Que los indígenas eran como los españoles de Castilla, aprendían fácilmente y sabían todos los oficios, artificios y beneficios, siendo muchos de ellos grandes cantores, músicos. Ejecutaban el piano, la vihuela, la flauta, sabían manejar escopetas, desplegar armas, utilizaban bien la espada, y eran aficionados a los toros. Además muchos eran alfabetizados pues eran nombrados y se desempeñaban como escribanos de cabildo y públicos, además de ser también tenientes de corregidores, alcaldes, alguaciles, regidores y contadores. Que muchos habían aprendido latín, y *si (hubieran sido) autorizados* podían haberse ordenado sacerdotes de la iglesia.

Afirmaba que en general los indígenas hubieran aprendido más si no fueran tan abusados por los encomenderos y corregidores en tratos particulares. Las indígenas habían mostrado ser muy devotas y buenas cristianas, aprendían en los conventos a leer, escribir y hacer costuras. Sabían lavar y coser tanto como las españolas.

⁵⁸ Ibidem.

6.2 Educación no formal al interior de los pueblos de indios

Los indígenas fueron evangelizados y convertidos al catolicismo y se les enseñó a hablar y rezar en castellano. Y aunque se trató de imprimir en ellos el pensamiento occidental, fue el pensamiento autóctono el que impregnó a la nueva cultura occidental, dando lugar a al mestizaje cultural. Incluso se puede decir, por lo menos en Bolivia, que el catolicismo se hizo presa de la cosmovisión del mundo andino, dando lugar a un catolicismo plagado de creencias paganas. Por otro lado, si bien la colonización e hispanización estructuró de manera diferente algunos aspectos de la cultura mestiza, la población, el trabajo agrícola y las relaciones sociales y la organización social de las comunidades andinas se mantuvieron imperturbables y silenciosos.

Durante la colonia, los religiosos y gobierno civil se preocuparon por que los indios fueran evangelizados y así colonizados para que sirvieran para la explotación de las minas y las haciendas, las comunidades indígenas mantuvieron ciertas tradiciones de respeto a la autoridad y entendimiento o conciliaciones civiles que merecen ser tenidas en cuenta a la hora de estudiar la educación.

Es sabido que a fines del siglo XVIII se desmoronó el poder cacical y los caciques nobles, se fueron adscribiendo a nuevas formas de prestar servicio a los españoles, ya sea por haber aprendido a leer y escribir, como es el caso de escribanos notariales o alcaldes en los pueblos, o por haber sido educados en colegios católicos o cerca de ellos. Al interior de los pueblos de indios, sin embargo, prevalecieron ciertas costumbres culturales democráticas, que forman parte de una educación no formal.

Así, cuando faltaron los caciques de tradición noble, tomaron el cargo caciques de autoridad subalterna o comunarios campesinos y el status de principales fue asumido por ancianos que habían cumplido con toda la carrera o camino" (thaki) de cargos rotativos de cargos de servicio a la comunidad. El sistema de cargos rotativos adquirió mayor preponderancia, sin que los religiosos o hacendados percibieran una

intromisión en su dominación. El poder de los ayllus estaba en sus propias manos, en manos de la base de la comunidad⁵⁹.

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 esa manera hay que repensar la educación de los pueblos, "iletrados", quienes con prácticas de democracia comunal demostraron tanta soberanía como los principios liberales ilustrados, que influyeron en América a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

7. Evangelización y educación en misiones

En la época colonial hubo varias misiones religiosas que implantaron ese sistema de evangelización en lugares de valle o llanos, donde la población no tenía costumbre de residir, ni siquiera temporalmente, como en los lugares de altura, en un solo sitio. Varias expediciones de misioneros se adentraron en las regiones del norte de La Paz, Beni y Santa Cruz, sin resultado positivo por las inclemencias de los lugares.

Hacia 1639, en Cochabamba, los padres dominicos que tenían reducciones entre moxeños y quietotos y que habían llegado hasta el río Maniquí, fueron expulsados, y las iglesias y poblaciones incendiadas. Lo mismo sucedió con las misiones de San Buenaventura, fundadas por los franciscanos y de las de San Francisco de los lecos de los padres agustinos.

La verdadera y sistemática reducción de los indígenas de las zonas bajas comenzó en 1675 con la incursión de los padres jesuitas Pedro Marbán y Cipriano Barace. Llegaron al lugar donde fundarían

⁵⁹ Thompson Sinclair *Cuando solo reinasen los indios*. Ed. Muela del Diablo. La Paz, 2006, p.327.

Trinidad navegando el río Mamoré desde Santa Cruz. Comenzaron la evangelización de los moxeños, comenzando por los moremonos. En 1682 llegaron más padres misioneros a Moxos, y se fundaron Loreto, San Ignacio, San Francisco Javier, San José. Las fundaciones de pueblos siguieron por parte de los jesuitas, fundando San Pedro en 1697, San Luis de Gonzaga en 1698, cerca del río Matos, San Pablo próximo al río Beni. En 1700 San Joaquín en Baures, que fue trasladado a orillas del río Machupo. En 1717 se fundó San Martín, a orillas del río Iténez o Guaporé; Magdalena en 1720, a orillas del Itonomas⁶⁰. En 1715, los jesuitas tenían fundadas 16 misiones con cerca de 24.000 indígenas convertidos. En 1750 había 19 centros misionales con 45 padres, y 31.000 feligreses, quienes a través de la evangelización comenzaron a aprender a labrar, tejer, construir, palear ganado, cantar y a rezar. En eso consistió la educación. Algunos niños comenzaron a ser alfabetizados en primeras letras pero de manera elemental. Algunos conocieron la escritura y la lectura de la música y la interpretación de instrumentos musicales, sobre todo en las misiones jesuíticas de Moxos y Chiquitos.

7.1 Misiones de Moxos y Chiquitos

Las misiones de Moxos y Chiquitos fueron fundadas varias veces, debido a los ataques continuos de los naturales a los misioneros. Los misioneros tuvieron que fundar y refundar sus misiones una y otra vez hasta que finalmente los naturales los dejaron asentarse. Tanto en la zona de Moxos como en Chiquitos, fundaron entre diez y doce misiones. En cada una había dos religiosos a cargo de unos 120 indígenas. El objetivo de las misiones no era alfabetizarlos, sino simplemente evangelizarlos memorísticamente. A lo largo del siglo XVIII, que es cuando tienen lugar las misiones jesuíticas de estas regiones, los moxeños y chiquitanos se adaptaron a las normas de convivencia cristiana que les impusieron los religiosos.

Las misiones llegaron a ser verdaderos modelos de trabajo agrícola y artesanal. Y desarrollaron las artes plásticas y la música de manera

⁶⁰ Ibidem, pag. 76.

especial, aprendiendo no solamente a ejecutar instrumentos musicales como violines, violas, arpas y clavicordios, sino también a fabricarlos con la más fina factura. Los naturales dedicados a la música, aprendieron a leerla y ejecutarla en los instrumentos fabricados por ellos mismos. De la misma manera, los jesuitas les enseñaron a hablar castellano, a vestir ropa liviana, adecuada al clima, a cantar y a vivir la religión católica, de manera devota y ferviente, a diferencia de los pueblos aymara, quechua y demás, quienes veladamente nunca abandonaron sus propias creencias. Manifestando así su reticencia a asimilar la nueva religión y cultura.

7.2 Misiones de Apolobamba, Chaco y Tarija

Cerca de veinte misioneros se adentraron en el siglo XVII hacia el noreste del departamento de La Paz, llegando hasta el departamento de Pando y norte del Beni. Todas terminaron con la matanza de los misioneros en manos de los indígenas del lugar. Igualmente desde el siglo XVII tanto jesuitas como franciscanos, intentaron fundar misiones en el sudeste de la Audiencia de Charcas, pero todos fueron expulsados por los pueblos chiriguano. Recién en 1790 pudo instaurarse una misión en esa región. Las primeras fueron las de Tariquea, al sur de Tarija, luego que la de Guapay al sur de Santa Cruz⁶¹.

El padre Antonio Comajuncosa escribió en las misiones de Tarija un “Manual de misioneros”, en el que expresaba la metodología y contenidos del misionar a los infieles (chiriguano), donde todo intento de reducción había sido imposible debido a la ‘nación bárbara’ que significaban los chiriguano, quienes atacaban cualquier avance religioso. La expulsión de los jesuitas del continente (y su supresión como orden religiosa) había dejado huellas de reflexión en los franciscanos sobre la ideología del régimen colonial y la utopía del cristianizar civilizando. Por lo tanto, su tarea no era tanto el cultivo espiritual de los religiosos, sino el actuar con fervor apostólico, pobreza y persistencia. Sin embargo el objetivo en relación a la educación de los

⁶¹ Ibidem, pag. 102-105.

indígenas era “ponerlos en un estado de religión, de sujeción y cultura como pueblos”, por lo que eran declarados súbditos del Prefecto y de sus representantes, que eran los misioneros, quienes debían ser “personas probas, de segura virtud y capacidades intelectuales para vivir en un contexto de vida ajena a su educación”. Debía tener conocimientos de salud, agricultura y el instrumental necesario para la operación cesárea. Su tarea debía ser personal, espiritual y pobre, ya que le eran confiados los bienes de los indios y no se constituían en propietario de ellos. 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. El catecismo, que existía en castellano y chiriguano estaba destinado a los niños y la doctrina cristiana debía ser separada de los conocimientos que se les daba en cuanto a autoridad, producción y dirección de la reducción⁶².

7.3 Colegios de Propaganda Fide de Tarija, s. XVII, XVIII

El Colegio de Propaganda Fide de Tarija era el Colegio franciscano desde donde salían los misioneros a propagar la fe. Primera época en la época de la colonia. Comenzaron a funcionar durante las sublevaciones indígenas de 1781. Utilizaron el método de llegar cantando en procesión y disertaciones de la fe en las iglesias. Tenían personas que rondaban el pueblo y las iglesias para evitar ser atacados violentamente. Empezaron en Tarija, Potosí y Chuquisaca, pasaron por Cochabamba (Arani, Punata, Oruro, Caracollo, El arzobispo Herbozo y el Presidente de la Audiencia Flores los quisieron utilizar para tranquilizar a los indígenas⁶³.

⁶² Calzavarini, Lorenzo cita a P. Comajuncosa *Manifiesto histórico, corográfico, geográfico, topográfico, apostólico y político de lo que se han trabajado entre fieles e infieles los misioneros franciscanos de Tarija, 1754-1810* en “Manual de misioneros” el P. Antonio Comajuncosa 1804, Acción apostólica y religiosidad popular del colegio de propaganda FIDE de Tarija en el siglo XVIII”. En: Anuario de la Academia Boliviana de Historia Eclesiástica. N.3, 1997, pag. 73-86.

⁶³ Maldini Gerardo “Colegio de Propaganda Fide y Misiones entre fieles”. En Anuario de la Academia Boliviana de Historia Eclesiástica. N. 2, pags.133-138. Sucre, 1996.

SEGUNDA PARTE

1. Alfabetización a criollos y peninsulares. Chuquisaca

La alfabetización de criollos y peninsulares se llevó a cabo en los colegios, que muchas veces funcionaron en los seminarios instituidos por las órdenes religiosas. Los colegios estaban destinados a primeras letras y tomaban cuatro años. En el seminario estudiaban quienes serían luego sacerdotes. En Bolivia, el primer catedrático gramática latina, como se llamaba entonces de fue González de la Casa, quien no se había ordenado todavía, (1575-1575) cuando impartió las cátedras de Gramática española y Latinidad en la Catedral de la ciudad de La Plata, por encargo del obispo de esa ciudad. Señalan las fuentes, que el profesor era ejemplo de vida y costumbres y a él acudieron hijos de vecinos de esa ciudad, los cuales salieron hábiles y expertos en las materias, tanto que algunos abrazaron la carrera eclesiástica⁶⁴.

En 1591, los jesuitas abrieron seminario en la misma ciudad y fundaron la cátedra de Latinidad, la de Gramática castellana y Cátedra de lenguas indígenas, ésta última contaba con el apoyo de tres Concilios Limenses que obligaba a todos los curas doctrineros que hablaran la lengua de los indios, con "certificación del Catedrático de la Universidad de Lima". Los jesuitas impartían la cátedra de lenguas nativas tanto en colegios, para cualquier tipo de estudiantes, como para religiosos jesuitas en el colegio de Juli. Sin embargo la cátedra de lengua india fue instituida en Charcas en 1580, por Acuerdo de la Audiencia y recayó en el P. jesuita Alonso de Barzana quien ejerció la docencia en Potosí. En La Plata se dieron las clases de Gramática y lenguas nativas

⁶⁴ Barnadas Joseph *El Seminario Conciliar de San Cristóbal de La Plata – Sucre (1595-1995)*. Ed. Archivo Biblioteca Arquidiocesanos "Monseñor Taborga". Sucre, 1995, p.51.

ininterrumpidamente durante todo el siglo XVII. En 1684, el colegio de Chuquisaca tenía tres cátedras de teología, dos de artes, dos de gramática y una de lengua india aymara. En el momento de la expulsión de los jesuitas (1767) el profesor de lenguas aymara y quichua era el P. Miguel de Irigoyen⁶⁵.

Aunque no duró mucho, en la Plata se fundó a mediados del siglo XVI, un recogimiento para hijas de conquistadores. Su fundador fue un mercedario, Francisco Arriscado y lo hizo con el nombre de "Recogimiento de Doncellas Huérfanas de Santa Isabel", fundado con el objeto de recoger a las hijas huérfanas, aunque en el transcurso del tiempo se convirtió en casa de acogida de mujeres mayores e incluso de mala reputación. El colegio-seminario jesuita, fue fundado también a mediados del siglo XVI, estuvo encargado al cabildo eclesiástico de la ciudad y funcionó en el mismo local que el de Huérfanas, y llevó también el nombre de Santa Isabel de Hungría.

En el siglo XVI tanto el Concilio de Trento, como el Segundo y Tercer Concilios Limenses, recomendaron que se crearan centros de estudio para letrados y seminarios para sacerdotes, para que no hubiese necesidad de enviarlos a España. En 1591 el Arzobispo Mogrovejo, adquirió con fondos propios, una casa próxima a la catedral e hizo comenzar a dictar cursos a 28 jóvenes aspirantes al sacerdocio. El Virrey se enteró que allí se inculcaban ideas contrarias al Patronato y mandó desalojar a los seminaristas. El seminario de Santa Isabel vino a reemplazar al primero⁶⁶. Los alumnos del colegio seminario Santa Isabel vestían capas pardas con mangas de paño negro y bonetes de color rojo. Los alumnos de estudios superiores estaban encausados a seguir la carrera eclesiástica. El colegio - seminario de Santa Isabel no contó con estudios superiores propios.

⁶⁵ Ibidem, p.54-57.

⁶⁶ Querejazu Calvo, Roberto *Historia de la Iglesia Católica en Charcas. (Bolivia)*. Ed. Conferencia Episcopal boliviana., Sucre 1995, pp.94-95.

Para ese fin, los colegiales debían acudir a otros conventos como el de Santo Domingo, Colegio de la Compañía de Jesús, llamado San Juan Bautista, -que estuvo ubicado en el “Tambo de la Estrella”; al convento de San Agustín, o al de San Francisco, donde se podía estudiar Artes, Teología, Filosofía y Moral⁶⁷. El colegio San Juan Bautista fue fundado en 1621, con el nombre de Santiago, para la instrucción y educación de la niñez y juventud a solicitud del padre Alonso Fuertes de Herrera, procurador de la Compañía. El título que recibió fue “Colegio Real de San Juan Bautista”. A este colegio se le llamaba “Colegio Azul”, porque en su uniforme llevaba una banda de ese color. Comenzó a funcionar en 1623.

Paralelo al Colegio de San Juan Bautista, sin conocerse exactamente la fecha de su fundación, existía el colegio de San Cristóbal, donde un siglo después, en 1769 habían ciento sesenta y siete colegiales procedentes de varias ciudades de la Audiencia⁶⁸. Para entonces se impartían las cátedras Prima de Teología, Vísperas de Teología, Metafísica, Lógica, Gramática, Artes y Moral. Los colegiales eran muy jóvenes, la edad promedio era de 19 años y permanecían en el Colegio entre uno y ocho años. Antes de 1779, el Colegio pasó a la sede de la Universidad de San Francisco Xavier. En 1826, se fundó en el colegio el Colegio de Ciencias y Artes de Chuquisaca⁶⁹.

Desde principios del siglo XVII, los jesuitas escribieron a la Corte de España para que se les concediera autorización para fundar una Universidad, pero los pedidos demoraron hasta 1624, cuando la Audiencia de Charcas consiguió una bula del Papa Gregorio VII para la creación de la Real Pontificia Universidad de San Francisco Xavier por los padres Juan de Frías y Herrán, provincial de la Compañía e Ignacio Arbieto. El primer rector fue el padre Luis de Santillán.

En 1776 se erigió la Academia Carolina, para el estudio de las leyes reales y la práctica forense. Entre los alumnos de esta Academia

⁶⁷ Ibidem, p. 64-65,74,79.

⁶⁸ Ibidem, p.102.

⁶⁹ Ibidem, p.111.

empezaron a circular las primeras ideas libertarias, cuando la folletería y propaganda de ideas ilustradas llegaba de contrabando a manos de los alumnos, eran hijos de ricos mineros y hacendados, quienes veían que la Independencia del gobierno español les daría más libertad y riqueza⁷⁰.

1.1. Colegios en La Paz

En La Paz, el colegio de los jesuitas fue fundado en 1582, gracias a la donación del encomendero Juan de Rivas. Donó 77.000 pesos corrientes, entre barras de plata, tiendas del comercio de la ciudad, ganado de la tierra, muebles, una viña en Río abajo y un obraje. El colegio ocupaba el costado este de la plaza principal y comprendía toda la manzana. Después de la expulsión de los jesuitas el Seminario se ubicó en la esquina de la hoy calle Ballivián esquina calle Colón, y la capilla de Loreto fue destinada para el mismo colegio⁷¹.

El Seminario establecido por el primer obispo de la diócesis, Domingo Valderrama y Centeno, que gobernó desde 1610, que tenía el título de San Jerónimo no duró mucho tiempo, pues en 1635 el obispo Feliciano Vega informó que se encontraba totalmente destruido y que la cátedra de Gramática y Moral se había instituido en la casa de los jesuitas. El reglamento del Seminario fue dado por el padre Feliciano Vega y rigió hasta 1745, en que fue sustituido por otro del obispo Salvador Bermúdez Becerra. Refiere el padre Menéndez que destacaron entonces los padres Francisco Patiño y Gabriel Baeza, este último profesor de gramática, en 1609, adoctrinaban a los indios en la plaza, porque la afluencia de concurrentes, hizo que no cupieran en el templo. Es posible que el adoctrinamiento fuera en aymará y quechua, con muchas palabras en castellano. El padre Baeza se constituía en el pueblo de Laja, para confesar y consolar a los mitayos que partían hacia Potosí. En 1653 el padre Nicolás Durán Mastrilli, concluyó la edificación

⁷⁰ Ibidem, p. 25.L. Menéndez.

⁷¹ Ibidem, p. 21.L. Menendez

del colegio y del templo. Y el sacerdote Antonio Loaiza, criollo paceño instituyó la escuela de instrucción primaria⁷².

Desde 1809 el Colegio fue lugar del cuartel de las milicias patriotas y finalmente expropiado por el gobierno nacional. El Loreto fue utilizado como salón universitario y luego fue utilizado por la Cámara de Diputados.

El 2 de enero de 1794, una Cedula real, mandó la fundación de un Asilo de niños expósitos. El 2 de junio de 1795 El papa Pío VI concede que los monasterios de clausura puedan admitir niñas educandas internas⁷³. El 3 de septiembre de 1803 el obispo Remigio de La Santa y Ortega, mandó la fundación de una casa de beneficencia con el producto de los legados del cura de Chuquito José Miguel Salinas y de Francisco Tadeo Diez de Medina. El primero dejó en 21 de enero de 1806 siete haciendas en Timusi y cuatro casas en el barrio de la Caja de agua de la ciudad y el segundo un buen caudal en dinero y joyas. La casa recién se fundó en 1826, en el tambo de San Miguel.

1.2. Colegios de Oruro, Potosí, Cochabamba y Santa Cruz

En Potosí en 1577, los padres José de Acosta, Luis López y Alonso de Bárcena, fundaron un colegio situado donde existió luego un cuartel y un asilo. El colegio funcionó para educar a españoles e indios y funcionó hasta la expulsión de los jesuitas en 1767.

En 1611 fueron enviados desde la Plata los sacerdotes Gabriel Serrato y Sebastián Juárez, con objeto de establecer residencia de jesuitas. Siete años más tarde la residencia fue convertida en colegio siendo su fundador y primer superior el padre Juan Zapata. El rico minero Fernando de Valencia donó 13.000 pesos y un ingenio para el funcionamiento del colegio.

⁷² Ibidem, p. 22-23.

⁷³ Ibidem, p. 112.

Los mismos religiosos de La Plata vieron la conveniencia de establecer un colegio en Cochabamba. En 1694, el cabildo secular y un sinnúmero de ciudadanos a la cabeza del religioso José Márques Mansilla, lograron fundar una residencia de jesuitas. Veinte años después, en 1716, se pudo fundar el colegio, con una donación de Juan de Solórzano de 40.000 pesos y la recomendación del arzobispo de La Plata, Diego Morcillo y Auñón, aduciendo la conveniencia de atender las misiones de Moxos⁷⁴.

En 1649 el obispo Juan de Aguinao fundó el Seminario de San Juan Bautista en Santa Cruz. Compró una casa y adecuó con aulas y dormitorios para internado. Como él residía en Mizque envió al bachiller Gabriel Gonzáles para organizarlo bajo la dirección de los padres jesuitas, pero el establecimiento no prosperó, como no prosperó la ciudad, habiendo sido abandonada por causa del clima y las enfermedades tropicales que diezaban a los primeros pobladores de Santa Cruz. Después de más de un siglo, recién en 1769, luego de la expulsión de los jesuitas se fundó un nuevo seminario en el antiguo colegio de los jesuitas. Treinta años después el seminario estaba totalmente destruido. Un tercer seminario se fundó recién a fines del siglo XIX⁷⁵.

2. Alfabetización de niños y niñas huérfanos

De toda la población infantil y juvenil, resultó que los niños huérfanos se beneficiaron desde un primer momento, al haber sido expuestos en las puertas de las iglesias, conventos, monasterios o beaterios de donde eran remitidos a las instituciones que tenían colegios de educación primaria. De esa manera las Casas para Huérfanos varones y mujeres fueron fundados en Seminarios de hombres y beaterios de mujeres y fueron vistos más como instituciones de educación y alfabetización, que de beneficencia hacia los pobres.

⁷⁴ Ibidem, p. 26.

⁷⁵ Ibidem, p. 71.

Los huérfanos provenían de familias españolas y mestizas. Muchas veces eran hijos de madres solteras. Un hijo natural entre las familias españolas y mestizas era una mancha para familia entera. Es por eso las madres solteras, se deshacía de sus hijos, a través de la “caridad” de parientes o amigos que exponían a los niños en hospitales, casas de huérfanos o beaterios de mujeres, donde recibían educación y alfabetización. Allí los niños aprendían a leer y escribir en castellano, a contar y a cantar.

La cultura prehispánica andina, por su parte, no imitó a la española en el abandono de niños huérfanos. Como no existía el matrimonio previo al nacimiento de los hijos, los niños huérfanos eran adoptados por parientes o mujeres solas, como algo natural. Los niños crecían sin lacra social, ni pecado. El niño o la niña eran mano de obra para el trabajo, de manera que eran útiles potenciales para el trabajo.

2.1. Huérfanas en los beaterios de Lima s. XVII

Contamos con pocos datos sobre beaterios en la Audiencia de Charcas. Está el ya referido de Santa Isabel de la ciudad de La Plata, uno llamado de Nuestra Señora de Copacabana en Potosí, pero no tenemos todavía referencias de ellos. Hubo en el siglo XVIII un beaterio que se fundó en Jesús de Machaca por los caciques Guarachi, que se habían educado en el Colegio San Borja del Cuzco, y seguramente de allí aprendieron la necesidad de la existencia de beaterios. El beaterio de Jesús de Machaca tenía una finca, la finca de Qrpa, para su mantenimiento, sin embargo no funcionó mucho tiempo, porque los propios caciques se dieron cuenta de que servía más para acoger mujeres de mala vida que para recogimiento religioso de mujeres solas. Los beaterios vivían al amparo de órdenes religiosas masculinas como los franciscanos o jesuitas, quienes las recluían por considerarlas muy informales y peligrosas⁷⁶.

⁷⁶ Kathryn Burns “Beatas, “decencia” y poder: la formación de una élite indígena en el Cuzco colonial” En: *Incas e Indios Cristianos*. Jean Jacques Decoster (Comp.) Ed. Centro de Estudios Regionales Bartolomé de Las Casas, Cuzco, 2002 pag. 123.

2.2. Huérfanas indígenas en beaterios del Cuzco

A fines del siglo XVII en Cuzco había nueve recogimientos llamados beaterios destinados a mujeres pobres y huérfanas, siete de indígenas, dos de españolas. La causa de la fundación de tantos beaterios era que en general los religiosos consideraban a las indígenas solteras como de muy mala reputación, condición que no fue superada ni con la creación de beaterios de indígenas. El obispo Mollinedo en 1699 veía en los beaterios de indias, mujeres desenfrenadamente sexuales y fuera de lugar.

Kathryn Burns quien estudió el caso del Colegio de la Santísima Trinidad, que educaba niñas indígenas huérfanas, dice que lejos de acoger solamente huérfanas y pobres, el beaterio de la Santísima Trinidad recogía niñas hijas de caciques, quienes veían en el recinto un lugar donde dignificar la vida de sus hijas solteras. El Colegio educaba a las niñas indígenas huérfanas pobres y a las otras, en la religión católica, que recitaban de memoria, además de aprender a tocar el órgano, guitarras, arpas y clarines. La autora cita una información enviada a la Real Audiencia de Lima, en la que decía que las niñas se mantenían recogidas, no salían a la calle como otras recogidas de otros colegios y beaterios, que eran pobres de solemnidad y guardaban pobreza, castidad y clausura. Vestían hábito de tela burda y hacían ejercicios espirituales⁷⁷. Es interesante destacar el liderato de una abadesa indígena, que al decir de Kathryn Burns estaba más allá de la simple vida contemplativa. Al parecer era una manera de expresar el poder de su clase ante el poder criollo, ya que solo dentro de un beaterio podía una mujer india ser abadesa y ejercer el mando⁷⁸.

2.3. Beaterio de las Nazarenas. La Paz

Su fundación se fue gestando desde los años 50 del siglo XVIII, recién a fines del siglo, en 1779 tuvo lugar su fundación con fondos de algunos eclesiásticos y dando cumplimiento a una orden del Obispo de la ciudad Gregorio Francisco de [...] así como también el obispo anterior

⁷⁷ Burns, ob. cit. pag.128

⁷⁸ Ibidem.

Matías Ibáñez. El Beaterio de Nazarenas⁷⁹, estaba destinado a mujeres pobres que deseaban recluirse en oración, pero también para internar a prostitutas y delincuentes. La casa constaba de seis pequeñas celdas, una Iglesia con su sacristía interior con "ajuar de oratorio"⁸⁰ donadas por el bachiller Isidro Manzaneda, cura Rector de la Catedral y Matías de Ibáñez se constituyó en su primer albacea y transfirió una estancia y otros bienes de donación de una vecina llamada Antonia Bernal. Diego Antonio de Parada contribuyó con diez mil pesos e imposiciones de censo en varias fincas de cuyo sustento vivía la casa.

También contribuyeron a su sustento, el alguacil mayor Juan Esteban Muñoz con mil pesos impuestos en casas alquiladas, Manuel Herrera daba cincuenta y siete pesos, Manuel de Toledo y Leiva donó a tiempo de morir una casa tasada en siete mil quinientos pesos, una hacienda en Yungas en doce mil, una casa de campo en la ciudad que valía tres mil pesos, una estancia de once mil pesos. En 1780 se determinó que no pasasen de doce las internas pues se debían mantener con cuatro pesos mensuales y nueve para el gasto de la sacristía con los que hacían seiscientos ochenta pesos.

Como los ingresos no eran suficientes, las pobres salían algunos días del año a pedir limosna por las calles, habiéndose precisado en algún momento la ayuda del propio administrador. También en algún momento, se autorizó el ingreso de cinco o seis supernumerarias y más siendo que el número de internas llegó a ser de treinta y cinco a cuarenta entre españolas e indias.

Todas aceptaban vivir allí pues lo contrario suponía vivir en callejones y a lo más en cuartuchos con cocina. Las más "decentes" vivían en la sala

⁷⁹ ALP/EC Año 1779. (Doc. para restauración, muy deteriorado). Autos formados sobre las casas del Colegio de la ciudad de La Paz. Informes de los Colegios y casas que estuvieron en manos de los jesuitas.

⁸⁰ Los adornos del oratorio se referían a casullas de tisú con sus capas de coro y otros ornamentos de colores, un frontalito de plata, seis blandones de plata, cuatro jarras, dos acheritos y un cáliz de oro y vinagreras de oro. Existían además láminas y marcos dorados, todos inventariados. Doc cit en cita anterior.

de la celda prioral y contrastaban con aquellas que no tenían parientes o personas que las mantuvieran desde fuera, quienes llegaban a perecer. En tiempos del Intendente (¿) Francisco Tadeo Diez de Medina, el obispo sostuvo a las mujeres pobres con nueve mil quinientos pesos que donaba de su hacienda de Guayguasi.

2.4. Casa de Recogimiento de niñas huérfanas en Potosí

Se conoce que en Potosí hubo una Casa de Recogimiento para niñas huérfanas hijas de españoles, que estaba dirigido por una abadesa. Al tiempo de recibirlas recibían donaciones importantes como cuando ingresó Theresa Alvarado, y la abadesa recibió 50 pesos. Ahí se hospedaban temporal o permanentemente señoras de la sociedad potosina, por ejemplo en 1714 don Miguel Castro internó allí a su mujer “por el tiempo de su viaje”.

Por su parte don Juan Mallón Ponce pagó diez pesos por cuenta de una celda que ocupaban sus dos hijas. Al parecer en esta casa de recogimiento, como en el beaterio de La Paz, no hubo instrucción en primeras letras para las huérfanas, sino solamente trabajos de manualidades y oración. En su Visita el Virrey don Pedro Morcillo Rubio y Auñón (1719), aprobólas cuentas que le presentó su administrador, a quien le agradeció por su cuidado. Las cuentas alcanzaban la suma de 874 pesos, en ellas se incluía todo el gasto de mantenimiento de la iglesia y Casa de recogimiento, que era de dos pisos, patio y fuente de agua⁸¹.

3. Libros en aymara y otras lenguas indígenas⁸²

Si tenemos en cuenta que el tema de la alfabetización trasciende al estudio de lenguas indígenas por parte de los religiosos españoles,

⁸¹ ACM. I.C.40. Libro de Administración del Recogimiento de Niñas Huérfanas. 1743. Potosí. La autora de la presente investigación prepara un trabajo sobre este recogimiento.

⁸² Albó, Xavier “Notas sobre jesuitas y lengua aymara”. En: *Anuario de la Academia Boliviana de Historia Eclesiástica* “N.2 Sucre 1996, pp.99-111.

no podemos de dejar de mencionar los libros que produjeron tanto en gramática como en diccionarios y catecismos. El primero y mayor políglota del siglo XVI fue, a decir de Xavier Albó, el P Alonso de Barzana, quien aprende en la región del lago Titicaca. Ya había estudiado quechua en Sevilla. Escribió diccionarios en aymara y quechua y un catecismo, que no se conservan.

Juli, fue el pueblo donde se concentró el estudio de lenguas para los jesuitas, una vez que les fue otorgado el pueblo como sede de su misión en 1586. Desde allí se hicieron muchas misiones a muchas partes del altiplano. En ese entonces, y hasta fines de la colonia, Juli pertenecía al obispado de La Paz. Casi todos los jesuitas importantes del ámbito lingüístico pasaron por Juli: Barzana, Bertonio, Torres Bollo, Valera, González Holguín, Cobo.

Diego de Torres Rubio, también trabajó en Juli. Luego fue rector de los colegios de Potosí, la Paz, y Chuquisaca. Aprendió primero el aymara y después el quechua. En Chuquisaca ocupó la cátedra de aymara durante 30 años. Desde Potosí fue a visitar a los chiriguanos. Publicó primero un arte quechua y aymara en Roma en 1603. Diego Torres Rubio se inspiró no solo en el aymara del lago sino que recogió experiencia y estudio en el sur del territorio de la Audiencia. El vocabulario es menos rico que en Bertonio, pero tiene palabras que no las consigna el segundo.

El padre Luis de Leyva, fue de Juli a los urus del lago Titicaca y afirmó que hablaban "puquina", lengua anterior al aymara. Según Bertonio el mejor aymarista era el padre Pedro Vicente Pizzuto. En el III Concilio Limense en 1582-83, se aprobaron unos catecismos y doctrinas cristianas escritos por jesuitas en "lenguas de indios", hijos de españoles y madres indias. Eran los padres Bartolomé de Santiago, Blas Valera y el padre Joan Fernández.

4. Conclusiones

Durante la época de la colonia Se alfabetizó poco en la Audiencia de Charcas. Dentro del pequeño espectro de escuelas y colegios, éstos

estaban mayormente dedicados a la educación de hijos de españoles y sus descendientes criollos o mestizos. Se colonizó y educó a los indígenas en nuevas costumbres, hasta donde las propias tradiciones originarias lo permitieron. En cambio, la adaptación a las nuevas estructuras de poder político y económico fue más pronto, con ayuda de la evangelización en la fe católica. Pero más que la evangelización y la obligatoriedad de cumplir con el nuevo sistema, el mejor y más expedito método de transformación de costumbres y mentalidades fue la imposición del habla castellana. Fue a través del aprender a *hablar castellano*, que se lograron los mejores resultados de educación.

Hablar castellano para los indígenas y más aún aprenderlo a leer y escribir, fue fundamental en la nueva educación de indígenas hijos de caciques, a quienes estuvo dedicada la poca alfabetización que llegó a su república. De hecho, la alfabetización y “el hablar castellano” en general, iniciaba a los indios en una nueva manera de ver el mundo, una colonización sistemática y contundente destinada a cambiar sus costumbres. Encausaban a los niños desde corta edad en sistemas que implicaban hábitos, saberes y valores morales diferentes a los de sus ancestros.

Este ensayo recoge información, sobre los colegios y seminarios que fundaron los religiosos en el territorio que hoy es Bolivia, tanto para la educación de criollos y mestizos, como para indígenas. Para lograr la tarea, se han tomado como fuente de consulta primaria, las crónicas coloniales, y en algún caso se cuenta con documentos de archivo. único sobre el funcionamiento de un colegio para hijos de caciques en el Cuzco.

El Colegio San Francisco de Borja fue fundado como una manera de extirpar la idolatría entre los indios del Perú. Como en todos los sectores de la sociedad dominante, los eclesiásticos, -en este caso los jesuitas- vieron en la labor de ordenación y racionalización de la administración colonial llevada a cabo por Toledo y los Virreyes sucesivos una manera de mantener y ser mantenidos a cambio de su labor ideológica-evangelizadora. El Colegio fue sostenido con recursos propios de los jesuitas ya que solamente con los censos de la Caja

Real del Cuzco difícilmente podrían haberse sostenido el palacio y los “caciquitos”. El lujo del Palacio, la buena alimentación, el suministro de material de estudio, el vestido que recibían en el Colegio, no era una muestra de las fuertes sumas que les adeudaba constantemente la Caja Real. El desahogo económico vino de las haciendas que tenían los jesuitas en el valle del Cuzco. En el siglo XVII los jesuitas tenían más de 15 haciendas, cuya renta fue invertida en la construcción de iglesias, y muebles para sus casas, en bibliotecas. Como dice Pablo Macera lo material y económico era considerado subalterno frente a lo espiritual, pero indispensable para realizar su obra⁸³.

Los jesuitas se distinguieron de otras ordenes en que mientras otras disponían de sus bienes para subsistir y mantener su acción misional, los jesuitas emprendieron acciones tendientes a hacerlas reeditar para crecer y proyectarse multiplicando sus frentes de acción, tenemos por ejemplo el caso de la hacienda Guayrapata (Quispicanchis) con producción triguera importante que la comercializaban y vendían haciendo crecer su hacienda. También es conocido el papel netamente comercial que tuvieron durante este siglo, estableciendo lazos importantes con mercaderes de Potosí. Así como la fama que tuvieron sus obrajes de producción de sayales en la ciudad de La Paz⁸⁴.

Los caciques que se educaron en el Colegio regresaron a sus pueblos y evangelizaron como fue la expectativa de sus educadores. Aunque también es probable que en muchos casos mantuvieran doble práctica religiosa como el caso del cacique Caxamalqui, estudiado por Acosta, quien habiendo estudiado con los jesuitas en El Cercado de Lima, ganó un juicio en el que se le acusó de idolatría. En este caso concreto, se

⁸³ MACERA, Pablo :Instrucciones para el manejo de las haciendas jesuíticas del Perú” s. XVII-XVIII. UNMSM, Lima. 1966, citado por GUTIERREZ y otros en “Notas sobre las haciendas del Cuzco” pag.30. Ed. Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires, 1984.

⁸⁴ ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura “Producción y Comercio en el Espacio Sur Andino” Col. Arsan y Vela. Publicación de la Embajada de España en Bolivia”. La Paz 1985.

supo además que las acusaciones de idolatría tampoco eran fundadas, el mismo autor ha probado que estas encubrían problemas económicos.

De todas maneras el fruto de la labor de los jesuitas se vio pronto. Los indios ladinos aumentaron cada vez más. Una buena parte de los caciques comenzó a alternar con los españoles y a intervenir en asuntos públicos. Hacia 1628 entre los encomenderos del Cuzco existía el convencimiento de que no había idolatría, ni rastro, ni noticia de ella en todas las provincias. Por ello no había necesidad del Colegio para caciques. Mantener el colegio no era pertinente, aunque fuera a costa de cualquier bien. Los indios eran ya todos muy católicos cristianos y bien adoctrinados. Las idolatrías del Arzobispado de Lima no habían tocado a las del Cuzco, porque los curas eran más expertos en adoctrinarlos. Les enseñaron la lengua desde niños, entonces hablaban el castellano "elegantemente".⁸⁵

Se estudian también las instituciones creadas para enseñar las primeras letras a algunos indios, así como también aquellas creadas para la educación de hijos de españoles, descendientes de conquistadores criollos y/o peninsulares, ricos y pobres. Se ha hecho un especial énfasis en el Colegio San Borja del Cuzco, para hijos de caciques, por la singularidad del documento que hemos encontrado en el Archivo Departamental de esa ciudad y que detalla tanto el funcionamiento del internado, como la enseñanza que se les dio. A la mitad del trabajo, se ha creído importante hacer algunas consideraciones acerca de la educación no formal al interior de las comunidades indígenas. Es decir la educación que recibían los hijos del común en el campo, realizado por transmisión oral entre los aymaras. En este punto se ha querido destacar la cultura originaria, la cual aunque no tuvo escritura, se ha mantenido hasta hoy en relación a las relaciones entre grupos sociales heterogéneos donde se respeta la voluntad general, se distribuye el gobierno y se respeta a los mayores.

⁸⁵ Archivo Histórico Universidad de San Antonio Abad del Cuzco. Documentos relativos a los Colegios S. Bernardo y S. Francisco de Borja y fundación de estos Colegios. Top.45 ff.1-2-3. Seg. Sala. Estante N.1.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Manuscritas

ALP/EC. Año 1779. Autos formados sobre las casas del Colegio de la ciudad de....

La Paz. Informes de los Colegios y casas que estuvieron en manos de los jesuitas.

ALP/EC. Año 1807. Caja 142. Escritura N.10.

ACM. I.C.40. Libro de Administración del Recogimiento de Niñas Huérfanas. 1743. Potosí.

AH/UNSAAC Archivo Histórico. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco. N.1. Top.12. E.8.fs.34-39.

ALP/CSD Año 1904. Caja 986. Expediente N.8.

Fuentes Impresas

ACOSTA José de

Historia Natural y Moral de las Indias. Ed. de Edmundo O Gorman. Fondo de Cultura Económica. México, 1940.

ANONIMO

Relación de las costumbres antiguas (c.1617) En: *Crónicas Peruanas de interés indígena*. Ed. Atlas, Madrid, 1987.

ALVAREZ, Bartolomé

De las costumbres y conversión de los indios del Perú. Memorial a Felipe II (1588). Edición: Ma. Del Carmen Martín Rubio, Juan J.R. Villarías Robles, Fermín del pino Díaz. Ed. Polifemo. Madrid, 1998.

ARRIAGA, José de

Extirpación de la idolatría del Perú. Ed. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo CCIC. Crónicas Peruanas de interés indígena. Atlas Madrid, p. 239-249. 1968.

BETANZOS, Juan de (1551)

Summa y narración de los Incas. Edición Transcripción y notas de Carmen Martín Rubio. Ed. Atlas Madrid, 1987.

COBO, Bernabé (c.1616).

Historia del Nuevo Mundo. Ed. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo XCII. Tomo II. Ed. Atlas, Madrid, 1964.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca.

Comentarios Reales de los Incas. 3T. Ed. Universo. Lima, 1972.

GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe.

Nueva Crónica y Buen Gobierno. Ed. Luis Bustíos Galvez. Editorial Cultura. Ministerio de Educación Pública del Perú. Lima, 3 Tomos. 1956.

MOLINA, Cristóbal de

Cosas acaescidas en el Perú. (c.1552) En: Crónicas Peruanas de Interés Indígena. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo CCIX. Ed. Atlas, Madrid, 1968.

Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Mandadas a imprimir y publicar por la Majestad Católica del Rey D. Carlos II. Tomo II. Madrid 1791.

Ed. Consejo de la Hispanicad. Madrid, 1943.

Reglamento para el Gobierno del Monte Pío de Viudas y Pupilos de Ministros. De Audiencias, Tribunales de Cuentas y Oficiales de Real Hacienda de la comprensión del Virreinato del Perú. Reimpreso en Buenos Aires, 1875.

SANTILLAN, Hernando de

Relación del Origen y Gobierno de los Incas. (c.1554). En Crónicas Peruanas de Interés Indígena. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo CCIX.. Ed. Atlas, Madrid. Estudios... 1968.

ALBÓ, Xavier.

"Iglesia, indios y poder en Jesús de Machaqa, siglos XVII-XX" En: *Anuario de la Academia Boliviana Historia Eclesiástica de Bolivia*". N.2, Sucre, 1996.

"Notas sobre jesuitas y lengua aymara". En: *Anuario de la Academia Boliviana de Historia Eclesiástica* "N.2 Sucre, 1996.

"El memorial de Bartolomé Alvarez. Visión de un Eclesiástico de Charcas después del III Concilio de Lima". En: *Anuario de la Academia Boliviana de Historia Eclesiástica*. N. 4. Sucre, pp. 5-18, 1998.

AVILA, Felipe Arturo.

"Los niños abandonados de la Casa de Expósitos". En: *La familia hispanoamericana*. Pilar Gonzalbo y Cecilia Rabell. (Comp.) Ed. UNAM. México, 1994.

BARNADAS, Joseph.

El Seminario Conciliar de San Cristóbal de La Plata-Sucre (1595-1995). Ed. Archivo Biblioteca Arquidiocesanos "Monseñor Taborga". Sucre, 1995.

BIROCCO, Carlos María.

"La primera Casa de Recogimiento de huérfanas de Buenos Aires: El beaterio de Pedro de Vera y Aragón (1609-1702)". En: *La política social antes de la política social. (Caridad beneficencia y política social en Buenos Aires. Siglos XVII a XX)*. José Luis Moreno (Comp.) Ed. Trama Prometeo, Buenos Aires, 2000.

BURNS Kathryn J.

"Beatas, "decencia" y poder: la formación de una élite indígena en el Cuzco colonial". En *Incas e Indios Cristianos*. Jean Jacques Decoster (Ed). Cuzco, 2002.

CALZAVARINI, Lorenzo.

"Manual de misioneros" el P. Antonio Comajuncosa 1804, Acción apostólica y religiosidad popular del colegio de propaganda FIDE de Tarija en el siglo XVIII". En: *Anuario de la Academia Boliviana de Historia Eclesiástica*. N.3, Sucre, 1997.

DEL RIO, Mercedes.

"Las restituciones a los indios". En: *Saberes y Memorias en los Andes*. Comp. Therese Bouysse, Ed. Ifea, Credal, Lima, 1997.

ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura.

Caciques, yanaconas y extravagantes. La Sociedad colonial en Charcas, s. XVI-XVIII. Ed. IFEA, Plural, La Paz, 2005.

GARRET, David T.

"La Iglesia y el poder social de la nobleza indígena Cuzqueña, siglo XVIII". En: *Incas e indios cristianos*. Jean Jacques Decoster (Editor) Ed. CBC. Kuraka Asociación. IFEA. Cuzco, 2002.

GONZALBO, Pilar.

"La casa poblada de los conquistadores". En: *La familia en el mundo iberoamericano*. Pilar Gonzalbo y Cecilia Rabell. Ed. UNAM. México, 1994.

HÜNEFELDT, Christine.

"Los beaterios y los conflictos matrimoniales". En: *La familia en el mundo iberoamericano*, Pilar Gonzalbo y Cecilia Rabell. Ed. UNAM. México, 1994.

LOCKHARDT, James Lockhardt.

El mundo hispanoperuano. 1532-1560. Ed. FCE., 1968.

MALDINI, Gerardo.

"Colegio de Propaganda Fide y Misiones entre fieles". En Anuario de la Academia boliviana de Historia Eclesiástica. N. 2, Sucre, 1996.

MORENO, José Luis.

"La casa de Niños Expósitos de Buenos Aires, Conflictos interinstitucionales, condiciones de vida y Mortalidad de los infantes". En: *La política social antes de la política social (caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires)*. Siglos XVII a XX. Trama Editorial Prometeo. Buenos Aires, 2000.

OLAECHEA LAVAYEN, Juan B.

El Indigenismo desdeñado. Ed. Mapfre. Madrid, 1992.

O'PHELAN GODOY, Scarlett

De Tupac Amaru a Tupac Catari. Ed. Petroperú. Lima, 1995.

"Linaje e Ilustración. Don Manuel Uchu Inca y el Real Seminario de Nobles de Madrid (1725-1808)". En: *El hombre y los Andes. Homenaje a Franklin Pease*. T. II. Editores Javier Flores Espinoza y Rafael Varón Gabai. IFEA. BCB. Telefónica. PUCP Lima, 2002.

PACHECO, Fernando.

"Noticias Cronológicas del Cuzco". (1887) Ed. Lima, 1902.

PEASE, Franklin.

Los Incas. Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 1991.

QUEREJAZU CALVO, Roberto.

Historia de la Iglesia Católica en Charcas. (Bolivia). Ed. Conferencia Episcopal boliviana. Sucre, 1995.

THOMPSON, Sinclair.

Cuando solo reinasen los indios. Ed. Muela del Diablo. La Paz, 2006, p. 327.

VARGAS UGARTE, Rubén.

La instrucción primaria en el Perú virreinal. Ed. Fénix, Biblioteca Nacional. Lima, 1972.

VILLANUEVA URTEAGA, Horacio.

"Fundación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco, Publicación en Homenaje al Tricentenario de la Fundación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco. 1692-1992. Cuzco, 1987.

"El Seminario de San Antonio Abad del Cuzco" y "El Colegio San Bernardo del Cuzco" en *Revista Peruana de Historia Eclesiástica*. Instituto Peruano de Historia Eclesiástica. Cuzco, 1989.



**PROPUESTA
DE
FORMACIÓN DOCENTE**

MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Constantino Tancara

Resumen

Este artículo aborda el tema de la formación del maestro o docente. Para ello se plantea la necesidad de repensar y resemantizar viejos conceptos con significados nuevos bajo el paradigma de la teoría de la actividad. De acuerdo a este paradigma, el objeto, el objetivo y el sistema de acciones y herramientas constituyen el núcleo de la formación docente. Se ha definido que el *aprendizaje* es el **objeto**, el propiciar *aprendizajes significativos y vivenciales* el **objetivo** de la profesión del maestro. Concluye señalando las principales *acciones* que debe desarrollar y los *instrumentos* idóneos para el desempeño exitoso y satisfactorio del docente.

Abstract

This paper is about the formation of teacher or professor, for this purpose is necessary rethinking and resemanticizing earliest concepts, it combining with new meanings under the theory of *activity paradigm*.

According to this paradigm, the goal and the actions systems and tools are the focus of the teachers training. *Learning* has been defined as the *objects* that provide *living and meaning learning* and *the objective* the teacher's occupation. It ends remarking main actions that should be develop and the adequate tools for the successful teachers working.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Teoría de la actividad, diseño curricular para la formación docente, Aprendizaje significativo y vivencial.

1. Introducción

En mi experiencia como formador de formadores, en los últimos años, recogí de algunos estudiantes de los últimos cursos las bitácoras de las observaciones de las prácticas que realizaban en un entorno real con un profesor de aula. De estas bitácoras las siguientes expresiones me impresionaron profundamente¹:

“La maestra llegó puntualmente al aula, saludó cariñosamente a los niños; y ellos, al mismo tiempo, respondieron en coro de voces por su nombre a la maestra. Luego, la maestra invitó a los niños a sacar sus cuadernos empastados para revisar la lección anterior. Todos los niños en silencio traían sus cuadernos para que sean calificados. Luego de esto, empezó con el avance de materia. Les puso en la pizarra el título del tema que era el numeral 7. Empezó anotando desde el 0 hasta el 9 llegando nuevamente al 0. Luego de que cada uno de los niños terminaba estos números en sus cuadernos en columna, a un costado de la hoja, ella [la profesora] les dio un número 7 hecho en papel lustroso, el cual era pegado al lado de la columna, y donde el niño empezaba a juntar los números hasta el 80”.

El comentario o conjetura de esta observación decía:

“Personalmente, a mí me pareció muy adecuado ese modo de enseñar los numerales, y observé que todos comprendían y, también, vi que todos en el curso 1ro. “C” comprendían los números. Y luego de esto, fácilmente, todos empezaron a contar en sus cuadernos”.

En otra Bitácora estaba apuntado lo que sigue:

“El tema que el profesor avanzó fue la suma y resta de decimales. Primero, dio algunos conceptos acerca del tema; luego, dio varios ejemplos en la

¹ Estas expresiones han sido tomadas de una investigación que realicé y que fueron publicadas por el Instituto de Investigaciones educativas del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz, Bolivia (Tancara, 2003: 10 -13).

pizarra. Hizo participar a los niños resolviendo ejercicios en la pizarra. A modo de hacer una pausa, relató un cuento relacionado al tema —como ejemplo. Luego, repartió los textos a los niños y les indicó qué páginas tenían que resolver, y cómo. Después, los niños empezaron a trabajar, mientras el profesor revisaba los cuadernos con la tarea del día anterior. También, se puso a revisar unas pruebas que había tomado a los niños (...). Las pruebas no estaban muy bien (resueltas), por lo que, más adelante, reforzó temas (avanzados) anteriormente, que los niños habían olvidado”.

En el comentario o conjetura de esta observación se leía:

“Cuando el profesor vio que las pruebas estaban mal (resueltas), se molestó. Llamó la atención a los niños elevando un poco la voz. No sé si se molestó porque los niños habían olvidado esos temas o porque yo estaba ahí y le incomodaba quedar mal; o tal vez pensaba que yo creía que sus alumnos no le entendían”.

Finalmente, otra Bitácora que nos pareció interesante transcribir y analizar, decía:

“Día viernes. La maestra llegó temprano a clases. Les hizo rezar. Tomaron asiento (los niños) y la profesora, también, se sentó. Pidió prestado a un niño su texto de lenguaje y les comenzó a dictar sin parar. Los niños estuvieron cansados. Y como es el último día noté que la maestra, también, estaba cansada; y, yo también, ya que la maestra me contagió. Pienso que contagió, también, a los niños”.

El comentario o conjetura sobre esta observación apuntaba:

“Yo observé que los niños le miraban a la maestra desganados, ya que ella no se movía para nada”.

Estas tres historias narradas por observadores que se iba formando como maestros muestran diferentes formas de resolver un *problema*, en este caso, los *problemas de aprendizaje de los niños/as*. Por ejemplo, en la primera historia, los niños aprendieron a contar, pero, además, a plena satisfacción personal, esto es, sus aprendizajes fueron satisfactorios;

también la maestra estaba satisfecha. En la segunda historia, encontramos algunas dificultades de aprendizaje por lo que, tanto los niños como el profesor, mostraron cierto disgusto; aunque, aparentemente, se resolvió, posteriormente, exitosa y satisfactoriamente. La última historia es un ejemplo de una solución desastrosa e insatisfactoria de solución de problemas de aprendizaje de los niños/as.

Analizadas estas tres historias, nos preguntamos: ¿por qué unos/as profesores/as pudieron resolver exitosa y satisfactoriamente el *problema de los aprendizajes* de los niños, y otros/as no lo pudieron? ¿De qué depende que un maestro/a resuelva exitosa y satisfactoriamente los problemas de aprendizaje de los niños/as?

Quizá tenga que ver en ello la idea de cómo deben formarse los maestros, expresada esta idea en modelos de formación docente, y con la búsqueda de la calidad de los aprendizajes. Pues, cuando decimos “exitosa y satisfactoria” queremos decir que el aprendizaje ha sido **significativo y vivencial**, porque produce satisfacción en el niño/a como en el maestro/a. La satisfacción personal, tanto del aprendiz como del maestro da el toque de calidad a los aprendizajes.

La conceptualización de este concepto hemos tomado de Carl Rogers (1980), quién, refiriéndose a este tema, dice: “Quisiera definir con mayor precisión los elementos que intervienen en este tipo de aprendizaje significativo y vivencial. *Posee una cualidad de compromiso personal*; en el acto de aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. *Se autoinicia*. [...]. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno” (Rogers, 1980:14). De esta suerte, también, es legítimo decir que un **aprendizaje significativo y vivencial** es un **aprendizaje de calidad**, entendido en los términos de la teoría de la *calidad total*, que hace énfasis en la *satisfacción racional de los clientes*².

² Es interesante señalar que la “calidad total” es un paradigma de la gestión empresarial formulada por W. Edwards Deming, quién ha revolucionado el

Este punto es muy importante, puesto que, como dice González García (1998: 101), “del sistema educativo de un país, en muchos casos se exige —justificadamente o no— su contribución al logro de varias metas. Así, el Estado espera que aquélla cristalice las expectativas de bienestar social que promete; los factores de producción —organización económica—, que proporcione recursos humanos altamente calificados, así como apoyo a la investigación y el desarrollo tecnológico y al aparato productivo, mientras que la sociedad aspira a que cumpla su función y sea en efecto un medio de movilidad social, para que los frutos del progreso se distribuyan de manera equitativa”.

De esta suerte, el **aprendizaje significativo y vivencial**, como **aprendizaje de calidad**, debe satisfacer las expectativas del Estado, los Actores económicos, y, la Sociedad, como los clientes externos. A estos tres se debe añadir al propio individuo, como el cliente interno.

Esta idea, la de aplicar la *calidad total* en la administración y gestión de los centros educativos como la **gestión curricular en el aula**, ha cambiado radicalmente la visión sobre la institución educativa, el maestro, el estudiante y otros actores que intervienen en el proceso educativo. Siguiendo la línea de pensamiento formulada por Gerstner (1996) con el propósito de crear escuelas públicas de excelencia o escuelas del Próximo Siglo, en su libro *Reinventando la educación; nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, fundamentalmente, concibe al **maestro como un gestor de aprendizajes**,

concepto de calidad y la administración. Sobre Deming, Mary Walton, en su libro *Cómo administrar con el método Deming*, dice: “Oí hablar por primera vez de W. Edwadrns en un viaje que hice al Japón hace varios años con la finalidad de investigar una historia sobre los trabajadores de la Kawasaki Heavy Industries, Inc., quienes habían obtenido unos contratos para fabricar trolebuses y coches de tren metropolitano para el sistema de tránsito masivo de Filadelfia. Jamás se me ocurrió entonces que el norteamericano que les había enseñado a los japoneses el control estadístico de calidad y los principios de gerencia, después de la segunda guerra mundial, pudiera estar vivo. En realidad, yo creía que había muerto poco después de enseñarles a los japoneses. De lo contrario habría sido famoso en los Estados Unidos” (cfr. Walton, 1995: xv). En los hechos, la fama de Deming creció primero en el Japón y sólo en la década de los 80's del siglo pasado en los Estados Unidos.

Por estas razones, la formación docente ha cobrado importancia en los últimos tiempos, paralelamente con la necesidad de repensar este fenómeno y, como resultado de ello, proponer una reconceptualización o resemantización de términos utilizados a lo largo de la historia de la educación y la formación profesional. En ese sentido, a términos viejos nuevas significaciones. Porque este artificio puede permitirnos comprender el fenómeno de la formación docente en toda su complejidad.

Por ello, las razones explicitadas y argumentadas en este artículo constituyen un esfuerzo por comprender la formación docente en un contexto en la que revisión o redefinición de términos y conceptos es corriente.

Las razones que mencionamos son las siguientes:

- a) **Una nueva visión teórica sobre el papel del maestro y la formación del maestro.** El constructivismo, como un nuevo paradigma que explica los fenómenos educativos, ha dado una nueva conceptualización a la profesión del “docente” o “maestro”. Esta nueva conceptualización consiste en pensar que el maestro es, desde un transmisor y reconstructor del conocimiento, principalmente un facilitador de aprendizajes (cfr. Camargo, et al, 2004: 80 – 88). Pero, también, en su variante ecológica, ha incorporado la formación docente como una de las variables importantes para entender la calidad del aprendizaje y la enseñanza, que es uno de los propósitos últimos de este paradigma. A partir de entonces, se hizo ineludible y necesario estudiar la formación docente.
- b) **Nuevas exigencias al papel del maestro.** Dado los cambios vertiginosos que vienen sucediéndose en todos los ámbitos de la sociedad, han emergido nuevas exigencias sobre la actividad docente, hecho que repercutió en la necesidad de repensar el perfil académico y profesional del docente.
- c) **Modelos de formación docente.** Los especialistas que estudian los fenómenos educativos han presentado distintos modelos de

formación docente sobre los cuales es necesario reflexionar con el propósito de validar en el contexto latinoamericano o proponer uno que responda a las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

Ahora bien, ¿cómo centrar la discusión sobre la formación docente? A partir de la descripción del tema central de cada uno de los puntos señalados.

2. La formación docente según el paradigma ecológico

El constructivismo como corriente de pensamiento pedagógico tiene muchos matices, desde el radical hasta el neo – constructivismo (cfr. Barreto T., C. H. 2006). Dentro de estos matices, en la variante ecológica es donde explícitamente se considera la formación docente. Según Suárez (2000), el «paradigma ecológico» sienta sus bases en los principios de la ecología formulado por Haeckel (1834 - 1919†) aplicando los principios de este científico alemán al estudio del hecho pedagógico y educativo (2000: 43). De este modo, se considera a la escuela como un ecosistema en el que interactúan por lo menos 4 elementos: la población, la organización de las relaciones, el ambiente, y la tecnología, todos ellos articulados por el currículum. Pero, antes de continuar con este tema debemos precisar lo que debemos entender por ecosistema.

E. Morín (1996), hace una interesante caracterización del término ecosistema desde el punto de vista más global que disciplinario. Dice:

El ecosistema significa que, en un medio dado, las instancias geológicas, geográficas, físicas, climatológicas (biotopo) y los seres vivos de todas clases, unicelulares; bacterias, vegetales, animales (biocenosis), inter-retro-actúan los unos con los otros para generar y regenerar sin cesar un sistema organizador o ecosistema producido por estas mismas inter-retro-acciones. Dicho de otro modo, las interacciones entre los seres vivientes son, no solamente de devoración, de conflicto, de competición, de concurrencia, de degradación y depredación, sino también de interdependencias, solidaridades, complementariedades. El ecosistema se autoproduce, se autorregula y se autoorganiza

de manera tanto más notable cuanto que no dispone de centro de control alguno, de cabeza reguladora alguna, de programa genético alguno. Su proceso de autorregulación integra la muerte en la vida, la vida en la muerte. Es el famoso ciclo trófico en el cual, efectivamente, la muerte y la descomposición de los grandes predadores alimentan no sólo a animales carroñeros, no sólo a una multitud de insectos necrófagos, sino también a bacterias; éstas van a fertilizar los suelos; las sales minerales procedentes de las descomposiciones van a alimentar a las plantas a través de las raíces; estas mismas plantas van a alimentar a los animales vegetarianos, los cuales van a alimentar a los animales carnívoros, etc. De este modo, la vida y la muerte se sustentan la una a la otra según la fórmula de Heráclito: «Vivir de muerte, morir de vida». Es necesario maravillarse de esta asombrosa organización espontánea, pero es también preciso no idealizarla, pues es la muerte quien regula todos los excesos de nacimientos y todas las insuficiencias de alimento. La Madre Naturaleza es al mismo tiempo una Madrastra.

La idea que nos proporciona Morín sobre ecosistema es que es todo, incluyendo relaciones y fuerzas opuestas, y que fundamentalmente es *auto poiyético*³. Si la escuela es entendida en este sentido, entonces, en este entramado la **formación docente** juega el papel de **organizador** de este ecosistema y se ubica en el elemento «organización de las relaciones», como puede observarse en la ilustración que sigue:

Una observación del gráfico anterior permite establecer que la formación docente se constituye en un sub elemento de la escuela considerada como un ecosistema con otro elemento central: el currículum, que juega, además, el papel de articulador con los otros elementos de este ecosistema. Visto de este modo, el paradigma ecológico es tributario de la teoría general de sistemas. Esta última ha jugado un papel importante en la irrupción del pensamiento complejo en la ciencia contemporánea, influyendo, también en la comprensión

³ Viene del griego ποιησις cuya traducción literal es poesía. Sin embargo, en su acepción original significó el acto o proceso de creación (cfr. Ferrater, 1971: 441).

y explicación del hecho educativo, y por supuesto, en la formación docente (cfr. Roa, 2006: 149 - 157).

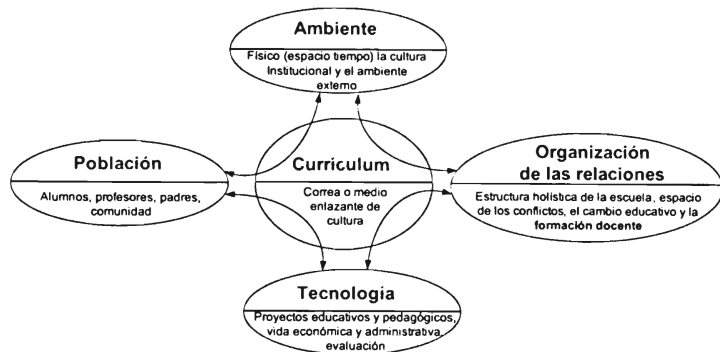


Ilustración No. 1. La formación docente en el Paradigma ecológico.
(Cfr. Suárez, op. cit. - 44)

Lo importante a destacar en este punto es que explícitamente se toma en cuenta la formación docente en un modelo explicativo del fenómeno educativo.

3. Un nuevo perfil para el docente actual

En la literatura sobre formación docente se dibujan varios perfiles deseables para el docente actual. Entre ellos tenemos el de Sánchez Palomino y Carrión Martínez (2001), quienes nos sugieren el siguiente perfil:

1. organizador de la interacción del estudiante con el objeto del conocimiento.
2. mediador en el trabajo cooperativo, de tal modo que la actividad desarrollada por los estudiantes resulte significativa.

3. facilitador del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana; y al mismo tiempo, generador de contradicciones y alternativas para que el estudiante pueda integrar los saberes desde una perspectiva social-individual-social.
4. planificador de los procesos de aprendizaje a partir del contexto en que desarrolla su actividad, para dar respuestas a una sociedad cambiante y diversa en lo cultural, étnica, religiosa, política, etc. (cfr. 224 y ss.).
5. Intelectual profesional y orgánico que promueva la equidad (cfr. Peña, 2006).

Por otro lado, Martínez (1997: 9), presenta un modelo de tres imágenes de “ser profesor”:

- a) el profesor como persona efectiva,
- b) el profesor como técnico (con destrezas técnicas que actúan como causa de un aprendizaje eficaz),
- c) el profesional que toma decisiones (haciendo énfasis en aspectos cognitivos), y
- d) el profesor como artista, investigador y agente de cambio.

Estas imágenes, a su vez, proyectan modelos de formación para el ejercicio profesional, que nos remiten al análisis a los modelos de formación docente.

4. Modelos de formación docente

En la línea de pensamiento de los anteriores autores, Sánchez Palomino y Carrión Martínez (2001: 238 – 239) y Vezub (2007: 11 y ss.) presentan de manera crítica los modelos y enfoques de formación del maestro que han predominado hasta el momento. Estos son:

- i. la perspectiva artesanal, o de “oficio”,
- ii. la personalista, centrada en la persona,
- iii. la técnica o de expertos, y
- iv. la de “indagación y reflexión sobre la práctica” que añade la versión crítica o “ideológica”.

A su vez, Tello (cfr. 2004), desde la mirada epistemológica sugiere los siguientes modelos de formación docente:

- a) el *modelo técnico*, en el que se forma al maestro como un aplicador del currículum y no para reflexionar sobre la realidad o el entorno en el que se desenvolverá.
- b) el *modelo cognitivo*, se ocupa no tanto de conductas observables sino de saberes (conocimientos) que pautan las conductas, es decir, de las que subyacen en el desempeño del maestro. Por ello hace énfasis en los conocimientos. Y,
- c) el *modelo crítico*, en el que la idea de formación está asociada al trabajo en aula conjuntamente con el desarrollo intelectual autónomo y que reflexiona sobre su propia práctica.

Si bien estas formulaciones son recientes, sin embargo, la tarea de formación del docente se encaró desde mucho antes, aunque con un perfil intuitivo. De un modo sistemático Cayetano de Lella (1999), presentó en el *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, realizado en Lima Perú, a partir del libro clásico de M. C. Davini, *la formación docente en cuestión*, los siguientes modelos de formación del maestro.

- a) El **práctico artesanal**, cuya característica fundamental es que el maestro aprende a partir de la imitación, como en los talleres artesanales. En este sentido, la historia cuenta, porque el primer modelo a ser imitado por el futuro maestro es el maestro que tuvo y que marcó en su experiencia vivida, fundamentalmente, como “aprendiz de maestro”. En este

sentido, la actividad docente se parece más a un oficio que a una profesión.

- b) El **academicista**, que hace énfasis en la disciplina científica. Este modelo retrotrae la idea de que para “enseñar” basta saber los contenidos aprendidos y no necesariamente tener una formación pedagógica y didáctica. En este sentido, se piensa que un científico o técnico puede “improvisar” procesos de aprendizajes de sus estudiantes. En el fondo de esta idea está la de que la actividad docente, propiamente, no es una profesión como tal⁴ y que puede ser asumida por otros profesionales con formación científica.
- c) El **técnico-eficientista**, que concibe al maestro como un técnico que posee los “saberes procedimentales” para aplicar el currículo prescrito. En el fondo de esta idea está la de que el maestro de aula no tiene iniciativa propia, ya sea por carecer de formación en la planificación y prospectiva o porque no es el ámbito de la actividad docente, por lo que debe aplicar el currículo diseñado por extraños a la actividad de aula⁵.

⁴ Por ejemplo, “la característica de hecho del sistema educativo francés es la importancia que se le da a una formación de tipo científico, esto no significa que se estudien exclusivamente las ciencias o la matemática en las escuelas, todo lo contrario, se enseña muchísima literatura, ciencias humanas y sociales y filosofía, sino en el sentido que, sea lo que sea lo que se haga, la materia que se enseñe, *se trata siempre de aprehenderla como una declinación del método hipotético-deductivo*. Todo aprendizaje es en el fondo una actividad de resolución de problemas” (Frelat-kahn, Brigitte. 1900, 2). [*La cursiva es nuestra*].

⁵ En el fondo de la «tradicción normalista» vigente en algunos países de Latinoamérica está esta idea. Pues, “el principal mecanismo previsto para la creación de la docencia como profesión fue la formación de ciertos conocimientos y valores específicos durante un período de tiempo en instituciones especializadas. Esto suponía la adquisición de habilidades normalizadas que se ejercían en el seno de una institución burocrática y jerarquizada. Por otra parte estos conocimientos se consideraban válidos a lo largo de todo el período de ejercicio de su profesión” (XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia. 2003).

- d) El **hermenéutico-reflexivo**, “supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico– y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Perez, 1996, cit. en de Lella, op. cit.), en el que el maestro juega el papel de una especie de “atractor” sobre el que se (re)organiza este ecosistema.

De los cuatro modelos observados el **modelo hermenéutico - reflexivo** resulta el más importante e interesante para definir el perfil profesional del maestro o docente de aula. Sin embargo, cualquier modelo de formación docente debe responder satisfactoriamente a las siguientes preguntas (cfr. Camargo, et al, 2004: 91-92; Murillo, 2006: 26-43; Zabalza, 2006: 54-58; Vargas de Avella, 2003: 64 y ss).

- ¿Cómo conciliar la propuesta pedagógica con la organización del centro de formación docente?
- ¿Qué tipo de docente, para qué sistema educativo y qué tipo de sociedad, se requiere formar?
- ¿El eje formador debe ser pedagógico o disciplinar?
- ¿Cómo resolver la interrelación teoría-práctica?
- ¿Cómo comprender la investigación en la actividad docente?
- ¿Debe ser el docente monodisciplinar o transdisciplinar?
- ¿Debe formarse docentes generalistas o especialistas?

En nuestra opinión, un modelo basado en la teoría de la actividad tendría muchas posibilidades de responder satisfactoriamente a las preguntas formuladas. En este sentido, abordamos la teoría de la actividad.

4.1 Un modelo de formación docente a partir de la teoría de la actividad

La teoría de la actividad fue formulada por Vygotsky (1997) a partir del concepto de “trabajo” formulado por Marx (cfr. Marx, 1982: Tomo I vol.1, 53, 57 y ss). Vygotski dice:

La araña que teje la telaraña y la abeja que construye las celdillas con cera lo harán por la fuerza del instinto, como máquinas, de un modo uniforme y sin manifestar en ello mayor actividad que en las restantes reacciones adaptativas. Otra cosa es el tejedor o el arquitecto. Como dice Marx, ellos construyeron previamente su obra en la cabeza [...]. Esta explicación de Marx, completamente indiscutible, no significa otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano (Vygotski, 1997: 46)⁶.

Este comentario a la cita de Marx expresa que, de acuerdo al nivel de desarrollo alcanzado por la evolución del homo sapiens, la actividad material está precedida de la actividad mental y que el aprendizaje tiene lugar en la actividad mental, subrayando, de este modo, la importancia de la actividad en los procesos de aprendizaje en estrecha interrelación con la actividad material. A la sistematización de este punto de vista se denominó *teoría de la actividad*. Lo sustancial de esta teoría se resume en la siguiente afirmación: “bajo actividad se entiende un proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado” (Talízina, 1988:58).

En esta teoría se pueden encontrar los siguientes elementos⁷:

- a) el **sujeto** que realiza la actividad. En este sentido, la actividad siempre transforma algo, en este caso el objeto de la actividad.
- b) el **objeto** que es transformado por la actividad del sujeto

⁶ Vygotski ha tomado casi literalmente la expresión de Marx cuando compara la araña y la abeja con el tejedor y el arquitecto.

⁷ Díaz Barriga (2003), citando a Baquero atribuye a Engeström los siguientes elementos: a) el *sujeto* (que aprende, en el caso educativo), b) los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico, c) el *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos), d) una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan, d) *normas y reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad, y, e) *reglas* que establecen la división de tareas en la misma comunidad. [*la cursiva está en el original*].

Esta descripción abstracta permite entender que el dominio experto o inexperto de este sistema de acciones y herramientas determina la «competencia» o «incompetencia» del sujeto en la solución de un problema que implica la actividad transformadora, tal como mostró las pequeñas historias narradas al inicio de este artículo, sobre el desempeño de tres docentes. En teoría, este dominio experto es lo que se adquiere en un *Centro de formación profesional*, aunque muchos centros educativos, precisamente, no cumplan con esta función.

El análisis de los elementos de la teoría de la actividad, en la formación del maestro, devela que el manejo experto de las *acciones y herramientas* debe ser concretizada en un Centro de formación del maestro. Pero, estas acciones y herramientas debían ser pertinentes para un objeto claramente definido. Por ello, para este propósito, de estos elementos mostrados, los aspectos que más nos interesan a los propósitos de este artículo son el *objeto* y el *objetivo* de la actividad docente.

Ahora bien, ¿cuál es el objeto de la profesión del maestro? es la pregunta obligada que debemos responder.

A modo de proposición hipotética sostenemos que el objeto de la profesión del maestro es el *aprendizaje*⁸ que se produce en sus estudiantes. Esta idea no es nuestra, ya los teóricos de la *cognición situada* (cfr. Wenger, 2001), plantearon en este sentido, cuando sostienen que el aprendizaje es un devenir de la identidad, de un hacer, de afiliación, de participación social de los estudiantes. A su vez, Camargo, et al (op. cit.) son más contundentes sobre este tema, y dicen:

A partir de Peter Senge (1992) pueden concebirse las instituciones educativas como instituciones de aprendizaje [...] y para el

⁸ “Es necesario recuperar, no sólo para los alumnos sino para los docentes, la centralidad del aprendizaje, ayudando a los profesores a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos con papeles bien diferenciados” (XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, op. cit.) [*La cursiva es nuestra*].

aprendizaje, no sólo porque están formalmente constituidas para cumplir esa función, sino porque los actores educativos y los sujetos comprometidos en ella aprenden (87)⁹.

Esta idea contradice la tesis de Marcelo (2004) sobre el objeto de la profesión del maestro. Él piensa que es el **conocimiento**. Al respecto dice:

Las sociedades post-industriales se encaminan hacia un escenario en el que la información y el conocimiento son indicadores de primera índole para asegurar el desarrollo de los pueblos y los ciudadanos [...]. Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional [...]. Se está demandando, por tanto un profesor entendido como un "*trabajador del conocimiento*", diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. [*La cursiva es del autor*].

Esta idea es tentadora, en el sentido de que el objeto de la profesión sería el conocimiento; pero creemos que el conocimiento es producto del aprendizaje y como tal posterior a los procesos de aprendizaje. Por otro lado, si el conocimiento fuese el objeto de la profesión del maestro, ¿cómo se presentaría el nuevo conocimiento (como objeto) transformado en espacios de aprendizaje (llámese aula)?

En la sociedad actual el que transforma el conocimiento es un investigador o científico que ha optado por esta profesión, aunque un maestro puede llegar a serlo, sin embargo, establecemos diferencias entre estos profesionales. Pues, los roles asociados al contexto en que se desarrollan son diferentes. El profesor investigador de su propia práctica sigue jugando el rol de profesor en tanto que debe producir aprendizajes en sus estudiantes, y los resultados de su investigación

⁹ Se refiere al libro de Senge, *La quinta disciplina*, que concibe a cualquier organización como una organización de aprendizaje en el que es necesario la gestión de los aprendizajes.

serán presentados cuando su rol de investigador y el contexto en que debe hacerlo hayan cambiado. En cambio, el investigador que produce nuevos conocimientos está jugando su rol reconocido por la sociedad y en un contexto apropiado. Por ello, consideramos que el «conocimiento» no puede ser objeto de la profesión del maestro, pues, sutilmente introduce la idea de que el profesor es un trasmisor de conocimiento, aunque sea el que haya generado él.

Una vez establecido el objeto, corresponde realizar una definición de lo que es aprendizaje.

4.2 Definición del objeto de la profesión del maestro: el aprendizaje

Antes de intentar una definición de aprendizaje, empezaremos caracterizando lo que es aprendizaje.

En primer lugar, el aprendizaje es el resultado de una experiencia vivencial que un sujeto experimenta tanto en la dimensión cognitiva, como en la afectiva y volitiva en forma simultánea. Con este resultado puede tomar decisiones adecuadas desde su punto de vista; así como ubicarse en el mundo y en el entorno social inmediato, próximo y lejano; crear un sistema de ideas sobre su lugar en el mundo y del mismo mundo; prospectar acciones futuras de acuerdo a las expectativas que se va formulando sobre su vida, sus semejantes, y del entorno; y entablar relaciones con sus semejantes, con el mundo natural y espiritual; en otras palabras, le permite interaccionar funcional y adecuadamente según la experiencia vivida.

En segundo lugar, el aprendizaje así adquirido permite resolver problemas que le plantea su entorno y su diario vivir; así como crear otros problemas para resolverlos o intentarlos. Ese es el destino del ser humano, tal como nos recuerda el mito griego de Sísifo.

Y en tercer lugar, con todo este bagaje adquirido el individuo se transforma a sí mismo y, al mismo tiempo, transforma su realidad desde sus propias expectativas o desde las expectativas colectivas.

Dependiendo de cuál de estas expectativas tiene preeminencia en el individuo, si son individuales o colectivas, su comportamiento puede ser egoísta o altruista. Ello, además, dependerá del grado de internalización de valores que la sociedad ha definido como supremos. De este modo, en los procesos de aprendizaje los valores de la sociedad en la que se encuentra el individuo cobran mucha importancia.

Otra caracterización de aprendizaje tiene que ver con que éste se da en un entorno natural (espontánea) o institucionalizado (la escuela en sus distintos niveles donde el aprendizaje es intencionado y exprofesamente pensado para ello), es individual (en tanto que bulle en la mente del individuo) o social (cuando éste es compartido por lo menos con otro), es episódico (porque permite la solución del problema del momento y luego desaparece) o significativo (en tanto que es para la vida), etc.

Con toda esta caracterización podemos intentar definir el concepto de "aprendizaje" como *el proceso de consensuación de significados que un individuo emprende en un entorno socio-cultural, cuya lectura e interpretación de símbolos y signos permite tomar decisiones para interactuar con sus semejantes, el mundo material y espiritual, según el sistema de ideas estructurado en su mente, y con este sistema resolver problemas y/o crear otros, transformándose el mismo y transformar su realidad consciente o inconscientemente.*

Si esto es cierto, entonces la actividad del maestro y el perfil del maestro cambian, así como el de las instituciones educativas (cfr. Vargas de Avella, op. cit., 99)¹⁰. Tradicionalmente estas instituciones no fueron creadas para el aprendizaje sino para la enseñanza, así como los maestros para enseñar y no hacer que nos niños aprendan. "Pocos consideran que la principal cualidad de un buen maestro es lograr que los alumnos aprendan" (Camargo, op. cit.: 87).

¹⁰ Existe un consenso entre los autores contemporáneos, bajo la influencia de Senge, de considerar a la institución escolar como una organización que fundamentalmente aprende a partir de los aprendizajes individuales. Esta tesis refuerza nuestra idea de que el objeto de la profesión del maestro es el aprendizaje.

Definido así el aprendizaje, ahora la pregunta es: ¿cuál es el objetivo de la profesión del maestro?

4.3 El objetivo de la profesión docente

El objetivo, como ya se dijo, proporciona la dirección y el sentido de la actividad en la acción transformadora. Por lo tanto, la actividad que se realiza sobre el mismo objeto, dependiendo del objetivo, puede dar resultados distintos. En el caso del docente, siendo el objeto de la actividad docente el *aprendizaje*, el **objetivo** es que éste sea *significativo y vivencial* para la solución de problemas que la vida le plantea¹¹. El término “significativo y vivencial”, como se dijo líneas arriba, ha sido tomado de Rogers (1996) quién entiende que un aprendizaje es tal sólo si el sujeto de aprendizaje se halla implicado en su propio aprendizaje, por lo tanto es un aprendizaje para la vida y toda la vida. A este concepto dio más precisión Ausubel (1976) diferenciándolo del aprendizaje repetitivo o memorístico. Por esta característica puede conceptualizarse, también, como aprendizaje en una situación dada, tomando el término de la “cognición situada” de Wenger (2001) y otros.

Si esto es así, quiere decir que un aprendizaje institucionalizado puede presentarse de un modo «no significativo y vivencial» sino «repetitivo y memorístico» (cfr. Ausubel, 1976), como en el caso del tercer ejemplo de nuestra historia contada al principio de este artículo, y la mediación docente consistiría en transformar un aprendizaje de estas características –repetido y memorístico– en “significativo y vivencial”. Para que ello sea posible el docente debe desarrollar un *sistema de herramientas* teóricas como materiales y *acciones* que le permitan propiciar este aprendizaje significativo y vivencial. Dicho de otro modo, no basta que el docente propicie aprendizajes en sus estudiantes sino que éstos deben ser significativos y vivenciales. Ahí está el toque de la calidad de los aprendizajes.

¹¹ Existen diferentes conceptualizaciones como términos para referirse al contenido que estamos proponiendo como «aprendizaje significativo y vivencial».

Este último punto implica una nueva concepción sobre la formación del maestro. De acuerdo a los modelos planteados líneas arriba, el que más se acerca a esta concepción es el modelo hermenéutico –reflexivo, por considerar el desenvolvimiento de la actividad del docente en un contexto complejo no determinado ni explicable en términos de una relación causal. Centra la consideración del tema más en los sujetos de aprendizaje y enseñanza que en el propio aprendizaje. Ahí radicaría la distinción entre el modelo que proponemos con el del hermenéutico –reflexivo.

5. La formación docente para el desarrollo del sistema de acciones y herramientas para el aprendizaje significativo y vivencial

Nosotros sostenemos que la formación docente tiene que ver con el *sistema de acciones y herramientas* que el aprendiz debe desarrollar para transformar el objeto de la profesión de acuerdo al objetivo planteado. Vamos a distinguir entre *acción* y *actividad*. Entendemos por *acción* la unidad operacional u operativa del **sujeto** que actúa para transformar un *objeto*, sea éste material o ideal. En cambio, *actividad* es el conjunto de *acciones* ordenada según un *objetivo* (Cfr. Talízina, op. cit.: 57-60). En este sentido, siendo el «aprendizaje» el objeto de la profesión, por lo tanto, se convertirá en el «objeto de estudio» de la formación del maestro o docente. Esto significa que el **aprendizaje** puede convertirse en una disciplina científica que debe ser estudiada e investigada. Pero, también, el objetivo de la profesión del maestro, cual es **propiciar “aprendizajes significativos y vivenciales”** en sus estudiantes. Sin embargo, nuestro propósito no es crear estas disciplinas sino señalar qué tipo de *acciones* debe desarrollar el maestro que se va formando de acuerdo al *contexto* actual¹², y al mismo tiempo, qué *herramientas* debe dominar para transformar el objeto de acuerdo al objetivo de la profesión. Esto quiere decir, que la formación docente está íntimamente

¹² El contexto o entorno de actuación se va configurando a partir de las necesidades y expectativas de los estudiantes, la sociedad, los agentes económicos, y el Estado. Pero también, de acuerdo a las condiciones sociopolíticas y socioeconómicas del país, el desarrollo científico y tecnológico, y en general, de acuerdo a la cultura de la profesión.

relacionada con el *objeto*, el *objetivo* y el *contexto o entorno* que la teoría de la actividad devela en el análisis del perfil profesional.

5.1 Sistema de acciones y herramientas de la profesión del maestro

Empezaremos con las acciones. En nuestra opinión, las acciones en que debe adquirir destreza y maestría el maestro, y que debe ser parte fundamental en su formación son¹³:

- Manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación
- La investigación evaluativa y la investigación científica
- La gestión de centros educativos y el aula
- Atención de necesidades educativas especiales
- Atención para la diversidad cultural
- Gestión del comportamiento y disciplina escolar (Cfr. Esteve, 2006: 30 y ss).
- Preparación y elaboración de materiales educativos.

A continuación desarrollamos brevemente cada una de estas acciones que constituyen las **competencias específicas** del maestro.

5.2 Manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación

Flores (2006) presenta una interesante investigación sobre la interacción docente-estudiante en un espacio virtual que ayuda a definir el nuevo perfil del maestro para el contexto actual, en el que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC's) han impregnado el quehacer cotidiano, y por supuesto, se han convertido en un medio de aprendizaje muy importante.

En cuanto a los cursos donde se propician aprendizajes, dice él que existen dos modalidades:

¹³ Estas ideas han sido tomadas de Esteve (op.cit.), que presenta un panorama sobre las reformas emprendidas en el espacio europeo para la mejora de la calidad de la formación docente.

- a) cara a cara, y
- b) en línea. Esta última no siempre utiliza las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC's), por ejemplo, los cursos por correspondencia.

El que exista estas dos modalidades no significa que sean excluyentes. Sin embargo, existen diferencias importantes.

El salón de clases es un espacio que puede aprovechar al máximo la interacción cara-a-cara [...], la tecnología basada en internet no genera las mismas condiciones de trabajo en aula, ni siquiera condiciones similares [...]. La tecnología de información [...] normalmente tiene un efecto de ruptura más que de continuidad [...], se explica por qué se dificulta aún más emular la enseñanza cara-a-cara usando tecnologías que no están diseñadas para este tipo de interacción. Ello justifica, en términos educativos, el diseñar e implantar nuevas formas de enseñanza en línea en lugar de tratar de emular formas de enseñanza cara-a-cara (101-102).

Esto significa que la formación docente, hasta el presente, ha estado orientada solamente para la interacción cara-a-cara y no para la interacción en línea. Como se ha demostrado en la investigación realizada por Flores (op. cit), "el tipo de trabajo que realiza el profesor 'virtual' es muy diferente y no una simple extensión del 'real'. Asimismo, es un trabajo que los maestros 'reales' estamos mal equipados para realizar" (111).

Ahora bien, ¿qué es lo que hace el profesor "virtual" para lo que no está preparado ni formado el profesor "real"?

El profesor "virtual" realiza, las siguientes acciones que no hace un profesor "real":

- a) la redacción epistolar, y
- b) la enseñanza holográfica.

Flores (op. cit.) nos dibuja una primera característica, que es la idea de que la interacción docente-estudiante se realiza a través de una comunicación no cara-a-cara ni oral, sino escrita que precisa un “formato de redacción que es secuencial, pero que requiere que ambas partes involucradas (profesor-estudiante) en el proceso de comunicación proporcionen información sobre los intercambios previos, incluyan otra información relacionada con significados compartidos, y luego pidan explícitamente nueva información o nuevas perspectivas” (115).

Por lo tanto, el profesor debe desarrollar habilidades y destrezas para estas nuevas acciones que debe emprender en la labor docente.

Pero, también, el mismo autor (Flores, op. cit), muestra la segunda característica del siguiente modo:

Una segunda característica distintiva del trabajo del profesor ‘virtual’ es que la enseñanza deja de ser una tarea individual, pero no resulta propiamente en una labor de conjunto donde los profesores trabajan de manera colegiada como un equipo docente. Acuñamos el término de ‘enseñanza holográfica’ para tratar de describir con mayor precisión esta característica del trabajo del profesor ‘virtual’. En un holograma, cada parte tiene la información necesaria para reproducir y proyectar la imagen completa en cualquier momento (115 – 116).

Esto quiere decir, que otra de las acciones que debe desarrollar el maestro o profesor es la «enseñanza holográfica». La idea de la enseñanza holográfica está muy relacionada con el holograma cuya síntesis puede decirse que una parte contiene el todo y viceversa. De ese modo un tema debe estructurarse de tal modo que contenga el tema más general.

6. La investigación evaluativa y la investigación científica

Otra de las acciones que debe desarrollar el profesor o maestro es la investigación evaluativa para la evaluación de los aprendizajes y de su propia actividad como docente; así como la investigación científica

(cfr. Oberliesen 2006)¹⁴. Esto quiere decir, que la evaluación de los aprendizajes así como de su propio desempeño deben convertirse en objetos de estudio y sobre estos objetos desarrollar teorías, métodos y técnicas de investigación para comprender el nivel de desarrollo de los aprendizajes alcanzado por sus estudiantes y perfeccionar permanentemente su competencia profesional. Esta idea se entiende como la formación desde la práctica (cfr. Fraile, 2002: 103 y ss).

Sobre la investigación evaluativa existen muchos autores que han escrito sobre ella, podemos mencionar a los clásicos como Stenhouse (1985), Elliot (1990, 1993), Carr y Kemmins (1988), etc., y otros más contemporáneos que incorporan esta labor en la tarea docente. Por ejemplo, Soto (2001) sugiere que la investigación evaluativa es una de las competencias de la profesión del maestro, sobre todo de la evaluación del trabajo de aula, y propone una serie de técnicas e instrumentos necesarios para esta acción¹⁵.

Por otro lado, Sánchez Palomino y Carrión Martínez (2001: 229 y ss.), señalan que la investigación sobre la propia actividad docente puede realizarse desde estas ópticas:

- a) *la investigación acción*¹⁶ *técnica*, que busca la efectividad del docente a partir de un agente o investigador externo;

¹⁴ Rolf Oberliesen (2006: 118-126), acuña un nuevo término: "investigación que acompaña la escuela". Con este término significa que los docentes deben estar capacitados para investigar su propia práctica utilizando métodos científicos. Y al hacerlo, son también científicos, en el sentido de que producen conocimientos científicos sobre los procesos de aprendizaje.

¹⁵ Una de las técnicas para la evaluación del trabajo en aula es la observación cuyos instrumentos son: a) para recoger información indirecta: registro de observaciones, análisis de tareas y escalas de producción escolar; b) para recoger información directa: anecdóticos, cuestionarios y entrevistas. Luego presenta una serie de sugerencias para el docente que debe evaluar este trabajo cotidiano (2002: 2, 5 y ss.).

¹⁶ Aquí se da por sentado que la metodología más óptima para investigar la propia actividad docente es la investigación-acción con sus diversas variantes. Por ejemplo, cfr. Fraile Aranda (2002: 104).

- b) *la investigación acción práctica*, que se dirige a la mejora de la comprensión y la acción del práctico, sin trascender más allá de esta intención, y,
- c) *la investigación acción emancipatoria*, que busca el compromiso y la responsabilidad de los docentes en la acción transformadora de la educación.

Tradicionalmente se ha hecho una distinción entre la investigación evaluativa y la investigación científica. Y ésta se basaba en lo que se concibe como método científico. Se ha pensado que el verdadero método científico es el hipotético-deductivo o el analítico-inductivo, que tiene sus raíces en el modelo de la ciencia física. Esto significaba que sólo la investigación que adoptase estos modelos podía considerarse con rigor científico. Es decir, la cientificidad o no de una investigación tenía como criterio el uso del método. Por ello, la investigación que realizaba un maestro no siempre era considerada como científica, pues los criterios de cientificidad adoptados por la ciencia tradicional no se ajustaban a ella (cfr. Patterson y Shannon, 2002: 24). Pero, el derrumbe de la forma tradicional de ver la ciencia, a fines del siglo anterior, trajo como consecuencia una nueva conceptualización de lo que es rigor científico y se ha demostrado que “en la investigación hecha por maestros se ha desarrollado un tipo distinto de rigor, a partir de la lucha por evitar diseños y métodos de investigación que separen a los investigadores de su investigación y de sus percepciones [...]” (Idem, 25). Desde entonces, la investigación que hacen los maestros se considera tan científica como el que realiza un físico o un biólogo. Lo cual quiere decir, que el criterio del método no es un argumento para calificar o descalificar como científica una investigación.

7. La gestión de centros educativos y el aula

Una idea nuestra para dar una definición inicial de *gestión* se formula como el hecho de que el gestor hace que las cosas, los procesos, las personas, en general todos los recursos involucrados en un proceso o actividad estén en el lugar preciso y momento adecuado. Si se concibe

al docente como un gestor éste es de los *aprendizajes* en entornos institucionalizados como el aula (cfr. Vargas de Avella, op. cit., 105). Sin embargo, la gestión del docente abarca otros espacios más amplios, como los centros educativos. En este último caso, se trata de la gestión del conocimiento organizacional y de las interacciones comunicativas entre las organizaciones y las personas involucradas (cfr. Terrén, 2005: 25 y ss), pues se trata de construir organizaciones inteligentes; para ello es necesario contar con talentos humanos (docentes) que posean desempeños flexibles, dominio personal y modelos mentales también flexibles. De esa manera se construirán visiones compartidas para lograr la implicación y el compromiso de todos los involucrados en la organización, esto es, en el centro educativo y el aula.

El maestro, para ello debe desplegar acciones que permitan una gestión eficiente, tanto de los aprendizajes como de los centros educativos.

Los autores que tratan el tema de la gestión en la educación asocian con la calidad. Dicho de otro modo la calidad de la educación implica una gestión de calidad tanto de los directivos de los centros educativos como de los docentes en el aula. Ahora bien: ¿qué es calidad?

Sobre la calidad existen muchas definiciones. García (2006) nos sugiere una idea fundamental sobre la calidad: la mejora continua. En esta línea de pensamiento, la mejora consiste en una serie de acciones que emprende el docente para satisfacer las expectativas de las personas e instituciones involucradas en el proceso educativo. Esto quiere decir que las expectativas provienen de las siguientes fuentes: el propio estudiante, la sociedad, los agentes económicos, y el Estado, entre los principales. Lo característico de estas expectativas es que son crecientes y cambiantes, además de ser contradictorias entre los demandantes. De ahí la necesidad de la mejora continua.

Ahora bien, “no basta con decir qué hay que hacer, es necesario disponer de modelos para la gestión de los procesos, para el trabajo en equipo, la evaluación, la planificación estratégica...” (García, op. cit), además, tener formación para la gestión. Por ello, el tema de la gestión

se constituye en una de las competencias a desarrollar el futuro docente. De ahí que es parte fundamental en la formación docente.

8. Atención de necesidades educativas especiales

Un rasgo característico del aula es la composición heterogénea de sus estudiantes, que implica, a su vez, una heterogeneidad de las necesidades de los mismos. Sin embargo, la escuela tradicional no ha reconocido estas diferencias individuales ni sus necesidades específicas, pues, al considerar a los alumnos como «alumnos promedio» ha invisibilizado sus diferencias y necesidades de aprendizaje específicas. A ello se debe sumar el hecho de que al diferenciar a los alumnos normales de los no-normales ha discriminado a estos últimos condenándolos, luego, a ocupar los estratos más bajos en la escala social. De este modo, la escuela se convertía en legitimador de la desigualdad, la selección y la exclusión social (cfr. Jiménez, 2001: 173). Ahora bien, ¿quiénes eran los no-normales? Se supone que se incluían en esta clase a individuos que padecen discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o que manifiestan graves trastornos de personalidad o de conducta, junto con los alumnos superdotados intelectualmente, y los alumnos extranjeros (migrantes) (cfr. Álvarez, et al, 2005: 601).

La nueva concepción de la escuela sostiene que ella no debe ser para la generación de la desigualdad, la selección y la exclusión social, sino para integrarla a la sociedad, por lo tanto, abierta a todos y de carácter comprensivo (Jiménez y Vilá, 1997). Esto quiere decir que en ella se integran tanto los llamados “normales” como los “no-normales”. Como al parecer no existe un sujeto normal, la nueva escuela debe considerar y resolver los problemas de aprendizaje de todos, para ello debe diseñar un nuevo micro currículum, sea en la variante de las «adaptaciones curriculares», cuando el proceso de aprendizaje ya se ha iniciado, o de las «adaptaciones de acceso», cuando el proceso de aprendizaje debe iniciarse.

Las necesidades de aprendizaje, como se señaló más arriba, son diferentes para cada caso, y para indicar este aspecto se ha inventado un nuevo término, el de las «necesidades educativas especiales».

En un principio se pensó que las necesidades educativas especiales eran para los no-normales, para el diseño curricular de la educación especial, sin embargo, ahora se piensa que todo individuo de algún modo padece de cierta discapacidad, trastorno o retraso, por ejemplo, en el manejo de una nueva lengua, etc. Por ello es que las necesidades educativas especiales se aplican a todos los sujetos de aprendizaje.

Las consideraciones anteriores nos hacen ver la necesidad de incorporar el manejo de las necesidades educativas especiales como una de las acciones que debe emprender el maestro o docente de cualquier nivel de educación.

9. Atención para la diversidad cultural

El aula donde se desempeña el maestro está compuesto, fundamentalmente, por individuos humanos. Estos individuos comparten diversas culturas, entendiendo por cultura el prisma compuesto por "saberes, saber hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se reproducen de generación en generación, al mismo tiempo, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social" (Kaluf, 2005: 30), permitiendo al individuo comprender el mundo y actuar en consecuencia. En este sentido, la cultura es individual, pero existe algo en común a ciertos individuos, una especie de matriz cultural que los une. Por ello Kaluf (op. cit) dirá que "hay cultura en las culturas, la cultura no existe sino a través de las culturas" (Idem).

Esta constatación muestra que la diversidad cultural se manifiesta no sólo a nivel macro, por ejemplo, en un país como Bolivia, sino, también a nivel micro, como es en el aula. Pues, los individuos que están presentes en el aula traen consigo matrices culturales que pueden ser diferentes y hasta contradictorios a la hora de comprender algún fenómeno real. Para que esta relación entre culturas no sea conflictiva, el maestro debe desarrollar acciones que permitan el diálogo intercultural a partir de la creación de un clima de tolerancia y respeto entre los

individuos diferentes culturalmente, bajo la premisa de que no existe una cultura única (el monoculturalismo) ni una cultura universal, sino que todas las culturas son iguales entre sí.

10. Gestión del comportamiento y disciplina escolar

Por mucho tiempo se ha considerado a la escuela como el espacio donde el sujeto de aprendizaje, entre otras cosas, adquiriría disciplina, entendiendo por disciplina la cultura del mando-obediencia. Esta concepción tenía, a su vez, su correlato con la idea del maestro como un disciplinador, y al aula como un escenario de permanentes conflictos (cfr. Sús, 2005: 985). El constructivismo nos ha dado una nueva visión del estudiante. Ahora se concibe al estudiante como un individuo que se va haciendo simultáneamente a la construcción de sus saberes conforme va construyendo su identidad en la medida en que va internalizando los valores de su entorno. Esta construcción, siguiendo el mecanismo de la internalización, es con ayuda del adulto en un ambiente no institucionalizado, y el docente si es en un ambiente institucionalizado.

La idea del constructivismo es que los valores internalizados pautarán el comportamiento posterior del sujeto de aprendizaje, para que de un modo autónomo o autoregulado se conduzca en la sociedad; ahí radica, precisamente, la importancia de este aprendizaje (cfr. Segura, 2005). Sin embargo, tiene una debilidad, cree ingenuamente que el sujeto descubre por su cuenta estos valores, porque en realidad, es una imposición de la sociedad, desde el ambiente que provee la cultura escolar, definido esta última como “la comunidad de personas donde unos se dedican a la enseñanza (docentes) y otros tienen el rol de aprender (estudiantes)” (Idem). En este sentido, la función de la escuela es la socialización y la individuación —la construcción de la identidad.

En este contexto, el aprendizaje de la disciplina, entendido como la internalización de los valores morales del individuo autónomo y autoregulado como parte fundamental de la construcción de su identidad, tiene que ver con la cultura escolar o de la institución escolar, en el que el

docente juega el papel de par experto (cfr. Díaz-Aguado, 2002: 57 y ss). Por lo tanto, la disciplina no es una ciega aceptación del estudiante de los valores del docente, y éste tampoco es un disciplinador. Hasta aquí, el razonamiento constructivista es importante, pero queda a medias, porque olvida la libertad del individuo. De este modo, puede decirse que la disciplina es la gestión y ejercicio de la libertad como decisión individual la que, sin embargo, implica al otro. Al emerger el otro en el ejercicio y gestión de la libertad aparece la responsabilidad. De este modo, libertad-responsabilidad son dos caras de una misma moneda.

Este razonamiento muestra que el tema de la disciplina escolar trasciende la concepción del constructivismo que se centra en el comportamiento personal. La libertad-responsabilidad concibe la gestión y ejercicio de la libertad como algo social a partir de una decisión personal.

Esta forma de entender la gestión del comportamiento y la disciplina escolar plantea nuevos retos al docente, por ello, se constituye en una de las acciones que debe dominar y que debe recibir formación apropiada.

11. Preparación y elaboración de materiales educativos

En la práctica cotidiana del aula, se ha establecido que el maestro dedica gran parte de su tiempo a elaborar el material educativo para el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Ello le convierte en un artesano de los materiales educativos, a decir de Vargas de Avella (op. cit., 32). Aunque se evidencia una falta de capacitación en áreas básicas como lenguaje, matemáticas y ciencias naturales (Idem).

La preparación y elaboración de materiales implica otras sub acciones, en el marco de la visión general de la escuela como una organización de aprendizaje. En este sentido, los materiales son, fundamentalmente, para el aprendizaje y no tanto para la enseñanza. Las sub acciones enunciadas son (cfr. op. cit., 33-35):

1. formular un enfoque pedagógico que de sentido al material educativo

2. diseño y elaboración de un prototipo para luego, una vez validado, generalizar su uso
3. diseño y validación de guías de aprendizaje para la utilización del prototipo, y
4. investigación y sistematización de su uso, desde la fase del diseño hasta la aplicación.

Si observamos atentamente, esta acción es, en el fondo, para la dotación y/o fabricación de herramientas para los aprendizajes. Con ello, pasamos a considerar las herramientas necesarias cuyo uso y manejo debe dominar el maestro en la solución de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, y que se constituye en uno de los indicadores del desarrollo de las competencias profesionales en un Centro de Formación docente.

Sobre las herramientas que debe tener dominio experto el docente son:

1. la didáctica para el aprendizaje significativo y vivencial
2. Proyectos educativos y de aula
3. modelos y teorías de las disciplinas o áreas científicas y tecnológicas, y,
4. saberes de frontera.

Una explicación sucinta de estas herramientas viene a continuación.

12. Didáctica para el aprendizaje significativo y vivencial

La palabra didáctica, históricamente, ha sido asociada a la enseñanza (Laeng, 1971: 144). Viene del griego, διδακτικέ, que significa enseñanza, "con la peculiaridad del *di* que indica su valor reduplicativo (Ferrández y Saramona, 1987: 90-91). Desde este punto de vista, pareciera ser un contrasentido hablar de una didáctica del aprendizaje.

Sin embargo, la didáctica ha tenido muchas acepciones, y estas son:

- a) *explícitamente descriptivas o invisiblemente normativas*. En este caso “la didáctica estudia el trabajo discente congruente con el método de aprendizaje y el trabajo docente coligado con el anterior” (Idem, 91).
- b) *Explícitamente normativas*. Enfocado en las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a los métodos de enseñanza. En este sentido, el peso mayor tiene que ver con las normas sobre cómo enseñar (cfr. Idem); entendiéndose la didáctica como un estudio centrado en el quehacer docente.

Si observamos las dos acepciones, la acepción a) entiende a la didáctica como el estudio de la actividad del estudiante en su tarea de aprendizaje. Esto quiere decir, que, a su vez, en algún momento de la historia, la didáctica se entendió como didáctica de aprendizaje.

Ahora bien, ¿cuáles son las herramientas didácticas que debe utilizar el maestro para que sus estudiantes obtengan aprendizajes significativos?

1. **Manejo de grupos para el aprendizaje colaborativo.** A partir del constructivismo, pero, fundamentalmente, de Vygotski ya no se puede considerar el aprendizaje como un evento personal e individual, el aprendizaje es esencialmente social, por ello es importante el dominio de las tecnologías blandas, entre ellas, el manejo de grupos y, asociado con éste, el aprendizaje colaborativo.
2. **Formulación de temas generadores de aprendizaje.** Para el desarrollo de esta herramienta la contribución de Freire es fundamental, pues mostró que los aprendizajes significativos y vivenciales están estrechamente relacionados con el entorno y la experiencia inmediata del sujeto de aprendizaje. El arte del docente consiste en formular el tema de aprendizaje que satisfaga las expectativas de cada uno de

sus estudiantes, por ello debe desarrollar una sensibilidad peculiar para este fin.

3. Formulación de problemas que conduzcan a aprendizajes significativos y vivenciales. Para entender mejor lo que es un problema debemos realizar una aproximación al análisis lógico del problema.

Un problema surge cuando una *acción a*, que siempre tiene su *correlato teórico a'* —el sistema de saberes, queda inconclusa porque no existe su correspondiente *correlato teórico*, o por lo menos el que existe es insuficiente. De este modo emerge un *problema*, entendido como una dificultad para culminar el desarrollo de la *acción*, por ausencia o insuficiencia de *a'*, que en los hechos es **negación de a'** ($\sim a'$). La **negación de a'** ($\sim a'$) puede resolverse aplicando la *analogía* o la *investigación científica*, que en este caso constituye la **negación de la negación de a'** ($\sim\sim a'$). Pero, esta doble negación no es una vuelta a la anterior situación, como en la *lógica tradicional*, sino que es *b'* o *c'*, etc. De esta suerte, $\sim\sim a' = b'$. Cuando el desarrollo de la *acción a*, que quedaba inconclusa constituyéndose en un *problema*, se restituye a partir del *correlato teórico b'* —producto de la utilización análoga de una teoría o la generación de una nueva teoría mediante la investigación científica—, la *acción* resultante no es la misma, es otra *acción b*. Esta acción *b* puede en algún momento quedar trunca en su desarrollo, por lo tanto se convertirá en un problema. Para su solución se aplica el caso anterior. Y así sucesivamente. Desde el punto de vista teórico, el par *a* y *a'*, constituye la *afirmación o tesis* de la *lógica dialéctica*; el problema, el par $\sim a$ y $\sim a'$, la *negación o antítesis*; y la solución, el par *b* y *b'*, la *doble negación o síntesis*. En este sentido, la habilidad del maestro es plantear una situación en la que el estudiante busque (investigue) el correlato teórico que pauté la acción que constituía un problema y encuentre o desarrolle este correlato teórico con el que se resuelve la acción problemática.

4. **Formulación de aprendizaje por proyectos.** Carl Rogers (op. cit.) nos presenta el caso de la profesora Bárbara Shiell, quién ante una situación difícil en el aula optó por ensayar una nueva forma de producir aprendizajes que consistía en formular una especie de “contrato” entre ella y sus estudiantes. Ésta forma de encarar los aprendizajes resultó ser el *aprendizaje por proyectos*, pues el contrato que se celebraba entre la profesora y sus estudiantes constituía un *proyecto de aula*. Desde entonces, esta estrategia ha ido perfeccionándose para convertirse en una de las acciones que debe emprender el maestro para que el estudiante se implique en su aprendizaje, sólo con ella puede ser significativo y vivencial.
5. **Uso de software para el manejo de mapas mentales, conceptuales, redes semánticas.** Las nuevas tecnologías de la información y comunicación han facilitado el desarrollo de programas informáticos que ayudan a la elaboración de mapas mentales, conceptuales y redes semánticas, instrumentos muy útiles para los aprendizajes. Es necesario que el maestro domine estos programas de tal modo que permita el uso de los mismos en el aprendizaje de sus estudiantes.
6. **Uso de nuevas tecnologías de información y comunicación con fines didácticos.** Las nuevas tecnologías de información y comunicación han penetrado hasta en la vida cotidiana de los seres humanos y, con mayor razón, en la escuela. De este modo, el dominio de algunas de estas nuevas tecnologías pertinentes para propiciar aprendizajes resulta sumamente importante para los docentes.
7. **Contextualización de los saberes universales mediante la formulación de micro diseños curriculares en el entorno donde se desenvuelven los eventos de aprendizaje.** Este punto es sumamente importante, pues la acción que consiste en contextualizar el aprendizaje a partir de saberes

universales hace que el aprendizaje de sus alumnos no sea episódica, sino permanente y para toda la vida. Por otro lado, con esta acción, el maestro, a su vez, se está dotando de herramientas para propiciar aprendizajes de calidad, que es uno de los propósitos últimos de los eventos de aprendizaje de la escuela moderna. La consideración de este tema nos conduce a tratar los proyectos educativos y de aula.

13. Proyectos educativos y de aula

Los proyectos educativos y de aula son instrumentos fundamentales para la gestión del Centro Escolar como de los entornos de aprendizajes. Estos constituyen espacios de concertación entre las distintas expectativas de los actores - clientes del sistema educativo y la oferta de la institución educativa. En este sentido, es un instrumento útil para propiciar aprendizajes de calidad a partir de la idea central de que los aprendizajes, en realidad, contribuyen al desarrollo de «competencias».

Entendemos por «competencia» una combinación de un sistema de saberes y acciones exitosas y satisfactorias que realiza un individuo. La acción exitosa y satisfactoria se debe al sistema de saberes que pauta la acción, así como la acción desastrosa e insatisfactoria se debe también a otro sistema de saberes que pauta esa acción. La idea es que si el sistema de saberes es un verdadero sistema sinérgico y en un perfecto equilibrio entre los diseños curriculares y las demandas que los actores se han formulado sobre la escuela se garantiza la acción exitosa y satisfactoria. En el fondo, es lo que pretende la escuela y se denomina “educación de calidad”, “aprendizajes de calidad”, etc.; entendiéndose por calidad la satisfacción razonable y a costo bajo —enseñanza sobre la base de la eficiencia y eficacia— del sujeto que aprende, del entorno social inmediato y mediato que rodea al sujeto que aprende, y del Estado. Esta idea puede comprenderse mejor con la ilustración que sigue:

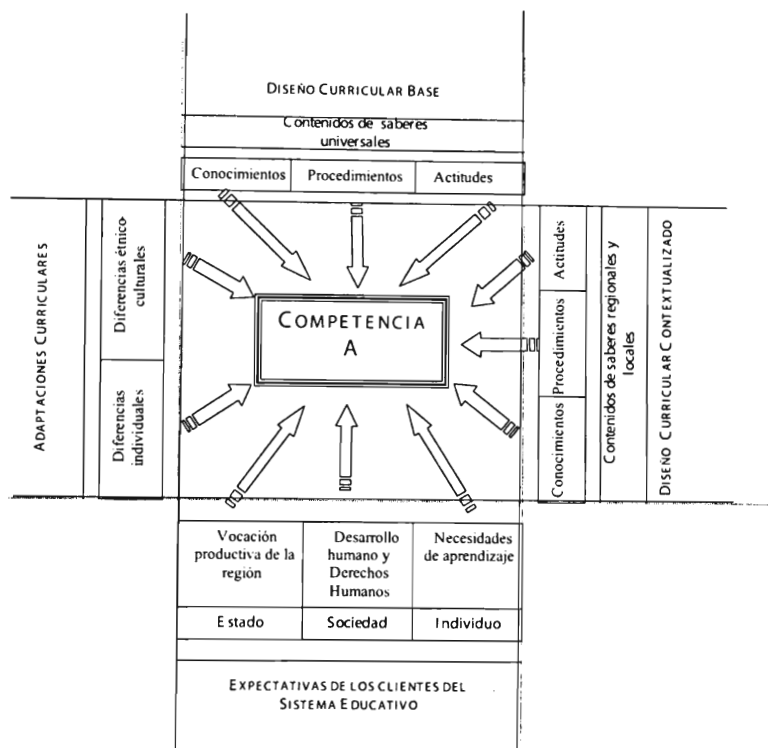


Ilustración No. 3. Competencia y diseños curriculares

La ilustración anterior muestra que el proyecto educativo y de aula —como entorno institucionalizado de aprendizaje— se construye a partir de las necesidades y demandas del sujeto de aprendizaje, del Estado, y la sociedad (incluido los agentes económicos), por un lado; y de la oferta del centro educativo expresado en el diseño curricular base (definido por los organismos rectores estatales) y el diseño contextualizado (que recoge los saberes locales, regionales y ancestrales), por el otro. De esta conjugación entre necesidades y demandas con la oferta cultural universal y local y regional emerge el proyecto educativo.

Con el propósito de proveer de instrumentos teóricos como prácticos a los Centros Educativos para que construyan su Proyecto educativo y de aula se propone la utilización de la teoría y metodología de la *Planificación Participativa*. Ahora bien, ¿qué es y qué busca la Planificación Participativa en los Centros Educativos?

Una primera respuesta es que *busca la participación directa de los "actores" involucrados en el ámbito educativo en la determinación de los problemas, así como en el análisis y en la formulación de propuestas de solución a los mismos*. En este sentido, es un proceso de participación ciudadana; pero, asimismo, es un proceso de interacción y potenciación de la relación: director-profesores-padres de familia-alumnos-sociedad-agentes económicos-Estado.

La segunda respuesta es que *la Planificación Participativa es un proceso de movilización social, pero, al mismo tiempo, un instrumento técnico de planificación y gestión educativa y de aprendizajes*. En este sentido, la participación y el compromiso de los "actores" para responder a las demandas y preocupaciones de los Centros Educativos es condición imprescindible de la planificación. La ausencia de uno de los actores puede ser un factor fundamental en el fracaso de cualquier intento. Puesto que, al final de cuentas, este proceso se sintetiza en nuevas y mejores formas de acción conjunta y de articulación entre los actores del proceso educativo.

Una vez logrado el compromiso y la participación de los actores involucrados se inicia con la evaluación de actividades previas. Esta evaluación, cuyo requisito fundamental es la predisposición de los actores para iniciar o continuar con este proceso, se inicia con la consulta y reflexión sobre la base de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué fue lo que anteriormente se hizo bien y vale la pena continuar haciendo?
- b) ¿Qué fue lo que anteriormente se hizo, salió mal y no se debería volver a hacer?

c) ¿Qué no se hizo antes y ahora sí se debería hacer?

El paso crítico que debe definirse, previamente o durante el proceso de Planificación Participativa es el objetivo final, éste puede ser, por ejemplo, el diseño de una nueva propuesta curricular contextualizada; es decir, un currículum basado en competencias de acuerdo al perfil o idea previa y considerando el producto final deseado y consensuado.

El enfoque metodológico básico propuesto es el denominado *gestión y animación*¹⁷. Este método subraya el concepto fundamental de que **“Participación es responsabilidad compartida”**. Para interpretar esta premisa es necesario, previamente, definir lo que se entiende por participación. En este sentido diremos que *la participación significa un proceso continuo en el que se perfilan nuevas formas de información, diálogo, organización y cooperación entre los actores educativos involucrados. Plantea directamente la co-responsabilidad entre los actores respecto a la estructura de organización y acción educativa*. Esto es, el establecimiento de nuevos niveles de gobernabilidad, donde la formulación de objetivos es compartida, la ejecución de programas es de mutua responsabilidad, y cada uno de los actores interviene movilizando recursos específicos para cumplir con metas específicas.

En este sentido, el *modelo de gestión-animación* es un instrumento para discutir con los actores sobre el *objetivo final*. Pero, antes de describir el proceso metodológico es necesario conceptualizar lo que es “gestión” y “animación”. *Gestión es la totalidad de actividades y tareas que se realizan en una institución educativa para que los recursos implicados estén en el lugar adecuado y tiempo oportuno*. En cambio, *animación es el proceso de apoyo, motivación y seguimiento de las acciones educativas para facilitar el proceso técnico de gestión*. Del encuentro de la gestión-animación, se obtendrán los objetivos finales materializados. Esta forma de concebir

¹⁷ Esta metodología ha sido concebida, aplicada y validada por el IIPLAM, en el ámbito de la Planificación Participativa por distritos en la ciudad de La Paz, cuya información y documentación me fue transmitida por J. Rocío Pinto C., quién integró el equipo de consultores, por lo que va mi agradecimiento.

y encarar la planificación se traduce en prácticas cotidianas concretas, implicando la participación efectiva. Por lo que deberá superarse el interés “espasmódico” (eventos aislados) con un proceso continuo de comunicación y participación.

Debemos hacer notar que si se pretendiera únicamente desarrollar el proceso en una de las partes, ya sea la gestión o la animación aisladamente, se generaría la frustración en la comunidad educativa. Por todo ello, de la misma manera que se necesitan las dos manos para aplaudir se necesitan los dos términos de este proceso para producir el impacto deseado.

Por todo lo mencionado anteriormente, un proceso de Gestión/ Animación busca:

- ⇒ Analizar y fundamentar las opciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y fundamentalmente los que realizan la práctica pedagógica.
- ⇒ Adoptar decisiones coherentes que logren encaminar los esfuerzos en un mismo sentido.
- ⇒ Reconocer el papel de los profesores en el desarrollo del currículum y su importancia en el trabajo en equipo.
- ⇒ Reflexionar sobre la práctica docente, favoreciendo el desarrollo del currículum

En este sentido, se sugieren las siguientes etapas:

- a) la identificación de los actores clave en cada Centro, quienes tendrán que asistir con información previa respecto al proceso.
- b) Elaboración del diagnóstico participativo. La importancia del diagnóstico es fundamental, cuyo nombre técnico es **análisis situacional**. Pero éste no es un diagnóstico que se ahoga en lamentos, sino que da pie a la determinación de intervenciones concretas. Se trata de realizar el *análisis FODA*, elaborado

según la percepción de los actores directos e indirectos; puesto que las percepciones son diferentes según los actores. Por esta razón, se profundiza en el análisis de situación considerando las siguientes dimensiones:

- ⇒ diseño y desarrollo curricular,
- ⇒ gestión institucional,
- ⇒ relaciones con la comunidad.
- ⇒ infraestructura, equipo y materiales educativos.

c) Formulación de la estrategia del diseño y desarrollo del proyecto educativo y de aula. Hecho el análisis de situación y formuladas —en principio— las posibles estrategias, se presenta a la comunidad educativa en plenaria general —si el trabajo ha sido por grupos o comisiones—, precisando los problemas y lineamientos de acción acordados en el centro, la situación del centro (recursos disponibles, fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), y la posible estrategia de intervención en los problemas prioritarios identificados por los actores.

Con lo elaborado ya se tiene una base de información que permite la formulación de la *visión de éxito del centro educativo*.

d) Elaboración del proyecto educativo y de aula. Para esta etapa son insumos básicos las necesidades y expectativas de los demandantes, los diseños curriculares, la visión, filosofía, misión y lineamientos estratégicos ya trabajados. con todos estos materiales se procede a la realización de un **taller para definir el plan estratégico y/o proyecto educativo y de aula a nivel de ciclo o grado**.

Para este taller se sugiere utilizar la metodología de los **consensos mínimos**. En esta metodología los actores tienen tres opciones para cada propuesta:

- ⇒ *Aceptarla tal como fue formulada.*
- ⇒ *Proponer una redacción diferente con la que estarían de acuerdo.*
- ⇒ *Rechazarla.*

Si la propuesta fuera aceptada tal como fue formulada, no habrá discusión y se procederá a registrar el acuerdo. Muchas veces, luego de la aceptación de una propuesta, en comentarios posteriores surgen divergencias y las discusiones se extienden hasta hacer peligrar el acuerdo inicial. Si la propuesta no es aceptada por el actor al que está dirigido, éste tendrá dos opciones: proponer una redacción alternativa sobre el mismo problema o rechazar de plano la propuesta. En el último caso, de existir rechazo tampoco se entrará en discusión. Lo rechazado se mantendrá hasta una nueva ocasión en que exista una mayor convergencia sobre el tema.

- e) Ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto educativo y de aula. La implantación del proyecto recae en todos los actores, no olvidemos que la participación es de co-responsabilidad. Sin embargo, queda por definir el desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación permanente, sobre la base de los indicadores de progreso y de resultado acordados previamente. No se debe esperar que la implantación del proyecto sea de la noche a la mañana. Pero, es importante la participación ciudadana, por ello, el sistema de seguimiento, evaluación y ajuste es un proceso de aprendizaje, de educación social ciudadana.

El proyecto educativo y de aula no es el instrumento único para la actividad docente, se requieren instrumentos que conduzcan a los aprendizajes significativos y vivenciales.

14. Modelos y teorías de las disciplinas o áreas científicas y tecnológicas

Los modelos o teorías científicas y tecnológicas constituyen los contenidos de aprendizaje, es decir, el *qué* del aprendizaje. Estos contenidos son para eventos de aprendizaje y no para la enseñanza. Por lo tanto, es el estudiante quién formula lo que quiere aprender para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. El papel del maestro, en este caso consiste en ofrecer alternativas de estos contenidos, expresados en los micro diseños curriculares flexibles, acumulativos y productivos.

Claro está que para presentar alternativas debe mostrar un dominio de las disciplinas científicas y tecnológicas y las fuentes para acceder al conocimiento científico y tecnológico. En este sentido, estos modelos y teorías científicas y tecnológicas se convierten en herramientas para el estudiante en su afán de experimentar aprendizajes que le sean útiles para la vida.

14.1 Saberes de frontera

Los conocimientos y tecnologías que a los que se refiere el apartado anterior son los denominados científicos, esto es, aquellos que cumplen los requisitos establecidos por Galileo Galilei en el Renacimiento (cfr. Fullat, 1997: 13 y ss). Es más, la ciencia desarrollada por la cultura occidental ha encontrado su máxima expresión en Galileo y a esta ciencia se ha denominado “determinista”, por seguir a pie juntillas el modelo de la causalidad. Sin embargo, no todo saber ni conocimiento puede satisfacer estas exigencias, aunque tiene la misma efectividad que aquellos. A este conjunto de saberes se ha denominado genéricamente como «saberes de frontera». Ahí la necesidad de utilizar estos conocimientos denominados de “frontera” en el momento de producir aprendizajes significativos y vivenciales.

Ahora bien, ¿qué sentido tiene el investigar el sistema de acciones y herramientas de la profesión del maestro? La respuesta es simple, puede permitir un diseño y desarrollo adecuado del macro y micro currículum para la formación docente en un Centro de Formación Docente.

15. El diseño y desarrollo curricular para la formación del maestro para el siglo XXI

Los centros de formación docente realizan diseños curriculares macros para su actividad formativa. Los resultados preliminares de este estudio teórico tienen el objetivo de permitir comprender mejor esta actividad. Esto quiere decir, que si se conoce el perfil del docente que se quiere formar el diseño y desarrollo curricular puede ser pertinente a este perfil. Para entender mejor véase la siguiente ilustración.

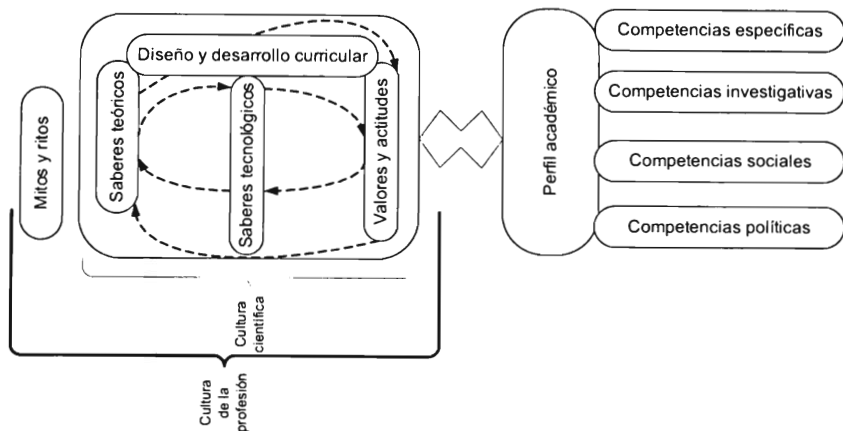


Ilustración No. 4. Perfil académico y su relación con el diseño y desarrollo curricular

En el gráfico anterior se puede observar que el perfil académico de un centro de formación docente se constituye en el modelo a seguir para transformar un sujeto en un maestro o docente. Por lo tanto, este perfil académico resume todas las competencias que debe desarrollar el estudiante en el curso de su formación. En este sentido, el análisis del **objeto**, del **objetivo** y del **sistema de acciones y herramientas** de la profesión del maestro ha permitido determinar las competencias específicas que deben estar insertas en el perfil académico. Las otras competencias tienen que ver con el análisis de la cultura científica y de la cultura de la profesión del maestro, aspectos que en este artículo no abordamos; sin embargo, han permitido ubicar el lugar de estas competencias en el análisis general del perfil académico. Dicho de otro modo. La formación docente empieza con la determinación del perfil académico y profesional del maestro que se quiere formar. Pero, para determinar este perfil es necesario tener una idea clara de lo que es el objeto, el objetivo, y el sistema de acciones y herramientas para transformar el objeto según el objetivo. Por ello, el esfuerzo de este artículo para comprender estos temas.

Para concluir este artículo, debemos señalar que el modelo de formación docente desarrollado, a partir del análisis del sistema de *acciones y herramientas* del maestro o docente, cambia radicalmente la visión del profesor, del estudiante, de la institución escolar y el papel del contenido del aprendizaje. Este cambio implica, también, reconceptualizar o resemantizar viejos términos modernizando, de este modo, la disciplina y técnica científica propia del maestro; y responde satisfactoriamente a las preguntas formuladas al modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad, pues permite:

1. conciliar la propuesta pedagógica con la organización del centro de formación docente a través del **proyecto educativo y de aula**, entendido éste como un consenso y equilibrio entre las demandas de los clientes y usuarios del sistema educativo y de la institución escolar con la oferta expresada en los diseños curriculares. En este sentido, el proyecto se diseña orientado por la filosofía de la garantía de calidad. Dicho de otro modo, tanto el proyecto educativo y de aula como la propia institución educativa asumen como su razón de ser el hecho de que las acciones emprendidas conduzcan a la satisfacción racional de los clientes del sistema e institución educativa.
2. Definir al docente como un par aventajado el que, junto con sus estudiantes, también está aprendiendo. La única ventaja que tiene es que ha adquirido cierta experticia en el manejo de ciertos instrumentos de aprendizaje para transmitir a sus estudiantes. En este contexto, el sistema educativo es para la satisfacción de las expectativas de los clientes del mismo, en una sociedad que requiere ser transformada hacia una más tolerante, equitativa y solidaria.
3. Combinar el eje formador entre lo pedagógico y disciplinar a través del diseño curricular específico del Centro de formación docente, a partir de la contextualización de los saberes universales y la inmersión en la cultura de la profesión del maestro.

4. Integrar los saberes teóricos, prácticos y los valores en la formación del docente a partir del enfoque del desarrollo de competencias profesionales. Este enfoque entiende que la formación profesional es para resolver los problemas de la profesión exitosa y satisfactoriamente —y no desastrosa e insatisfactoriamente—, recuérdese las historias contadas al inicio de este artículo. La experticia o pericia en la solución de los problemas depende de la integración de los saberes y valores indicados en el desarrollo interno de la competencia profesional expresado en el desempeño real.
5. Entender que la actividad docente es investigación evaluativa y de su propia práctica con el fin de perfeccionar la misma. Sólo de este modo la institución educativa, el salón de clases estarán en una mejora continua, como señala la filosofía de la garantía de la calidad.
6. Formar al docente para encarar el aprendizaje desde la perspectiva monodisciplinar o transdisciplinar a través de los proyectos de aula y según las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, quienes, en última instancia, definen el carácter monodisciplinar o multidisciplinar de sus aprendizajes. En este sentido, carece de importancia la discusión de si el docente debe ser generalista o especialista.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M., et al. Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*. 17 (4): 601-606. 2005.
- AUSUBEL, D. et al. *Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- BARRETO, C. H., Gutiérrez, L. F., Pinilla, B. L. y Parra, C. Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*. 9 (1): 11-31. 2006. (ISSN 0123-1294).
- CAMARGO A., M. et al. Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*. 7: 79-112. 2004.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 44: 55-78. Ago. 2002.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>, Consultado el día 5 de octubre de 2007. 2003.
- ESTEVE, J. M. La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*. No. 340: 19-86. May-ago. 2006.
- FERRÁNDEZ A., A. y Sarramona L., J., coord. *Didáctica y tecnología de la educación*. Madrid: Anaya. 1987.
- FERRATER M., J. *Diccionario de filosofía*. T. II. Buenos Aires: Sudamericana. 1971.
- FLORES K., E. Encontrando al profesor "virtual". Resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11 (28): 91-128. Ene.-Mar. 2006.

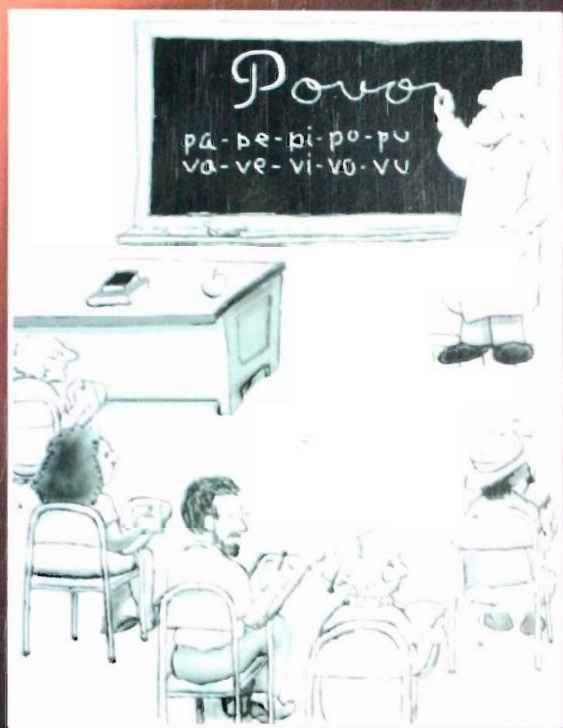
- FRAILE A., A. El seminario colaborativo; una propuesta formativa para el profesorado de educación física. Contextos educativos. No. 5: 101-122. 2002.
- FRELAT-KAHN, Brigitte. (s.f.). Aproximaciones a experiencias extranjeras de formación Docente. Formación, capacitación, perfeccionamiento, Actualización. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_frelat.pdf, consultado el 31 de octubre de 2007.
- FULLAT, O. Antropología filosófica de la educación. Barcelona: Ariel. 1997.
- GARCÍA F., A. El sistema de gestión de calidad y la dirección escolar. Avances en supervisión educativa. No. 4. 2006. (Monográfico)
- GONZÁLES G., J. La educación superior en el desarrollo económico de Japón: lecciones para México. Comercio Exterior. 48(2): 101. Feb. 1998.
- GERSTNER, L. V., et al. Reinventando la educación; nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Barcelona, Paidós. 1996.
- JIMÉNEZ S., E. El significado oculto del término «necesidades educativas especiales». Revista interuniversitaria de formación del profesorado. No. 42: 169-176. Dic. 2001.
- JIMÉNEZ, P. y Vilá, M. Atención a la diversidad y formación del profesorado. Apuntes para la reflexión. Profesorado. 1 (1): 33-48. 1997.
- KALUF F., C. Diversidad cultural; materiales para la formación docente y el trabajo en aula. Santiago: Unesco. 2005.
- LAENG, M. Vocabulario de Pedagogía. Barcelona: Herder. 1971.
- MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Disponible en: <http://www.unesco.cl/kipus/23.act>, consultado el 21 de septiembre de 2007. 2004.
- MARTÍNEZ, A. El profesor y la reflexión sobre la práctica. Profesorado 1 (2): 9-21. 1997.

- MARX, K. El capital; Crítica de la economía política, el proceso de producción del capital. Tomo I, volumen 1. Madrid: Siglo Veintiuno. 1982.
- MORÍN, E. El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología* No. 12. 1996. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html, consultado el 16 de octubre de 2006.
- MURILLO T., F. J. Panorámica general de las aportaciones innovadora. In: _____. Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago: Unesco. 2006.
- OBERLIESEN, R. Aprendizaje en la formación docente basado en la investigación: profesionalización para el futuro. In: Mora, D. (2006). Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. La Paz: CEPIES. pp. 105-126. 2006.
- PATTERSON, L. y Shannon, P. Reflexión, investigación y acción. In: Patterson, et al. Los maestros son investigadores; reflexiones y acciones. México: Trillas. 2002.
- PEÑA G., C. Los desafíos de la profesión docente. Disponible en: http://www.unesco.cl_medios_sala_de_prensa_noticias_los_desafios_de_la_profesion_docente_carlos_pena.pdf, consultado el 5 de octubre de 2007. 2006
- ROA, R. Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. *Educación y educadores*. 9 (1) : 49-157. 206. (ISSN 0123-124). 2006.
- ROGERS, C. Libertad y creatividad en educación. Buenos Aires, Paidós. 1980.
- ROGERS, C. y Freiberg, H. J. (1996). Libertad y creatividad en la educación. B. Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ P., A. y Carrión M., J. J. Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 41: 223-248. Ago. 2001.
- SEGURA C., M. El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. 5. 2005. (Volumen extraordinario). 2005.

- SOTO C., R. Evaluación del trabajo cotidiano; una competencia del docente en el aula. *Actualidades investigativas en educación*. 1 (2): 1-13. 2001.
- SUÁREZ, M. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica* 9 (1 y 2): 42-51. 2000.
- SÚS, M. C. Convivencia o disciplina; ¿qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27): 983-1004. Oct.-dic. 2005.
- TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso. 1988.
- TANCARA, C. La cultura científica de la profesión del maestro. Análisis del objeto y el objetivo de la profesión. La Paz: Centro de Investigaciones Educativas, UMSA-INSSB. 2003.
- TELLO, C. J. La Formación Docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). 2004.
- TERRÉN, E. Enganchar al profesorado. La micropolítica de la colaboración desde la perspectiva del ejercicio del liderazgo. *Revista Praxis*. No. 6: 25-41. Jun. 2005.
- VARGAS DE AVELLA, M., et al. *Materiales educativos; procesos y resultados*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y GTZ. 2003.
- VEZUB, L. F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>, consultado el 3 de octubre de 2007.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. T. I. Madrid: Visor. 1997.
- WALTON, M. *Cómo administrar con el método Deming*. Bogotá: Norma. 1995.
- WENGER, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. 2001.

XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia. 4 y 5 de septiembre de 2003. Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. (Documento de Trabajo). Disponible en: http://www.oei.es/xiiicie_doc03.htm, consultado el 03 de septiembre de 2007.

ZABALZA B., M. A. Buscando una nueva hoja ruta en la formación del profesorado. *Revista Educación*. No. 340: 51-58. May. Ago. 2006.



**SOBRE
LOS
AUTORES**

GALIA DOMIC PEREDO

Especialista en Educación superior en el P.P.G.E.S.S, UMSA. Maestría en Estudios sobre la América Latina, Universidad de Toulouse- Le Mirail, Francia. Licenciada en Filosofía de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Diploma de alemán. Herder Institut, Leipzig- Alemania. Egresada en la Maestría de Epistemología y Metodología de la Investigación Social, Postgrado de Ciencias del Desarrollo (C.I.D.E.S). UMSA Egresada de la Maestría de Educación Superior: "Postgrado en Psicopedagogía y Gerencia Educativa de la Educación Superior en Salud" (P.P.G.E.S.S). UMSA-2003. "Tutoría y seguimiento de adolescentes", Proyecto alemán "LIFE" para la reinserción de jóvenes, 1995-1996, La Paz-Bolivia. Coordinadora del proyecto para el retorno de profesionales residentes en Alemania, "Asociación de Amistad Boliviano-Alemana", Servicio Universitario Mundial -Ministerio Federal del Trabajo-Alemania, 1996. Docente investigadora del IEB - UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Proyecto de investigación: "Análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje de la disciplina filosófica", La Paz 1997. Docente Titular. Carrera de Ciencias Políticas. "Métodos y Técnicas de la Investigación", UMSA 1997- 2000. Docente investigadora del IEB - UMSA. Proyecto de investigación: "Un inventario de las herencias educativas en la enseñanza de la filosofía" La Paz 1998. Vice-Presidenta de la "Asociación de Amistad Boliviano-Alemana", 1997-2000. Investigadora del IEB. Proyecto individual: "La importancia del conocimiento filosófico para las ciencias sociales", 1999. Investigadora contratada del IEB, 3 proyectos propios: "Arqueología del paradigma biologicista y educación médica - En busca de la episteme del pensamiento andino, un contraste con el pensamiento filosófico -La episteme del pensamiento filosófico, una descripción histórica arqueológica en el marco de la educación en humanidades", U.M.S.A ñ 2000. Docente titular de la materia de "Filosofía Marxista", Carrera de Filosofía, 1999. Consultora de la Contraloría General de la República, para la elaboración del "Sistema de Capacitación del CENCAP", 1999. Consultora del Instituto Normal Superior Simón Bolívar (INSSB) para la elaboración del Curriculum para docentes de secundaria en Filosofía del INSSB, 1999. Docente del Plan de Excepcional de Titulación para Antiguos Egresados (PETAE) de la Carrera de Filosofía de la UMSA 1999. Docente del P.E.T.A.E (Plan Excepcional de Titulación para antiguos Egresados) para la carrera de Filosofía-UMSA, asignatura de "Epistemología" 1999-2000. Docente Titular de la asignatura: "Preparación y Evaluación de Proyectos". Carrera de Ciencias Políticas UMSA 1997-2001. Investigadora y coordinadora del Proceso de Auto-evaluación del Instituto de Estudios Bolivianos. Docente titular Docente del Curso prefacultativo de

la Carrera de Ciencias Políticas, UMSA - 2005. Docente de los cursos de capacitación docente sobre interculturalidad, Convenio Andrés Bello e IEB 2004 ñ2005. "Percepciones Docentes sobre interculturalidad. Una sistematización", 2009 Docente investigadora del Taller de Investigación II. Carrera de Ciencias Políticas, UMSA-2010. Coordinadora y elaboradora del proyecto Innovación y Transformación del Postgrado, En convenio entre la UMSA y la Universidad de Bremen- Alemania 2010.

Libros: Enseñanza de la filosofía en secundaria. Informe de investigación. IEB 1997. Diseño curricular en el pregrado de un problema dominante de salud. Trabajo realizado para la Facultad de Medicina en la Maestría del PPEGESS, 1998. Poder y globalización del sujeto, Informe de investigación del IEB, publicado en la Estudios Bolivianos N° 8, 1998, La Paz. Diseño curricular del postgrado: "Bioética y Biohistoria", Proyecto de intervención educativa en el área de salud, Elaborado para la obtención de la mención de especialista en educación superior, Octubre de 1998. Genealogía del paradigma biologicista. El despliegue del Paradigma cientificista, La Paz, Abril 1999. Diseño curricular en el postgrado, Programa modular "Filosofía andina". 1999. Guía Para el retorno, Políticas Bolivianas de Migración. Coautora de la Guía para el retorno editada por la Asociación de Amistad Boliviano Alemana (AABA), Diciembre de 1999. El pensamiento filosófico y el estudio de las ciencias humanas, publicado en Cuadernos de Investigaciones, I.E.B., N° 7, La Paz, Diciembre del 2000. Artículos sobre interculturalidad, epistemología, pensamiento andino, filosofía en revistas científicas. "Percepciones docentes sobre interculturalidad. Una primera sistematización", 2010.

MARIA LUISA TALAVERA SIMONI

Licenciada en Sociología de la UMSA (1986) y tiene una Maestría en Ciencias, con Especialidad en Educación, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (1992). Actualmente trabaja en su tesis doctoral titulada Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia. 1952-2007 (CIDES, UMSA). Es docente titular de la Carrera de Ciencias de la Educación en la que enseña Antropología y Educación. Usando enfoques etnográficos ha realizado varias investigaciones sobre procesos de escolarización, innovación y resistencia al cambio educativo, apoyada por distintas instituciones.

BLITHZ LOZADA PEREIRA

Licenciado en Filosofía, tiene Maestría en Ciencias Políticas (CIDES/UMSA) y Maestría en Gestión de la Ciencia y la Tecnología (CEUB/UMSS), ha hecho estudios de postgrado en Educación Superior y Etnohistoria. También participó en cursos de formación impartidos en Argentina, Brasil, Estados Unidos y México. Desde 1993 es investigador del Instituto de Estudios Bolivianos donde ha publicado nueve libros. Ha sido Director del Departamento de Investigación, Postgrado e Interacción Social de la UMSA y del Departamento de Relaciones Internacionales de la misma universidad. Tiene 13 libros, algunos con premios nacionales y 41 artículos en revistas especializadas y ha escrito un sinnúmero de presentaciones, prólogos y comentarios de libros. En coautoría con Gonzalo Taboada ha escrito *Bases para un sistema de gestión de la investigación en la UMSA* (editado por el CEUB), la UNESCO con el Ministerio de Educación han publicado su libro *La formación docente en Bolivia*. También fue Director del Instituto Normal Superior Simón Bolívar, del Instituto de Estudios Bolivianos y de varias entidades educativas. Actualmente es docente de postgrado y pre-grado con una trayectoria académica en la universidad pública de 21 años y en instituciones de educación superior, de 25 años de experiencia. Como docente de post-grado ha sido parte de programas de educación a distancia, ha elaborado materiales de enseñanza programada y fue tutor virtual, inclusive en programas internacionales. Ha realizado 30 proyectos de investigación y consultoría a nivel nacional e internacional. También dirigió programas, cursos y proyectos de amplio alcance e impacto académico, tecnológico e institucional. Ha sido expositor, gestor o docente invitado en instituciones, universidades y eventos académicos de 13 países en tres continentes. Entre sus participaciones destacan las que se dieron en Duke University de North Carolina y la Universidad de Göttingen de Alemania. Ha obtenido varios premios nacionales, felicitaciones institucionales y el reconocimiento internacional. Sus calificaciones han sido de excelencia en los estudios de postgrado que realizó. Fue miembro de la Confederación Universitaria Boliviana y de la Central Obrera Boliviana.

LAURA ESCOBARI DE QUEREJAZU

Boliviana, Licenciada en Historia por la UMSA y Doctora en Historia por la UNED de Madrid España. Catedrática Titular de Historia de Bolivia Colonial y Práctica de Archivos (24 años) en la Carrera de Historia. Cuatro

años catedrática en las Universidades Javeriana y Nacional de Colombia. Fue Presidenta de la Sociedad Boliviana de Historia. Directora del Archivo de La Paz. (6 años). Presidenta de la Academia Boliviana de la Historia. Libros: *Producción y Comercio en el espacio surandino siglo XVI*(1985) ; *Historia de la Industria molinera boliviana*(1987), *Historia de la Sociedad Católica y Hospicio de niños San José*(1990), *Caciques, Yanaconas y Extravagantes. La Sociedad Colonial en Charcas* (2000 y 2005); *Mentalidad social y niñez abandonada en La Paz 1900-1948*; Embajada de España, IFEA, Plural, 2009.

WEIMAR GIOVANNI IÑO DAZA

Es pedagogo egresado de la Universidad Mayor de San Andrés. Fue consultor del proyecto "Aportes desde la historia para una agenda de investigación sobre el departamento de La Paz" DIGPIS-UMSA-PIEB-CIDES, e investigador del proyecto "Educación sin Fronteras" Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Tiene publicado varios artículos en las temáticas de Educación, Movimientos Sociales, Asamblea Constituyente, Bibliografía boliviana y Realidad Nacional. Investigador Adscrito del Instituto de Estudios Bolivianos desde la gestión 2005-2009 y del Proyecto Relaciones Interétnicas UMSA/ASDI-SAREC en las gestiones 2007-2009. Participante como expositor en más de 20 eventos internacionales y nacionales sobre educación, movimientos sociales y realidad nacional. Su interés de trabajo se centra en los procesos históricos de la educación boliviana y latinoamericana, movimientos sociales y pueblos indígenas. Actualmente es alumno de la carrera de Historia de la UMSA.

CONSTANTINO TANCARA Q.

Es docente emérito de la Universidad Mayor de San Andrés. Desde 1992 se ocupa de la formación docente. Ha sido el primer director y fundador del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (CEPIES); y en el año 2005, con la cooperación de la Universidad de Bremen, ha sido gestor y ejecutor como Director del CEPIES del I Programa Doctoral no escolarizado investigativo y productivo inter y transdisciplinario, cuyo diseño curricular fue aprobado por el H. C. U. Además ha escrito libros y artículos referentes a esta temática.

PUBLICACIONES INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

ESTUDIOS BOLIVIANOS 1

- "Propuesta para la licenciatura en pedagogía intercultural bilingüe".
Zacarías Alavi Mamani
- "El teatro de la colonia en el Alto Perú".
Patricia Alegría Uría
- "Españoles patricios y españoles europeos: Conflictos intra-élites e identidades en la ciudad de La Paz en vísperas de la Independencia (1770-1809)".
Rossana Barragán R.
- "El tráfico de esclavos negros a La Paz a fines del siglo XVIII".
Eugenia Bridikhina
- "Los mineros en la historia contemporánea de Bolivia".
Magdalena Cajías de la Vega
- "Una nueva investigación sobre la historia de los promotores culturales aymara (1970-1992)".
Raúl Calderón Jemio, Justino Q'ispi B. y Javier Reyes A.
- "Consideraciones sobre la movilidad de yanaconas y el control vertical en Yamparáez, Chuquisaca (Bolivia, siglo XVII)".
Laura Escobari de Querejazu
- "Retorno y modernidad: la crítica nietzscheana de nuestro tiempo".
Blithz Lozada Pereira
- "Nombres disidentes. Mujeres aymaras en Sacaca (siglo XVII)".
Ximena Medinaceli G.
- "Bon Sejour en Bolivie".
Michele E. de Morales
- "Los otros en filosofía: Consecuencias para la investigación sobre las otredades en Bolivia".
Wálter Navia Romero
- "Migración y cultura en la narrativa del escritor Jesús Urzagasti".
Ana Rebeca Prada Madrid

ESTUDIOS BOLIVIANOS 2

- "Poesía colonial en el Alto Perú".
Patricia Alegría Uría

- "El indigenismo en la transición hacia el imaginario populista".
Isabel Bastos T.
- "Los mineros en la historia contemporánea de Bolivia: 1900 -1990. Sindicalismo revolucionario y utopía socialista (1965-1971)".
Magdalena Cajías de la Vega
- "En defensa de la dignidad: El apoyo de los ayllu de Umasuyu al proyecto belcista durante su consolidación (1848-1849)".
Raúl Calderón Jemio
- "Paradojas de la modernización: Escuelas provinciales y escuelas comunales en el Altiplano de La Paz (1899-1911)".
Raúl Calderón Jemio
- "La educación indígena boliviana. El proceso educativo indígena-rural".
Roberto Choque Canqui
- "Aulas de apoyo pedagógico y respuestas educativas para la población estudiantil con dificultades de aprendizaje".
Bárbara Heiss
- "Foucault: poder, discurso y sofística".
Blithz Lozada Pereira
- "Los mallkus de Charkas. Redes de poder en el norte de Potosí (siglos XVI y XVII)".
Ximena Medinaceli G. y Silvia Arze O.
- "La hernenéutica en Heidegger".
Wálter Navia Romero
- "El discurso auto/crítico de las ciencias sociales y humanas: Revisión teórica de autores centrales".
Ana Rebeca Prada Madrid
- "Individuo, familia y comunidad. El derecho sucesorio entre los comunarios de La Paz (1825-1850)".
María Luisa Soux Muñoz Reyes

ESTUDIOS BOLIVIANOS 3 (TEORÍA Y FILOSOFÍA)

- "Saber, investigación y teoría de la ciencia".
Blithz Lozada Pereira
- "Las filosofías de Ludwig Wittgenstein: Una aproximación hermenéutica".
Walter Navia Romero
- "Notas sobre viaje cultural y nomadismo: Revisión de discrepancias y posibles puentes entre conceptos provenientes de los estudios culturales comparativos y cierto pensamiento postmoderno".
Ana Rebeca Prada Madrid

ESTUDIOS BOLIVIANOS 4 (HISTORIA)

- "Cacicazgo aymara de Pakaxa".
Roberto Choque Canqui
- "Otro representante de la marginalidad criolla, el cronista Arzans".
Patricia Alegría Uría
- "Años de ambigüedad: Propuestas y límites de la política y legislación de tierras durante la consolidación republicana (Umasuyu y Paria, 1825-1939)".
Raúl Calderón Jemio
- "La vida cotidiana en las comunidades aymaras. Ejercicio metodológico comparativo en fuentes antropológicas e históricas: trabajo de campo y expedientes judiciales".
María Luisa Soux Muñoz Reyes
- "Penalidad y modernidad: Evolución del sistema punitivo en Bolivia (fines del siglo XIX - principios del XX)".
Eugenia Bridikhina

ESTUDIOS BOLIVIANOS 5 (PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN)

- "¿Asistencialismo o rehabilitación?"
Bárbara Heiss
- "Indicadores psicosociales de calidad de vida en la ciudad de El Alto".
María Lily Marić Palenque
- "Estudio de las actitudes frente a los desafíos de la urbe y la modernidad en la comunidad universitaria de la Universidad Mayor de San Andrés".
Marcelo de la Quintana

ESTUDIOS BOLIVIANOS 6 (HISTORIA)

- "Ayllus de la marka de Qaqajawiri".
Roberto Choque Canqui
- "Bartolomé Arzáns, la religiosidad y el derecho indígena".
Patricia Alegría Uria
- "Autoridades comunales, coloniales y republicanas. Apuntes para el estudio del poder local en el altiplano paceño. Laja 1810-1850".
María Luisa Soux Muñoz Reyes
- "Bailes para los liberales. Modernismo y cultura en los años veinte".
Beatriz Rossells Montalvo
- "Esfuerzos para democratizar la educación elemental de mediados del siglo XIX: Proyectos y logros en el departamento de La Paz".
Raúl Calderón Jemio

ESTUDIOS BOLIVIANOS 7 (LITERATURA)

- "La filosofía hermenéutica de Hans Georg Gadamer".
Wálter Navia Romero
- "La nomadización de la migración: Una lectura de *los tejedores de la noche* de Jesús Urzagasti".
Ana Rebeca Prada Madrid
- "Aproximaciones y fugas de la noción de narración".
Rosario Rodríguez Márquez
- "Hacia las poéticas del tinku: Del intertexto andino en la poesía de Blanca Wiettuchter".
Marcelo Villena Alvarado & Blanca Aranda Gómez

ESTUDIOS BOLIVIANOS 8 (HISTORIA Y TEORÍA)

- "La visión andina del mundo".
Blithz Lozada Pereira
- "Cuando la población aymara dejó de apoyar a Belzu".
Raúl Calderón Jemio
- "Poder y globalización de sujeto: Un análisis de la medicina y la educación".
Galia Domic Peredo
- "Iglesia, mundo rural y población: Jacinto Escovar, párroco de Mohoza y su participación en la masacre de 1899".
Pilar Mendieta Parada
- "Para leer el otro lado: Una pesquisa tras los rastros de *El Loco*, de Arturo Borda".
Marcelo Villena Alvarado
- "Historia y población de E.A. Wrigley".
Laura Escobari de Querejazu

ESTUDIOS BOLIVIANOS 9 (EL DISCURSO DE LA EVANGELIZACIÓN DEL SIGLO XVI)

- "La evangelización durante el periodo colonial en el área andina".
Ximena Medinaceli
- "De idólatras y herejes. El espíritu de Trento y el sermonario del Tercer Concilio Limense".
María Luisa Soux Muñoz Reyes
- "Clasificación de la transformación léxica".
Olivia Pacífico & Mabel Zambrana
- "Estructura colonial y discurso evangelizador".
Javier Paredes Mallea

- "La cosmovisión andina y la evangelización de los aymara-quechuas". Roberto Choque Canqui
- "De guerreros a evangelizadores: La élite indígena de Potosí en la colonia temprana". Ximena Medinaceli
- "El discreto encanto de la eucaristía, una experiencia con el Tercer. Catecismo o Sermonario del Tercer. *Concilio Limense (1584-1585)*". Marcelo Villena Alvarado
- "Semblanza "bio"-bibliografía de un proyecto de investigación". Ana Rebeca Prada Madrid

ESTUDIOS BOLIVIANOS 10 (DE HISTORIA Y LITERATURA)

- "Ritos andinos y concepción del mundo". Blithz Lozada Pereira
- "El discurso político de los Colque Guarachi en el siglo XVI". Ximena Medinaceli
- "El culto al apóstol Santiago en Guaqui, las danzas de moros y cristianos y el origen de la morenada. Una hipótesis de trabajo". María Luisa Soux Muñoz Reyes
- "Los caporales: Bailarines de la postmodernidad andina". Beatriz Rossells Montalvo
- "De la selva de Chiapas al altiplano boliviano: Dos casos en la lucha por el reconocimiento de la diferencia". Pilar Mendieta Parada
- "Algunas reflexiones sobre duelo, dictadura y literatura post dictatorial". Ana Rebeca Prada Madrid
- "La autoformación y educación en el lenguaje y en la literatura". Wálter Navia Romero

ESTUDIOS BOLIVIANOS 11 (EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD)

- "La tragedia de la educación en Bolivia: Un ensayo reflexivo". María Lily Maric Palenque
- "Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo". Blithz Lozada Pereira
- "Saberes andinos. Currículo local de educación intercultural bilingüe". Zacarías Alavi Mamani
- "Educación intercultural: Una educación para el desarrollo de agentes interculturales". Porfidio Tintaya Condori

- "Aprendizaje: Una aproximación desde la psicología de la personalidad". Porfidio Tintaya Condori
- "Mutación de los contextos de la formación universitaria". María Luisa Talavera Simoni

ESTUDIOS BOLIVIANOS 12 (LA CULTURA DEL PRE-52)

- "El componente anarquista en el discurso minero del pre-52". Magdalena Cajías de la Vega
- "Discursos sobre la deuda externa: Desarrollo y nacionalismo 1900-1930". Jhonny Canedo Arze
- "Conspiración, moral y demolición. *El demoleedor* de Arturo Borda y la revolución de la conciencia en la literatura". Ana Rebeca Prada Madrid
- "La gloria de la raza: Historia prehispánica, imaginarios e identidades entre 1930 y 1950". Pablo Quisbert C.
- "De poética y política: Discurso indigenista pre-52 en *Yanakuna* de Jesús Lara". Rosario Rodríguez Márquez
- "Espejos y máscaras de la identidad: El discurso indigenista en las artes plásticas 1900-1950". Beatriz Rossells Montalvo

ESTUDIOS BOLIVIANOS 13 (ESPACIO URBANO ANDINO: ESCENARIO DE REVERSIONES Y REINVERSIONES DEL ORDEN SIMBÓLICO COLONIAL)

- "Sucre: ¿La "ciudad letrada"? Ensayo sobre la experiencia social del espacio urbano". Esther Aillón Soria
- "Ejercicios capitulares con algunos textos de Jaime Saenz y Blanca Wiethüchter". Marcelo Villena Alvarado
- "Desafiando los límites del espacio colonial: La población negra en Potosí". Eugenia Bridikhina
- "Discurso y cultura urbana libertaria en la primera mitad del siglo XX: El discurso anarquista-individualista en el semanario *Arte y trabajo* ciudad de Cochabamba 1921-1934". Nivardo Rodríguez Leytón

- "El espacio urbano andino, escenario de reversiones y reinversiones del orden simbólico colonial, entretreído desde la literatura: *De Juan de la Rosa a las múltiples pieles de Sara Chura*".
Rosario Rodríguez Márquez
- "La lógica de la cosmovisión andina, una aproximación"
Iván Oroza HERNÁNDEZ

ESTUDIOS BOLIVIANOS 14 (LINGÜÍSTICA Y CULTURA)

- "La toponimia y la epistemología".
Roberto Choque Canqui
- "Saberes Andinos. La Toponimia de la cuenca del lago Poopó y del río Desaguadero".
Zacarías Alavi Mamani
- "Criterios metalexográficos para la elaboración de diccionarios del aymara".
Gregorio Callisaya A.
- "Sufijos atenuantes en el aymara de la cuenca del lago Poopó y del río Desaguadero".
Filomena Miranda Casas
- "Aproximaciones a la identidad cultural".
Porfidio Tintaya Condori
- "Canciones aymaras en el contexto socio cultural".
Ignacio Apaza Apaza
- "Aymara urtimalata (Pedro de Urde malas aymara)".
Lucy Jemio Gonzáles
- "Crítica al memorismo".
Arturo Orías Medina
- "El pensamiento educativo andino: Una forma de entender la educación comunitaria".
Weimar Giovanni Iño Daza
- "Criterios morfosintácticos en la enseñanza del aymara como segunda lengua".
Nicanor Gonzalo Huanca Camargo

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 1 (LINGÜÍSTICA). Zacarías Alavi Mamani. *Campo, familias léxico-semánticas y la derivación verbal de los verbos llevar del aymara.*

- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 2 (LINGÜÍSTICA).** Silvia Parrado Mercado. *Catálogo de conectores: Lengua Castellana.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 3 (FILOSOFÍA).** Galia Domic Peredo & Blithz Lozada Pereira. *Herencias culturales y educación para el cambio: Un inventario filosófico.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 4 (HISTORIA).** Pilar Mendieta Parada. *La COB: Entre el mito y la realidad.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 5 (PSICOLOGÍA).** María Lily Maric, *Motivación laboral.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 6 (HISTORIA).** Pilar Mendieta Parada. *De Túpac Katari a Zárate Willka: Alianzas, pactos, resistencias y rebelión en Mochoza (1780-1899).*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 7 (FILOSOFÍA).** Galia Domic Peredo. *El pensamiento filosófico y el estudio de las ciencias humanas.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 8 (PSICOLOGÍA).** María Lily Maric. *Estereotipos y representaciones sociales: análisis del caso boliviano.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 9A (FILOSOFÍA).** Blithz Lozada Pereira. *Discursos Epistemológicos.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 9B (FILOSOFÍA).** Blithz Lozada Pereira. *Discursos Epistemológicos. Cuaderno de autoaprendizaje: Guía para el estudiante y el asesor.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 10 (HISTORIA).** Froilán Mamani. *Santiago de Huata: Historia de una región del Titicaca.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 11 (EDUCACIÓN).** Blithz Lozada Pereira. *Diseño curricular y desempeño docente.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 12 (EDUCACIÓN).** María Luisa Talavera Simoni. *Procesos de admisión a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y sus efectos en la calidad de la formación universitaria.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 13 (FILOSOFÍA).** Fanny Abregú. *La Epistemología del modelo neoliberal.*
- CUADERNO DE INVESTIGACIÓN 14 (FILOSOFÍA & ECONOMÍA).** Blithz Lozada Pereira & Consuelo Vidaurre de Pereyra. *La democracia en Bolivia, la Constitución Política del Estado y el régimen económico.* Fanny Abregú. *La sociedad sin trabajo: Utopías y distopías.*

LIBROS VARIOS

- Blithz Lozada y Marco Antonio Saavedra, *Democracia, pactos y élites: genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo*.
- Blithz Lozada, *Sugerencias Intempestivas*. Primer premio EXPO UMSA 1998.
- Blithz Lozada Pereira. Ed. *Memorias del IV Congreso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.
- Blithz Lozada Pereira. Ed. IEB-CEBIAE. *La transición de la educación secundaria a la superior*.
- Donato Gómez Bacarreza, *Diccionario básico de quechua*.
- Donato Gómez Bacarreza, *Diccionario básico de aymara*.
- Geyci Tapia Campos, *Three Methodological Proposals for Teaching English in Bolivia*.
- Lucy Jemio Gonzales. Ed. *Senderos y mojones: Relatos orales de los Yungas y de Alto Beni*.
- Lucy Jemio Gonzales. Ed. *Senderos y mojones: Relatos orales cruceños*.
- Ignacio Apaza Apaza, *Estudio dialectal del aymara. Caracterización lingüística de la región intersalar de Uyuni y Coipasa*.
- Blithz Lozada Pereira, *Foucault, feminismo, filosofía...*
- Porfidio Tintaya Condori. *Estructuras posibles y aprendizaje significativo*.
- Donato Gómez Bacarreza, *Estrategias para fortalecer el programa de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*.
- Eugenia Bridikhina, *Sin temor a Dios ni a la justicia real*.
- Wálter Navia Romero, *Comunicación y hermenéutica: Implicaciones sociales y educativas* (2a. ed).
- Carlos Coello Vila. Ed. *Juegos infantiles tradicionales de Bolivia*.
- Ana Rebeca Prada Madrid. *Viaje y narración: Las novelas de Jesús Urzagasti*.
- Porfidio Tintaya Condori. *Aprendizaje: Construcción de la personalidad*.
- Beatriz Rossells Montalvo. *La gastronomía en Potosí y Charcas. Siglos XVIII, XIX y XIX. En torno a la historia de la cocina boliviana* (2a. ed).
- Marcelo Villena Alvarado, *Las tentaciones de San Ricardo. Siete ensayos para la interpretación de la narrativa boliviana del siglo XX*.
- Ximena Medinaceli, *¿Nombres y apellidos? El sistema nominativo indígena. Sakaka. Siglo XVII*.
- Porfidio Tintaya Condori. *Utopías e interculturalidad: Motivación en niños aymaras*.
- Rubén Carrasco de la Vega. *Diálogo con Heidegger: Aprendamos a filosofar. Tomo I*.
- Rubén Carrasco de la Vega. *Diálogo con Heidegger, Aprendamos a filosofar, Tomo II*.

- Rubén Carrasco de la Vega. *Diálogo con Heidegger: Aprendamos a filosofar. Tomo III.*
- Rubén Carrasco de la Vega. *Diálogo con Heidegger: Aprendamos a filosofar. Tomo IV.*
- Lucy Jemio (Coordinadora). *Senderos y mojonos: Relatos orales benianos. Memoria Tsimán*
- Porfidio Tintaya. *Motivación profesional: Condiciones para una educación vocacional.*
- Blithz Lozada Pereira. *La educación intercultural en Bolivia.*
- Lucy Jemio Gonzales. *Senderos y mojonos: Jukumarita. Literatura oral aymara.*
- María Lily Maric, *Percepción de riesgos naturales y su influencia en el comportamiento. Psicología aplicada a la gestión de riesgos y desastres naturales.*
- Wálter Navia Romero y Ximena Postigo. *La palabra viva. Vol. 1 y Vol. 2. Lectura, escritura y expresión oral.*
- Blithz Lozada Pereira. *La transformación de la educación secundaria en Bolivia.*
- Ignacio Apaza Apaza. *Estudios de lingüística y sociolingüística andina: Teoría, discusión y análisis.*
- Jaime Saenz. *El escarpelo. Aniversario de una visión. Visitante profundo. El frío.* Decanato de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-IEB.
- Arturo Orías. *Ética y filosofía del Estado en Jean-Jacques Rousseau. Contribución a una interpretación unitaria de las obras de Rousseau.*
- María Lily Maric. *¿Por qué migramos? Representaciones y factores psicológicos de la migración.*
- Blithz Lozada Pereira. *Filosofía de la historia: Ensayos sobre el retorno, la utopía y el final de la historia. 1.*
- Blithz Lozada Pereira. *Educación para gobernar. Presencia de escuelas de gobierno en cuatro países.*
- Blithz Lozada Pereira. *La educación del indio en el pensamiento filosófico de Franz Tamayo.*

COLECCIÓN: IV CENTENARIO DE LA FUNDACIÓN DE ORURO

- Fernando Cajías de la Vega, *Oruro 1781: Sublevación de indios y rebelión criolla. Tomo I y Tomo II.*
- Pedro Aniceto Blanco. *Diccionario geográfico del departamento de Oruro 1904.*
- Thomas A. Abercrombie. *Caminos de la Memoria y del poder.*

- Marcos Beltrán Avila, *Sucesos de la guerra de la independencia del 1810-1818 capítulos de la historia colonial de Oruro.*
- Magdalena Cajías y otros. *Ensayos históricos sobre Oruro.*
- Ramiro Molina Rivero. *De memorias e identidades.*
- María Concepción Gaviria Márquez. *Historia de una crisis: la minería en Oruro a fines del periodo colonial.*
- Adolfo Mier. *Noticia y procesos de la villa de San Felipe de Austria la Real de Oruro.*
- María de las Mercedes del Río. *Etnicidad territorialidad y colonialismo en los Andes.*

COLECCIÓN: "MUNDO ABIERTO"

- Pilar Mendieta Parada, *Indígenas en política: Una mirada desde la historia.*

COLECCIÓN: INVESTIGADORES NÓVELES I.E.B.

- Edson Daniel Flores Jemio. N° 1. *Los combatientes bolivianos en la batalla y el cerco de Boquerón. Efectos psicosomáticos.*
- Javier Domingo Aruquipa Paredes. N° 2. *Semiótica del graffiti feminista. Del signo al discurso elaborado: Aproximación a una realidad urbana de Chuquiago Marka.*
- Mónica Alejandra Canedo Sánchez de Lozada. N° 3. *La pasión según G.H.: La violencia de una experiencia mística transgresora.*
- Lucía Tijsi Reinaga Campos. N° 4. *De las montañas de la locura a las montañas de La Paz: El hueco como herramienta para leer horror en la ficción.*
- Patricio Edgar Vera Peñaranda. N° 5. *Simón Rodríguez y sus ideas de educación popular en Bolivia.*
- Juan Marcelo Columba Fernández. N° 5. *Palabras del Presidente: Análisis Argumentativo de los Discursos del 6, 8 y 10 de Marzo de 2005.*

COLECCIÓN: SABERES ANDINOS

- Porfidio Tintaya Condori. *Educación intercultural, apuntes para un currículo de desarrollo personal.*
- Porfidio Tintaya Condori. *Construcción de la identidad aymara en Janq'u Qala y San José de Qala.*
- Porfidio Tintaya Condori. *Proyecto de investigación.*
- Zacarias Alavi. *Yaqhanakamp kuna: Cuentos aymaras aymar lup'iwisa arsusa amuyusa, sarnaqawisa.*

- Claudio Marcapaillo Achu. *Variación lingüística y dialectal del aymara.*
- Claudio Marcapaillo Achu. *Gramática con referencias del aymara del sur*
- Eugenia Condori Mita. *Clasificación, descripción y presagios vision andina.*
- Ignacio Apaza Apaza. *Estructura metafórica del tiempo en el idioma aymara.*
- Ignacio Apaza Apaza. *Los procesos de creación léxica en el idioma aymara.*
- Carlo Magno Flores Chocolla. *Variación Dialectal del léxico de las aves de Qurpa, Qurumata alta y Pujräwi.*
- Lvdovico Bertonio. *Vocabulario de la lengua aymara, castellano-aymara-aymara-castellano.*
- Enrique Dussel. *La pedagógica latinoamericana.*
- Filomena Miranda Casas. *Metáforas de la oposición de género chacha-warmi en el aymara de La Paz y Oruro.*
- Lucy Esperanza Jemio Gonzales. *Relatos de montaña como articuladores del pensamiento del pueblo de Sajama y del pueblo de San José de Cala del departamento de Oruro.*
- Zacarías Alavi Mamani. *Una aproximación a las toponimias del Poopó y del Desaguadero.*
- Zacarías Alavi Mamani. *Subsistema léxico-semántico de los verbos aymara llevar.*
- Maritza Silva Pérez. *Preferencia por el castellano en la educación núcleo de Qurpa.*
- Braulio Choque Mamani. *Layra PARla "2". Cuentos e historias Antiguas.*
- Zacarías Alavi Mamani. *Markasan Yatxatanakapa. Enciclopedia en imágenes.*

COLECCIÓN: FIESTA POPULAR PACEÑA

- Beatriz Rossells. (Coordinadora). *Carnaval paceño y Jisk'a anata.* Tomo I.
- Fernando Cajías de la vega y otros. *Entrada folklórica universitaria: Historia, protagonistas, testimonios, documentos.* Tomo II.
- Rossana Barragan-Cleverth Cárdenas y otros. *Gran Poder: La morenada.* Tomo III.
- Eugenia Bridikhina. (Coordinadora). *Fiesta cívica: Construcción de lo cívico y políticas festivas.* Tomo IV.

REVISTA DE ESTUDIANTES INVESTIGADORES DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

- **Encuentro I.**
 - "Los líderes de la guerrilla de Ayopaya y su relación con la junta de

Buenos Aires durante la guerra de independencia (1810-1825)".

Roger Leonardo Mamani Siñani

- "El mito, elemento constitutivo de la naturaleza humana: En busca de una definición del mito a partir de la posición del sujeto".
Roberto Agustín Hinojosa Paniagua
- "El auditorio en la argumentación discursiva: consideraciones comunicacionales sobre el fenómeno".
Juan Marcelo Columba Fernández
- "Creación y funciones de la sociedad de propietarios de Yungas".
Solange Leonor Zalles Cuestas
- "Escritura creativa: La poesía como recurso para el mejoramiento de las capacidades escriturales y lectoras en los estudiantes de secundaria".
Paola Isabel Murillo Pérez
- "Huanuni, memoria colectiva en la historia minera y boliviana: reflexiones sobre un movimiento social".
Jorge Ocsa Laime

Encuentro II.

- "La función simbólica génesis del desarrollo cultural".
Jorge Ocsa Laime
- "La cholita más sabrosa".
Julia Peredo
- "Los juegos matemáticos: Una alternativa para el fortalecimiento del tratamiento de la discalculia en el período operatorio. Experiencia con niños de 10 a 12 años del 6°. de primaria del colegio Daniel Sánchez Bustamante".
Pamela Catari Arión
- "Las exploraciones y escaramuzas en el Chaco Boreal".
Edson Daniel Flores Jemio
- "El desarrollo paceño y la recaudación de impuestos a través de la aduana de la coca".
Solange Leonor Zalles Cuestas
- "Un análisis de las coyunturas y orígenes del surgimiento de las movilizaciones indígenas-populares en Bolivia en el siglo XXI".
Weimar Giovanni Iño Daza

***OTRAS PUBLICACIONES: BOLETINES Y ALERTAS
BIBLIOGRÁFICAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN***

- Carrera de Historia, "Boletines de Historia" 21-23.
- Biblioteca de Humanidades, "Alertas bibliográficas" 1-6.
- Archivo de La Paz, "Boletines del Archivo de La Paz" 17,18.
- Foro facultativo sobre investigación".

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2010
en la Imprenta del Instituto de Estudios Bolivianos
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
Av. 6 de Agosto N° 2080
Telf. 2-441602, Fax 591-2-440577
www.ieb.edu.bo
e-mail: ieb160@hotmail.com
La Paz - Bolivia

Interculturalidad, individuación y ciudadanía
Galía Milenka Domic Peredo

**Contextos y resultados de las políticas
educativas en Bolivia 1982-2007**
María Luisa Talavera Simoni

**La historia de la formación docente en Bolivia
comparada con las tendencias educativas
de Latinoamérica y el Caribe**
Blithz Lozada Pereira

**Historia de la alfabetización en Bolivia
Época colonial Siglos XVI - XVIII**
Laura Escobari de Querejazu

**Aportes de la Reforma Educativa liberal (1900-1920)
inicios y consolidación de la formación docente**
Weimar Giovanni Iño Daza

**Modelo de formación docente basado
en la teoría de la actividad**
Constantino Tancara

IEB
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Asdi
Asociación Boliviana de Docentes
Institucionales