

Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños: breve reseña histórica

Mario Yapu*

...el tiempo humano seguirá siendo siempre rebelde tanto a la implacable uniformidad como al fraccionamiento rígido del reloj. Necesita medidas concordes con la variabilidad de su ritmo y que acepten muchas veces, porque así lo quiere la realidad, no conocer por límites sino por zonas marginales. Sólo al precio de esta flexibilidad puede esperarse que la historia adapte sus clasificaciones a las "líneas mismas de lo real", según dijo Bergson, lo que es propiamente el fin último de toda ciencia
(Marc BLoch. Introducción a la historia, FCE, 1982, p. 145).

Introducción

Uno de los componentes importantes de la política educativa actual es el niño y su aprendizaje, lo que invita a interrogarse sobre la posición de este

* Doctor en sociología y antropólogo especializado en temas educativos. Actualmente director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB) y director de investigación en educación. Docente del Area Social del CIDES-UMSA. Este documento fue escrito en el marco de la investigación realizada con el auspicio del PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia) y fue presentado en el Informe de 1999, pero no fue publicado. Desde entonces, a medida que se ha continuado documentando el tema y analizando las ideas centrales planteadas, el trabajo inicial ha sufrido modificaciones. El texto lleva una documentación de fuentes primarias y la bibliografía general que sirvió de base para la elaboración de documento. Debo agradecer al PIEB y a los miembros

agente en las políticas educacionales desde una perspectiva socio-histórica. El niño no estuvo ausente de los debates educacionales, mas tampoco llegó a ser el centro de un modelo pedagógico hegemónico, como ocurre actualmente. Otro aspecto puesto en evidencia es la cuestión que atañe a la escuela y su contexto. Al respecto, hay que rastrear cómo se ha manejado este discurso y qué significó teórica y empíricamente. ¿Qué significa plantear una pedagogía contextualizada frente al desarrollo de una cultura nacional común y frente a la diferenciación escolar y social? Esta diferenciación tiene como ejemplo más notorio la división entre educación rural y urbana, ya que precisamente con el discurso de satisfacer a las necesidades de estas áreas se desarrollaron dos tipos de enseñanza muy bifurcados. En el mismo sentido, la reforma educativa enfatiza la diversidad cultural y lingüística de este país, por ello consideraremos como un tema motivante el tomar en cuenta las lenguas originarias en las políticas educativas. En lo curricular, la tendencia pedagógica actual desacredita los contenidos y los conocimientos, privilegiando las competencias como capacidades y destrezas en la resolución de problemas; las teorías constructivistas que han influido de una u otra forma en las propuestas curriculares, han cuestionado los conocimientos utilizados hasta el presente, pero ellas aún no han demostrado los éxitos esperados. Finalmente, la posición y el rol del maestro han sufrido cambios notables. La constitución del magisterio como profesión ha ido a la par con el desplazamiento del discurso de la vocación y del paradigma moralizante hacia la “funcionarización” o el devenir en “empleado público”; sin resolver, no obstante, las dicotomías entre el maestro único y diferenciado según especialidades y áreas geográficas; los maestros rurales y urbanos.

Planteado así el problema de esta investigación, ésta no se ciñe a una tradición histórica que puede “postular verdades”; sino, más bien, responde a indagaciones de nuestro presente a partir de las políticas educativas en

del equipo de investigación que participaron en la documentación: Franz Flores, Rolando Gutiérrez, Agustín Mamani, Janneth Olivio. En el proyecto de investigación del PIEB participaron también Cassandra Torrico, David Gamboa, Nery Fuertes y Carmen Terceros, gracias también a ellos.

curso. Como decía, Marc Bloch, en historia no se postulan “causas”, a lo que añadiríamos, ni “verdades”, sino, se buscan y se construyen. Asimismo, las sociedades escasas veces se descomponen en tiempos y generaciones uniformes; más bien se superponen y entrecruzan según los datos e interpretaciones. Bajo este razonamiento, admitimos que los *momentos históricos* establecidos a continuación no corresponden necesariamente a enfoques y periodos pedagógicos muy demarcados. Así, por ejemplo, las décadas de los años 30 y 40, si bien representan un período particular en debates, decisiones y experiencias políticas, en realidad pertenecen a la tendencia general de la primera mitad del siglo XX que va hacia la educación nacional de los años 1950; de igual manera, simultáneamente a que se instituye la educación universal con el Código de la Educación Boliviana de 1955, se estableció la bifurcación de los sistemas educativos rural y urbano. Estas ideas se desarrollan con una metodología de análisis e interpretación de documentos históricos que el lector encontrará en la bibliografía y fuentes de primera mano expuestos al final del documento.

1. Principios del siglo XX. Volver a pensar en la educación nacional

1.1. La escuela entre el Municipio y el Estado

Los últimos 25 años del siglo XIX, la educación boliviana se caracterizó por la tendencia a la libre enseñanza y a la municipalización. La libre enseñanza se estableció en la Ley del 22 de noviembre 1872, en el *Estatuto General de Instrucción Pública* del 15 de enero de 1874 y el Decreto del 16 de enero de 1874 sobre la jurisdicción de los consejos. Esta libertad de enseñanza planteó: a) la difusión de la educación popular; b) la privatización de varios colegios fiscales del nivel secundario, como el Ayacucho de La Paz, Junín de Sucre, Pichincha de Potosí, entre otros; c) la delegación de poder a los municipios para crear, mantener y controlar las escuelas, como representantes de la comunidad (Memoria, 1874; Memoria, 1892: 15-18). Según la Ley de 1872, sólo la enseñanza primaria quedaba bajo la tutela del Estado, ante todo, en su dimensión pedagógica y curricular, ya que lo administrativo

pasó también a las municipalidades (Camacho *et al.*: 1991: *Estatutos*, T.I: 162-182; Martínez, 2000: 76-101).

Esta tendencia provocó la pérdida del control estatal respecto a la enseñanza pública a través de los consejos universitarios (Memoria, 1892: 18). De ahí renació, a principios del siglo XX, la preocupación por el sentido nacional: la formación del *ser* infantil con un espíritu nacional (Memoria, 1910: LXXXIV). Desde entonces, todo el esfuerzo político se concentró en la estructuración de la enseñanza a partir del Estado, proceso que culminó con la elaboración del Código de la Educación Boliviana (CEB) en el año 1955.

1.2. La política escolar y los indígenas a principios del siglo XX

En 1905, a través de una circular, el ministro Juan Misael Saracho pidió información sobre las escuelas subvencionadas por el Tesoro Nacional o Departamental para aplicar un control y vigilancia más estrictos a dichas escuelas (Documentos de *Memoria*, 1905: 194). El ministro se dirigió al rector de la Universidad de Tarija pidiendo información sobre las escuelas primarias y dejó claro su rol activo en la orientación de éstas (194-195). En la Memoria de 1910 esta cuestión fue aún más evidente porque insistió en el carácter *nacional* (identificación y amor a la patria), *integral* (aspectos espirituales y corporales), *obligatorio* (la educación concierne a todos los niños) y *gratuito* de la enseñanza (sostenido por el Estado) (Memoria 1910: LXXVI-LXXVII). Esta educación impulsada por los liberales consideraba igualmente la neutralidad y la educación laica frente a las tendencias confesionales. La Memoria de 1910 destacó, además, la tendencia de la educación hacia la formación integral, que incluye aspectos sociales, morales y cívicos en los niños.

Asimismo, el Estado estableció las diferencias entre escuelas de capitales urbanas, provincias, cantones, vicecantones. Para el área rural, sólo se establecieron escuelas elementales (LXXXII-LXXXIII) y se consideró que respecto a las escuelas municipales no era necesario impedir su desenvolvimiento; sólo debían sujetarse a la “dirección pedagógica e higiénica de las autoridades que el Estado constituya” (LXXXIII) y desarrollar más el *ser na-*

cional mediante la educación cívica, la educación del sentimiento nacional en el niño, la modelación de su tierno espíritu, preparándole a un amor profundo y elevado hacia su patria que no existe, y si existe, se le cultiva fraccionado, envenenado ya con el virus del amor pasional y estrecho al campanario (LXXXIV).

Muy afín al discurso de la época, Saavedra (Memoria, 1910) escribió que “nuestra obra sólida” debía tomar en cuenta lo “étnico y geográfico”, cuyo corolario era la diferenciación de la enseñanza: la enseñanza destinada a las ciudades donde viven los blancos; la destinada a las provincias donde moran los mestizos; y finalmente, aquella destinada al campo, a las clases indígenas, para quienes las escuelas rurales sedentarias o ambulantes serían sencillas y prácticas, y cuyo objetivo era “iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional” (LXXXV).

La escuela rural no debe ser alfabética. El problema está en hacer del indio un miembro *útil* en la colectividad boliviana, no instruirle únicamente, ni llevarle a la enseñanza primaria superior, porque esto sería un peligro. Con una *cultura puramente intelectual*, el habitante de los campos será un *elector manejado* por el cacique o corregidor. Hay que *educarle* y educarle dentro de su medio ambiente, destinarle a sus propias inclinaciones, a que cumpla su misión étnica, a que sea obrero de la faena campestre, de la labranza manual. Como educación general habrá que inculcarle hábitos *higiénicos* y antialcohólicos, deberes *cívicos* y capacitarlo para labores agrícolas adecuadas a cada zona geográfica. Los indios mojos, por ejemplo, en tiempos coloniales, gobernados por jesuitas, asombraron por su [...] laboriosidad, habiendo constituido un centro productor de tejidos y artefactos manuales de gran importancia (LXXXVI).

En estos términos se daba el debate, frente al escepticismo de intelectuales como Guzmán, para quien el problema consistía “en saber si moralmente puede el indio alcanzar la misma cultura que alcanza intelectualmente” el ciudadano blanco y en que “muchos piensan que el indio por muy instruido que sea siempre es indio social y moralmente” (Guzmán, 1910: 5). El Estado tenía la pretensión de controlar la educación municipal, en el

momento en que la educación indígena discutía entre formar un ser *útil* a la nación, un trabajador instruido y/o formar un ser *educado*, urbano y cívico.

1.3. Modelo pedagógico, escuela y currículum

El modelo pedagógico tendía hacia un enfoque integral de la práctica escolar, mas su desarrollo fue frenado por la enseñanza científicista y experimental y los cambios políticos de principios del siglo XX. Los programas escolares de principios de este siglo se elaboraron con una lógica *cíclica y concéntrica*; eran graduales en intensidad, iban de lo simple a lo complejo y trataron de superar las asignaturas integrando diversos aspectos del objeto de estudio. El Decreto Supremo del 31 de enero de 1900, precisó el sentido del *método gradual concéntrico* y su procedimiento iba de lo más “sencillo y homogéneo” a lo más “compuesto y heterogéneo” (Anexos de la Memoria, T. I, 1900: 36-169; Anexos de la Memoria, 1904: 6-33). Se sostenía que este proceso coincidía con la propensión y evolución “natural” del hombre y se oponía al método llamado *parcelario* que estudiaba las materias por asignaturas. El método concéntrico sostenía que el conocimiento humano tenía un centro y permitía la concentración de ideas. El modelo en cuestión pretendía ser integral y poner énfasis en lo oral, opuesto al aprendizaje memorístico, objetivo (empírico) y práctico (Anexos de la Memoria, 1900, T.I: 40-52). Estaba relacionado con una concepción de escuela “individualizada” y “graduada” en la que el maestro clasifica a los niños y gradúa la enseñanza para dar en cada sección una parte del programa; y si el maestro, por ineptitud o por desidia, no procura la graduación, el niño la establece de hecho, aprendiendo de las lecciones lo que puede, lo que le es accesible, esto es, solamente lo que el maestro debiera enseñarle, y no lo que se le presenta sin tino ni medida (Blanco y Sánchez, 1900: 3-4).

La escuela graduada se componía de “grandes núcleos de niños que, clasificados en secciones, se educan e instruyen en locales separados bajo la dirección de un maestro” (4). Sin embargo, esta división no se basaba tanto en criterios del método gradual concéntrico. Se había introducido otro enfoque de escuela de rango racionalista, que fue precisado por Blanco y Sánchez, en su “fundamento racional” basado en la “ley económica de la

división homogénea del trabajo” (ídem). La escuela establecía entonces grupos homogéneos de niños y niñas; los criterios de clasificación eran la cultura y la edad. La organización del trabajo escolar estaba atravesada por el enfoque de la división del trabajo en la sociedad de la época, hecho que marcó el desvanecimiento del método gradual concéntrico e intuitivo. En dicho ambiente de debate pedagógico y de políticas educativas, la contribución de Rouma (1916) fue importante porque elaboró los nuevos programas de estudio de 1912 y planteó un enfoque de enseñanza distinto, centrado mucho más en un cierto “humanismo científico” a la vez clásico y experimental, como testimonia el Informe de 1915-1916 (Ministerio de Instrucción Pública, 1916). Los programas de “instrucción primaria” urbana que datan de 1912 (R.S. 01/03/15) contienen 16 materias:

- *Educación moral y cívica* ocupa un lugar preferencial porque a nivel primario se tiene que iniciar la formación de buenos ciudadanos para que vivan en las reglas de la buena sociedad; la formación se hace permanentemente y a través del *ejemplo*: todo momento es ocasión de la acción moral.
- *Educación estética*: esta enseñanza parte desde el punto de vista kantiano: la estética está relacionada plenamente con la educación moral. La moral es una forma de cultura estética que discrimina, por ejemplo, lo bello de lo feo. La percepción de lo mediocre y de lo feo, afirma el programa, pervierte el gusto, así como la vista de la inmoralidad, pervierte el corazón: “no se pondrá delante de los ojos de los alumnos sino obras seleccionadas por personas de gusto; no se les hará leer sino libros bien escritos; no cantarán sino coros y canciones irreprochables en cuanto al fondo y a la forma. No se expondrán dibujos u otros objetos de forma incorrecta, de coloración chillona, o que representen escenas que carezcan de verdad, de verosimilitud o de belleza, o que sugieran ideas falsas o malos sentimientos, puesto que tales exhibiciones son perjudiciales para la cultura moral y la estética de los niños” (Rouma, 1916: 9).
- *Dibujo*: no copias sino dibujo natural.
- *Música*: música modal de J.J. Rousseau, y no tonal.
- *Educación física*: más higiene. Como veremos, este aspecto está ligado

- con la estética y es importante tanto para el niño como para el maestro.
- *Escritura*: con claridad en los trazos, caligrafía.
- *Idioma nacional*: pronunciación, recitación, lectura, ortografía, nociones gramaticales y redacción. Se procede a la lectura por *palabras normales*, que se presentan completas y luego se descomponen en sílabas y sonidos.
- *Lecciones de cosas* y nociones de ciencias naturales, que inducen a observar y comparar objetos y el mundo sensible,¹ a despertar en el niño la indagación.
- *Cálculo y sistema métrico*: se enseña de manera intuitiva y práctica; formas y dibujos geométricos relacionados con trabajos manuales.
- *Trabajos manuales* que deben perfeccionar física, intelectual y moralmente al niño.
- *Labores femeninas*: economía doméstica y puericultura.
- *Geografía*: se estudia como una ciencia natural.
- *Historia*: debe permitir que más tarde los niños cumplan sus deberes de buenos ciudadanos. Se da importancia a la vida de grandes héroes y a los grandes hitos históricos.
- *Derecho constitucional*: aspectos de la Constitución del Estado (ídem: 8-20; Torrico, B., 1947).

Los programas de instrucción primaria rural eran distintos. Comprenderían dos partes: por un lado, existían las materias para las *clases preparatorias*

¹ Autores como Baudrillard (1970) han puesto en relieve la producción y consumo de las “cosas”, los objetos y las relaciones sociales. Boltanski abordó el dominio de la producción moral en torno a la pequeña infancia, en la que se enfatiza la *lección de cosas* con el propósito de introducir a ver, clasificar, ordenar, describir, seleccionar, gustar los objetos de la vida cotidiana, práctica que paralelamente introduce valores sociales frente a tales o cuales objetos. La *lección de cosas* es muy común a los currícula de las escuelas primarias de fines del siglo XIX, en Europa como en Bolivia; permite estudiar diversos aspectos de los objetos y sus relaciones, desarrollar una enseñanza objetiva (objetos), donde el aprendizaje “entra por los ojos”; está relacionada con la enseñanza oral más que escrita. Blanco y Sánchez (1900: 24-26) establece una guía de enseñanza para la *lección de cosas*: observación del objeto, nombres, procedencia, causas y efectos, principales propiedades, estructura y crecimiento, formas y medidas, derechos y deberes con relación a dichos objetos, representaciones que se producen en torno a los objetos. Hoy en día, *mutatis mutandis*, en un sentido similar a las “lecciones de cosas” se ha planteado el área de “ciencias de la vida” destacando los saberes relacionados a la vida cotidiana.

de la población cuya lengua materna no era el castellano; por otro lado, había materias y métodos destinados a los tres grados sucesivos de las escuelas rurales. Para Rouma era importante la enseñanza del castellano en las clases preparatorias porque representaba el principio de la unidad y la cohesión de la nación. En un país como Bolivia, era evidente que la educación debía cumplir la tarea de enseñar la lengua nacional, rompiendo la mentalidad “misionista”, “supersticiosa” y “desconfiada” del indio, contraria al progreso de la nación. “Si educamos los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos”, sostenía el informe ya citado de Rouma. Aparte del castellano, el programa de instrucción rural contenía la “lección de cosas” y moral, dibujo, trabajos manuales y ejercicios de los sentidos, gimnasia y juegos, cálculo intuitivo y sistema métrico práctico, higiene y canto (Martínez, F. 1999). Finalmente, la formación de maestros en esta primera fase consistió fundamentalmente en la creación de las primeras normales del país, específicamente, la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, fundada en 1909, destinada a la formación de maestros urbanos de primaria, y las tres escuelas normales rurales de Umala (1915), Colomi (1916) y Puna (Potosí), en las que se formaban maestros rurales. Estas últimas estaban ubicadas fuera de las urbes, con el fin de “acostumbrar a los alumnos, a la vida del campo y de inspirarles apego al medio rural, a sus habitantes y recursos, entre los cuales actuarán después” (Ministerio de Instrucción Pública 1916: 66; Martínez, 2000: 427-441). Los programas de las normales rurales eran predominantemente prácticos para que el maestro fuera “capaz de responder a las múltiples necesidades que se presentan en los pequeños centros y en las áreas netamente rurales” (Ministerio de Instrucción Pública 1916: 66).

2. La escuela polifacética, autonomía educacional y reestructuración

2.1. Estado, economía rural y escuelas

Las décadas de los años 30 y 40 fueron un período de mucho movimiento de ideales y toma de decisiones. En ese sentido, el Estatuto de la Educación

Pública (Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931), establecido durante el gobierno de la Junta Militar presidida por el general Blanco Galindo, redactado por el abogado Daniel Sánchez Bustamante, tenía la intención de “emancipar la educación” de influencias políticas y conducirla a su función social “real”, propia a los fines de la sociedad democrática y liberal (Quezada, 1984: 2). El Estatuto desligó la instrucción primaria, secundaria, normal y especial del Ministerio de Instrucción y las entregó al Consejo Nacional de Educación (CNE). Algunos puntos sobresalientes de este Estatuto son:

Art. 4.- Los fines o propósitos que persiguen los jardines infantiles y las escuelas primarias, secundarias, profesionales técnicas, etc. y sus modos de articularse serán definidos por los planes que dicte el Consejo Nacional de la Educación; y los fines o propósitos de las escuelas e institutos universitarios, y los modos de cumplirlos, serán definidos por la Universidad.

Art. 5.- Las propiedades agrícolas de más de treinta niños en edad escolar, las empresas mineras o industriales y las sociedades de cualquier explotación significativa estarán obligadas, en proporción a sus intereses y a su capacidad económica, a sostener o a contribuir al sostenimiento de escuelas primarias rurales de acuerdo con las reglas de equidad establecidas por el Consejo Nacional de Educación.

Art. 6.- El Consejo Nacional de Educación estará constituido por un Presidente que haya ejercido Cátedra Universitaria o de otro ciclo, y que haya prestado servicios notorios y relevantes a la enseñanza. [...]

Art. 9.- El Consejo Nacional de Educación cuidará de organizar, fomentar y dirigir la Educación Primaria Fiscal, la Secundaria, las nuevas Escuelas Normales de Preceptores, los Institutos de Artes u Oficios, las Escuelas Técnicas y, en general, todos los establecimientos de educación que no están sometidos al Ministerio, a la Universidad, o a las Municipalidades, conforme a sus atribuciones propias.

Art. 10.- Son las atribuciones del Consejo Nacional de Educación: Acordar, modificar y correlacionar los programas, métodos y planes de estudios e informar sobre ellos, antes de aprobarlos al Ministerio de Educación para escuchar su dictamen; cuidar de su aplicación mediante los Inspectores Técnicos dependientes del Consejo, y autorizar los textos

correspondientes. Vigilar la edificación escolar en toda la República, conforme a los planos y disposiciones del Ministerio de Instrucción Pública, a exigencias pedagógicas y a las condiciones de cada localidad, y proponer la fundación de nuevos planes de enseñanza. Reglamentar higiénicamente la distribución de tiempo, vacaciones y sucesión de las horas de trabajo, la clasificación de los escolares y otras prácticas del mismo género. [...]

Art. 15.- Tanto el Presidente del Consejo como los Rectores de la Universidad tendrán facultades plenas para requerir el auxilio de la fuerza pública y hacer cumplir coactivamente sus decisiones, en caso necesario (Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931: 4-7).

En un proceso autonomista, el Consejo resultó ser “un organismo regulador y centralizador de trabajo técnico administrativo, de orientación, organización y control de las actividades educativas” (Quezada, 1995:3).² El Estatuto determinó que los propietarios terratenientes participen en la educación, y la Universidad, a pesar de constituirse como un otro poder autónomo, tenía aún presencia importante frente a los otros niveles de enseñanza. No mencionó explícitamente la educación indígena, pero, como veremos, luego, ésta dependía del Ministerio de Instrucción Pública. El poder técnico y pedagógico del Consejo no fue suficiente para tener un control de todo el proceso educativo. Pino criticó al Estatuto por ser muy costoso en su aplicación, pidió que involucrara a los vocales que representen diferentes niveles de enseñanza y asuman mayor poder frente a la educación comunal o municipal (1933). Por otro lado, también se observó que la autonomía educacional había generado indisciplina y falta del principio de autoridad en las escuelas. Dicho de otro modo, los problemas educativos discutidos y las decisiones tomadas pusieron en evidencia que no eran únicamente de carácter pedagógico, sino social y político; de hecho, las escuelas eran parte de las estrategias de lucha de los indígenas contra los terratenientes, o bien, la formación de aquellos como trabajadores alfabetos útiles al sistema productivo del país.³

2 Después de 15 años de vigencia aproximadamente, el Consejo Nacional de Educación fue cancelado durante el gobierno de Gualberto Villarroel y entregado al Ministerio de Educación.

3 La Junta encabezada por David Toro (1936) apoyó la educación pública, y pretendió ofrecer “la máxima atención y las mejores energías para la educación pública”; estimaba que la

Desde el punto de vista pedagógico e ideológico, el debate giraba en torno a una educación activa y productiva, como el caso de Warisata. Conducía a problematizar el contexto de la escuela, la relación entre la teoría y la práctica. La enseñanza iba desde la aprehensión de la lección de cosas domésticas hasta los niveles de explicación; desde las técnicas de agricultura hasta aprender a ser un buen miembro de familia y asumir responsabilidades cívicas y morales (Tireman, 1948: 10). Donoso reclamó los “valores universales” como la “justicia, la verdad, la bondad, la belleza, la dignidad, la santidad y la libertad”. Según él, los ideales de la educación boliviana serían:

1) Orientar nuestra enseñanza hacia la productividad económica y espiritual, aprovechando los recursos naturales del medio y las aptitudes individuales; 2) Dirigir los intereses del niño, del adolescente y del joven hacia el esfuerzo continuado, la libertad solidaria y la responsabilidad verdadera; 3) Extender los beneficios de la civilización y de la cultura a la vida del indio e incorporar a este a la vida democrática de la nación; 4) Desarrollar la unidad y el espíritu nacionales en servicio de la solidaridad americana y mundial; 5) Reintegrar nuestra soberanía y asegurar nuestra independencia con una salida propia al mar (1946: 159).

En ese sentido, el Consejo supremo debía dirigir la enseñanza en todos sus ciclos, para cumplir los preceptos de la “escuela unificada”. No obstante, cabe notar que más allá de esta “unificación”, el desarrollo de las “escuelas indígenas” de Warisata y Caquiaviri puso en dificultades a los gobiernos de entonces, ya que los propietarios de haciendas (Sociedad Rural Boliviana) presentaron reclamos a la Dirección de Educación Indígenal. Ellos sostenían que la educación indígena formaba obreros manuales y no agricultores e inculcaba en los indios una ideología de “odio” hacia el blanco. Al respecto, Elizardo Pérez, Director de Educación Indígenal, señaló que las “escuelas indígenas no serán las simples fábricas de *indios letrados*,

labor educativa era de todos los ciudadanos y creó las *juntas de auxilio escolar* (DS 18/08/36) en las provincias, cantones y vicecantones de la República con la misión de controlar y difundir la educación y cooperar a la educación popular (Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, 1936).

sino de *elementos útiles* además de cultos y enteramente familiarizados con las labores del campo” (Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, 1936: 17; el subrayado es nuestro). Asimismo, decía que los jóvenes indios debían ser hombres instruidos, conocedores de sus “deberes y por tanto deferentes con las leyes”, ya que las nuevas generaciones debían ingresar en el camino de la *civilización* y no restaurar el imperio indígena de Tihuanacu.

2.2. Educación, instrucción, división del trabajo y niños indígenas

La ideología predominante del Estado era integrar económicamente al indígena al sistema productivo del país, mediante la enseñanza de cálculo elemental, la lectura y escritura en castellano y la formación en artes y oficios, es decir, la preparación de la mano de obra industrial, artesanal, agrícola y pecuaria. Se crearon “talleres y granjas agropecuarias” que enseñaban tejido, mecánica, carpintería, entre otras cosas. Casos muy debatidos fueron los de Warisata (Pérez, 1992) y Utama (Guillén, P., 1945): cada experiencia parecía sostener su propia legitimidad.⁴ Para los indigenistas que apoyaban Warisata, la experiencia de Utama no hacía otra cosa que inducir al indio hacia el trabajo obrero en el medio rural, lo que respondía a las demandas de la minoría criolla. En cambio, Warisata (fundada en agosto de 1931) representó la experiencia de escuela-ayllu más notoria hasta nuestros días (Loughman, 1987; Fell, 1996: 209-223; Pérez, E. 1992). Con todo, lo más probable es que los indígenas hayan asumido la escuela como un medio de instrucción que permitía acceder a los “conocimientos de las

4 Pérez (1992:172-175) criticó la experiencia de Utama, creada en 1936, como el antimodelo de la educación indígena ya que, como sostiene Soria, la concepción y la práctica de Utama era alfabetizar y capacitar a los indios en artesanías, para lo cual contaba con talleres de herrería, carpintería, sombrerería. La intención de Guillen era convertir la escuela indígena en un gran taller artesanal que desarrolle las capacidades manuales de los alumnos. Esa actividad se refleja en las palabras de su protector Rafael Reyerros, que como autoridad educativa, sostenía la necesidad de “rehabilitar” al indio para incorporarlo al mecanismo económico, social y político de la sociedad boliviana; en otras palabras, bolivianizarlo con todas sus consecuencias anticomunitarias (Soria, 1992: 58-59).

leyes criollas, la lectura de títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras” (Soria, 1992: 59). Hecho que hasta nuestros días está vigente, como demostraremos con el estudio de tres escuelas rurales.

Nuestra postura difiere de la ideología indigenista (Claure, K., 1989: 98-120), que define las funciones de la escuela como reproductora de la vida social comunal, de la identidad comunaria indígena y, más ampliamente, de la cultura andina. En efecto, la historia de la educación rural puede mostrar lo contrario, los campesinos no están en desacuerdo con dicha labor escolar. La interpretación indigenal de la escuela no ve la diferenciación interna de las comunidades, no toma en cuenta aspectos institucionales ni curriculares, no otorga un espacio al niño (los adultos piensan y luchan para él), tampoco pone de relieve el lugar y la función de la lengua. En suma, la focalización en las luchas sociales ofusca varios aspectos en cuanto se refiere al campo escolar específico (Choque, 1992: 19-40; 1994; Soria, 1992: 41-78).

Algunos aspectos de la educación indígena se refieren a:

- La formación de la fuerza de trabajo *útil* para el país, pero sin que salga de su medio natural, su habitat secular. Ataño a los aprendizajes técnicos, industriales y agrícolas para forjar ciudadanos eficientes y hábiles, no aficionados al tinterillo (Reyerros, 1946; Frontaura, 1932; Landa, 1932; Chávez, 1939). Fue impulsada desde el punto de vista psicológico de la infancia, en particular de los niños indígenas, sobre su aptitud empírica (Chávez, 1939; Landa, 1932), como también desde la necesidad de la formación de la mano de obra obrera y técnica (Reyerros, 1946; Donoso, 1946), para la cual se pregonó la creación de Escuelas Técnicas Elementales de Artes y Oficios, de Artes Domésticas y un Plan de Escuelas Primarias orientadas hacia la industria agropecuaria (Chávez, 1939).
- Ser miembro de la civilización moderna, con valores cívicos y morales, con conciencia nacional de un “pueblo sobrio, disciplinado y trabajador” (Layrana, 1940: 5). Esto implica el cambio de hábitos y valores de los indígenas. Benjamín Torrico (1947) enfatizó la educación moral. Para él, toda educación debe partir de la educación moral y

cívica, del deber conocer y practicar los deberes morales. Pretendía modificar el carácter del niño, no “por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales” (171).

- Ser hablante común de esta nación, donde la alfabetización y el aprendizaje del castellano son casi la única vía de unidad del país. Por consiguiente, la alfabetización en lengua castellana fue la opción principal (Donoso, 1946; Valencia, 1945; Reyerros, 1946: 205).
- La educación no fue (ni es) la puerta de entrada más fácil al “mundo moderno”. La enseñanza era parte de una política social de “integración” bajo un sistema de diferenciación peculiar. Landa consideró que el problema más importante era la *educación de los niños*, ya que el maestro de primaria debía “conocer la psicología del niño, su mentalidad, para poder operar con acierto y responsabilidad sobre esas inteligencias vírgenes” (1932: 90-94). Todo esto sugiere que la educación de los indígenas se ha debatido entre, por una parte, el no desprender al indio de su medio rural ofertando una formación adaptada y, por otra parte, la “integración” a la nación con diferentes *status*, que básicamente se reducen a la fuerza de trabajo laboral.⁵
- La educación indígena también estaba ligada a la educación física y la higiene, en tanto que la concepción cultural del cuerpo abarcaba desde la salud, la percepción del cuerpo como un instrumento técnico, apto, inapto o imperfecto, hasta una percepción estética del cuerpo bello que se mostrará particularmente en la formación de maestros/as.
- La preparación intelectual de nivel superior estuvo vedada a los indígenas. Su *instrucción* está relacionada esencialmente con la cualificación de la mano de obra trabajadora industrial, agrícola o artesanal (Chávez, 1939; Reyerros, 1946; Layrana, 1940).

5 Layrana planteó que el indio era un lastre para el desarrollo del país y que había que fomentar la inmigración. Los indígenas no podrían ir al nivel secundario de enseñanza, que es para la élite; ellos irían al trabajo agrícola, minero, para lo cual necesitaban una educación especial (Layrana, 1940: 14). Esta ideología refleja la forma común de pensar en el periodo: el indio como obstáculo de desarrollo, además de la división social del trabajo y la división de la educación.

Este resumen muestra que la educación del indígena estuvo muy bien circunscrita a términos de niveles (primario, principalmente) y dimensiones (morales, psíquicas, lingüísticas y cognoscitivas).

En esta última parte destacamos la ideología de alfabetización. En el prólogo al libro de Retamoso, Rigoberto Paredes indicó que el gran problema era tener una educación adecuada para el indio, para que éste, una vez alfabetizado e instruido, convertido en obrero o intelectual, no se hiciera “vanidoso fanfarrón, flojo para pensar, flojo para obrar y enemigo de su raza” (1930: ii). Estos autores consideraban al niño indio como fundamentalmente diferente del niño ciudadano y por ende sugerían una educación distinta. El niño indio había heredado la religión y las supersticiones que se mezclaban con la religión católica; la esclavitud y la explotación a la que fue sometido el indígena durante la colonia diseñaron su personalidad y, de algún modo, lo hizo ignorante, servil, incapaz de tener noción de moral, mentiroso y huraño (29-31). Frontaura, por su parte, no quería indígenas doctores sino, al igual que Pérez, campesinos conservados en su medio y labriegos alfabetizados y cultos (1932:28). Y otros, tales como Tamayo, discrepaban con esta opinión sobre la alfabetización del indio como panacea cultural “que haga de nuestras razas indias una espléndida resurrección nacional” (Retamoso, 1930: XVI). Con esto aludió al caso del indio alfabetizado y convertido en gendarme “orgullosos de la pequeña superioridad que le da la letradura sobre los otros indios que no la tienen, su rasgo típico es la crueldad y el espíritu de venganza” (XVII). Las opiniones de Posnanski o de Reyerros expresan la misma ambigüedad: entre la exclusión y la integración de los indígenas, se optó por la integración mínima, pero útil (Reyerros, 1946). Finalmente, tanto el discurso como las políticas en pos de las escuelas indígenas pronto vieron sus límites y a principios de la década de los años 40 se efectuaron evaluaciones sobre aquellas escuelas y llevaron a su fin; en ellas el Consejo Nacional de Educación tomó un rol activo y marcó una evidente centralización de poder (Pardo, 1942; Donoso, 1940).⁶

6 Este informe de 1940 reporta que había 16 núcleos y 75 escuelas seccionales. Sólo había 6 maestros normalistas y 210 improvisados. Entre 1930-1935, se enumera la creación de tres

2.3. Currículum, programas de estudio y lengua

El Programa de 1948 fue una tentativa importante en normar la enseñanza, tanto en los contenidos como en sus didácticas. Antes de abordar con más detalle este programa, veamos brevemente sus antecedentes. Torrico (1947: 169-197) consagró casi 30 páginas al análisis de los programas de primaria elaborados en 1912 y puestos en vigencia mediante la Resolución del 1 de marzo de 1915 por la Dirección General de Instrucción, vigentes prácticamente hasta 1944. Criticó el programa como una dispersión de contenidos aislados cuya falta de unidad no orientaba la acción de los maestros. Por eso, el Programa de 1948 tenía el objetivo de “unificar” la enseñanza de toda la República (Ministerio de Educación, *Programas*, 1938; Ministerio de Educación, *Guía Didáctica*, 1947; Ministerio de Educación, 1948; Ministerio de Educación, 1949).

Los planteamientos del Programa de 1938 fueron los siguientes:

a) Educar al alumno como una totalidad, cuerpo, mente y alma; b) enseñar de manera efectiva aquello que sea útil en la vida práctica ulterior del estudiante como el comercio, en la industria y en el taller; c) los temas deben ser interconectados ya que la vida es unidad; d) los temas deben ser seleccionados conforme las estaciones del año para aprovechar los materiales que brinda; e) la enseñanza debe ser gradual y variable tomando en cuenta que las condiciones del país son variadas, pero que también existe un sentimiento de unidad; f) los programas deben cumplir los principios de la “escuela activa” sobre la base de la experiencia y la propia iniciativa para hacer individuos útiles a si mismo y a la colectividad; g) se debe tomar en cuenta que para la nueva escuela se precisa el maestro nuevo (Ministerio de Educación, *Programas*, 1938: I-V).

núcleos, dos en La Paz, Warisata y Caquiaviri, y uno en Potosí, Caiza “D” (1932); en 1936, se crean Curahuara (La Paz), Vacas (Cochabamba), Cazarabé (Beni), Antonio de Parapetí (Santa Cruz), Mojocoya (Chuquisaca), Llica (Potosí); en 1937, San Lucas (Chuquisaca), Cliza y Chapare (Cochabamba), Jesús de Machaca (La Paz), Moré (Beni); en Tarija se crea el núcleo de Canasmoro. Finalmente, por el DS 12/1/1940, la Dirección General de Educación Indígena se integró al Consejo Nacional de Educación (Torrico, B. 1947: 144).

El enfoque del programa fue integral, consideraba aspectos individuales, sociales, geográficos del país y, también, aspectos cognoscitivos, prácticos y artísticos de los sujetos. Adoptó el punto de vista funcional desarrollando los aprendizajes espontáneos. Sus métodos eran activos y prácticos. El programa contenía once materias que se distribuían entre quinto o sexto año de primaria; cada materia exponía sus temas y sugerencias didácticas. Asimismo, la tendencia hacia el sistema de enseñanza centralizado con un programa único y nacional había logrado imponerse. El programa tenía un carácter eminentemente técnico y contrastó notoriamente con el discurso de la educación indígena y la educación moral, aun cuando el mismo Benjamín Torrico insistía en modificar el carácter del niño, no “por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales” (1947: 171).

En cuanto a la enseñanza de la *lengua*, se confirmó que la lengua oficial de enseñanza era el castellano (Pérez, 1992; Tarifa, 1938: 3) y el Programa escolar de 1948 mostró que la enseñanza de la lengua se desarrolló en castellano (Ministerio de Educación, 1948: 60-83), aunque ya se sospechaba de la dificultad de la “transición lingüística”:

El niño indio piensa en quechua o en aymará y realiza sus representaciones en su idioma, de modo que es aquí donde se encuentra la primera dificultad que es necesario corregirla, formando para el niño indio, un vocabulario castellano suficiente, que esté de acuerdo para el primer ciclo de lectura, obligándosele a hacer sus representaciones en este idioma (Retamoso, 1930: 40).

Retamoso se mostró partidario de enseñar al indio en su propio idioma, pero veía la dificultad en conseguir libros en idiomas nativos. Además, se sostenía que el ejercicio de la lengua responde a las necesidades verbales del niño y su enseñanza debía partir de cosas inmediatas y familiares a éste, de aquello que le rodea, ya que su percepción está relacionada con las máximas funciones corporales y psíquicas; el proceso de abstracción en los niños debía partir del lenguaje del medio natural (Legrand, 1939: 274). Por otro lado, el método global procede seleccionando algunas palabras como “higo, plato, gallo, tiza, mesa”, luego desglosa en “hi-go pla-to ga-llo ti-za me-sa”, en “ha-he-hi-ho-hu”, “ga-ge-gi-go-gu”, etc. De estas sílabas los

niños deben recomponer nuevas palabras, frases (Torrico, B., 1947: 272-273). La historia de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria demuestra que este dilema fue resuelto a favor de la práctica de descomposición y recomposición silábica y abstracta. Así, el “método de las palabras normales” con su matiz “global” fue la propuesta del Programa de 1948 (Ministerio de Educación, 1948).

2.4. Formación docente y maestros rurales

Como sostenemos en la investigación contenida en el Tomo II, desde principios del siglo XX, si no antes, se ha buscado una imagen de maestro entregado a su labor, a su misión, ante todo en los maestros rurales, quienes tenían que enfrentar la ardua tarea de instrucción y educación de los niños o adultos indígenas. Para Pardo “el asunto maestro no es tanto de orden económico, sino de orden espiritual”; él se preguntaba si “acaso es susceptible de compra la riqueza espiritual y de conciencia” (1942: 12). Donoso consideraba que el maestro era el centro de los ideales de la educación, ya que era el “depositario de los valores culturales y es el director espiritual del hombre en su edad más delicada” (1946: 124). Por ello, su formación y su práctica era un problema más moral que económico, porque el maestro debía tener mucho entusiasmo y amor, ser esforzado hasta la heroicidad, tener iniciativa, hálito de bolivianismo y una fe apostólica en lo que hace (126-127).

De la misma manera, Armando Alba, en su *Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros*, atribuía al maestro la función de misionero como el de las misiones selváticas, donde no sólo debía ofrecer conocimientos sobre ciencia y arte, sino ser capaz de poder edificar el mañana con sus virtudes que serían “la estimación de la conducta propia, el amor al peligro, el culto a la verdad, la defensa de la libertad, el amor a las cosas que nos rodean” (1947: 10). El maestro no debía inmiscuirse en política como había sucedido en el pasado, ya que “el juicio histórico de mañana ha de acusarle de este paso, y de esta acción desnaturalizadora de la severa y ecuánime función del maestro” (11). Los maestros tenían ante

ellos, niños y jóvenes flexibles y “modelables”, quienes serían lo que los maestros hicieran de ellos: “buenos, nobles, generosos (...): La patria necesita, un niño limpio, inteligente, que respeta a sus padres y adora la bella insignia nacional” (13). Para ello era necesario hombres de gran empeño y férrea voluntad, rebosantes de ansias de aprender, que pongan en la obra pasión y lealtad (Pardo, 1942; Rouma, 1931: 35).

Este discurso representa la tendencia predominante de la época. Revela el modelo vocacionalista y humanista de la docencia y su formación, que otros han denominado “normalismo”, pleno de valores universales, altamente moralizante, que privilegia la dimensión educativa más que la instructiva. Aunque no todos los maestros estuvieron en condiciones de asumir esta misión. Así, en 1931, Rouma constató que 16 maestros y 32 maestras rurales, estaban trabajando en escuelas urbanas (Yapu, 2003).

3. Centralización del sistema de enseñanza o “legitimación” de la gran división

La historia de la enseñanza en la década de los años 50, y hasta nuestros días, debe entenderse dentro del nuevo marco político estatal, económico y cultural generado con los cambios del año 1952. El Estado nacional de la década de los años 50 significó una gran centralización económica (nacionalización de los principales rubros productivos), política (encuentro entre el Estado y la Central Obrera Boliviana) y cultural (visión homogénea de la nación y un sistema de enseñanza centralizado). Aquí nos limitaremos a abordar la *cuestión* escolar o del sistema de enseñanza, desarrollando dos ideas. Por una parte, a diferencia de la idea común de homogenización sociocultural del país, quisiéramos sugerir la diferenciación y división social y escolar a partir del Estado, es decir que al mismo tiempo que se instituye un nuevo sistema nacional de enseñanza, se introduce una nueva manera de dividir y clasificar. Por otra parte, veremos el desplazamiento que se produce de un enfoque socio-político de la escuela y del maestro, hacia un enfoque tecnocrático del quehacer educativo, en el que las prácticas escolares son vistas como procedimientos técnicos.

3.1. Estado Nacional y sistema escolar

Klein sostiene que se reconocía que la sociedad boliviana no tenía unidad de clase ni de raza, pero frente a los “capitalistas” debía haber una oposición única de la *clase media, trabajadores y campesinos* (1968: 394); la que implicaba que la riqueza boliviana debiera ser para los bolivianos. Uno de los manifiestos del Movimiento Nacionalista Revolucionario dice: “donde no hay bienestar económico no hay cultura. No se puede esperar la manifestación de un estilo cultural propio de parte de siervos encadenados a la tierra por su miseria y su ignorancia. Obreros a ración de hambre no pueden comprar libros, ni enviar a sus hijos a las escuelas en el caso de que hubieran existido, menos pensar libremente” (Manifiesto del MNR, 1946: 11). A diferencia del período anterior, ahora “todos” tienen que participar en el desarrollo de la nación. El Decreto Supremo que instituye la Comisión de Reforma Educacional: “proporciona la igualdad de oportunidades a los educandos; enseñanza progresiva y armónica en todos los ciclos; medios materiales, técnicos y circunstancias favorables para formar al futuro ciudadano en función productiva, habilitándolo para destruir privilegios de clase y convirtiéndolo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional” (Comisión de la Reforma Educacional, 1953: 12).

El desarrollo económico y social del país estaba relacionado con el problema de la evolución tecnológica y científica. En ese sentido, Paz Estenssoro reclamó “una educación predominantemente técnica para dominar un medio telúrico duro, pero al mismo tiempo preñado de riquezas. El esfuerzo creador en el que nos hallamos empeñados, necesita imperativamente de técnicos y especialistas” (ídem: 22). Y continúa: “más que de bachilleres, con saber sin aplicación y que al cabo de doce años de estudio, tienen por único porvenir un mezquino puesto burocrático, necesitamos de técnicos medios que, a la vez de estar capacitados para ganarse la vida, sean factores positivos en la construcción de la Bolivia que anhelamos (239-243). En el mismo sentido, el discurso de Fernando Diez de Medina explicaba sobre el hecho de que campesinos, obreros y artesanos debían salir de la miseria y la ignorancia transformándose en ciudadanos

útiles, en una línea democrática, humanista y revolucionaria;⁷ un humanismo que ya no sería clásico y estetizante sino de “necesidad” (31); Fernando Iturralde Chinel (Ministro de Educación Pública) evocó la relación que debía existir entre la reforma educativa, la liberación económica⁸ y la transformación agraria (25).

3.1.1. *La división en la unidad*

Desde el punto de vista institucional y político de la enseñanza, el Código de la Educación Boliviana (CEB) es uno de los instrumentos normativos más completos que tiene el país: circunscribe el marco nacional del sistema de enseñanza. En el Proyecto del CEB, la Comisión de Reforma de la Educación plantea las siguientes bases de la educación:

1) Suprema función del Estado, 2) universal gratuita y obligatoria, 3) democrática y única, 4) empresa colectiva, 5) carácter nacional, 6) antiimperialista y antifeudal, 7) activa vitalista y de trabajo, 8) globalizadora, 9) progresista, 10) científica (Comisión de la Reforma Educacional, 1953: 4-5).

Y sus *finés* son:

1) Formar integralmente al hombre boliviano, 2) defender los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, 3) incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías obreras, artesanales y de clase media, 4) dignificar al campesino en su medio, con ayuda de la ciencia y la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor, 5) educar a las masas

7 Este discurso es bastante generalizado en los años 40, preámbulo a los cambios de la década de los 50. Las Consignas Programáticas del Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) señala la propensión hacia una “reforma integral de la educación boliviana, a base de la Escuela Única, Activista, Coeducativa y libre de sectarismos religiosos; propone la educación de indios y de obreros en gran escala, “no sólo en el sentido de la mera alfabetización, sino también en el de la habilitación técnica para la vida económica y en el de la educación política —enseñanza intensiva de la lectura y escritura a los indios quechuas y aymaras en sus idiomas nativos” (Partido de la Izquierda Revolucionaria, 1943: 72).

8 En este período, la planificación económica y social tiene por concepto central la “educación como factor de desarrollo económico y tecnológico”, “educación como inversión”, “educación como selección de talentos” (OEA, 1962).

trabajadoras mediante la enseñanza técnica y profesional, formando obreros calificados y técnicos medios que el país requiere para su industrialización, 6) unificar el país evitando los regionalismos, 7) inculcar al pueblo los principios de soberanía nacional (ídem: 5).

Estas bases y fines reflejan el esfuerzo de la centralización ideal de la educación boliviana y el sentido unificador de la nación. A esta propuesta, el Código hizo pocas modificaciones.

Lo que cabe destacar es cómo este sistema de enseñanza de unidad establece y proyecta la división, ya no entre educación indígena y el resto del sistema de enseñanza, sino entre educación rural y urbana. Esta división se oficializó en el capítulo III del CEB, en los artículos 15, 16, 17, 18 (DL 3937 del 20/1/1955) (Serrano, 1981). Según el CEB, uno de los componentes del sistema de la educación boliviana es la enseñanza regular y dentro de ella se distingue el sistema escolar urbano y el sistema escolar campesino. El urbano organiza cinco niveles: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional y universitario (Art. 17); aquí la función y estructura de la educación primaria “constituye el fundamento del proceso de formación cultural de la ciudadanía” (artículos 30 al 37, en Serrano, 1981: 12-13). En cambio, el sistema escolar campesino, siguiendo la filosofía de la *educación fundamental* (Villagómez, 1979: 127-152), comprende los establecimientos ubicados en áreas rurales (aldeas, cantones, haciendas y comunidades): núcleos escolares campesinos, subnúcleos con tres cursos de primaria fundamental y predominante actividad agropecuaria regional, las escuelas seccionales, núcleos escolares selvícolas, escuelas vocacionales y técnicas, escuelas normales rurales (Art. 18, en Serrano, 1981). La educación fundamental se define como: “el proceso de transmitir el *minimum* de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse para cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo” (Villagómez, 1979:127).⁹ Esta educación se refiere, como resume Villagómez, a la “difusión universal de una cultura mínima y esencialmente útil” (128) que los campesinos deben adquirir.

⁹ Esta definición es de UNESCO (Declaración de 1947, en Villagómez).

Según el CEB los objetivos de la educación fundamental campesina son:

1) desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social; 2) alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética; 3) enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales; 4) estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo; 5) cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica; 6) desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación” (CEB 1955, artículos 118-131, en Serrano, 1981: 32-33).

Estos objetivos no difieren fundamentalmente de la publicación de la Comisión de Reforma (1954). Los principales contenidos de la educación fundamental campesina son:

Alfabetización, cuidado de salud, capacitación para el trabajo, afirmación de la conciencia social y cívica, comprensión racional de nuestra sociedad, estímulo a las capacidades personales, afirmación de una conciencia moral (Villagómez, 1979: 129).

No cabe duda: se sigue repitiendo lo que siempre se pensó para el “pueblo”, esto es, una enseñanza fundamental, básica, elemental y práctica que se limita a enseñar a leer y escribir, ser educado y estar capacitado para el trabajo que el país necesita.¹⁰

10 En 1955 se realizó un Seminario sobre la Educación Fundamental con la participación del Ministerio de Asuntos Campesinos y del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), donde se estableció cuatro grandes fases en la educación rural: *dispersión, concentración* (creación de núcleos en 1931), *con énfasis técnico y pedagógico, y de carácter fundamental*. El SCIDE publicó además el *Manual del maestro rural* en 1957.

Administrativamente, la educación fundamental campesina, a diferencia de la educación primaria urbana, llegó a depender del Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) y comprendió, repitámoslo, las escuelas normales rurales, núcleos, subnúcleos, escuelas seccionales fiscales y particulares, granjas y escuelas industriales (Serrano, 1981: 53). El MAC fue creado por el DS del 12/4/1952 para la “integración del campesinado a la vida nacional y al mejoramiento de las condiciones generales en el medio rural”, pero también “llegó a constituir un organismo centralizador y controlador de las actividades político-sindicales del campesinado y su órgano intermediario entre ese sector y el gobierno central” (Sanginés, 1968: 87). Este Ministerio se organizó para enfrentar problemas específicos del área rural (legislación y justicia campesina, técnicas agropecuarias, desarrollo de comunidades, instituto indigenista), con sus diversas dependencias (Dirección General de Educación Rural, Dirección General de Administración Económica, Contable y Presupuesto, Secretaría Permanente de la Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos, Dirección Nacional de Cooperativas). El Estado condujo el sistema de enseñanza nacional, como conceptuó Sanginés, a una *balcanización* entre la educación rural y urbana, en contradicción con el modelo pedagógico de la escuela única adoptado por la Reforma de 1955 (Sanginés, 1968: 92).

En este marco, a la vez centralizado y dividido, la educación fundamental campesina se basó en el *sistema nuclear*, donde un *núcleo campesino* era la región de una mayor densidad de población, influencia, aglutinación y conjunción de elementos nativos provistos de los recursos materiales y humanos para fines de educación fundamental (Serrano, 1981: 34). Cada núcleo tenía una escuela matriz o escuela central, con influencia en una zona social y culturalmente pertinente; podía agrupar 15 escuelas como mínimo y 30 como máximo (ídem). Esta cantidad de escuelas fue superada ampliamente. Por ejemplo, la escuela de Cororo cuando se fundó como núcleo en 1966, desmembrándose de Wasa Kancha, comenzó con 45 escuelas seccionales entre privadas y fiscales, según la entrevista con su fundador, el profesor Dávila (Doc. S/E40/ES). En ese entonces, era habitual que un núcleo correspondiera a una provincia, que muy pronto se fue fragmentando a medida que fue incrementando el número de unidades educativas.

En cuanto a la cobertura, el informe del ministro Serrate (Serrate, 1964) señaló un “déficit” de la “educación popular”, en particular, de la educación campesina. Destacó que 75% de la población en edad escolar estaba escolarizada, empero esta proporción baja a 50% en las áreas rurales.

Al respecto, los datos proporcionados por Subirats (1984: 183) permiten ver un incremento muy importante de la población escolar del nivel primario entre 1952 y 1960; en el área rural aumentó en 161% y en la urbana en 52%. El mayor incremento de la población rural se notó ante todo en la década de los años 50; en las décadas posteriores la escolarización rural siguió aumentando, empero en menor medida, ya que su índice de evolución pasó de 104% (1955) a 7% (1980). En cambio, la matrícula urbana tuvo su máximo exponente a mediados de la década de los años 60 (38%); desde entonces ha disminuido hasta llegar a 19% de incremento en 1980. En cuanto al número de las escuelas, en 1968 Sanginés reportó 1.424 escuelas rurales privadas en todo el país, de las cuales 309 (22%) estaban situadas en Chuquisaca, es decir, que esta proporción de escuelas estaban sostenidas por las propias comunidades campesinas. En efecto, este incremento de escuelas rurales fue en gran parte obra de los propios comunarios organizados en *sindicatos* que se habían constituido en poderes comunales y locales importantes, estructurando y dinamizando las comunidades rurales.¹¹ Muchas veces, las escuelas funcionaban durante dos, tres o más años como escuelas privadas pagadas por los propios comunarios, sólo después podían ser fiscalizadas; práctica aún vigente hasta nuestros días en la zona de Tarabuco. La fiscalización era lenta y selectiva: lenta porque se hizo norma el que la comunidad tuviera que mostrar las condiciones educacionales adecuadas que los supervisores exigían y, además, mantenerse al menos 2 años como escuela privada; selectiva porque según las zonas y provincias, los ítems se distribuían escasamente, lo cual suponía que si en una provincia o zona habían tres o cuatro escuelas para fiscalizar, sólo una podía ser aceptada, proceso en el que entra en juego el liderazgo de las autori-

11 Según entrevistas realizadas, esta sindicalización fue impulsada desde el Ministerio de Asuntos Campesinos, es decir, dependían en su mayoría del MNR.

dades sindicales (y tradicionales) para poder gestionar ante las autoridades escolares.

3.1.2. Educación fundamental campesina y educación de la comunidad

El Estado del 52, imbuido de la ideología del desarrollo y del progreso, cambió el referente indígena por el de campesinado. Lo indígena está asociado al arcaísmo social y cultural, supersticioso, desconfiado: un lenguaje y un referente a superar. El dilema pre-52 sería la educación de los indígenas en su propio nicho o la integración al mundo urbano que está prácticamente resuelto. No obstante, las funciones de la educación fundamental campesina planteadas en el Código indican que al niño se lo debe educar en función de su medio, cooperando, al mismo tiempo, al mejoramiento de las condiciones humanas y al cambio de actitudes y costumbres que frenan el desarrollo rural. En el discurso y la política de enseñanza post-52, los enfoques psicologizantes en torno al conocimiento y comportamiento del niño, especialmente del niño indígena, efecto de los modelos pedagógicos de la escuela activa y experimental de las décadas anteriores, fueron suplantados por aquello que hace prevalecer las dimensiones sociales y económicas de la escuela. Se habla a menudo de “escuela única” (de origen europeo) y de “escuela de la comunidad” (generada en Estados Unidos), donde el niño no tiene un tratamiento específico y aislado, sino integrado a otras actividades que el nuevo sistema de enseñanza propone, esto es, la escuela relacionada con la comunidad o el “desarrollo de la comunidad”.¹² Así, la educación fundamental planteada en el CEB incumbe también a la educación de adultos, educación de masas, educación “suplementaria” y alfabetización (Villagómez, 1979:127). Va a la par con la introducción de las nuevas tecnologías, cuyo uso debe conocer el campesino, con la enseñanza del *minimum* cultural y esencialmente útil (128).

12 Villagómez, fue capacitado en Estados Unidos y él propuso esta idea a la Comisión Nacional de Estudio de la Reforma de la Educación.

En tal sentido, la escuela campesina tiene dos ejes: el educar al niño en su medio y, segundo, mejorar la comunidad. La cuestión de articular la escuela y la comunidad está vinculada al cambio que se operaba en los debates pedagógicos. El período de la postguerra, después de haber conocido la escuela humanista o académica centrada en los conocimientos, o bien, la escuela activa, escuela nueva o progresista centrada en los niños, pretende desarrollar la educación de la comunidad que conduce a los alumnos a conocer las situaciones vitales de la comunidad, y al estudio objetivo de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud de servicio para el bien común. El niño vive en un complejo cultural. Sus perspectivas, actitudes, ideales, intereses y propósitos centrales, están condicionados en él por el medio ambiente de donde procede” (Villagómez, 1979: 41; ver también Fortún, 1973).

El objetivo de la escuela de la comunidad era integrar la educación del niño con otros factores que inciden en la vida comunal tales como los económicos, tecnológicos, y otros. Así se explica por qué este modelo de escuela que reivindica ser activa, se centra menos en la cuestión del niño campesino, sus saberes, su tratamiento pedagógico y didáctico específico, subsumiéndola más bien dentro de proyectos de desarrollo social, económico y tecnológico. Esta lógica se reproduce a nivel local. Es decir, la educación en función del “desarrollo de comunidades” (Villagómez, 1979: 35-46) pretende mejorar las condiciones humanas de la comunidad con la participación activa de la misma y promover el cambio de actitudes y costumbres que actúan como freno al desarrollo social y económico. Elementos que coinciden con las funciones que la educación fundamental campesina: en lo económico y técnico (mejora de técnicas agrícolas y crianza de ganados), salud (higiene y alimentación), educativo (extensión de escuelas y alfabetización de adultos), cambio mental y psicológico (representaciones vinculadas a los ritos y tradiciones, actitudes de apertura, etc.) (35-36; Serrano, 1981).

3.2. Programas educativos post-55: entre el currículum bifurcado y único

Hemos visto que el sistema de enseñanza generado en 1955 propuso dos subsistemas paralelos de enseñanza: rural y urbano. Habría que añadir que

cada uno de estos subsistemas tampoco son homogéneos. Por ejemplo, dentro de la educación rural el *sistema nuclear* mantiene una estructura desigual de poder y privilegios entre las escuelas seccionales y la escuela central. Las seccionales, en general, sólo organizan tres años de escolaridad, tienen maestros interinos, se les simplifica el programa; en cambio, en la central hay un director que hace cumplir el programa, acoge maestros normalistas, recibe mayor apoyo. En ese sentido diferenciador del currículum, resumiremos a continuación el marco general de los planes de estudio.

3.2.1. Proyecto socializante y técnico

Al partir de una estructura de enseñanza balcanizada, como decía Sanginés (1968), hay que ver sobre todo el programa correspondiente al área rural. La escuela central nuclear de la educación fundamental campesina comprende seis cursos y los contenidos propuestos son: “educación para la salud, lenguaje, aritmética, educación moral y social, educación manual, económica y prevocacional, educación para el hogar y educación estética, agropecuaria, industria y artesanías rurales” (CEB, Art. 127, en Serrano, 1981: 34-35). En las escuelas seccionales, los contenidos se desarrollan de modo más sencillo y más práctico. Dado que el centro de interés está puesto en el desarrollo de las comunidades y del país, no aparecen explícitamente los problemas relativos a la didáctica o las técnicas de enseñanza, el método de trabajo se basa en fomentar la participación, orientación vocacional, expresión y creatividad y logro de autodisciplina, se apoya en proyectos de trabajo de la escuela, de la comunidad y las cooperativas (35; Getino, 1989). Los contenidos curriculares se estructuran según los *campos de acción* priorizados: *la salud (higiene) y saneamiento ambiental, la educación para el mejoramiento de la economía, de la vida familiar (economía doméstica) y de viviendas, la gestión del tiempo libre, el conocimiento del mundo social y cultural que rodea, y la educación cívica* (Serrano, 1981: 35-36).¹³ En resumen,

13 No se pudo obtener los planes y programas propuestos en 1956. Getino los comenta a grandes rasgos, pero no los analiza en detalle (1989).

según Getino (1989), los conocimientos básicos exigidos para el desarrollo del pensamiento y del medio rural eran el “hablar y escuchar, leer, escribir, calcular, pesar y medir” (211).

3.2.2. Inicio de la orientación tecnológica

Existen diversos comentarios del Código y los Estatutos de la Educación Boliviana de 1969 (Getino, 1989; Camacho *et al.*, Tomo III, 1991; Martínez, J. L., 1988), pero carecen de una base empírica de las prácticas escolares y curriculares, por ejemplo, el manejo de los programas, textos, materiales y otros, en el aula. Desde el punto de vista administrativo y político, la centralización es mucho más marcada con relación al período anterior porque el mismo presidente de la República intervenía en las decisiones de los quehaceres educacionales. Se creó el Consejo Supremo de Educación donde se elaboraban los programas escolares (Getino, 1989: 246-256).

El fondo ideológico de los programas se entrama con el humanismo cristiano que los gobiernos militares –el de Barrientos y, con mayor fuerza, el de Bánzer– imprimieron en la dimensión religiosa del hombre boliviano. A partir de esta concepción del hombre boliviano, se defiende la cultura nacional y se pide garantías para todos los ciudadanos, padres de familia, niños, maestros, frente a la anarquía y a la intromisión de los políticos en el trabajo educativo. Se hace hincapié en la *revolución interna* y en la *liberación integral* del país. Con esta visión humanista y unitaria se objetó la división institucional y curricular de la educación rural y urbana del anterior sistema (Getino, 1989: 232): no se debía formar ciudadanos de segunda clase como los campesinos; tampoco debía haber distinción entre la formación de maestros rurales y urbanos. En este marco, el carácter “socializante” y “activo” del Código cedió a la dimensión humana, psíquica y cívica del desarrollo de los sujetos (241).

Sin embargo, los programas de estudio para el área rural fueron similares a los planteados en el Código. La educación rural integral está relacionada con el contexto antropológico y los cambios económicos del agro y la castellanización sobre la base de la lecto-escritura simultánea y descomposición de palabras. Las ciencias sociales y cívicas están orientadas a

la inculcación de fechas cívicas patrióticas con el fin de crear y fomentar la bolivianidad. La religión se propone como contenido educativo, aunque muchas veces se traducía en una materia más del programa. En la enseñanza de manualidades se encuentra una discriminación marcada entre oficios femeninos y masculinos; los varones trabajan con papel, paja, alambre, y las mujeres con telas, tejidos y alimentos. Las matemáticas ofrecen el contenido de las “matemáticas modernas”. Dentro del espíritu universal del hombre boliviano, no hay lugar para atender la diversidad, es más, la cobertura educativa hacia el área rural resultaba otro modo de control; es en este período que reaparece el influjo de la psicología, ante todo de la corriente conductista y el planteamiento de los problemas técnicos de la enseñanza aprovechando las nuevas tecnologías.

3.2.3. Modelo tecnológico y unitario

Con el apoyo de la Comisión de Racionalización Administrativa (CRA) y el asesoramiento técnico de la UNESCO y la OEA, se realizó el Diagnóstico Integral de la Educacional Boliviana. En los varios documentos de los que consta (Ministerio de Educación, 1973) se abarcó la educación preescolar, la primaria, la secundaria y las normales (rurales y urbanas). Las conclusiones más salientes fueron:

La tasa de escolaridad en déficit; el incremento más significativo en área rural que urbana; la deficiencia y falta de infraestructura educativa, sobre todo en el área rural considerando una evolución acelerada de la población escolar; nivel de calificación del profesorado muy desigual; en cuanto al sistema de enseñanza, existe una superposición de estructuras del Código y del Estatuto de Barrientos con efectos diferenciados en los planes de estudio que no se adaptan al área rural; su método de enseñanza se denomina de ecléctico, activo y funcional. En la organización escolar y seguimiento se establece que los supervisores no están capacitados (a pesar de que el ISER tomó la tarea de calificar en ciertas ramas del trabajo docente y administración escolar); no hay coordinación entre directores y maestros, ni planificación de actividades técnico-pedagógicas de parte de estos, el trabajo es demasiado individualista; el tiempo escolar (horario) no se

adapta a criterios psico-pedagógicos de los niños; la evaluación es muy ocasional y no permanente (Ministerio de Educación, *Diagnóstico: Conclusiones y Recomendaciones*, 1973a).

Con relación a la educación básica, el diagnóstico expresó:

Los planes de estudio no guardan relación armoniosa con los objetivos y estructuras; existe una relación variable entre la teoría y la práctica; no hay una dosificación equilibrada del tiempo entre “materias instrumentales” y las otras materias del currículum según el calendario escolar; los programas no reflejan las necesidades socioeconómicas de la sociedad y la comunidad; no hay ajuste entre objetivos específicos de las materias instrumentales y de las “materias de nivel”, además no están formulados en términos “pedagógicos”; los programas son calificados como alienantes pedagógica y psicológicamente, porque no responden a los requerimientos de los educandos (no dicen cuáles son los requerimientos); las materias son muy ampulosas hay carencia en materiales didácticos. A nivel de los maestros, establece la falencia en el dominio didáctico (ídem, *Diagnóstico: Nivel Primario*, 1973b).

Como respondiendo a estas conclusiones, se lanzaron los nuevos programas de estudio en 1976, en los que el currículum se definió como un medio que articula la filosofía educativa y los productos del aprendizaje, con el fin de formar al individuo como miembro activo y efectivo de la comunidad. Se insistió en la articulación entre el cuerpo de *objetivos, objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación*. Los objetivos fueron considerados aquí como elementos vitales porque indicaban lo que se busca con la enseñanza y su elaboración constituyó en sí misma una *técnica* que los maestros debían conocer. Los programas contenían ocho asignaturas: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Estudios Sociales, Educación para la Salud, Educación Agropecuaria, Educación para el Hogar y Recreaciones. Cada una de ellas estaba estructurada según sus objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación. Sus contenidos eran, a la vez, generales y detallados; eran generales porque no tomaban en cuenta la diversidad de condiciones en las que se aplicarían en las escuelas, y eran detallados, porque, por ejemplo, en Lenguaje se propusieron 58 contenidos en promedio por grado (de 1ro a 5to grado), aunque varía este número

de una asignatura a otra; cada contenido estaba desarrollado en varias actividades (MEC, 1976). Globalmente, este programa parece estar más centrado en la estructura curricular y su desarrollo, es decir, el trabajo docente como una técnica y la “formación del hombre como individuo y como miembro activo y efectivo de la comunidad” (6) y menos en el aprendizaje de los educandos.¹⁴

Cabe mencionar que casi simultáneamente al Diagnóstico se publicó una investigación que problematizaba los programas de estudio con relación a los modelos ideológicos que les subyacen (Payne y Valderrama, 1972). Las autoras analizaron los contenidos de los programas, los textos escolares y las prácticas de los maestros y sus implicaciones ideológicas con relación a las necesidades de los niños y la comunidad escolar. Pero imbuidas de la concepción escolar liberadora y concientizadora, en boga en la década de los años 70, sus análisis permanecen cautivos de la dicotomía educación liberadora y educación alienante; para ellas el sistema educativo boliviano es alienante porque los planes y programas no responden a las necesidades de los educandos ni retoman las culturas nacionales (Baptista 1973a y b; Payne y Valderrama, 1972). Estas conclusiones coinciden con las del Diagnóstico, aunque correspondían a grupos de trabajo con orientaciones muy distintas. Los comentarios de Camacho refuerzan aún más este razonamiento porque sostiene que la propuesta curricular vino del extranjero, el modelo pedagógico estuvo imbricado al “eficientismo social” que no considera las diferencias culturales y lingüísticas; pero sí está sujeto a las trilogías

14 Para el desarrollo de esta tecnología curricular se creó el Departamento Nacional de Currículum mediante el DS 7986 del 24/6/1971. En términos de infraestructura escolar, como indicó un informe del ministro Niño de Guzmán (1977), la educación rural recibió un apoyo internacional importante para varios proyectos: Proyecto Educativo Rural 1 (PER 1), con el que se beneficiarían las comunidades de los valles cochabambinos: 200 escuelas rurales; más de 100.000 jóvenes y adultos capacitados en educación no-formal; 1000 estudiantes normalistas serían capacitados en ramas técnicas y artesanales y en educación bilingüe por radio; 1800 maestros rurales (Niño de Guzmán, 1977). El proyecto se ubica en la Normal Rural de Vaca. El Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), cubriendo el sector educativo aymara, se ubica en torno a la Normal Rural de Warisata (Niño de Guzmán, 1977: 16-17). El objetivo del PER 2 se centra en la formación y mejoramiento docente: la capacitación de maestros rurales (Amadio/Zúñiga, 1988).

“Dios, Patria, Hogar” y “Orden, Paz y Trabajo”, signos de lo que denominamos humanismo cristiano tecnicista (Camacho *et al.*, 1991: Tomo III).

3.3. Formación de maestros

Hasta el Código de 1955, la formación docente está marcada por el efecto de la misión belga y atravesada por las mismas contradicciones de la educación boliviana, por ejemplo, la división entre escuelas normales rurales para indígenas y escuelas normales urbanas, o bien, escuelas normales para primaria y para secundaria. El modelo de la misión belga fue criticado a principios del siglo XX, que más tarde, en los *Antecedentes* a la Reforma del 1955, Chávez Taborga retomó esa crítica y alegó que aquel modelo era intelectualista pues profesionalizó a los maestros en un sentido formalista y cientificista, sin una orientación social (UTO, 1953). El espíritu fue la formación de maestros de elite, no tanto por su inteligencia, sino por su poder y riqueza, afirmó Chávez Taborga (37). Con el estilo más radical de la izquierda nacionalista, J. Medrano criticó a la misión belga como un sistema extranjerizante, contraponiéndole la contribución de Franz Tamayo (1952: 31-32). Sostuvo que los pedagogos negaron los valores nacionales, el “espíritu boliviano” y la “pedagogía nacional” (40). Lamentablemente, no precisó cuál sería el “espíritu boliviano” o la “pedagogía nacional”. Medrano valoró la organización de maestros y cuestionó el concurso de méritos y orientación política; para él, el maestro debía moldear hombres y mujeres cultos, responsables y trabajadores, mostrar un cierto optimismo sobre el destino de la patria y contribuir a elevar la técnica (53-54).

Hasta hoy no sabemos quiénes ingresaban a las normales de Sucre y de La Paz (urbanas), como tampoco sabemos quiénes estudiaban en las normales rurales indígenas. Por los criterios utilizados (por ejemplo, bachillerato, número de años de estudio en secundaria) para el ingreso a la Normal de Sucre se puede decir que la población normalista no era de “origen popular”, es decir, de áreas rurales, medios sociales obreros, artesanos o empleados, sobre todo en cuanto a mujeres se refiere. En cuanto a las nor-

males rurales, el postulado de formación de “maestros indígenas para indígenas” debatido desde principios del siglo, tampoco se hizo realidad, porque la población que iba a las normales rurales no era necesariamente indígena y menos indígena “pobre”.¹⁵ De todas formas, ante el déficit de maestros constatado por Álvarez Plata (Informe Resumen de las Labores del Ministerio de Educación 1954): sólo 2.209 (30%) de maestros normalistas ante 5.173 (70%) interinos, Sanginés indicó un incremento de 14 escuelas normales rurales fiscales y cuatro particulares en 1968.

En la década de los años 60, las instituciones de formación docente recibieron un apoyo importante de SCIDE y USAID, ante todo, las normales rurales de Caracollo, Paracaya, Santiago de Huata, Warisata. UNICEF colaboró al Instituto Superior de Educación Rural (ISER), creado en Tarija en 1963, para ofrecer cursos post-normales de especialización, aunque, como observa Sanginés, su enfoque seguía siendo intelectualista y poco relacionado con las necesidades de los docentes-alumnos (1968: 127-129). Por otro lado, con las Reformas de 1969 se promovió la formación del *maestro único* y de nivel superior. Probablemente, así se explica la tendencia “teoricista” y “pedagoga” de los programas de formación en ambos tipos de normales, rurales y urbanas, que marcó una diferencia con relación a las actividades de la comunidad y la educación campesina que caracterizó la propuesta del CEB. Sobre este punto, la propuesta de la Ley de Normales de 1975 no fue sustancialmente diferente; más bien reiteró la *unificación de la formación docente rural y urbana* (Getino, 1989: 239). Asimismo, es notable la didactización de la labor docente con el uso de la tecnología educativa, que aminora la función del docente como un actor socialmente valorado y un líder.

15 Varias entrevistas con maestros jubilados que se formaron en las décadas de los años 50 y 60 permiten sostener que en Chuquisaca hay una generación de hijos de ex-propietarios (haciendas grandes y pequeñas; sobre todo, las pequeñas) que, como efecto de la Reforma Agraria, tuvo que ingresar al magisterio rural. Esta generación llegó a tener una buena formación y ocuparon cargos directivos en el magisterio rural.

Conclusiones

Los datos puestos en relieve en este texto sirven de piezas para la construcción de la problemática en torno a la enseñanza hoy. Trata de contextualizar las interrogantes de nuestro presente, concernientes a la dinámica escolar rural, en particular, las cuestiones que nacen a partir de la propuesta de la reforma educativa, tales como las referidas a las políticas curriculares, al lugar que ocupan los niños y los maestros en la orientación curricular, a la educación intercultural y bilingüe o al currículum centrado en las competencias. Desde la municipalización de la educación o la libertad de enseñanza de fines del siglo XIX, la evolución ulterior hasta el Código de 1955 ha representado la larga conquista del poder estatal, definiendo la educación como una de las altas funciones del Estado. Sobre este proceso hemos planteado que dicha centralización, no puede ser, como un discurso culturalista ha enfatizado en los últimos años, sinónimo de homogeneización cultural y lingüística, argumento que ha sustentado la propuesta de la educación intercultural y bilingüe. En ese sentido, aún no está estudiado sistemáticamente la experiencia de las escuelas indígenas de los años 30: a menudo se reitera el valor que representa la escuela –ayllu de Warisata, pero sin otras novedades.

Actualmente, a más de 45 años después del Código, esta homogeneización no se ha logrado: ¿Se puede concluir que fue un fracaso aquella política educativa? Cabe recordar que la dicotomía homogeneización y diferenciación, no es el nivel donde hemos planteado el problema, pues la cuestión no es si la escuela homogeneiza o no, cultural y lingüísticamente. Lo que hemos tratado de argumentar es que la escuela o las políticas de enseñanza, permanentemente están a la vez produciendo o clasificando grupos similares y diferentes. Esta idea se ilustra con la institución misma del Código de la Educación Boliviana. En efecto, si bien por un lado este Código representa la cima de la centralización y unificación de la educación, cuyo discurso nacional permite pensar la homogeneización cultural, por otro lado, ¿qué significa el establecimiento de los sistemas de enseñanza rural y urbana, que llegan a depender de dos ministerios diferentes, se asignan dos currícula distintos, tienen dos estructuras organizativas disímiles,

atienden dos poblaciones diferentes y cuyo personal docente se forma en normales igualmente diferentes? Al parecer, el Código fue un instrumento estatal que logró expandir un sistema escolar a partir del Estado, pero de forma diferenciada (ver los Programas del 1948 en Ministerio de Educación, 1948).

Antes de los cambios de los años 50, por la sociedad dicotomizada y la escolarización restringida, el sistema de enseñanza no logra establecer criterios de jerarquía generalizada porque precisamente las relaciones sociales y escolares estuvieron dicotomizadas, lo que se ilustra en el hecho de profesionalizar a los indígenas en obreros industriales o agrícolas y artesanos. En cambio, la escuela secundaria estaba prevista fundamentalmente para la población de “elite”, para formar el grupo social dirigente, establecida además sólo en capitales de provincia. Así, el sistema escolar era una variable decisiva pero restringida. En cambio, la extensión de la escuela después del Código contribuye a la diferenciación social de manera más general,¹⁶ proceso del que es parte la “movilidad social” de los maestros rurales a la que Sanginés se refería. Las propuestas posteriores han tratado de unificar la división educativa rural y urbana, pero sin lograrlo.

El enfoque curricular ha evolucionado desde un humanismo clásico estetizante (ver el Programa de 1912 en Rouma, 1916) hasta una tecnología científicamente fundamentada (MEC, 1976), donde la concepción de sujeto también diverge, entre el ciudadano culto, el agente político y el individuo eficiente. Cuando hablamos de humanismo clásico, nos referimos al hecho de que el currículum se orienta en función del ideal de la formación humana donde se conjugan la moral, la belleza intelectual y física del ciudadano culto. Desde este punto de vista, incluso el trabajo manual permite perfeccionar lo físico, lo intelectual y lo moral: el dibujo debe educar la

16 La hipótesis de de homogeneización cultural tiene una aceptación común hoy en día, como atributo del modelo dominante de la sociedad capitalista occidental; sin embargo nosotros planteamos que el concepto de diferenciación social y cultural es también un mecanismo inherente y subyacente al modelo económico moderno que muy bien había planteado Jean Baudrillard en sus primeros libros sobre la economía política del signo, sistema de objetos y sociedad de consumo.

percepción, la educación física debe formar o re-formar el cuerpo del indio, etc. En cambio, cuando el currículum se define como una tecnología, prima la función y menos el sentido o el ideal humano; el sujeto no está definido tanto por las relaciones sociales sino por la eficiencia y el deber divino abstracto. Respecto a estos dos modelos curriculares, la década de los años 50 ha representado un momento peculiar en la medida que trató de involucrar a los agentes en la acción educativa.

En cuanto a los agentes, la educación “popular”, esto es, la educación de los indígenas, los campesinos, obreros, en una palabra, el “pueblo”, la “masa”, tenía un objeto diferente de la educación secundaria: no era únicamente el niño, sino también el adulto. La última ilustración de esta idea fue probablemente la *escuela y desarrollo de comunidades* planteada en las décadas de los años 50 y 60. El manual de funciones del maestro rural indica las cualidades del maestro y cómo él debe mantener su escuela como *paradigma* ante la comunidad, diferente y distante de lo que sucede en ella, pero que oriente su dinámica; debe ser un referente para las familias en orden, limpieza, salud y moral (SCIDE, 1957). La experiencia de las escuelas indígenas ha mostrado algo más. Como escribió Elizardo Pérez, los indios aprendieron a manejar la plomada, utilizar el cemento y a plasmar un nuevo concepto acerca de lo que es y debe ser la vivienda; además, se introdujo una nueva cultura de trabajo (1992: 81-82). Empero, el punto de partida es el adulto, no el niño. Lo que está en juego es la sociedad indígena de trabajadores cultos, donde el “maestro intercala un golpe de martillo y el uso del silabario” (85-86).

Este modelo cuyo centro pedagógico es el trabajo, la vida de los adultos y la sociedad, se ha perpetuado hasta nuestros días: el último ejemplo más notable es la propuesta de los programas de estudio de 1976, donde el maestro tiene un rol importante de intervención y el niño ejecuta tantas actividades como el maestro lo exija. Esto no quiere decir que el niño no fue tematizado en la escuela; lo ha sido pero siempre a partir de enfoques más amplios. Desde fines del siglo XIX, la escuela activa y la escuela nueva fue la que más valoró al niño, pero su repercusión a nivel de las políticas nacionales no pasó de ser un *matiz* de las propuestas. A este efecto, el niño aparece con fuerza en la propuesta de la reforma educativa de 1994, esta vez a nivel del discurso estatal: ¿por qué?, ¿qué sucede cuando esta pro-

puesta llega a las comunidades campesinas, donde el niño no está conceptualizado necesariamente tal como lo hace la reforma educativa? Sabiendo, además, que hoy en día existe una amplia literatura sobre modelos de socialización en diversas culturas.

La representación del magisterio ha transcurrido desde la *abnegación* y la *misión vocacional* hasta la *función* donde la necesidad se hace virtud. Es decir, desde un trabajo misionero y “gratuito”, sobre todo cuando se trata de los pueblos indígenas, como se planteó con énfasis en la década de los años 30, hasta el cumplimiento del *empleo* para el que está formado: un empleado o un funcionario. El cumplimiento de la misión implica llevar una vida *paradigmática* respecto al “pueblo”, es decir, distanciada: el maestro es un modelo que lleva luz y saber al pueblo sumido en la ignorancia, como la escuela es la casa del saber. ¿Qué sucede con esta idea, cuando la escuela y el maestro ya no representan centros de poder o centros paradigmáticos de inducción hacia la modernización y la civilización, como corolario del postulado de la reforma educativa, para el cual la escuela debe responder a las necesidades de la comunidad y el maestro es sólo un apoyo, desamparado de todo el valor social (grupo social popularizado y empobrecido), cultural (conocimiento banalizado) y simbólico (sin autoridad ni imagen)? Esta tendencia surge de forma evidente en la percepción de un sector de los padres de familia (Yapu y Torrico, 2003).

Finalmente, en cuanto a la lengua en la escuela, el Proyecto del Código (1954), con respecto a la *enseñanza bilingüe* decía que la “campaña alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, en el idioma nativo, sin perjuicio de la utilización del idioma castellano como factor necesario de integración lingüística nacional” (Art. 102 en Comisión de Reforma de la Educación, 1954). Villagómez es más preciso: “En las zonas rurales monolingües [...], será indispensable iniciar la acción educativa y la enseñanza de la lectura mediante los idiomas nativos, aprovechando luego ese conocimiento de la lectura para facilitar el dominio del castellano” (1979: 46). Para dicho efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el idioma castellano. El Código de Educación Boliviana no enuncia en ningún punto las características

de la enseñanza de las lenguas nativas ni la modalidad de enseñanza bilingüe, sin embargo el MAC tenía la Dirección del Instituto Indigenista Boliviano y posteriormente mantenía relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), financiado y dirigido por instituciones norteamericanas, con fines de estudiar los idiomas y costumbres de los grupos indígenas, publicar trabajos sobre fonología y gramática de lenguas nativas, entre otras cosas. En la década de los años 70, como ya anotamos, se dieron experiencias de enseñanza bilingüe (PER 1 y PER 2), sólo que el propósito no era mantener y desarrollar las lenguas nativas, sino mediar la enseñanza del castellano, es decir, impulsar el modelo de educación bilingüe de transición.

Bibliografía

- ACHÁ, B. Samuel
 1959 *Proceso Histórico de la Educación Boliviana. Ensayo Crítico*. Sucre: Tupac Katari, Comité Pro-Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros, pp. 175-195; 196-208.
- ALBA, Armando
 1947 “Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros, pronunciado por el Señor Ministro de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas”. Cochabamba: Fénix.
- ALIAGA, Ernesto
 1942 *Cuadros de Estadística Escolar*. La Paz: Consejo Nacional de Educación.
- 1940 *Planes Para Orientar la Educación*. La Paz: Trabajo.
- AMADIO, Massimo y Zuñiga, Madeleine
 1988 “La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Experiencias y Propuestas”. La Paz-Bolivia.
- APARICIO, Ruth G. (de)
 1973 *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Normales Urbanas del País*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

- ARCE, José Antonio, Cajias, Huascar, Calvimontes, Leónidas *et al.*
 1979 *Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana*. La Paz:
 Año de la Educación Boliviana.
- ARIES, Philippe
 1973 *L'enfant et la Vie Familiale Sous l'Ancien Régime*. París: Seuil.
- BAPTISTA, G. Mariano
 1974 *Analfabetos en Dos Culturas*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
 1973 *La Educación como Forma de Suicidio Nacional*. La Paz:
 Camarlinghi.
 1973 *Salvemos a Bolivia de la Escuela*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- BARDINA, Juan
 1917 *Arcaísmo de la Misión Belga*. La Paz: Tip. América.
- BAUDRILLARD, Jean
 1970 "La Moral des Objets. Function signe et Logique de classe".
Communications, N° 13, pp. 23-50.
- BLANCO y Sánchez, Rufino
 1900 *Escuelas Graduadas. Monografía Pedagógica*. La Paz: Talleres Ti-
 pográficos Lit. Ayacucho.
- BOLTANSKI, Luc
 1971 "Les Usages Sociaux du Corps". *Annales: Économies Sociétés*
Civilisations, N° 1, pp. 205-233.
- CALVIMONTES, Leónidas
 1932 *Ensayo de Práctica del Sistema Cousinet en la Escuela Experimental*
"Agustín Aspiazu". La Paz: Imp. Renacimiento, pp. 47a-93a.
- CAMPUZANO, Severino
 1899 *La Regeneración de Bolivia. Cómo Debemos Entenderla*. La Paz:
 Taller Tipo-Litográfico.
- CARRANZA, S. Jaime
 1959 *Guía Experimental para la Educación*. La Paz: Imp. Editora Uni-
 verso, pp. 176-208.
- CEPAL
 1992 *Educación y Conocimiento. Eje de Transformación Productiva con*
Equidad. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

- CHÁVEZ, O. Rafael
 1939 *La Reforma Educacional en Bolivia*. Sucre: Universidad San Francisco Xavier.
- CHÁVEZ Taborga, César
 1953 *Doctrina y Práctica de la Escuela Única*: Universidad San Francisco Xavier.
- CHOQUE, C., Roberto
 1994 “La Problemática de la Educación Indígenal”. En *DATA* (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N° 5.
 1992 “La Escuela Indígenal: La Paz (1905-1938)”. En Choque, R., 1992, *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiwiri.
- CHOQUE, C., Roberto *et al.*
 1992 *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*. La Paz: Aruwiwiri
- CLAURE, Karen
 1989 *Las Escuelas Indígenales. Otra Forma de Resistencia Comunal*. La Paz: Hisbol.
- CLAURE, Toribio
 1949 *Una Escuela Rural en Vacas*. La Paz: Don Bosco.
- Comisión de la Reforma Educacional
 1953 *Documentos Preliminares de la Comisión de la Reforma Educacional*: Artística S.A.
- Comité Permanente de Defensa de los Intereses de Chuquisaca
 1946 *Por qué Chuquisaca Defiende a la Escuela Nacional de Maestros?*: Congreso Pedagógico
- 1970 *Primer Congreso Pedagógico Nacional*. Resoluciones de 12-24 de enero de 1970. La Paz.
- Consejo Nacional de la Educación
 1940 *El Estado de la Educación Indígenal en el País*. La Paz: Renacimiento.
- División de Educación, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana
 1962 “Conferencia Sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina”. *La Educación*, N° 25-26 (Washington).

- DONOSO, Vicente
 1930 *Proyecto de Estatuto para la Organización de la Facultad de Ciencias Pedagógicas*. Sucre: Tip. Salesiana, pp. 6-11.
 1946 *Filosofía de la Educación Boliviana*. Buenos Aires: Atlántida.
 1940 *El Estado Actual de la Educación Indígenal en Bolivia*, Informe del Vice-presidente del Consejo Nacional de Educación. La Paz: Renacimiento, pp. 28-46.
 1940 *El Estado Actual de la Educación Indígenal en el País*, Informe del Vice-presidente del Consejo Nacional de Educación. La Paz: Renacimiento, 142p., pp. 136-142; 102-130.
 s.d. *Hacia la creación de la pedagogía nacional*. "El niño boliviano", pp. 103-109.
- DURAN, Benedicto
 s.d. *Los Complejos en la Organización Escolar*. Sucre: Charcas, Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros Bodas de Oro
 1959 *Documentos*: Escuela Nacional de Maestros.
- Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
 1979 *Código de la Educación Boliviana y Reglamento del Escalafón Nacional*: Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.
- FELL, Eve-Marie
 1996 "Warisata y la Irradiación del Núcleo Escolar Campesino en los Andes (1930- 1960), en Gonzalbo, A. Pilar, *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México: El colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- FINOT, Enrique
 1917 *Historia de la Instrucción Pública en Bolivia*, 1ra. Parte. La Paz, s.d..
- FORTUN, J. Elena
 1973 *Educación y Desarrollo Rural*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- FRONTAURA Argandoña, María
 1932 *Hacia el Futuro Indio, Educación e Indios*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.

- GEHAIN, Adh mar (director)
 1919 ;Adelante! Revista Pedagógica, Año III, N  19. Sucre: Taller Tipográfico de Darío N. P rcel.
- GETINO, C. Elena
 1989 *Bolivia: Influencia de las Transformaciones Sociopolíticas en la Educación*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.
- GIEBEL, Flonian y  lvarez, V.
 1945 Libro de Lectura: *Hacia la Cumbre*. La Paz: Tip. Salesiana.
- GUILLEN Pinto, Alfredo
 1945 *Utama*. La Paz: Gisbert y Casanovas.
- GODELIER, Maurice
 1978 “Pouvoir et Langage”. *Communications*, N  28.
- GUZMAN, Felipe
 1910 *La Educación del Carácter Nacional*. La Paz: Imp. Velarde.
- HALCONRUY, René
 1980 *Georges Rouma*. Sucre: Universidad M.R. y Pontificia de San Francisco Xavier.
- KAHN, Pierre *et al.*
 1990 *L'Education Approches Philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KLIEBARD, M. Herbert
 1995 *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge
- LANDA, Luis
 1932 *Hacia la Universidad Nueva*. La Paz: Imp. Renacimiento.
- LAYRANA, S. Julio
 1940 *La Reforma de la Educación Secundaria en Bolivia*. Santiago de Chile: Imp. El Imparcial.
- LEGRAND, Mario
 1939 *El Ideario Boliviano. Libro de Lectura Corriente*. La Paz: Arno Hermanos.
- LEMA, P. Vicente
 1985 *Educación Boliviana: Perfil y Futuro*. La Paz: Amigos del Libro.

- LUDOVICO, María
 1946 *Manual de Educación Moral y Religiosa, (Catecismo de la Profesión Cristiana Para Cuarto Año de Primaria)*. Lima: Scheuch.
- MALLART, C. José
 1935 *La Educación Activa*. Barcelona: Labor.
- MAMANI, C. Humberto
 1992 “La Educación India en la Visión de la Sociedad Criolla: 1920-1943”. En: Choque R., *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.
- MARTINEZ, Françoise
 2000 *Qu'ils soient nos semblables, pas nos égaux. L'école bolivienne dans la politique de "régénération nationale" 1898-1920*. Thèse de Doctorat. Université de Tours.
- 1999 “Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas”, *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines* 3, Vol. 28.
- MARTINEZ, P. Juan Luis
 1988 *Políticas Educativas en Bolivia 1950-1988*. La Paz: CEBIAE.
- MENDOZA, Jaime
 1927 *El Niño boliviano*, s.d.
- METTEWIE, Enrique (Director)
 1930 *Labor. Órgano de la Mutual de Maestros*, Año I, Número 3, Cochabamba, s.d.
- Ministerio de Educación y Bellas Artes. Bolivia
 1962 *Primer Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente*. Ministerio de Educación y Bellas Artes. 1958
 “Calidad Literaria de un Texto de Lectura”. *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*, 1er. Trimestre. La Paz: Ministerio de Educación y Bellas Artes.
- 1958 “Una Política Educativa”, *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*, 1er. Trimestre. La Paz: Ministerio de Educación y Bellas Artes.
- 1946 *Las Pruebas de Inteligencia en Bolivia*. Boletín N° 2: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales.

- Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia
 1979 *Revista Nacional de Cultura*, Año 10, N° 4: La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- 1976 *Programa de Educación Primaria Rural y Urbana*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- 1975 *Ley de Escuelas Normales de Bolivia*: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Instrucción Pública. Bolivia
 1907 *Plan de Estudios y Programas de Segunda Enseñanza*. Dictados por el Ministerio de Instrucción Pública: Imprenta Litográfica Boliviana.
- MOLINA, C. Lionel
 1944 *Contenido Orgánico de Nuestra Educación Pública*. La Paz: Universo.
- MONTERO, Benicio
 1945 *Historia de Bolivia, la Primera Infancia del Niño Boliviano*. Potosí: Imp. Escuela Industria.
- NIÑO DE GUZMAN, Q. Jaime
 1977 *Dinámica Educativa y Desarrollo*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- PANDO, José Manuel
 1904 *Mensaje del Presidente de la República Pando*. La Paz: Imp. del Estado.
- PARDO, U. Alfonso
 1942 *Núcleo de Recuperación Campesina de Caiza "D"*. Sucre: Indoamericana.
- PAYNE, Ruth y Balderrama, Maritza
 1972 *Métodos y Contenido de Educación en Bolivia*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- PÉREZ, Elizardo
 1992 *Warisata La Escuela Ayllu*. La Paz: CERES/HISBOL.
- PINO, I. Delfín
 1933 *Del Estatuto y de la Autonomía Educacional*. Tarija: Imp. Renacimiento.

- POSNER, Charles
 1974 “Educación Rural en Bolivia. Apuntes para un Programa de Investigación” en Baptista, G. Mariano, 1974, *Analfabetos en Dos Culturas*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- Primer Congreso Interamericano de Indianistas
 1939 *Reglamento, Temario y Agendas*. La Paz: Fénix.
- QUEZADA A., Humberto
 1995 *Breve Reseña Histórica Sobre el Consejo Nacional de Educación* (Documento). La Paz.
 1956 *Programa para Educación Pre-Escolar: Consideraciones Histórico Pedagógicas*. La Paz: Kinder Macario Pinilla.
 s.d. *Reforma Educacional en Bolivia: Conquista de la Autonomía*.
- RAMÍREZ, Juan Isidro
 1951 *Plan Ejecutivo de Alfabetización*. La Paz: Don Bosco.
- RETAMOSO, Ramón
 1930 *Estudio Sociológico y Psicológico del Niño Boliviano*. La Paz: Escuela Municipal de Artes y Oficios.
- REYEROS, Rafael
 1952 *Historia de la Educación en Bolivia. (1825-1898)*. La Paz: Universo.
 1946 *Caquiaviri. Escuelas para los Indígenas Bolivianos*. La Paz: Universo.
- RODRÍGUEZ, Q. Corsino
 1928 *Planes y Programas Para la Reorganización de las Escuelas Municipales de La Paz*. La Paz: López.
- ROUMA, Georges
 1928 *Una Página de la Historia Educacional Boliviana*. Cochabamba: López.
 1916 *Informe al Señor Ministro de Instrucción Pública*. La Paz: Imprenta Velarde.
- SALINAS, Alberto
 1943 *Alma Nuestra: Libro de Lectura para Escuelas y Colegios de Bolivia*. Buenos Aires: Imprenta López.
- SANGINÉS, U. Marcelo
 1968 *Educación Rural y Desarrollo en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

- Secretariado Nacional de la Comisión Episcopal de Educación
 1992 *Documento-Trabajo de la Iglesia Católica Sobre Educación*. Comisión Episcopal de Bolivia.
- 1992 *Proyecto Educativo Católico*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación,
- SERRANO, T. Servando (Editor)
 1981 *Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Serrano.
 1980 *Reglamentos Magisterios: Urbano y Rural*. La Paz: Serrano.
 1973 *Evaluación Educativa*. La Paz: Serrano.
- SERRATE REICH, Carlos.
 1964 *Análisis Crítico de la Educación en Bolivia*. Senado Nacional, Informe del Ministro de Educación y Cultura.
- Servicio Cooperativo Interamericano de Educación
 1957 *Manual del Maestro Rural. Serie: Siembra para el Maestro*: SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación).
- SUÁREZ, A. Cristóbal
 1986 *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Don Bosco.
 1970 *Desarrollo de la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.
- SUÁREZ, A. Faustino
 1963 *Historia de la Educación Bolivia*. La Paz: Siñani/Trabajo.
 1940 *Plan Para una Reorganización Integral de la Educación Nacional*: Charcas.
- SUÁREZ, A. Faustino, *et al.*
 1953 *Hacia la Nueva Educación Nacional*. La Paz: Universo.
- SUBIRATS, F. José
 1984 *Análisis de la Educación Popular en Bolivia Desde 1952. Una Interpretación Gramsciana*. Estudios Educativos N° 19: CEBIAE.
 1979 *El Sistema Educativo Boliviano, 1952-1977. Orientación y Alcance*, Estudios Educativos No. 7. La Paz: CEBIAE.
- TARIFA, Erasmo
 1938 *Programas de Instrucción para Escuelas Indígenales*. La Paz: Imp. Intendencia de Guerra.
- TICONA, A. Esteban

- 1992 “Conceptualización de la Educación y Alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispi”. En: Choque R., 1992, *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.
- TIREMAN, Lloyd
1948 *Apuntes en Torno a la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.
- TORRICO, P. Benjamín
1947 *La Pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.
Universidad Técnica de Oruro (UTO)
- 1953 *Antecedentes Para la Reforma de la Educación Pública en Bolivia*.
Oruro: Talleres Tipográficos de la Editorial “Universitaria”.
- URQUIDI, Guillermo
1913 *Informe General del Inspector de Instrucción Primaria correspondiente al año de 1912*. Cochabamba: Heraldo.
- VILLAGOMEZ, Guido
1979 *El Pensamiento de Guido Villa Gómez*, Editores, Instituto Boliviano de Cultura: Don Bosco.
- YAPU, C. Mario
s.d. “Structures et Evolution Récentes de l’Enseignement Technique et Professionnel depuis 1953”, *Recherche Sociologique*, Vol. XXVI, N° 2.
- 2003 *Escuelas primarias y Formación Docente en Tiempos de Reforma Educativa. Estudio de dos centros de formación docente*. Tomo II. La Paz: PIEB.

Documentos

- Anexos al Informe del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Ordinario de 1909*. La Paz: Imprenta Artística, 332p.
- Anexos de la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1900, Tomo 1*. La Paz: Taller Tipo-Litográfico, 671p.
- Anexos de la Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al H. Congreso Nacional de 1904*. La Paz: Tall. Tip. Lit. de J. M. Gamarra, 279p.
- Anexos de la Memoria Presentada por el Ministerio de Justicia e Instrucción*

- Pública al H. Congreso Nacional de 1906.* La Paz: Tall. Gráf. "La Prensa".
- Anuario Administrativo, 1937. La Paz: 20 de julio de 1937.
- Anuario Administrativo, 1937. La Paz: 27 de julio de 1937.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 11 de noviembre de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 16 de septiembre de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 16 de septiembre de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 2 de enero de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 20 de mayo de 1940.
- Anuario Administrativo, 1945. La Paz: Decreto Supremo N° 319, 15 de mayo de 1945.
- Colección de Documentos Bolivianos, 1828-1873, *Mensajes y Memorias*, Vol. 24, I. Implemento, II. Legislatura de 1874; Mensaje N11, 11p.; Mensaje N1 2, 39p.
- Colegio La Salle, 1945, *Lecciones de Instrucción Cívica*, Cochabamba, Imp. Universo.
- Comisión de Reforma de la Educación, 1954, *Proyecto de Código de la Educación Boliviana*, Sucre, Mimeo.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1974, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 2.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1974, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 3 y 4.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1975, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 5.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1975, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 6.
- Comite Permanente de los Intereses de Chuquisaca, 1946, *Por qué Chuquisaca Defiende a la Escuela Nacional de Maestros*. Sucre: Charcas.
- Comunicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, 1841, *Cartas Recibidas*, Tomo: 37, n1 8.
- Comunicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, 1841, *Cartas Expedidas*, Tomo: 2, n1 25.
- Congreso Católico Nacional de Pedagogía, 1961, *Primer Congreso Católico Nacional de Pedagogía*. Don Bosco.
- Consejo Nacional de Educación, 1942, *Informe del Vice-Presidente*. La Paz: del Estado.

- Decreto supremo del 5 de junio, Instrucción Pública. Organización de la Escuela Normal, Sucre, 5 de junio de 1909.
- Decreto supremo N° 08471, 9 Septiembre 1968, Período Presidencial del Gral. René Barrientos Ortuño.
- Decreto supremo N° 08472, 9 Septiembre 1968, Período Presidencial del Gral. René Barrientos Ortuño.
- Decreto supremo N° 08945, 2 Octubre 1969, Período Presidencial del Gral. Alfredo Ovando Candia.
- Decreto supremo N° 8903, 19 Septiembre 1969, Período Presidencial del Dr. Adolfo Siles Salinas.
- Documentos de *memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública de 1905*. La Paz: Talleres Tipo-Litográfico de José M. Gamarra, 400p.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1966, *Prospecto*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1969, *Prospecto. Departamento: Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Musical, Artes del Hogar*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1991, *Anteproyecto de Reestructuración del Sistema Nacional de Formación, Capacitación y Perfeccionamiento Docente*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1996, *Propuesta Institucional, Universidad Pedagógica Boliviana “Mariscal Sucre”*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros, 1941, *Prospecto (para los aspirantes)*. Charcas.
- Escuela Nacional de Maestros, 1959, *Documentos*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros, 1929, *Prospecto-Noticia*. Sucre: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Escuela Normal Integrada “Mariscal Sucre”, 1976, *Suplemento Nuevos Rumbos*. Sucre: Escuela Normal Integrada “Mariscal Sucre”.
- Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia, 1825-1900, Tomo I. Informaciones de los Presidentes de Corte, Fiscales de Distrito y Rectores de

- las Universidades de la República en la Apertura del Año Judicial y Escolar de 1907. La Paz: Imprenta Litográfica Boliviana, 441p.
- Informe, 1897, *Informe del Prefecto y Comandante General del Departamento al Señor Ministro de Gobierno* (Casto Ángel). Potosí: Tipografía Italiana.
- Informe del Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, Dr. José Pol, ante las Cámaras Legislativas de 1887. Sucre: Imprenta de “La Industria”, 38p.
- Informe Presentado a la Consideración del Supremo Gobierno por el Comisionado*, 1931, Rouma, Georges. La Paz: Imprenta Artística, 107p.
- Informe Resumen de las Labores del Ministerio de Educación y Bellas Artes*: Desde el 1° de Julio de 1953 hasta el 30 de Julio de 1954, 1954, (Alvarez, Plata Federico), 1954. La Paz: Fénix.
- Ley N° 468, (24 de enero de 1969), Período Presidencial del Gral. Barrientos Ortuño.
- Ley N° 470 (24 de enero de 1969), Período Presidencial del Gral. Barrientos Ortuño.
- Manifiesto de las Escuelas Indígenales y Campesinas al País, 1937. La Paz: América.
- Manifiesto de Movimiento nacionalista Revolucionario, 1946, *Frente a la Reacción y la Demagogia*. La Paz: s.d.
- Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1910, por Bautista Saavedra. La Paz: Imprenta Artística.
- Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1855.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1891, Sanjines, Genaro. Oruro: Imprenta La Prensa, 33p., Anexos 133p.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1892, Sangines, Genaro, Imprenta “El Comercio”, La Paz, 40p.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública *al Congreso Ordinario de 1894*, Tovar, Emeterio. Sucre: Tipografía “Excelsior”, 150p.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Presentada al Congreso Ordinario de 1910, Bautista Saavedra, Imprenta Artística. La Paz: 187p.; Apéndice 295p.

- Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública a la Asamblea Ordinaria de 1874, pp. 18-23, s.d.
- Ministerio de Asuntos Campesinos, Dirección General de Educación Rural, Jefatura de Escuelas Normales Rurales, 1964, *Plan General. Programas y Reglamento de Escuelas Normales Rurales*. La Paz: Ministerio de Asuntos Campesinos.
- Ministerio de Desarrollo Humano, 1996, *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*. Departamento de Desarrollo Docente.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1936, *La Cooperación del Pueblo a la Instrucción Pública: Decreto Ley de 18 de agosto, Decreto Reglamentario de 17 de septiembre de 1936*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1937, *Orientación Agrícola de las Escuelas Indígenas: Respuesta a las observaciones de la Sociedad Rural Boliviana*. La Paz: Fénix, 40p.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Educación. Revista del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, Año I, N° 6. La Paz: Ministerio de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Programas Escolares Graduados y Reglamentos para las Escuelas*. La Paz: Fénix.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Educación. Revista del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, Año I, N°7. La Paz: Ministerio de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Educación. Revista del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, Año I, N°8. La Paz: Ministerio de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Mensaje al Padre*, La Paz, Multicopiado.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1976, *Programas de Educación Primaria*. Ciclo Básico: Primero, Segundo y Tercer Grado, (Educación Urbana, Departamento Nacional de Currículum, División de Planes y Programas). La Paz: Don Bosco, 182p.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1949, *Organización y Programas de los Jardines de Niños*. La Paz: Centenario.

- Ministerio de Educación y Cultura, 1970, *Política Educativa, Cultural y Científica del Gobierno Revolucionario de Bolivia*. La Paz: R. Agramonte, 63p.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1973 (1972), *Manual de Consulta para Maestros Bolivianos*, La Paz, Ed. Dirección General de Educación/Departamento de Evaluación, 335p.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1976, *Programa de Educación Primaria Rural y Urbana*. MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1988, *Sistema Nacional de Educación Normal*, Diagnóstico, Tall. Gráf. de la Editorial Educacional del MEC La Paz, 614p., Proyecto UNESCO 42p.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, Dirección Nacional de Educación Normal, 1975, *Ley de Escuelas Normales de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento Educativo, Universidad Pedagógica Experimental "Libertador", 1989, Caracas, *Programa de Formación Docente a Nivel Licenciatura*, Documento de Formación Docente, Aspectos Curriculares.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Planificación Educativa, Organización de los Estados Americanos, 1978, *Educación Rural Integrada y Universidad Rural*, Tomo I. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación, 1974, *Anteproyecto del Plan Boliviano de Desarrollo Educativo*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Conclusiones y Recomendaciones*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Nivel Primario* (Parte Cualitativa). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Nivel Primario* (Parte Cuantitativa). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Normal Rural*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de Educación Boliviana. Normales Urbanas del País*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, 1947, *Guía Didáctica Para Uso de las Láminas Murales y Cartillas Manuales de Alfabetización*. La Paz: Don Bosco, pp. 3-10.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, 1947, *Escuela Nacional de Maestros. Prospecto de Admisión*. Sucre: Charcas.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, 1948, *Programas Escolares Graduados para Ciclo Primario*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, Dirección General de Educación Pública, 1946, *Reglamento General de las Escuelas Primarias de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1947, *Tercer Congreso Nacional de Maestros*. La Paz: Universo, pp. 14-31.
- Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1916, *Informe del Dr. Georges Rouma* (Director General de Instrucción Primaria, Secundaria y Normal 1915-1916). La Paz: Ministerio de Instrucción Pública.
- Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931, *Estatuto de Educación Pública, Decreto Ley de 15 de julio de 1930 y Decreto Ley de 24 de febrero de 1931*. La Paz: Imp. Renacimiento.
- Normal Rural Técnica “Callizaya-Carrillo” Cororo, 1966, *Plan de Trabajo Gestión 1966*. Cororo: Normal Rural Técnica “Callizaya-Carrillo”, 6p.
- Primer Congreso Católico Nacional de Pedagogía, 1961. La Paz: Talleres Tipográficos del Colegio Don Bosco.

- Primer Congreso Universitario Nacional, 1908, *Reunido en Potosí el 10 de julio de 1908*. Potosí: Imp. Santelices Hermanos.
- Proyecto de Estatuto, 1930, *Proyecto de Estatuto para la Organización de la Facultad de Ciencias Pedagógicas* (Donoso, T. Vicente), Sucre, Tip. Salesiana.
- Registro Oficial de la República de Bolivia, Administración Constitucional del General José Manuel Pando. La Paz: 20 de febrero de 1900, Año I.
- Rivero, Gladys Jiménez (de), *Alma de Niño 1°*. La Paz: Jiménez, s.d.
- Seminario Nacional de Educación Normal Unificada, 1969, "*La Formación Profesional del Maestro Como Objetivo Inmediato*". La Paz: del 8-17 enero 1969.
- Sub-Secretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, 1953, *La Reforma Educacional. Decretos Supremos, Discursos*. La Paz: Subsecretaría de Prensa.