

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

Weimar Giovanni Iño Daza

Resumen

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

Abstract

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

Descriptores

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

Key Words

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La entrada de los liberales al gobierno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aplicación de métodos pedagógicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Planes y programas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Misiones pedagógicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lulle (Ministerio de Instrucción Pública, 1917: 272). En 1913, se contrataron a los profesores Emilio Jacobs, Julio Ficher, Terese Réquile, Emile Jacobs, Julia Degand, Emile Cambier, Henri de Genst, Adrien Hock, Henri Mettwie, Adolfo Lambert, Lea Leroy, A. Faria de Vasconcellos, Emile Siroux y Maurice Sluys.

A la vez, se contrató a los profesores franceses Andrée Dubois-Niboyet, Louis Busch, Julio Harriague, Eugene Bultingaire, Cossec y Guy de Chazal; a los italianos Prieto Bruno, Domenico Cartesezna, José Bacigalupo y José Torreggiani; y a los alemanes y austriacos Federico Kiessling, Antonia Maluska y Elene K. de Schneider. Otros profesores de otras nacionalidades como Román Koslowsky polaco, Germán Morales y Roberto Valverde (peruanos), Bernabé Sosa (argentino) y Juan Bardina (español) engrosaron las filas de estas nuevas contrataciones.

Con referencia a las becas de estudio en el exterior, existía tanta satisfacción por reformar la educación, que el Ministro y el Presidente acompañaban a despedir a las misiones pedagógicas que partían hacia los diferentes países (Iño, 2009b: 126). De este modo, en el gobierno de Ismael Montes se dio inicio a las becas de estudio con el envío de cien estudiantes entre 1906 y 1910, a Chile, Argentina, EEUU y Europa (Martínez, 2009: 40). Estos estudiantes estaban destinados a la formación en ramas técnicas y superiores de pregrado y postgrado, como la docencia, Música, Medicina, Agronomía y Veterinaria, Minería, Comercio, Odontología, Ciencias Exactas, Ingeniería, Artes y Oficios.

El primer envío de becarios se efectúa el 12 de febrero de 1906, con rumbo a los institutos de formación técnica y superior en el extranjero.²³ De este modo, se otorgaron 70 becas. De estas becas, 24 fueron destinadas para la formación docente; 21 en la rama de Ingeniería; 17 en Medicina; 2 en Electricidad; 3 en Veterinaria; 6 en Comercio; 4 en Contabilidad; 1 en Arquitectura; 1 en Grabados; 1 en Escultura; 1 en Historia; 1 en Pintura; 1 en Ciencias; 3 en Agricultura; y 1 en Farmacia. Después de cursar sus estudios, los becarios debían regresar para constituirse en nuevos profesionales nacionales. En 1907, se envió a 40 becarios.

De acuerdo a los *Informes del Ministerio de Instrucción* de 1908, los becados fueron enviados a distintas instituciones educativas técnicas y superiores, como el caso del Instituto Agrícola, con 6 becados; en la Escuela de Minería de Copiapó, 3 pensionados; en el Instituto Comercial de Santiago, 7; en el Instituto Pedagógico de Santiago, 10; en la Escuela de Medicina Santiago,

²³ Por ejemplo, los primeros becarios enviados van a la Escuela de Maestros de Chile en 1905. Partieron de Oruro el 13 de octubre 9 becarias, entre ellas María Gutiérrez, María Orihuela, Arminda Salmón, Elena Smith y Raquel Céspedes. Ellas retornan entre 1910 y 1912 con títulos de maestras (Catari e Iño, 2010).

6; en la Escuela Dentística, 1; en la Universidad de Chile de Santiago, 6. El número de pensionados que fueron enviados a Chile fue de 37.²⁴

En el caso de la república de Argentina se fueron enviando delegaciones y pensionados a diferentes niveles de educación, el número de becarios para 1908 fue de 23, de los cuales 4 estaban en la Escuela de Medicina; 4 en la Facultad de Agronomía y Veterinaria; 3 en la Escuela Superior de Comercio; 1 en la Escuela Comercial de mujeres; 1 en la Escuela Normal de Profesores; mientras que en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, se enviaron varios pensionados a diferentes cursos de postgrado como: 6 al Curso de Ingeniería Civil; 2 al Curso de Doctorado en Química; una becada a las Escuelas de Artes y Oficios de Mujeres; y un pensionado al Conservatorio Thibaud Piazzini.

Muchos de los becarios debían retornar a Bolivia para establecer los nuevos lineamientos y postulados de la educación liberal-moderna, en los diferentes niveles de educación, tanto en la educación regular y como la educación técnica. Otros becarios, por sus excelentes estudios y desempeño académico, eran contratados en las mismas instituciones educativas o en cargos de directivos de la educación chilena y argentina (Comunicación personal Raúl Calderón, 2009).²⁵

La visión del Estado liberal buscaba tratar de contar con recursos humanos actualizados y formados de acuerdo a las nuevas tendencias de cada disciplina. Este tipo de formación de recursos humanos se dio a causa de la inexistencia y desarrollo de centros de formación en las disciplinas de minería, agricultura, comercio, formación docente, contabilidad, entre otros. La formación de estos recursos humanos respondía a la necesidad de transformar y modernizar la educación, y por ende, mejorar su calidad y consecuentemente la mano de obra.²⁶

²⁴ Ver: *Revista de Instrucción Pública* N° 9 de 1908.

²⁵ Ver: Calderón, Raúl. "Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre." En: Aillón Soria, Esther, Raul Calderón y María Luisa Talavera (comp.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre* (1909). La Paz: Carrera de Historia-UMSA. 2009.

²⁶ El caso de los becarios, se parece al contexto venezolano de principios del siglo XX: el gobierno de este país también fue enviando delegaciones de pensionados a distintos países de Latinoamérica y Europa. Denominados "grupos especialistas", éstos estaban integrados por abogados, militares, ingenieros, médicos formados con tradiciones europeas. Asimismo, Venezuela recurrió a las "misiones extranjeras en el país y asesores e instructores de diversa nacionalidad" (Ravelo, 1982: 19). Se dio mayor importancia a la formación de profesionales en el extranjero, en el área de ciencias de la salud: se enviaban médicos, odontólogos, farmacéuticos, enfermeras, trabajadoras sociales (Iño, 2009c). Mientras que en la educación técnica, a partir de la década de los veinte, se fueron formando técnicos y especialistas en institutos venezolanos (Ruiz, 1997: 261).

Inicios de la formación docente²⁷

La instrucción pública fue objeto de fortalecimiento técnico, con la aplicación de programas intuitivos y con la renovación del personal docente, enfatizando en el fortalecimiento de la formación docente. El Ministro de Justicia e Instrucción Samuel Oropeza (1901) señalaba que en Bolivia se dedicaban a la docencia personas sin preparación. “En más de una localidad, los maestros de Escuelas son individuos que tienen dos o más ocupaciones a la vez”.

Por tal motivo, elaboró un reglamento para el funcionamiento de Escuelas Normales, solicitó información de Europa y Argentina, y obtuvo locales para su funcionamiento en dos universidades. Fue solicitada la suma de Bs. 100.000 para financiar su proyecto.

Uno de los primeros pasos fue la reglamentación del ejercicio de la labor docente, considerada en la gestión del Ministro Samuel Oropeza. De ella emanan los planteamientos para los exámenes de concurso para los aspirantes al profesorado oficial y libre, con la transformación de su mentalidad y su formación.

A partir de la Circular de 1 de mayo de 1900, se determinó que en las “Escuelas Fiscales, los preceptores debían ser nombrados por el gobierno, mediante una nómina presentada por el Cancelario del Distrito respectivo” (*Anuario*, 1901: 353). La Circular de 5 de enero de 1901 establece que los “profesores de instrucción libre deben prestar el mismo juramento que los de la oficial” (*Anuario*, 1902: 31). En la Circular de 14 de febrero de 1900 y la de 30 de junio de 1902, se declara que para ejercer la labor del profesorado se requiere ser competente y moral.

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

Los profesores especiales que eran contratados por el gobierno fuera del territorio boliviano no estaban obligados a rendir examen

²⁷ El siguiente apartado forma parte del trabajo de investigación *Cien años de la formación docente en Bolivia*, por lo que básicamente se incluye un resumen de la formación docente de los siguientes trabajos publicados: “Inicios de la formación docente en la reforma educativa liberal (1900-1920)”. En: Aillón Soria, Esther, Raúl Calderón y María Luisa Talavera (comp.). *Miradas retrospectivas a la historia. Cien años de la formación docente*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. 2009, pp. 117-145; y “Reforma educativa liberal (1900-1920): Inicios y consolidación de la formación docente” En: *Estudios Bolivianos N° 15*, pp. 175-224.

de competencia, como tampoco los bolivianos que poseían el título de bachiller en Ciencias y Letras.²⁸

La fundación de la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores” en Sucre²⁹

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

El 6 de junio de 1909, se funda la Escuela Normal de Profesores en la ciudad de Sucre, a cargo del pedagogo belga Georges Rouma, quien desempeña funciones como Director de la Normal por varios años, consolidando las iniciativas de reglamentación de ejercicio docente y la formación en escuelas normales extranjeras.

El plan de estudios de la nueva Normal comprendía el estudio de la Pedagogía, Francés y Dibujo –a cargo de Rouma– junto con las materias de Castellano, Ciencias Físicas y Naturales, Matemáticas, Historia y Geografía, Caligrafía, Música y Canto, Gimnasia y Trabajos Manuales, que impartían otros nueve catedráticos.

La primera Escuela Normal se funda a través del Decreto Supremo de 5 de junio de 1909, con el objeto de formar maestros de instrucción primaria y profesores de secundaria que debían servir en los establecimientos del Estado, aplicando métodos científicos de enseñanza. Esta escuela contaba con dos secciones: la primera destinada a preparar preceptores de instrucción primaria con 4 años de estudio; y la segunda, para la formación de profesores especialistas en ramas de la enseñanza secundaria.

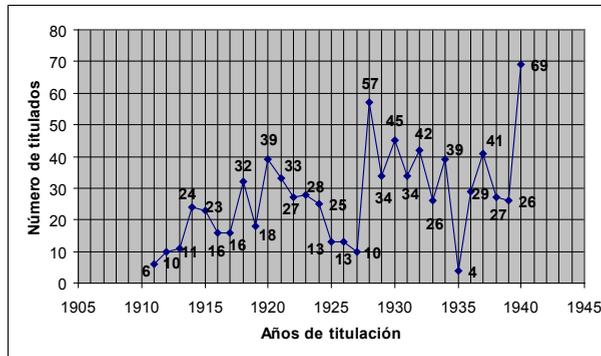
²⁸ Ver: Circular de 2 y 5 de enero de 1901, que establece los requisitos de concurso de los profesores y asignación de sueldos; el Decreto Supremo de 11 de mayo de 1901, que menciona el nuevo sistema de votación escrita para los exámenes de oposición y competencia de los profesores; y el Decreto Supremo de 30 de mayo de 1902, que señala los procedimientos para el nombramiento de profesores interinos.

²⁹ Sobre este aspecto ver los trabajos de Françoise Martínez. “Una obra liberal impostergerable: hace 90 años, la primera escuela normal”. En: *Anuario 1999*. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. 1999; Iño, Weimar. “La ‘Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República’ de Sucre (1909) Un aporte fundamental a la formación docente”. En: *Anuario de Investigación 2008-2009*. La Paz: Carrera de Historia, Archivo de La Paz-UMSA. 2010.

Mediante una sólida formación intelectual-pedagógica; científica, del carácter y voluntad, moral y corporal, se debía consolidar el desarrollo perfecto de la personalidad de los preceptores. Es decir, lograr la formación integral (intelectual, afectiva y física) de hombres y mujeres desde la formación inicial y de preparación (Iño, 2010: 250). La formación de los nuevos maestros se vio reflejada con los nuevos educadores egresados a partir de 1911 hasta 1940, que sumaban más de 862.³⁰ (Ver Gráfico N° 1).

Gráfico N° 1

Número de titulados de la escuela normal de preceptores por años de titulación de 1911 a 1940



Fuente: Elaboración propia (2008) con base a Nómina de maestros egresados, Comité Pro Bodas de Oro Escuela Nacional de Maestros, 1958.

En 1910, la Escuela Normal, de acuerdo a la corriente pedagógica de la coeducación,³¹ puso en vigencia una sección para varones y otra para damas,³² siendo los estudios de carácter científico, pedagógico y fisiológico.

³⁰ Para una mejor comprensión, se sugiere consultar el programa de celebración de 50 años de la Escuela Nacional de Maestros, que ofrece una lista completa de los primeros egresados hasta la gestión de 1958.

³¹ La coeducación consiste en la educación mixta entre mujeres y hombres, este tipo de modalidad tiene muchos elementos favorables que ayudan a la formación de los educandos como la dinámica de interacción que ayuda a la combinación de habilidades.

³² La Escuela Normal era considerada como la *alma mater* de las maestras, que debería ser la primera que merezca atención, por sus actividades idiosincrásicas, impulso, atención y renovación en todo orden (Goytia, 1929a, p. 8) Ante estas visiones de la importancia de contar con una Escuela Normal femenina, se ve concretada en febrero de 1922 cuando es creada por Decreto especial de Ministerio del Dr. Hernando Síles (Goytia, 1929b, p. 3), una sección femenina. Ver: Josefina Goytia, *Una Escuela Normal crear y construir escuelas, es cerrar cárceles*, Sucre, Imprenta Bolívar, 1929a; y *Escuela*

La enseñanza se dividió en varias secciones, como la pedagógica, basada en conocimientos biológicos, fisiológicos y sociológicos del niño. La sección de Ciencias Naturales, a cargo del doctor José María Araujo; la sección de Trabajos Manuales y Dibujo, destinada al trabajo en los talleres durante tres tardes a la semana; la sección de Música y Canto, dirigida por el “violinista Weisse, en los comienzos, y luego por el maestro Berdecio” (Chávez, 1925: 576). Y la sección de Física y Química, que contaba con un gabinete de física y el laboratorio de química para los respectivos estudios experimentales.

En 1918 se creó en la Escuela Normal la sección de Kindergarten y el Liceo de Señoritas, bajo la dirección de la profesora Julia Degand. Para 1919 se introdujo el sistema gradual concéntrico. En 1920 se dividió la dirección en técnica y administrativa, haciéndose cargo de la primera Ángel Chávez, y de la segunda, Eduardo Berdecio. Para 1921, se volvió a dividir la Escuela Normal en secciones, una de señoritas y otra de varones (Chávez, 1925: 576).

Instituto Normal Superior en La Paz

Con las bases cimentadas de la formación docente que se inició en la ciudad de Sucre, el gobierno liberal en la presidencia de Ismael Montes puso en marcha la creación del Instituto Normal Superior “Simón Bolívar”, creado por Ley de 19 de diciembre de 1916 y reglamentado mediante el Decreto Supremo de 26 de enero de 1917, que recién se ejecutó el 24 de mayo. Para la labor de la elaboración del plan de su funcionamiento se nombro a Georges Rouma como director del instituto.

En sus inicios, este instituto se dedicó a la formación docente para el nivel secundario, estableciendo una duración de cuatro años de estudio. Se trataba de una institución mixta, dividida en cuatro secciones: I. Ciencias Físicas y Matemáticas; II. Ciencias Naturales y Químicas; III. Historia y Geografía; IV. Filosofía y Letras. A la vez, se contaba con cursos generales de Pedagogía, Metodología e Idiomas: Inglés y Francés (Iño, 2009b: 133).

Durante el primer año de iniciación de los cursos del Instituto, el Estado concedió un número limitado de becas a los estudiantes del interior: apenas 4 por departamento. Los alumnos postulantes, para ser admitidos, debían justificar tener 18 de edad y menos de 30; ser bachilleres en Ciencias para el ingreso a las secciones I y II, y en Letras para el ingreso a las secciones III y IV; tener capacidad física y sensorial comprobada para ejercer la profesión del magisterio, mediante un certificado médico; presentar un certificado de moralidad y buena conducta proveniente de las autoridades competentes,

sin perjuicio de las investigaciones que la Dirección del Instituto considere hacer sobre el caso de cada postulante (*Anuario*, 1918: 89).

El Instituto no solamente debía ofrecer formación interna, sino prestar servicios externos con la organización de cursos especiales para el perfeccionamiento de los profesores. Por ello, mediante el Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1918, se creó la Sección de Educación Física bajo la dirección del profesor Henry Gents. Esta sección sería la base para la creación de la Normal Técnica de Educación Física en 1926. Con el propósito de encauzar la educación científica, se estableció el Laboratorio de Pedagogía Experimental, que gozó de breve existencia por falta de organización (Torrice, 1947: 167).

Escuelas normales de preceptores en el área rural

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

Los objetivos perseguidos fueron la formación de elementos indígenas en las escuelas normales rurales, para que se titulen como “preceptores normalistas”, destinados a la enseñanza indígena con elementos básicos. Por esto, se ofrecía en las escuelas las Nociones Generales y Pedagógicas, conocimiento experimental de la Agricultura, en procedimientos nuevos empleados en la preparación de la tierra y en los modos de perfeccionar las pequeñas industrias: fabricación de tejidos, cerámica, albañilería, sombrerería, carpintería, herrería y otros. Así, para las escuelas se contrataron profesores de agricultura (ingenieros agrónomos) y trabajos manuales.

En el segundo gobierno de Ismael Montes, en 1915, se creó la Escuela Normal Rural de Umala (La Paz), para la formación de maestros rurales aymaras. Mientras tanto, la Escuela Normal Rural de Colomi (Cochabamba) empezó a funcionar con Ángel Chávez Ruíz como Director y los profesores Saúl Mendoza, Félix Andrade y Julio Pinto. Esta escuela solamente funcionó de 1916 a 1917, luego fue trasladada a la localidad de Sacaba, donde funcionó con tres secciones.

La Escuela Rural de Puna, creada en 1917, a un año y medio de su funcionamiento ya había sufrido numerosos cambios de profesores. Posteriormente, se fundaron varias escuelas normales rurales en los diferentes puntos del país, entre ellas la Escuela Normal Profesional de Indígenas Warisata, la Escuela Normal Rural de Caiza "D", la Escuela Normal Rural de Canasmoro (Tarija), la Escuela Normal Rural "Simón Rodríguez" de Riberalta y la Escuela Normal Rural de Wata del departamento de La Paz (Choque, 1994: 18).

Las bases para la creación de la Normal Técnica de Educación Física

A través del Decreto Supremo de 28 de mayo de 1914, se instaló un curso normal de Educación Física, "destinado a formar a los futuros profesores y preceptores de ese ramo, complementando al mismo tiempo la preparación de los que aspiran a las funciones de educadores y contribuyendo de esta suerte al desenvolvimiento de la energía moral de la nación" (*Anuario*, 1915: 180). Este curso se instaló en la ciudad de La Paz con dos secciones: una para varones y otra para mujeres, con una duración de dos años de estudio.

Las materias de enseñanza fueron: "Elementos de Anatomía humana (osteología, miología, etc.), Fisiología y Psicología humanas, Higiene, Pedagogía y Metodología de la Educación Física, Análisis de los movimientos, Práctica de la Gimnasia, Ejercicios de aplicación, juegos, sport, masajes y elementos de Gimnasia ortopédica, Didáctica y Estética de los movimientos" (*Anuario*, 1915: 181). Los requisitos de ingreso a este curso eran someterse a un examen médico y antropológico que compruebe sus aptitudes físicas; título de profesor; diploma de bachiller en Ciencias o Letras; y título profesional obtenido en los establecimientos especiales de la República (*Anuario*, 1915: 181).

La puesta en marcha de este curso tuvo por objetivo mejorar la enseñanza de la educación física en los niveles primarios, secundarios y escuelas normales. Al tener los recursos humanos preparados, se podía apuntar a la aplicación de los postulados del proyecto educativo liberal.

A partir del Decreto Supremo de 28 de diciembre de 1918, se creó la Sección de Educación Física en el Instituto Normal Superior del distrito de La Paz. Para esta sección se otorgaron 14 becas: una para Tarija y el Beni; para cada uno de los demás departamentos, dos becas asignadas. Para los profesores de La Paz se estableció la reducción del 20% en el pago de las pensiones.

El objetivo de esta sección fue formar profesores de "Educación Física e Higiene Escolar" con tres años de estudio, mediante una enseñanza teórica

y práctica en los hospitales para las materias de Anatomía y Disecciones. La práctica y aplicación de la enseñanza se debía realizar en la “Escuela Primaria de Niños A., para el curso de gimnasia” (*Anuario*, 1919: 1468).

Estas propuestas tuvieron su convergencia en la instalación del curso normal de educación física en la ciudad de La Paz, mediante Decreto Supremo de 7 de mayo de 1926, que posteriormente daría paso a la constitución de la *Normal Técnica de Educación Física*.

Instrucción de la mayoría indígena: alfabetización y educación técnica-productiva

En el proyecto de modernización y reconstrucción de la nación, la situación de la educación para el sector indígena tuvo varios debates entre gobernantes y sectores elitistas. Por los sucesos de Mohoza y Ayoayo,³³ se generaron varios estigmas hacia los indígenas, sobre todo hacia los aymaras, que fueron considerados como “salvajes” e “incivilizados”. La sociedad boliviana manifestó sus temores: se expresaba que “las razas primitivas, para suavizar sus instintos y borrar sus costumbres, necesitaban instruirse”; es decir, se debía “civilizar a la raza indígena”, “abrir una sola escuela para instruir al caribe, al antropófago, a la bestia” (Irurozqui, 1994: 130).

De acuerdo a Irurozqui (1994) y Martínez (1999b), los liberales proponían la “regeneración de la raza indígena”, mediante la aplicación de un programa educativo indio que conduzca a formar individuos aptos para el progreso. Este programa debía ser llevado a cabo por intelectuales y el clero. Los liberales plantearon que debían promover la integración de los indígenas a la nación por medio de la educación, su instrucción, alfabetización en escuelas rurales fijas y ambulantes, la formación de preceptores indígenas y el mejoramiento de mano de obra en las escuelas técnicas, con el propósito de ofrecer preparación y oportunidades.

La implementación de las escuelas rurales respondía a brindar a los indios contenidos mínimos como:

1º Leer corrientemente, impresos y manuscritos, 2º Escribir con buena ortografía y letra clara, y redactar con regularidad, cartas y documentos usuales, 3º Aritmética: las cuatro reglas con números enteros y fracciones decimales, con el conocimiento de pesos y medidas; 4º Moral y religión; Geografía de Bolivia y de América, con una noción del globo en sus partes

³³ En estos sucesos se produce una masacre a un escuadrón de la juventud dorada de Chuquisaca, que encuentra la muerte en la iglesia de Ayoayo, el 24 de enero de 1899. Un mes más tarde, los indios toman un escuadrón del ejército federalista, que también perece en la iglesia de Mohoza, en la noche del 28 de febrero al 1 de marzo (Demelas, 1981: 67-70).

principales; 6º Nociones de Historia patria y Constitución del Estado (*Anuario de Leyes*, 1906: 95).

Para fortalecer la aplicación de los contenidos mínimos, mediante Ley del 11 de noviembre de 1905, se estableció la concesión de premios pecuniarios y de honor para quienes fundaban escuelas campesinas, disponiendo el nombramiento de profesores ambulantes, con la misión exclusiva de enseñar a las comunidades indígenas las primeras letras del alfabeto, puesto que las escuelas parroquiales eran insuficientes para la educación de las poblaciones rurales. Sin embargo, ante la ausencia de respuesta, se decidió nombrar a maestros ambulantes, que “debían recorrer, enseñando en los ayllus y comunidades” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1907).

Mediante la Resolución del 22 de julio de 1907 se dio comienzo y reglamento a las escuelas ambulantes campesinas para la enseñanza de primeras letras y alfabetización, con la contratación de maestros y la aplicación de un sistema rotativo. Como lo sucedido en la localidad de Calamarca y Sicasica se contrataron diez maestros que debían ejercer su misión en zonas determinadas:

...recorriéndolas frecuentemente y deteniéndose en cada población el tiempo necesario para desarrollar el plan que se ha formado, recorrerán la zona comprendida entre Calamarca y Sicasica y principiarán sus trabajos desde el mes próximo de agosto (*El Comercio de Bolivia*, La Paz, jueves 4 de julio de 1907: 8).

La experiencia de las escuelas ambulantes debía solucionar la situación social del indio. Se trataba de un “proyecto que se originó en métodos y materiales aportados por EEUU, para la campaña de alfabetización. La inspiración pedagógica provenía de los maestros ‘civilizadores de los indios de Norte América’” (Getino, 1989: 57).

En 1909, el Ministro de Instrucción Daniel Sánchez Bustamante, afirmó “que el aspecto esencial consiste en educar al indio antes que instruirlo; en formar aptitudes mediante el trabajo manual, y con motivo de éste dar la enseñanza del castellano, los elementos de cálculo y los principios de moral, patriotismo y solidaridad” (Sánchez Bustamante, 1909: 50).

La educación primaria provincial recibió algo de la atención del Ministro. Este ordenó que las escuelas de provincias y cantones sean mixtas. Asimismo, señaló que debían funcionar escuelas para la población originaria con carácter fijo o ambulante. Se tendría que adecuar las materias de acuerdo a los contextos geográficos, pero el discurso del Ministro se fundamentaba en que era necesario castellanizar a la población indígena, ya que los idiomas originarios constituían instrumentos en desuso.

En su primera fase, la educación rural indígena otorgó instrucción básica y alfabetización con la enseñanza de conocimientos en Agricultura, que se mantuvo por varios años como base de la educación indígena. En su segunda fase, fue brindando educación técnica por medio de las escuelas de trabajo y normales rurales destinadas a la producción.

Adquiriendo mayor significancia con la puesta en vigencia de programas y reglamentos de instrucción primaria de la Resolución del 1 de marzo de 1915. La educación indígena continuó sus avances con las medidas de incentivos: se estableció la prima anual de Bs. 20, por cada alumno que supiera leer, escribir, las cuatro operaciones aritméticas, nociones de doctrina cristiana y hablar la lengua castellana, bajo la enseñanza de los particulares. En el Estatuto para la educación de la Raza Indígena del 2 de febrero de 1918, Daniel Sánchez Bustamante propuso tres institutos: Escuelas Elementales, de Trabajo y Normales Rurales. Las primeras estaban dedicadas a “inculcar en el alumno el idioma castellano”, aptitudes manuales para oficios y “nociones indispensables para la vida civilizada” (*Anuario*, 1919: 22).

Con estas ideas de alfabetización, se entendía que la mayoría india necesitaba ser introducida al campo de reconocimiento de la ciudadanía por medio de la “civilización”, instrucción en nociones básicas (lectura, escritura del idioma español, normas morales y religiosas), en base a las tendencias naturales, culturales y actividades que caracterizan a cada cultura o grupo étnico. A la vez, esta educación básica debía estar ligada a la producción.

De este modo, se pasó de otorgar una educación básica que debía perseguir la integración por medio de la “civilización” y “ciudadanización”, a la implementación de proyectos de educación que fueron ampliándose hacia la educación técnica agropecuaria y de oficios, con nociones de industrialización y comercialización que se debían otorgar en las escuelas rurales.

La educación del cuerpo³⁴

La educación del cuerpo empezó con una esencia más de entorno que como eje pedagógico de la “educación integral”.³⁵ Durante el mandato

³⁴ El presente apartado forma parte de la investigación que se realizó con la investigadora Pamela Catari, “La educación del cuerpo y el ideal de sujeto integral en el proyecto liberal (1900-1920)”, con el auspicio de la Cooperación Sueca ASDI, Proyecto “Proyecto Relaciones Interétnicas” IEB-UMSA.

³⁵ Movimiento pedagógico que nació a finales del siglo XIX, con el objetivo de integrar la naturaleza psicológica del educando, la vida social e intelectual moderna, que tienen como sus máximos exponentes a Motaigue, Locke, Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel y, fundamentalmente, Herbert Spencer, con su obra *De la educación intelectual*,

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

A esto se suma la corriente de la “educación integral”, que empezó a tener movimiento con las “escuelas nuevas”, a partir de la segunda mitad del siglo XIX.³⁶ En el caso de Latinoamérica, Paraguay, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México aplicaron la “educación integral”, tomando sistemas y métodos pedagógicos como Decroly y Wynnetka.

Según Spencer (1921), la “educación integral” implicaba la formación de los educandos siguiendo tres ejes educativos: la “educación física”,³⁷ la “educación intelectual”³⁸ y la “educación moral”.³⁹ La relación estrecha entre la educación física, intelectual y moral conduce al desarrollo integral de los educandos.

En Bolivia, a partir de 1906, se fue considerando la educación integral desde los propios ideólogos e intelectuales, que se preocuparon por concebir una educación intelectual, moral y física; también los propios textos de enseñanza se dirigían a enfocar una educación integral. “El exceso de trabajo mental es dañoso; pero si se hace con método no puede causar mal

moral y física de 1861. Spencer manifestaba que no se debe buscar solamente “el desarrollo exclusivo de un orden de conocimientos a expensas de los demás, por más importante que pueda ser; estemos atentos a todos, proporcionemos nuestros esfuerzos a su valor relativo” (Spencer, 1921: 17).

³⁶ En Europa se dio todo un movimiento, como lo sucedido en la Yasnaia Polaina de Tolstoï en Rusia (1858), la Escuela Moderna y Racionalista de Barcelona o la Shantiniketan de India, la Abbotsholme School de Cecil Reddie (1889) y la Bedales School de J. H. Badley (1892) en Inglaterra, en Alemania Land-Erziehungs-Heime (Hogares de Educación en el campo) de Hermann Lietz (1898), en Francia L' École des Roches de Edmond Desmoulin, que llegó en 1911 a tener muchas “escuelas nuevas” por todo el mundo.

³⁷ Partía de la “educación naturalista” relacionada con la vida, campo, naturaleza, con trabajos manuales obligatorios para disciplinar el cuerpo del niño y su espíritu. Los ejercicios de juegos y deportes conducen a lograr el control de sí mismo, autodisciplina, sociabilidad y solidaridad.

³⁸ No se la concebía como simplemente el memorismo, sino que consistía en favorecer el proceso reflexivo a través del método experimental y las experiencias y conocimientos propios de los educandos. Así, se permitía al niño observar, formular hipótesis, comprobarlas e inducir una conjetura que le permita al educador tener una metodología de trabajo para estimular y aprovechar los conocimientos previos o iniciales del niño.

³⁹ Ligada a la familia, motivada por el medio ambiente a través de los contactos con la naturaleza (trabajos manuales y juegos); contactos estéticos (arte, música, pintura y escultura); y los contactos humanos (coeducación).

ninguno y menos si se equilibra con ejercicios materiales como la gimnasia, en las escuelas" (Morales, 1911: 50).

Entonces, se hacía imperiosa la necesidad de que la sociedad (profesores, pedagogos, alumnos, padres y madres de familia) comprendan la importancia de la educación física en la instrucción. Por ello, la reforma educativa liberal tenía la noción de formar al nuevo ser humano boliviano que abriría los caminos del progreso-desarrollo, con espíritu abierto. Esto implicaba que estén formados en los ideales de la modernidad, para consolidar la aplicación de los postulados de los liberales, bajo la formación intelectual, moral y física, que constituía seres humanos comprometidos con los ideales de la modernidad: orden y civilidad.

La educación del cuerpo se constituía en uno de los pilares de la educación liberal para fomentar la "consolidación nacional" que contribuyera a establecer un Estado moderno, con un nuevo ser humano que vaya desde la esencia intelectual apta para consolidar la mano de obra calificada; desde lo moral de las propias familias, que buscaba la aplicación de la urbanidad e industrialización; y desde lo corporal, destinado a formar cuerpos resistentes, fuertes, musculosos desde la morfología, para constituirse en los brazos y cimientos de las ideas de progreso-desarrollo del proyecto Liberal, fomentando el orden, a la vez, a través de la instrucción militar.

Los inicios de la educación del cuerpo, se desarrollaron "una vez más en Bolivia a partir de los modelos extranjeros" (Martínez, 1999b: 369). Se tomó el modelo de la gimnasia sueca que planteaba los movimientos musculares en el organismo, gimnasia médica, salud del cuerpo y el desarrollo armonioso de los órganos y funciones corporales. Uno de sus exponentes de este sistema era Ling,⁴⁰ que consideraba a la gimnasia como el elemento educativo que hacía del cuerpo más vigoroso y ágil, repercutiendo en el ejercicio de los sentidos y la inteligencia, así como el sentido moral.

Estas experiencias y formas de abordar a la educación del cuerpo, fueron observadas directamente por las "misiones pedagógicas" realizadas por el gobierno boliviano entre 1905 y 1908, mediante Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Segundo Guzmán, que valoraban la gimnasia sueca. En un momento en que se buscaba para Bolivia un despertar de todas las energías, la gimnasia sueca parecía el remedio apropiado al estancamiento

⁴⁰ El sistema sueco de enseñanza gimnástica, como lo desarrolló el profesor sueco Pehr Henrik Ling en el Real Instituto Gimnástico Central creado en 1813 (actual Colegio de Educación Física de Estocolmo), ejerció influencia sobre la educación internacional. Este sistema cambió la instrucción según el modelo del *gymnasium*, especialmente en Alemania, aunque también lo hizo en otros países.

y falta de voluntad nacionales: tenía las virtudes del orden militar sin sus desventajas (Martínez, 1999b: 371).

Bajo este contexto, la educación física iba dejando su vieja visión de recepción de las demás asignaturas, para empezar a cobrar su valor real: la modelación de los cuerpos que busque “realizar la salud perfecta y hacer un cuerpo obediente y vigoroso cooperados de la voluntad moral” (*Revista de Instrucción Pública*, 1908: 33). En 1910, durante la gestión de Bautista Saavedra como Ministro de Instrucción se contrató al profesor sueco de educación física Carlos Chytraeus, diplomado del famoso Instituto de Estocolmo, para organizar la enseñanza de la educación física en Bolivia (Saavedra, 1911: CXXXIX), conjuntamente con los aportes de Alexis Sluys, quien era admirador de la gimnasia sueca. Así, la gimnasia sueca fue el modelo elegido, a partir de estos dos teóricos (Martínez, 1999b: 374).

Estos métodos empezaron a aplicarse en las escuelas, colegios y normales, como el Colegio Junín de la ciudad de Sucre. Así mismo, las plazas se fueron constituyendo en espacios de demostración de la educación corporal. Bajo estas situaciones, no solamente se tenía el enfoque psicomotriz e intelectual de la educación física, sino a la vez, en el caso boliviano, se pretendía generar el discurso liberal de orden y progreso que implicaba la necesidad de formar a los individuos en el civismo y orden. Ello implicó el uso de la educación física en las nuevas generaciones, mediante, por ejemplo, el scoutismo,⁴¹ que tiene su convergencia en las ciudades capitales de Bolivia: La Paz se fundaron las primeras patrullas entre 1912-1913 y en Oruro en 1914.

El caso de Oruro empieza con la formación de boys scouts, para formar hombres obedientes y disciplinados. Pero también se vio que la mujer debía estar en estos espacios educativos alternos: así aparecieron las girls guides, que se constituyen con la autorización de Felipe Segundo Guzmán, rector de la Universidad de Oruro, con el objetivo de transformar las cualidades étnicas y formar el cuerpo y el alma de la mujer boliviana.⁴²

Educación técnica: escuelas de minería, agricultura y contabilidad

De acuerdo a los postulados de la educación moderna-liberal, la mano de obra debía ser tecnificada y “capacitada” para dirigirla al

⁴¹ El movimiento se inició con Allí Lord Baden-Powell, como una experiencia de campo en Brownsea, en 1907. Se difundió por toda Europa y Latinoamérica por constituirse en un método educativo que coadyuvó a la formación de la nueva generación con esencias de orden y progreso.

⁴² Ver: Medinaceli, Ximena. *Alterando la rutina. Mujeres en las ciudades de Bolivia. 1920-1930*. La Paz: CIDEM. 1989. p. 31.

trabajo. Esto, porque en Bolivia, a principios del siglo XX, el sector de la minería representaba el sostén de la economía, y por ende, el soporte auténtico del progreso social y político. Por ello, el Estado debía contar con instituciones educativas de ramas técnicas destinadas para la formación de recursos humanos preparados y “entrenados” para incorporarse como mano de obra “capacitada” y tecnificada a los rubros de la minería, el comercio y la industria fabril.⁴³ Como lo menciona la *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública* (1907), la educación industrial es sostenida y fomentada por el ministerio y el Estado, con el propósito de promover la formación de técnicos.

Una de las primeras medidas del Ministerio de Instrucción fue la creación de escuelas prácticas: la Escuela Nacional de Minas (1906) estaba destinada a formar técnicos y especialistas en el trabajo minero; el de Agricultura estaba centrado en la necesidad de ligar la educación con la producción y por ende, la modernización del sector agropecuario; y el Instituto Nacional de Comercio (1909) en La Paz se fundó para formar contadores y personal técnico administrativo para las casas comerciales y la administración pública.

A través de la Ley del 15 de enero de 1900, se creó el Colegio Nacional de Ingeniería Civil en la ciudad de Oruro: “créase un Colegio Nacional de Ingeniería Civil y de Minas en la ciudad de Oruro... En el presupuesto nacional se consignará la suma de Bs. 25.000 para la instalación y el mantenimiento anual del establecimiento” (*Anuario*, 1901: 48). Para tal efecto, se contrató al ingeniero Gustavo Barczuch para que pueda elaborar los lineamientos generales de la escuela (*Anuario*, 1904: 5-6).

La necesidad de contar con escuelas de minas se debe al contexto de producción minera que representaba el 50% del ingreso de rentas por los impuestos e ingresos provenientes de la industria minera (Chávez, 1925: 579). Este contexto dio margen a que los liberales en el gobierno de Ismael Montes, en 1905, iniciarán la formación de recursos humanos en escuelas técnicas como la escuela de minas en Oruro.

⁴³ Gran porcentaje de esta mano de obra formada en las escuelas creadas por el Estado, fue a ocupar los cargos técnicos como en el caso del sector de la minería, donde los primeros egresados de la Escuelas de Minas se desempeñaron como personal técnico, un caso concreto es la Compañía Minera de Avelino Mines. Para profundizar este aspecto ver: Contreras, Manuel y Weimar Iño. “Los inicios de la educación en Bolivia: La ‘Escuela Nacional Práctica de Minería’ en Oruro (1905-1935)”. En: Iño, Weimar (coord.) *Oruro: ensayos y estudios históricos. Gobierno Autónomo Municipal de Oruro*. Oruro: IEB-UMSA, ASDI. 2011. En el caso de la Escuela de Contabilidad, aquellos que se formaban allí fueron a ocupar cargos como gerentes y despachadores en la Aduana Nacional.

Esta escuela fue inaugurada en 1905, y en 1917 se consolidaría como la Facultad Nacional de Ingeniería. En 1905 se dispuso establecer el plan de estudios y la organización de las Escuelas de Minería en Potosí y Oruro, mediante el Decreto Supremo de 10 de marzo. De este modo, se fundaría en Oruro la “Escuela Práctica de Minería”, con su Director, el ingeniero de nacionalidad peruana, Augusto Umlauff. El objeto de la escuela fue formar laboreros de minas y beneficiadores de metales, con dos secciones y dos años de estudio por cada sección.

En años posteriores, esta escuela fue reorganizada por un nuevo Director, Felipe S. Marron. En 1909, se redujeron sus programas para brindar estudios en matemáticas. En 1910, se dispuso un nuevo plan de estudios y un reglamento orgánico mediante el Decreto Supremo de 25 de enero, con el objetivo de proporcionar a la industria minera y metalúrgica, personas dotadas de conocimientos técnicos y prácticos especiales (*Anuario*, 1911: 41). Se organizaba la escuela en cuatro secciones: I. Administradores-laboreros de minas; II. Ensayadores; III. Agrimensores de minas; y IV. Preparatoria de Ingenieros. La primera sección duraba tres años de estudio, mientras que las secciones II, III Y IV, dos años.

El plan de estudios comprendía varias materias de acuerdo a cada sección. Para los administradores-laboreros se impartían las asignaturas: Aritmética; Álgebra; Geometría Descriptiva, Analítica; Topografía Superficial y Subterránea; Docimasia, Geología; Mineralogía; Explotación de Minas; Nociones de Arquitectura (resistencia de materiales, construcciones, salubridad); Metalurgia y Preparación Mecánica de Minerales, Dibujo e Inglés.

Para los ensayadores, se impartían las materias de Aritmética, Física, Química, Docimasia, Geología y Mineralogía aplicadas. En los dos cursos de agrimensores de minas se enseñaba Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría, Geometría Descriptiva y Analítica, Topografía Superficial y Subterránea, Geología y Mineralogía Elemental, Legislación de Minas, Redacción de Informes, Dibujo Lineal, Topográfico y Lavado de Planos. En el curso de preparatoria de ingenieros, se daban las materias de Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría Plana y Esférica, Geometría Descriptiva y Analítica, Física, Química, Mecánica Racional, Cálculo Infinitesimal, Topografía Elemental, Dibujo Lineal y Topográfico, Inglés (*Anuario*, 1911: 42). Para fortalecer este plan de estudios, se fueron estableciendo los medios y materiales didácticos y científicos, como el museo de mineralogía y geología, gabinete de física, laboratorio de física, química y docimasia, además de una biblioteca, con el propósito de promover la experimentación.

La Escuela Elemental de Agricultura y Granja Experimental fue creada en Tarija, bajo la provisión de una adecuada construcción, maquinaria

agrícola, materiales y útiles domésticos, laboratorio químico y físico, biblioteca y compra de ganados. La duración de los estudios era de cuatro años, con la enseñanza de la Lectura y Escritura en castellano; las cuatro operaciones aritméticas, enteros y quebrados, regla de tres y sus aplicaciones, sistema métrico decimal, áreas y volúmenes; principios de Historia Natural, Anatomía Veterinaria; Botánica Agrícola; Enfermedades de las Plantas Cultivadas; Agricultura, Arboricultura, Horticultura; Estudio Elemental de Algebra, Geometría y Trigonometría Rectilínea; Nociones de Química General Analítica y Agrícola, Nociones de Física y Meteorología, Derecho y Deberes del ciudadano boliviano.

Para la enseñanza práctica en las granjas y oficinas se desarrollaban ejercicios prácticos relativos a los cultivos en general, como la preparación de la tierra, siembra y cultivo; conducción y distribución del agua de riego; ejercicios prácticos de cultivo de la vid y plantaciones de viña; ejercicios prácticos relativos a la lechería: examen de leche y sus aplicaciones; montaje, funcionamiento y conservación de máquina y aparejos agrícolas, regadío de tierras y prados y construcciones rurales; cría, propagación y conservación de las especies de ganados; y plantaciones de viveros de cepas, árboles y plantas. En la admisión de los alumnos internos y externos, se determinó la edad de 14 años para el ingreso, además del requisito de haber aprobado el nivel primario. La estructura de la planta docente estaba conformada por un Director con estudios en ingeniería agrónoma, profesores de agricultura, botánica, construcciones e industrias, historia natural, educación y viticultura.

Mediante Decreto Supremo de 15 de noviembre de 1909, se instauró la Escuela Nacional de Comercio, que ofreció sus carreras técnicas a partir de 1910, con el objetivo de formar personas con conocimientos técnicos-especiales en el comercio, la industria y la administración. La Escuela tenía tres secciones: 1. *Preparatoria*, de dos años de estudios; 2. *Facultad de Ciencias Comerciales*, tres años de estudio, con dos ramas de especialidad: Ciencias comerciales –en la que se formaban comerciantes, agentes, contadores, corredores y gerentes industriales– y Ciencias Administrativas –donde se formaban aduaneros consulares, funcionarios fiscales y cónsulares; 3. *Especial de señoritas*, que comprendía dos años de estudio, y estaba destinada a formar empleadas de comercio, industria y administración (*Anuario*, 1910: 408).

El plan de estudios quedó distribuido de acuerdo a las secciones. En el curso preparatorio se llevaban las materias de Aritmética, Algebra, Geometría, Física, Química, Geografía, Historia Comercial, Idioma Castellano aplicado al comercio, Francés, Inglés, Ciencia Comercial, Taquigrafía, Dactilografía, Gimnasia, Juegos.

La Facultad Comercial fue dividida en tres años de estudio, contando con 2 años de estudio regular, para que en el tercer año los estudios fueran divididos de acuerdo a las especialidades. En la sección de mujeres se llevaban las siguientes materias: Buró Comercial, Lengua Castellana, Inglés, Francés, Geografía Económica, Aritmética Comercial, Economía Política, Dactilografía, Higiene, Legislación Civil y Comercial usual (*Anuario*, 1910: 409).

Bajo estos principios, se planteó la aplicación de la educación técnica ligada al trabajo-producción, de acuerdo a los postulados de la reforma de la educación. Para ello, se recurrió a la fundación de instituciones educativas técnicas-experimentales como la Escuela de Minas, fundada para formar técnicos laboreros, ensayadores, agrimensores y la preparación de ingenieros de minas; esto porque el auge de la minería con la explotación del estaño así lo exigía.

La fundación de la escuela de agricultura estaba orientada a fortalecer la educación experimental ligada a la práctica agrícola con el objetivo de formar técnicos agropecuarios y de veterinaria. Estas medidas debían promover el fomento a la producción agrícola en el área rural. La creación de la Escuela Nacional de Comercio destinada a la formación de técnicos-especialistas en el ramo del comercio, la industria y la administración con un carácter preparatorio, técnico y profesional, debía satisfacer la demanda de mano de obra que pueda orientar el comercio de exportación e importación, la administración y gestión de las fábricas e industrias. Por ejemplo, se necesitaba personal idóneo y cualificado para trabajar en las aduanas, casas comerciales y la banca.

De este modo, parte de la reforma educativa liberal planteó la educación técnica-trabajo-producción a través de las escuelas técnicas, que se fueron fundando en pro de generar recursos humanos especializados en ramas técnicas.

Si bien estas proyecciones de las escuelas técnicas fueron concretadas con esta reforma educativa, son el resultado de los legados presentes en años anteriores, como lo sucedido con la escuela de minas.

Un balance de lo realizado por la reforma educativa liberal (1899-1920)

La ejecución de la reforma liberal trajo consigo muchos aportes considerables al sistema educativo. De acuerdo a Calderón (1994), los liberales enfatizaron el desarrollo de la educación pública en todas sus dimensiones. Por ello, esta reforma buscaba la orientación técnica profesional, la estatización de la escuela única y laica, la institucionalización de la carrera del magisterio, la aplicación de la coeducación, la escuela activa y de trabajo,

la gratuidad de la educación y la centralización de la educación, mediante la ejecución de planes y programas en los niveles primarios, secundarios, y escuelas indígenas que se establecieron en diferentes estructuras del sistema educativo liberal, que partían de las escuelas infantiles, elementales completas, secundarias, especial, superior y rural.

La situación de la instrucción en el período liberal tuvo varios avances con referencia a la accesibilidad de los sectores sociales. La instrucción se vio incrementada en el transcurso de la aplicación de la educación liberal: en 1895 se contabilizaban 29.722 asistentes; en 1909 50.557 asistían a la escuela fiscal primaria 13.225, a la municipal 36.034, a la secundaria 1.883 y a la facultativa 525; en 1914 se contaba con un total de 57.672 alumnos; para 1915, existían 56.744; y en 1917, 60.160 alumnos (Ministerio de Instrucción Pública, 1917; Finot, 1917: 283 y Moscoso, 1952: 134).

Las escuelas fiscales se incrementaron: en 1900 se tenían 84 escuelas y en 1910 se llegó a contar con 187. En 1911 se registraban 262 escuelas, y en 1917 se llegó a 477. Como se evidencia, hay un incremento en el número de las escuelas fiscales en todo el territorio boliviano. Esta expansión de las escuelas fiscales, de menos de 100 a principios de siglo a más de 400 para mediados de los años veinte, demuestra que el gobierno asumió el papel de principal proveedor de educación básica, en vista de que antes ésta había estado en manos de los municipios (Contreras, 1995: 291). Pese a que se dio la centralización de la educación pública en manos del Estado, las escuelas municipales siguieron vigentes por varias décadas (recién en la década de los 50 pasarán a la tuición estatal).

Todos estos resultados cuantitativos fueron producto de la dedicación de recursos económicos a la educación, por el auge y bonanza económica que se dio en los primeros 30 años del siglo XX. A partir de 1900, se erogó para educación la suma de Bs. 382,724, cifra que fue aumentando paulatinamente hasta llegar a Bs. 2.447,950.30, en 1913. Al finalizar la década del veinte se llegó a invertir más de cuatro millones de bolivianos.

En suma, para los liberales, la educación debía ser pragmática y practicante; además de científica, en el sentido de formar a los alumnos en la observación, descripción, clasificación, experimentación, inducción, es decir, el método de la ciencia natural. Esto, por medio de la pedagogía activa, donde los alumnos debían experimentar, comparar y razonar por sí mismos. Se trataba de un sistema coeducativo, aplicado para superar la separación en escuelas de niños y niñas; una educación integrada y globalizada, mediante el método didáctico de los Centros de Interés; es decir, se efectuó el proceso educativo como un lugar agradable para formar los sentidos; laica y fuera de la influencia de la iglesia y de cualquier credo religioso, con la preparación de la que debía partir desde el propio

educando. Así, la educación se hizo objeto de una política gubernamental y no únicamente un interés de los maestros, o de la existencia o no de mobiliario adecuado.

Se acudió a la aplicación de diferentes corrientes educativas: para la formación docente, se recurrió a la escuela belga; para la educación del cuerpo, se tomó como base a los postulados de la educación sueca; la educación técnica fue elaborada en base a las experiencias de Alemania, EE.UU., Argentina y Chile; en la aplicación de métodos pedagógicos, se acudió a la escuela suiza para el método intuitivo y a la escuela francesa para el sistema gradual concéntrico; para la educación indígena, se recurrió a las experiencias de escuelas ambulantes de Norteamérica. Todo esto junto con la contratación de profesores y profesionales chilenos, belgas, franceses, italianos, alemanes y austriacos, españoles, entre otros.

Entre las críticas que recibió el proceso de reforma y la aplicación de políticas educativas en este período, figura la de Franz Tamayo, que reclamaba la falta de una pedagogía nacional y rechazaba el apego a modelos europeos. Manifestaba que “necesitamos, pues crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales” (Tamayo, 1910 [1994]: 8).

Para Tamayo, se debía estudiar el “alma de la raza”, en vez de los métodos extraños. Esta creación de la pedagogía nacional no debía hacerse mediante los pedagogos europeos, mucho menos con la copia de sistemas educativos. La educación liberal debería construirse primero en base a la niñez:

El material de nuestra pedagogía está vivo y palpitante en nuestras manos. Es el niño boliviano, la inteligencia, la voluntad, la moralidad bolivianas. Es la vida misma que modela nuestros dedos, y que, con todos sus misterios y sus sorpresas, se manifiesta a nuestros ojos, los cuales prefieren cerrarse a ella para sólo abrirse a un mundo exótico y extraño que no debería interesarnos sino oblicuamente y a posteriori (Ibid: 29).

El segundo elemento es la raza, que es el carácter nacional presente en la familia donde se conforma su esencia: “...donde existe un padre y una madre que generan, allí existe ya una raza, es decir, allí podéis buscar y comprobar ya una ley biológica, que como tal, estáis en el derecho de esperar que se repita y permanezca, tantas veces cuantas las condiciones que la han manifestado vuelvan a presentarse las mismas” (Ibid: 36). La raza se constituye en la familia y la familia en la nación (grupo humano), esta nación tiene historia y naturaleza con un “marco de condiciones especiales, propias y permanentes, entonces hay raza, y entonces hay carácter nacional” (Ibid: 37).

El “carácter nacional” es la identidad que tiene el ser humano boliviano en toda su vida, es decir, su cultura y “costumbres.” Pero ¿cómo se consigue este carácter? Según Tamayo, se trata de despertar la conciencia nacional, es decir, las energías de la raza que deben buscar en el boliviano el rumbo ideal de posicionamiento como boliviano:

...debe hacerse consciente de su fuerza como hombre y como nación...debe hacerse un concepto claro y nítido de su vida y de la vida en general, más ajustado a la realidad de la lucha por la existencia que a la idealidad de una armonía (Ibíd: 43).

Esta energía nacional, debía realizarse en las escuelas, para “despertarla y sacarla a la luz” mediante la enseñanza de la fuerza de la raza, mediante una “educación sabia” que debía despertar la energía latente y la voluntad adormecida. A partir de la práctica educativa de la energía nacional, se tendría un ser humano integral con una identidad nacional que buscaría lograr el desarrollo del Estado y del ser humano boliviano, tomando en cuenta al “carácter” y “energía” de los indígenas, siendo éste sector el llamado a crear la pedagogía nacional.

Pese a esta crítica y otras que fueron surgiendo, la reforma educativa liberal estableció una verdadera transformación y modernización de la educación con los objetivos de fomentar y expandir la educación hacia indígenas y mestizos. Por ello, se declaró a la educación gratuita y obligatoria en el nivel primario; se la centralizó a través del Estado y, como consecuencia, se dio un aumento del presupuesto y mobiliario escolar. Se debe tomar en cuenta el esfuerzo del Estado para reconstruir las bases de la nación boliviana, y la necesidad de tener una educación moderna que vaya de acuerdo al proyecto liberal de progreso-modernidad, lo que implicaba la transformación de la sociedad y de la propia nación por medio de la educación.

Estos objetivos necesitaron la puesta en marcha de una reforma de la educación que contempló el establecimiento de escuelas primarias y colegios a nivel nacional. Se fue fundamentando la educación técnica-trabajo-productiva con la escuela de minas, de agricultura y de comercio. Se aplicaron corrientes educativas modernas en el diseño de los planes de estudio y en los métodos pedagógicos. Se promovió las bases de la formación docente con las escuelas normales urbanas, rurales y de educación física; se promovió la educación de indígenas y la alfabetización de los analfabetos con escuelas indígenas ambulantes y fijas, técnicas y de formación docente. A la vez, se dio margen a la aplicación de la educación del cuerpo para promover la educación integral en los alumnos. Como lo estudia Pamela Catari, se inició la pedagogía especial para las personas con discapacidad

(2010). Asimismo, se dio continuidad a legados que se dieron en el período republicano y que bajo el proyecto liberal se llegaron a concretar.

A modo de conclusión: reflexiones principales

Con el desarrollo del estudio presentado se puede mencionar que con la entrada de los liberales, el auge de la minería, la apertura comercial y la propia realidad sociocultural, se puso en marcha el proyecto liberal en distintos aspectos, por medio de varias reformas. Esto sucedió con la educación, que fue modernizada por una reforma que planteó nuevos postulados y, a la vez, retomó viejos legados que recibieron continuidad. Esto muestra que la reforma educativa liberal no solamente se centró en desconocer lo realizado con anterioridad sino reconoció la necesidad de retomar lo dejado por la organización de la educación pública (1825-1899).

En este sentido, esta reforma contribuyó a modernizar la educación entre la innovación y las continuidades en base a las que se fue desarrollando. El hecho de mencionar su modernización responde al carácter que tomó: no solamente se ocupó del ámbito formal sino del no formal. Muestra de ello es la modernización de la educación regular con la aplicación de métodos pedagógicos como el “intuitivo” y el “sistema gradual concéntrico”, que le dieron un carácter científico al proceso enseñanza-aprendizaje. A esto se suma, la aplicación de nuevos planes y programas que proporcionaron organicidad y sistematicidad a la reforma.

Asimismo, se produjo la ejecución de las misiones pedagógicas, a través de la contratación de profesionales extranjeros, el envío de becarios al extranjero y la conformación de delegaciones de estudio. Estos fueron aspectos que dieron el carácter organizativo de la educación y de otros aspectos, con la formación de recursos humanos profesionales preparados e idóneos para dirigir y consolidar el proyecto liberal. Estas misiones, en el ámbito de la educación, fueron complementadas con la fundación de escuelas normales urbanas y rurales, medida que respondió a la percepción de los liberales, con respecto a la formación y preparación de los docentes.

Otra medida que se realizó en esta modernización fue la preocupación de los liberales por llevar instrucción a los sectores subalternos (indígenas y mestizos). En el caso de los indígenas, se trataba de su integración al Estado mediante la educación con “instrucción, civilización y ciudadanía”. Esta apertura de la educación hacía el sector indígena con escuelas ambulantes y fijas, cuarteles, escuelas normales y de agricultura, dio los mecanismos de creación de escuelas propias comunitarias realizadas a través de iniciativas de las comunidades y los propios indígenas, como lo sucedido en las provincias y comunidades de los departamentos de Oruro, Cochabamba,

Potosí, La Paz y Sucre. Esta medida de apertura de la educación realizada a partir de su centralización, estaba orientada al acceso de la educación de los sectores mayoritarios y respondió a la necesidad de disminuir la tasa de analfabetismo, que en 1900 la constituían 1.086,559 de bolivianos. Como lo manifiesta Finot (1915), los beneficios de la instrucción fueron penetrando en el pueblo y difundiendo hasta las regiones más apartadas.

Para promover esta modernización, los liberales plantearon la aplicación de la educación del cuerpo con el propósito de formar nuevas generaciones, no solamente en el aspecto cognitivo y afectivo, sino en el corporal-físico, es decir, la aplicación de la educación integral. Esta educación estaba orientada a formar la nueva generación con "orden, civilidad y nacionalidad". A la vez, los liberales se dieron cuenta de que la mayoría indígena debería constituirse en los brazos fuertes del progreso del Estado boliviano.

Para este progreso hubo que repensar la necesidad de establecer nuevas instituciones educativas técnicas (instrucción especial) ligadas a lo productivo. Por ello, se fundaron varias instituciones especiales, como las escuelas de Minas, de Agricultura y de Comercio; además de los colegios de Ciencias y Artes. Por esto, cabe mencionar que la educación técnica-productiva recibió los impulsos e insumos necesarios para la formación de mano de obra preparada y capacitada. A la vez, estas escuelas creadas en años posteriores se constituyeron en facultades, como lo sucedido con la Escuela de Minas, que se constituyó en la Facultad Nacional de Ingeniería de la Universidad Técnica de Oruro; y el caso de la Escuela de Comercio, que se convirtió en la Facultad de Economía de la Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz.

A esta modernización de la educación pública se debe añadir la adquisición de bienes, mobiliario y material escolar. Muestra de la importancia de este aspecto es la compra de terrenos para la construcción de nuevas escuelas y la adquisición de inmuebles para el funcionamiento de escuelas y colegios. A la vez, se adquirió materiales escolares, como libros, laboratorios y mobiliario. Además, se promovió la cultura y lectura con la creación de bibliotecas públicas.

Esta reforma no hubiese sido posible sin la asignación de recursos económicos: se invirtió la suma de Bs. 15.819.823,78, entre 1900 y 1913.

Así, la reforma educativa liberal contribuyó a la modernización de la educación en Bolivia que, en muchos de aspectos, tendría una continuidad después de la Guerra del Chaco. Recién en 1955, con el nacionalismo, se produjo otra reforma de la educación en Bolivia, con el objetivo de reorganizarla.

Fuentes primarias

BOLIVIA. ANUARIO DE LEYES Y DISPOSICIONES SUPREMAS.

- Decreto de 25 de enero de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 31 de enero de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 1 de mayo de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 5 de enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña. La Paz, 1902.
 Circular de 14 de febrero de 1900. Imprenta Los Debates. La Paz, 1901.
 Circular de 30 de junio de 1902. Imp. Artística-Velarde Aldazosa y C^a. La Paz, 1903.
 Ley de 17 de diciembre de 1903. Imprenta Artística. La Paz, 1904.
 Decreto Supremo de 26 de enero de 1917. Imprenta Nacional. La Paz, 1918.
 Estatuto para la educación de la Raza Indígena del 2 de febrero de 1918. Imprenta Nacional. La Paz, 1919.
 Decreto Supremo 25 de enero. Compilado por Agustín Rada. Imprenta y Litografía Boliviana-Hugo Heitmann. La Paz, 1911.
 Decreto Supremo de 15 de noviembre de 1909. Compiladas por Ricardo Martínez Vargas. Tip. de "La Unión". La Paz, 1910.
 Circular de 2 y 5 de enero de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña. La Paz, 1902.
 Decreto Supremo de 11 de mayo de 1901. Edición Oficial. Imp. y Lit. Paceña. La Paz, 1902.
 Decreto Supremo de 30 de mayo de 1902. Imp. Artística-Velarde Aldazosa y C^a. La Paz, 1903.

BOLIVIA. MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

- La reforma educacional en Bolivia.* Edición oficial. La Paz, 1917.
 "Contrato que el Ministro en Santiago de Chile ha celebrado, en representación del gobierno de Bolivia, con el señor Leonidas Banderas Le Brun". En: *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907.* La Paz, 1907, pp. 186-187.
 "Aceptase la propuesta que hace el señor Rafael Diez de la Cortina para prestar sus servicios en calidad de asesor técnico del Ministerio de Instrucción en el ramo de idiomas extranjeros". En: *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907.* La Paz, 1907, pp. 259-260.
Memoria que presenta el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Samuel Oropeza, ante el Congreso Ordinario de 1901. La Paz, 1901.

Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1907. La Paz, 1907.
Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Misael Saracho al Congreso Ordinario de 1906. La Paz, 1906.
Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso de 1908. Talleres Gráficos "La Prensa." La Paz, 1908.

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, presentada ante el Congreso Ordinario de 1909 por el Ministro del ramo, Doctor Daniel Sánchez Bustamante. La Paz, 1909.

Memoria de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Ordinario de 1910 por el Ministro del Ramo Bautista Saavedra. Imp. Artística. La Paz, 1911.

BOLIVIA. OFICINA NACIONAL DE INMIGRACIÓN, ESTADÍSTICA Y PROPAGANDA GEOGRÁFICA.

Censo general de la población de la república de Bolivia, según el empadronamiento de 1 de septiembre de 1900. Vol. II. Resultados definitivos. Taller Tipo-Litográfico de José M. Gamarra. La Paz, 1904.

BOLIVIA. REVISTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

"La educación en Suecia. Informe del comisionado de Instrucción Pública de Bolivia". Año I. N° 8. Sucre, 1908.

PANDO, José Manuel.

Mensaje del Presidente Constitucional de Bolivia General José Manuel Pando. La Paz, 1900. "Mensaje del Presidente de la república al Congreso Ordinario de 1903 30 de agosto." En: *El Ferrocarril de 3 de septiembre de 1903.* N° 1. Oruro, 1903.

Fuentes de hemeroteca

El Comercio de Bolivia, La Paz, 1907.

El Ferrocarril, Oruro, 1903.

Revista de Instrucción Pública N° 8 y 9 de 1908.

Bibliografía

ACHÁ B., Samuel.

1959 *Proceso histórico de la educación boliviana. Ensayo crítico.* Sucre:Comité Pro Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros.

BARNADAS, Joseph.

2002 *Diccionario Histórico de Bolivia.* Tomo II. Sucre: Grupo de Estudios Históricos.

BLANCO CATAFORA, Federico.

1987 *El pensamiento pedagógico boliviano.* La Paz. s. e.

CALDERÓN JEMIO, Raúl

- 1994 "La deuda social de los liberales principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910". En: *Data N° 5 Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. Universidad Andina Simón Bolívar. La Paz. pp. 5-83.
- 2009 "Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 21-32.

CALDERÓN JEMIO, Raúl y Ximena RECIO.

- 2008 "Liberalismo, estado y educación: Integración y formación de la nacionalidad, 1820-1920." En: CAVIARES FIGUEROA, Eduardo y Fernando CAJÍAS DE LA VEGA (coord.). *Chile-Bolivia, Bolivia-Chile: 1820-1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica.

CATARI ARION, Pamela.

- 2010a Educación especial en las acciones educativas de 1900-1930 (de morbosos, defectuosos, anormales) (Tesis de Licenciatura inédita). La Paz: Carrera Ciencias de la Educación, UMSA.
- 2010b "El reconocimiento a lo desconocido, en la modernidad orureña (1892-1932)". En: MENDIETA PARADA, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. pp. 169-204.

CATARI ARION, Pamela y Weimar Giovanni IÑO DAZA.

- 2010 "Mujeres de caridad en Oruro. El aporte de María Antonieta Suárez a la educación de ciegos (1932)". En: LEMA GARRET, Ana María (comp.). *Historias de mujeres, mujeres, familias, historias*. Santa Cruz: Fundación Cultural Banco Central de Bolivia, MUSEF-Regional Sucre, El País, .pp. 153-178.

CHÁVEZ RUIZ, Ángel.

- 1925 "Resumen de la instrucción pública en Bolivia". En: ALARCÓN, Ricardo (dir.). *Bolivia en el primer centenario de su independencia*. La Paz: The University Society, Inc. pp. 573-584.

CHOQUE CANQUI, Roberto.

- 1994 "La problemática de la educación indígena". En: *Data N° 5. Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. Universidad Andina Simón Bolívar. La Paz. pp. 9-33.

CONTRERAS, Manuel.

1984 "La minería estañífera boliviana en la Primera Guerra Mundial". En: Separata de *Minería y economía en Bolivia*. Biblioteca minera boliviana. La Paz. pp. 9-38.

1995 "Estaño, ferrocarriles y modernización, 1900-1930". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. pp. 282-292.

CONDARCO MORALES, Ramiro.

1982 *Zarate el Temible Willka*. La Paz: Renovación.

CRESPO, Luís.

1982 *José Manuel Pando*. La Paz: Alenkar.

DÍAZ TEZANOS, Rosa Eva.

2006 "La reforma posible y necesaria". En: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata. pp. 13-22.

DEMELAS, Daniele.

1981 "Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia 1880-1910". En: *Historia Boliviana I-2*. Cochabamba. pp. 55-99.

FINOT, Enrique.

1917 *Historia de la pedagogía boliviana*. Cochabamba: Amigos del libro.

1915 "Noticia sobre la Instrucción Pública en Bolivia." En: *La Educación Moderna N° 12 y 13. Año III. Tomo II. N° 12 y 13* (Enero y Febrero). La Paz. FALTA NÚMERO DE PÁGINAS.

GAMARRA TÉLLEZ, María del Pilar.

1995 "Economías de exportación no tradicionales. Quina y Goma elástica". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. pp. 264-268.

GETINO, Elena.

1989 *Bolivia influencia de las transformaciones sociopolíticas en la educación* (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona-Facultad de Letras-Departamento de Ciencias de la Educación, Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, José.

2006 "De las reformas como política a las políticas de reforma". En: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

GOYTIA S., Josefina.

1929a *Una Escuela Normal crear y construir escuelas, es cerrar cárceles*. Sucre: Imprenta Bolívar.

1929b *Escuela Normal de Señoritas. Síntesis Histórica. En el XX aniversario de la Institución Normal*. Sucre: Imprenta Bolívar.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni.

2007 "Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas". En: *Historia N° 30*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 373-397.

2009a "Aportes de la reforma educativa liberal (1900-1920): Inicios y consolidación de la formación docente". En: DOMIC, Galia (coord.). *Estudios Bolivianos N° 15 Políticas públicas educativas*. IEB-UMSA, ASDI. La Paz. pp. 175-224.

2009b "Inicios de la formación docente, en la reforma educativa liberal (1900-1920)". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 117-145.

2009c "Elites y modernidad en Oruro 1900-1920". En: *Anales de la XXII Reunión Anual de Etnología*. Tomo I. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore, pp. 203-218.

2010 "La 'Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República' de Sucre (1909) Un aporte fundamental a la formación docente". En: *Anuario de Investigación 2008-2009*. La Paz: Carrera de Historia, Archivo de La Paz-UMSA. pp. 237-257.

IPARRAGUIRRE, Hilda (coord.); y María Isabel CAMPOS.

2007 *La modernización en México Siglos XVII, XIX-XX*. México D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia-UNAM.

IRUROZQUI, Marta.

1994 *La armonía de las desigualdades. Élités y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

KENT, María Luisa.

1995 "El segundo proyecto liberal, 1880-1930". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos. pp. 273-279.

1993 "El segundo proyecto liberal, 1900-1930". En: CRESPO, Alberto, José CRESPO y María Luisa KENT (coord.). *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos. pp. 266-273.

LE GOFF, Jacques.

1997 *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.

LLANQUI, Nilda.

2010 "Entre la tradición y la modernidad: la Biblioteca Pública de Oruro en el período liberal (1900-1930)". En: MENDIETA PARADA, Pilar (coord.). *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI. pp. 217-242.

MARTÍNEZ, Françoise.

1999a "Una obra liberal impostergable: hace 90 años, la primera escuela normal". En: *Anuario 1999*. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. pp. 169-196.

1999b "¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas". En: *Bulletin del Institut Français d'Etudes Andines*, tomo 28, N° 3. Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia. Lima. pp. 361-386.

2009 "La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal". En: AILLÓN, Esther, Raúl CALDERÓN y María Luisa TALAVERA (comp.). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia-UMSA. pp. 33-55.

MEDINACELI, Ximena.

1989 *Alterando la rutina. Mujeres en las ciudades de Bolivia. 1920-1930*. La Paz: CIDEM.

MENDIETA PARADA, Pilar. (Coordinadora).

2010 *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. La Paz: IEB-UMSA, ASDI.

MENDIETA PARADA, Pilar.

2008 *Indígenas en Política. Una mirada desde la historia*. La Paz: IEB-UMSA.

MORALES, Nestor D.

1911 *El lector boliviano. Lecturas graduales según los métodos modernos de enseñanza*. Valparaíso: Lectura XXIX. Imp. y Lit. Universo.

MOSCOSO V., Conrado.

1952 "El problema de la educación en Bolivia (su esencia económico-social. Su proceso histórico. Su estado actual). Bases para la reforma educacional". En: Universidad Mayor de Tomás Frías (organizador). *Problemas nacionales* (Ciclo de Conferencias, realizado en el Paraninfo Universitario, a iniciativa de la Federación Universitaria Local). Primera Serie. Universitaria. Potosí. pp. 94-155.

PEDRÓ, Francesc e Irene PUIG.

1998 *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: PAIDÓS.

PESTALOZZI, Johann.

1819 [1988] *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.

RAVELO, Enrique.

1982 *Estado y fuerzas armadas en Venezuela*. Caracas: UCV-CENDES.

RUIZ CALDERÓN, Humberto.

1997 *Becas en el exterior y modernización en Venezuela (1900-1996)*. Caracas: CDCHTL-ULA-FUNDACYTE.

SCHIEL, Tielman.

1991 "La idea de la Modernidad y la Invención de la tradición, como la Universalidad Produce la Particularidad y Viceversa." En: LANDER, Edgardo (comp.), *Modernidad y Universalismo*. Caracas: UNESCO. FALTA NÚMERO DE PÁGINAS.

SPENCER, Herbert.

1921 *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*. París: F. Alcan.

SUÁREZ, Faustino.

1963 *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Trabajo.

SZTOMPKA, Piort.

1995 *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Universidad.

TAMAYO, Franz.

1910 [1994] *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Juventud.

TORRICO, Benjamín.

1947 *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

VIÑAO, Antonio.

2006 "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades". En: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.