

Institucionalidad, diversidad y ciudadanía en la educación boliviana (1900-1920)

Remberto Félix Ramos Villca¹

Investigador independiente

Correo electrónico: rrember.hp@outlook.com

ORCID: 0009-0007-8397-0406.

Resumen

El presente estudio examina la formación y evolución del sistema educativo boliviano entre 1900 y 1920, enmarcado en las reformas liberales. A partir de un análisis histórico, se identifican y problematizan las múltiples intervenciones – Estado, municipios, gremios, iglesia y comunidades indígenas – que, en conjunto, dieron forma a una educación que pretendía ser universal pero que, en la práctica, reproduce desigualdades basadas en criterios de clase, género y origen étnico. Asimismo, se aborda el proceso mediante el cual el discurso educativo y los contenidos curriculares fueron utilizados para la construcción de una ciudadanía y una identidad nacional.

Palabras clave: Institucionalidad, diversidad, ciudadanía, educación boliviana, reformas liberales

1 Licenciado en Historia y egresado de la carrera de Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés. Investigador independiente, autor de artículos como: “El interinato docente en Bolivia” 2009, “Las tentadoras hijas del Illimani y los atentadores hijos de Murillo: el Carnaval decimonónico” 2016, “Estudio paisajístico, fenomenológico e histórico de la hacienda de Pillapi, siglos XIX - XX” 2009. La Paz, Bolivia.

Institutionality, Diversity, and Citizenship in Bolivian Education (1900–1920)

Abstract

This study examines the formation and evolution of the Bolivian education system between 1900 and 1920, framed within the framework of liberal reforms. Through a historical analysis, it identifies and problematizes the multiple interventions—state, municipal, union, church, and indigenous communities—that together shaped an education system that sought to be universal but, in practice, reproduced inequalities based on class, gender, and ethnic origin. It also addresses the process by which educational discourse and curricular content were used to construct citizenship and a national identity.

Keywords: Institutionality, diversity, citizenship, bolivian education, liberal reforms.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2025

Introducción

La presente investigación problematiza el sistema educativo formado durante los gobiernos liberales. Se parte de una idea central: el sistema educativo y su posterior institucionalización tuvo diversos actores e intereses en juego. El Estado fue el principal, pero no el único. Los municipios, los sindicatos y gremios, la iglesia y las comunidades indígenas se constituyeron en otros actores importantes que buscaron por sus medios alcanzar determinados objetivos. El debate moral, por otro lado, sobre lo que debía ser la educación y la orientación que debía tener, influyó en los cambios y transformaciones continuos que experimentó el sistema educativo. De esta manera, se fue formando un tipo de educación que respondía a intereses de clase social, étnicos y de género, lo que sentó las bases del sistema educativo posterior.

El Estado, como principal actor, marcó el ritmo de los cambios educativos, estableció metas y una visión determinada de lo que debía ser la educación mediante reglamentos, presupuestos, planes y programas de estudio. Sin embargo, otros actores, como las clases medias, influyeron mediante el discurso sobre los cambios que se debían realizar en la educación, como el problema del indio o la educación de la mujer. Otros actores buscaron, mediante la educación, la inclusión dentro del mundo político.

Por otro lado, la educación adquirió un carácter utilitario; en este sentido, es necesaria ya sea para formar una conciencia modernizadora de la sociedad y su futuro, o para defender derechos como el acceso a la tierra, al trabajo o los derechos laborales. Discursos como el “problema del indio”, la “modernidad”, la “inclusión ciudadana” y el “mestizaje” fueron abordados por los diversos sectores con diferente peso e influencia. No hay un único actor interviniendo, sino múltiples influyendo para el cambio educativo.

En pocos años se construyó un modelo educativo sustentado en la diversidad. No obstante, esta diversidad no fue incluyente, sino que, por el contrario, respondió a criterios de clase, género y origen étnico.

Tras este trasfondo, la ciudadanía apareció como un elemento unificador. Sin embargo, no es una ciudadanía que se sustente en criterios de la práctica política y la reflexión sobre la pertenencia nacional, sino que corresponde a determinados intereses de clase, donde la memorización histórica fue la principal protagonista.

La investigación aborda dos temas fundamentales para comprender la evolución del sistema educativo boliviano a comienzos del siglo XX: por un lado, la existencia de una institucionalidad educativa caracterizada por su diversidad y marcada por factores étnicos y de clase; por otro, la manera en que el Estado conceptualizó y promovió la ciudadanía a través de la educación.

Miradas sobre la educación en Bolivia. Revisión

Existen diversas investigaciones que estudian y tienen como centro de análisis el “ámbito educativo”. Abordan temas como la formación de la propia ciudadanía, las reformas del Estado, la etnicidad, el profesorado, las misiones extranjeras, la modernidad, etc.

Investigaciones recientes como la de Françoise Martínez (2021) permiten comprender la formación del sistema educativo, el discurso y las políticas desde el Estado y la sociedad civil, en períodos breves. “Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010” de María Luisa Talavera (1993: 80) es uno de los estudios más amplios y completos sobre la educación en Bolivia vista desde los maestros. Este trabajo ayuda a comprender, desde una visión extensa, los diversos problemas, avances y retrocesos dentro del proceso educativo boliviano. Otro trabajo que también muestra una mirada amplia sobre el tema educativo es el de Huáscar Rodríguez (2014) “Construyendo una nación. Indigenismo y mestizaje en las políticas educativas bolivianas (1900-1955)”. En el mismo, el autor aborda temas como el mestizaje y la educación indígena en dos de las reformas educativas más importantes: la liberal y la nacionalista.

Otras investigaciones como las de Larson (2001, 2002, 2007), Irurozqui (1994, 1999), Barragán (2004), Soruco (2012) o Iño (2005), por mencionar algunos, profundizan diversos aspectos de la relación Estado, nación y educación. La tarea de las élites respecto a la formación de la nación boliviana, su discusión sobre la civilización y el progreso, la hegemonía y los conflictos internos entre las élites que impulsaron las diversas posturas sobre el mestizaje y el indio, y el papel del Estado respecto a estos. Cada trabajo ayuda a comprender mejor el contexto en el que se formó el sistema educativo a inicios del siglo XX.

Una pregunta que surge al llegar a este punto es: ¿por qué continuar con el tema de investigación y el momento histórico? Esto se debe a una nueva revisión bibliográfica y a la mirada de conjunto del sistema educativo. Llamó la atención por qué, a pesar del sentido centralizador que se intentó construir alrededor del Estado, este, desde sus inicios, fue diverso. Con el tiempo, lo único que se logró es que este sistema se institucionalizara imponiendo determinados “hábitos” para su reproducción. De ahí que nos preguntemos si la universalización del acceso a la educación, primero del nivel primario y luego del secundario y el superior, con la Revolución Nacional, realmente implicó igualdad de oportunidades para la formación de su gente o, por el contrario, solo institucionalizó la desigualdad bajo el discurso de la igualdad.

Otra pregunta que se planteó fue: ¿cómo el Estado construyó la imagen de sus ciudadanos? ¿Cómo deberían ser estos? Se parte de la tesis de Benedict Anderson (1993) de que en América fueron los Estados los que tuvieron la tarea de formar las naciones; para ello, la lucha por la emanci-

pación jugó un papel importante, abriendo la posibilidad de que se construyeran las primeras identidades nacionales: Bolívar cambió de opinión acerca de los esclavos, y su compañero de lucha, San Martín, decretó en 1821 que “en lo futuro, los aborígenes no serán llamados indios ni nativos; son hijos y ciudadanos del Perú, y serán conocidos como peruanos” (Anderson, 1993: 80).

Para el ejercicio de los derechos políticos, el “ciudadano” debía ser portador de una serie de valores cívicos y religiosos, además de tener conocimiento del pasado heroico del Estado. Ambos aspectos son fundamentales para la construcción de la comunidad política.

La institucionalidad

La dimensión teórica del análisis se basó en la teoría institucional, que considera a las instituciones como construcciones sociales, políticas e históricas. Según Douglass North, citado por Boussaguet (2009), las instituciones son restricciones creadas para guiar el comportamiento individual y surgen de convenciones y normas formales e informales (2009: 137). Estas permiten a las personas interpretar su entorno, coordinarse y anticipar acciones, además de sancionar el incumplimiento de reglas.

La teoría institucional nace a finales del siglo XIX dentro de las ciencias económicas como una forma de responder a las teorías neoclásicas. Considera a la economía como un sistema abierto y dinámico donde la idea de “proceso” es más importante que la de equilibrio (Caballero, 2004: 140). Dentro de este proceso adquieren importancia los hábitos y las costumbres dentro de la sociedad, además de las instituciones que reflejan las relaciones de poder en el desarrollo económico.

Con el tiempo, menciona Caballero (2004), la teoría se ha enriquecido con nuevas perspectivas. Avner Greif introdujo el aspecto histórico dentro de la teoría, y Masahiko Aoki, la perspectiva comparada. De esta manera, el institucionalismo histórico “(...) intenta explicar el papel de la historia en la aparición, perpetuación y transformación de las instituciones; es comparativo porque intenta extraer lecciones a través de estudios comparativos en el tiempo y en el espacio (...)” (Caballero, 2004: 143).

Más adelante, Greif resalta cómo el complejo institucional es el reflejo de los procesos históricos; los cambios sociales, políticos, culturales y económicos en el tiempo terminan por moldear a las instituciones (Caballero, 2004). En este sentido, ninguna institución, pese a las similitudes que pue-

da tener, corresponde a una realidad histórica determinada, y actúa en el presente respondiendo a los intereses de la sociedad que le dio vida.

El discurso mítico construido históricamente le proporciona el carácter de necesario y de ser una consecuencia lógica del desarrollo social. Las instituciones, entonces, adquieren un carácter impersonal, alejándose de los actores que les dieron origen. Por lo general, su estabilidad depende de la percepción de que “replantearla” implica una acción casi imposible.

Lapassade resalta el hecho histórico y psicológico en la construcción de la institucionalidad. En este sentido, consideramos su definición como la más pertinente para la investigación. Resalta que la institución:

(...) es el equivalente en el campo social de lo que es el inconsciente en el campo psíquico. Lo cual se expresa en otros términos por medio de la fórmula: la institución es el inconsciente político de la sociedad. La institución censura la palabra social, la expresión de la alienación, la voluntad de cambio (Lapassade, 1974: 77).

El abordaje teórico de North, Caballero, Lapassade, Greif y otros es importante para comprender la formación de las instituciones en el tiempo, pero sobre todo a la sociedad en movimiento que influye en su creación. Tenemos de esta manera a varios actores interviniendo en la formación del Estado y sus instituciones: hay directrices desde los centros políticos, pero también hay resistencias, presiones, diálogos y cambios que la presión social impone. En este sentido, consideramos que la “institución”, este inconsciente político del que nos habla Lapassade, es producto de una formación histórica donde los actores sociales están constantemente definiendo y redefiniendo su papel en la sociedad.

Sistema educativo y la diversidad

Una característica durante el siglo XIX y buena parte del XX fue la construcción de la institucionalidad a través de la ley y la costumbre, y la aparente imposibilidad de su cumplimiento. La ley y la costumbre marcaron los lineamientos básicos de funcionamiento institucional, pero estos estuvieron, a menudo, limitados por la escasa presencia del Estado, las burocracias periféricas débiles, y élites o comunidades con suficiente poder para frenar o “reinterpretar” el sentido de la ley. Rossana Barragán rescata esta debilidad, expresada en las memorias institucionales del Ministerio de Relaciones Exteriores:

(...) nada menos que un senador afirmó que los Alcaldes (autoridad por debajo del Juez de Paz) no sabían leer ni escribir y que ambos eran autoridades. En otras palabras, estaban aceptando prácticas dentro de la propia estructura del estado que infringían sus propias reglas. Otro ejemplo, esta vez en la esfera de justicia, es también particularmente elocuente: uno de los miembros de la Corte Suprema señaló que el tipo de delitos y castigos en relación al tipo de cárceles que el Código Penal estipulaba tan detalladamente solo eran nominales porque ni siquiera se las había construido. (Memoria de Relaciones Exteriores, 1877, citado en: Barragán, 2004: 12).

La Ley en el ámbito educativo fue relevante para marcar los rumbos de acción del Estado y sus límites. La ley más importante que marcó el devenir educativo durante las reformas liberales de inicios del siglo XX fue la Constitución de 1880, sancionada por Narciso Campero y proyectada por Mariano Baptista en la Convención Nacional del mismo año, que estuvo en vigencia hasta 1938. En la siguiente tabla comparativa mostramos los cambios principales entre una y otra:

Tabla 1
La educación en las constituciones de 1880 y 1938

Constitución 1880	Constitución 1938
<p>Art. 4. Todo hombre tiene derecho de entrar en el territorio de la República, permanecer, transitar y salir de él, sin otras restricciones que las establecidas por el derecho internacional; de trabajar y ejercer toda industria lícita; de publicar sus pensamientos por la prensa sin previa censura; de enseñar bajo la vigilancia del Estado, sin otras condiciones que las de capacidad y moralidad; de asociarse, de reunirse pacíficamente y hacer peticiones individual o colectivamente.</p> <p>La instrucción primaria es gratuita y obligatoria.</p> <p>Art. 17. Los bienes raíces de la iglesia y las propiedades pertenecientes a los establecimientos de educación, beneficencia y municipalidades o corporaciones religiosas, gozarán de las mismas garantías que los de los particulares.</p> <p>Art. 126. Son atribuciones de las Municipalidades:</p> <p>3. Crear establecimientos de instrucción primaria y dirigirlos, administrar sus fondos, dictar sus reglamentos, nombrar preceptores y señalar sueldos. En los establecimientos del Estado solo tendrán el derecho de inspección y vigilancia.</p>	<p>Art. 6. Toda persona tiene los siguientes derechos fundamentales...</p> <p>f) De recibir instrucción, g) De enseñar bajo la vigilancia del Estado.</p> <p>Art. 124. El Estado dictará medidas protectoras de la salud y de la vida de los obreros, empleados y trabajadores campesinos; velará porque éstos tengan viviendas salubres y promoverá la edificación de casas baratas: velará igualmente por la educación técnica de los trabajadores manuales.</p> <p>Art. 154. La educación es la más alta función del Estado. La enseñanza pública se organizará según el sistema de la escuela única. La obligación de asistencia escolar es general desde los 7 hasta los 14 años. La instrucción primaria y secundaria del Estado es gratuita.</p> <p>Art. 155. El Estado auxiliará económicamente a los estudiantes aptos que, por falta de recursos, no tuvieran acceso a los ciclos superiores de enseñanza, de modo que sean la vocación y la capacidad, las condiciones que prevalezcan sobre la posición social o económica de los individuos.</p>

Fuente: elaboración propia con base en las Constituciones mencionadas.

En la Constitución Política del Estado (CPE) de 1880, el Estado tiene ciertas atribuciones, como la capacidad de establecer y regular lo que se debe enseñar, además de establecer a la educación primaria como el límite de sus obligaciones. Comparte atribuciones con las alcaldías, que pueden desde crear establecimientos, contratar maestros, asignar sueldos, hasta dictar reglamentos propios para su funcionamiento. La educación adquiere una forma dual de funciones: el Estado central, por un lado, y las alcaldías por el otro, adquieren obligaciones para las que no siempre es imprescindible la coordinación.²

² Esta forma de apoyarse en los municipios tenía una explicación. Rodríguez Ostría nos menciona que se confiaría en esta institución de “tipo antiguo” porque tenían mayor legitimidad al ser electos por ciudadanos y por encontrarse cerca de la población; en este sentido, la modernización llegaría desde abajo “llevando las luces de la dignidad, actividad e industria” (1995: 19). Haz clic o pulse aquí para escribir texto.

La CPE de 1938 muestra los resultados de los principales cambios educativos tras tres décadas de reformas liberales. El Estado se convierte en su principal actor, haciendo de la educación su obligación principal hasta la secundaria. Además, cualquier institución que quiera ofrecer servicios educativos debe estar bajo la constante vigilancia del Estado. Asimismo, el Estado se convierte en el principal auxiliar social de estudiantes de bajos recursos. Esta Constitución muestra, por un lado, su carácter social, pero por otro, el crecimiento del poder estatal.

El cambio legal muestra también que la primera reforma liberal en la educación estuvo marcada desde sus inicios por dos fuerzas institucionales: la estatal y la municipal. Desde el ámbito municipal, a pesar de que hubo proyectos de centralización en el Estado, como en 1913, donde se proyecta el paso de las escuelas municipales al Estado (*El Diario*, 1913, 1 de marzo: 7), la barrera constitucional no lo permitiría. De esta manera, ambas fuerzas fueron tejiendo la política educativa desde las tensiones, consensos e intereses.

A fines del siglo XIX existían cuatro tipos de escuelas primarias: fiscales, particulares, municipales y parroquiales. Las primeras estaban a cargo del Estado mediante un Consejo Universitario de cada departamento. Las escuelas municipales estaban a cargo del consejo municipal, que tenían amplias atribuciones, como mencionamos anteriormente. Las escuelas parroquiales estaban a cargo de los sacerdotes, y los colegios particulares, de las congregaciones religiosas y mecenas privados. Las cifras generales nos proporcionan los siguientes indicadores:

Tabla 2
Tipos de escuelas y su combinación

	Total, de escuelas (excepto Santa Cruz) ³	Escuelas fiscales	Escuelas municipales	Escuelas parroquiales	Escuelas particulares
Total	608	80	381	34	113
%	100	13.16	62.66	5.6	16.47

Fuente: Extraído de Françoise Martínez (2021). *Regenerar la raza. Política educativa en Bolivia (1898-1920)*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional (pp. 82).

3 Santa Cruz tenía 78 escuelas.

Los primeros años del siglo XX fueron momentos de cambio para la educación. Inició el proceso de centralización y universalización de la educación primaria, por lo menos en los papeles. La escuela primaria se dividió en tres ciclos: infantiles, completas y superiores. Esta diferencia hacía mención del recorrido de la instrucción primaria, de una educación básica a una más completa, con la “superior” que implicaba la preparación para la escuela secundaria. En 1905, además, se diferenció la escuela primaria “popular” y la “rural”.

Para Françoise Martínez, al ser la instrucción primaria la primera en el ciclo educativo y la única a la que podía aspirar el Estado para dar educación a la mayor parte de su población, los contenidos eran bastante completos. Como veremos más adelante, estos podían incluir lenguaje, literatura, historia, geografía, cívica, aritmética, geometría, fisiología, religión, derecho constitucional, etc. (Martínez, 2001: 203).

El sistema también incluyó la formación en “escuelas técnicas” para la formación de artesanos. Entre ellas tenemos: la Escuela de Agricultura y Ganadería, en Tarija en 1904; la Escuela de Artes, Oficios y Agricultura en Rurrenabaque (1904); la Escuela de Agricultura y Granja Experimental, y la Escuela de Comercio en La Paz (1904); las Escuelas de Minas en Potosí y Oruro (1905); la Escuela de Artes y Oficios en Cochabamba (1905); y la Escuela de Viticultura y Enología en Camargo (1905) (Martínez, 2001: 220).

Para 1910 se habían formado cuatro tipos de escuelas: la escuela rural para agricultores y ganaderos; la escuela urbana general y moderna, para las élites; la escuela urbana popular, que preparaba para las profesiones técnicas, industriales o artesanales; y las escuelas con formaciones específicas para las mujeres. La creación de las Escuelas Normales, en Sucre, La Paz, Colomi y Umala, reforzaron el sistema de educación de tipo étnica y de clase que ya se había formado. Institucionalizaron el sistema basado en la diferencia para que cada grupo tuviera una escuela propia.

En 1917, *El Diario* reproduce un capítulo inédito del libro de José María Barreto, miembro del consulado peruano en Bolivia, el cual reproduce la estructura educativa en Bolivia. Existían tres grados o niveles educativos: el popular o primario, el medio o secundario y el facultativo o profesional. El primero, a su vez, se dividía en rural, provincial y departamental. El rural era exclusivo para los indígenas, con varios tipos de escuelas y profesores ambulantes; el provincial, tenía buen mobiliario, pero escasos maestros, y para este nivel se había creado la Escuela Normal de Umala; finalmente, el departamental, solo funcionaba en las capitales de depar-

tamento con escuelas que servían de modelos para el resto. En el mismo nivel, además, existían escuelas municipales a cargo de las comunas y las escuelas particulares a cargo de la Iglesia y las asociaciones de obreros. Los niveles: secundario, facultativo y educación especial se distribuían a lo largo del territorio nacional⁴ (*El Diario*, 13 de enero de 1917: 1).

Podemos observar que el sistema educativo, tras varios años de política educativa liberal, se había dividido bajo criterios étnicos, de clase y género. Además, una división por territorio, entre los mundos urbano y rural; y, dentro de cada espacio, otra subdivisión: así, dentro del mundo rural había que diferenciar entre las escuelas de provincia y los núcleos rurales indígenas; dentro del mundo urbano, las escuelas fiscales, municipales y privadas, entre las cuales observamos diferencias por clase social y género.

En la editorial de 1914, el periódico *El Tiempo* comenta la separación de clase. Según ellos, esta respondería a:

Podríamos citar numerosos casos de padres de familia que anhelan dar a sus hijos una instrucción racional, sólida é inspirada en fines prácticos, cual se imparte en la mayoría de las escuelas oficiales, que se ven obligados a conservar sus hijos en colegios congregacionistas, ante el temor de verlos mezclados con los hijos de los obreros.

Y ese temor, a primera vista pueril, y que pudiera creerse fruto de un orgullo mal fundado, tiene sus causas muy dignas por cierto de ser consideradas. Nuestra clase popular está mal educada llena de hábitos perniciosos y defectos en todo orden. La corta edad de los niños los hace singularmente asimilables a los malos hábitos, y así, es corriente ver a un niño de buenas costumbres, colocado en un medio poco propicio para conservarlas, adquiere el lenguaje, los modismos, los gestos y hasta los vicios de los compañeros de su edad. Recuérdese que no es la manzana

4 El nivel secundario cuenta con un colegio modelo en cada departamento, además de liceos para la educación de la mujer en primaria y secundaria, y escuelas de empresas particulares. En este nivel se encuentran las escuelas jesuitas, los seminarios y los institutos americanos.

En cuanto a la enseñanza facultativa existen siete universidades, una en cada ciudad capital de departamento. En ella se hicieron adelantos pues se abrieron las carreras odontología y farmacia.

Finalmente, se abrieron centros especiales para la educación especializada. Así tenemos las escuelas normales de Sucre y La Paz, el Instituto Nacional de Comercio (La Paz), la Escuela Nacional de Minas (Oruro), el Instituto de Agronomía y Veterinaria, y la Escuela de Artes y Oficios (Cochabamba), el Conservatorio y la Academia de Dibujo y Pintura (La Paz); el Curso de Confección y Corte (Sucre); y Educación Física (La Paz y Sucre).

buena, entre las podridas, la que trasmite a éstas sus cualidades; tarde o temprano la podredumbre se contagia y la buena acaba por descomponerse. (*El Tiempo*, 1914, 27 de enero: 1)

Esta corriente de pensamiento teje el contexto de la época. La modernidad tiene el rostro europeo y se convierte en el objetivo y la utopía a lograr. Es objetiva porque se proponen políticas desde el Estado para llegar a esta situación y utópica, porque problematiza tanto la situación hasta el punto de hallar más problemas que respuestas.

Estas formas de comprender el mundo van tejiendo una institucionalidad diversa al interior del sistema educativo. Sin embargo, esta imagen que construyen desde arriba choca con las propias propuestas desde la sociedad.

Desde los sectores de trabajadores hay una reacción propia para generar políticas propias de instrucción, fuera de la formalidad estatal. Recordemos que las asociaciones de obreros y mujeres proporcionaban una educación básica a los miembros de su sindicato, asociación o gremio.

José Clavijo, miembro anarquista, recuerda de esos días:

Nuevamente de retorno a Oruro me pusieron a la escuelita. Mi papá tenía unos amigos que le ayudaban en la sastrería y me enseñaron a leer ahí, así que cuando entré a la escuela me pusieron directamente a segundo, entonces entré directamente al segundo curso. En el segundo, no tenía calzados y por falta de calzados no asistí al examen y me aplacé. Tenía que seguir en el mismo curso, pero al año siguiente, cuando me han inscrito yo me pasé al tercero. Me entro al tercero, y cuando estuvimos allí, viene un regente y dice: - ¿Quiénes son los que se han aplazado el año pasado? – o sea del tercero, ¿no?, y yo me paro. En total habíamos sido 14 los aplazados y entre ellos yo. Nos han hecho formar y agarrando el libro nos han hecho leer, y como yo sabía leer, me han pasado al cuarto. Del segundo, que me había aplazado, aparecí al cuarto. En cuarto curso me costó trabajo igualarme. Entre los que pasamos, había un tal Chávez, ese ya tenía sus 17, 18 años, joven ya ése y yo, los dos hemos podido sobrellevar la carga con dignidad. (Lehm & Rivera, 1988: 217-218)

En 1912, Daniel Canedo presenta una propuesta al Rectorado de la Universidad de La Paz para introducir cambios en el programa de instrucción para los liceos de niñas con el objetivo de que puedan recibir instrucción media que las habilite para recibir instrucción universitaria en Farmacia, Odontología, Comercio y Telegrafía. La finalidad era ampliar sus opciones de futuro y no quedarse únicamente en el hogar (*El Tiempo*, 1912, 3 de febrero: 2). Para 1918, la educación superior se extiende formalmente a la mujer, quienes pueden obtener los títulos de odontolo-

gía y obstetricia (*El Diario*, 1 de enero de 1918: 3). Este mismo año, *El Tiempo* en un artículo de opinión firmado por Fidel Anze señala que para obtener un mayor desarrollo el país debe formar el “cerebro y el corazón de nuestras mujeres, con patriotismo y con lealtad” (*El Tiempo*, 1918, 22 de enero: 7).

Lo mismo sucede con el sector de trabajadores urbanos, sobre todo en el occidente del país, que experimenta un creciente proceso de industrialización que impulsa la organización laboral bajo ideologías anarquistas y socialistas. Una parte importante del movimiento obrero busca formas de inclusión política que pasan por la instrucción elemental. Además de las escuelas fiscales y municipales que se convierten en centros de instrucción para hijos de los obreros, se abren otros centros como el Instituto de la Sociedad de Obreros de la Cruz, que siguen los protocolos del ministerio en cuanto a la celebración de las fiestas patrias y las fiestas por el inicio de la gestión académica (*El Diario*, 1917, 19 de enero: 4). En 1918 se inaugura la Universidad Popular en el local de la “Sociedad de Obreros el Porvenir”, la cual ofrece una serie de cursos especiales en las noches de 8 a 9 pm para obreros bajo el único requisito de contar con 20 años:

Lunes.- Clase de aritmética y cálculo para obreros. Local: Colegio “Ayacucho”.

Martes.- Clase de castellano y redacción. Local: Colegio “Ayacucho”.

Miércoles.- Conferencias para obreros. Local: Sociedad de Obreros “El Porvenir”.

Viernes.- Clase de Geografía de Bolivia. Local: Colegio Nacional “Ayacucho”.

Sábado.- Conferencias especiales para obreros y obreras. Local: Sociedad de Obreros “El Porvenir”. (*El Diario*, 1918, 20 de febrero: 2)

En el proceso educativo observamos la fuerte presencia del Estado, pero también a una sociedad que desea cambios y toma a la educación como un medio para lograrlos. El sistema está impulsado por el Estado mediante políticas formales como los planes de estudio, presupuestos, materiales, designaciones y formación de maestros, entre otros; sin embargo, observamos la presencia de otros actores en la escena educativa, como mujeres, gremios e indígenas, que, desde sus intereses, actúan y presionan corporativamente para ejercer cambios en el sistema educativo. En otros casos, son ellos mismos los agentes de cambio cuando manifiestan y ejecutan propuestas propias. Retomando a Greif, podemos afirmar que la institución educativa recoge los intereses históricos de los diversos grupos y va construyendo un sistema educativo sustentado en la diversidad. Por otro lado, estos actores, diversos, coinciden en su interés en la transformación, mejora o defensa de sus intereses a través de la escolaridad.

Más adelante, cuando se promulgue la Constitución de 1938, veremos a un Estado más fuerte y centralista que extiende sus intereses y visión del mundo educativo por todo el territorio; sin embargo, este sigue representando a la sociedad plural y diversa; por lo tanto, esta nueva centralización solo extiende el pacto de una educación diversa. Entonces, la institución educativa se convertiría, en palabras de Lapassade, en una forma que “censura la palabra social, la expresión de la alienación, la voluntad de cambio” (Lapassade, 1974: 77), haciendo más complejo su cambio o transformación.

En ambos casos, el sistema aún es débil y experimenta muchos problemas, como el abandono o repetición escolar. En 1917, Claudio Sanjinés, rector de la Universidad, en el acto de inauguración escolar, proporciona algunos datos sobre la deserción escolar:

Tomo para consignarlas los datos estadísticos recogidos por la dirección general, ya que la estadística es la base para la buena administración. En el Colegio Nacional Ayacucho de La Paz, durante los cinco años, a contar de 1910, hubo un promedio de cien alumnos en el primer curso, habiendo obtenido el título de bachilleres de 13 al año, notándose igual fenómeno en los demás distritos universitarios de la república. De donde se deduce que, más o menos, un 87% abandona los estudios de terminarlos y un 50% se retira durante el primer año. Esto nos induce a pensar, lógicamente, que la instrucción secundaria solo deben seguirla las inteligencias capacitadas y los que teniendo condiciones económicas favorables puedan pasar tras ruda tarea a la universidad (...). (*El Tiempo*, 1917, 7 de febrero: 2)

Historia, patria y nación en el currículo educativo liberal

En esta parte trabajamos el tema de la ciudadanía y su comprensión desde el Estado. Esta propuesta se centra en la educación, de manera específica, en la enseñanza de la historia y la cívica. La ciudadanía pasa de ser una serie de requisitos que se deben cumplir a una memoria compartida por la sociedad. Anderson se refiere a esta forma de comprensión como la formación de una comunidad imaginada (1993: 23); en este sentido, la enseñanza de la historia y la cívica se convierten en una suerte de instrumentos para la formación de ciudadanos.

Para el análisis tomamos el *Manual de Instrucción Primaria* elaborado por el Consejo Municipal de Chuquisaca en 1904, así como los planes de instrucción de primaria y secundaria diseñados conforme al Plan General de Educación de 1908. Ambos nos muestran una visión de lo que el Es-

tado proponía para la formación de sus ciudadanos a inicios del siglo XX. Nos centramos en la educación primaria por constituir el eje del sistema educativo durante las primeras décadas del periodo liberal (Municipio de Chuquisaca, 1904; Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909).

El primer documento al que tuvimos acceso fue el *Manual de Instrucción Primaria para el 3er y 4to grado* (Municipio de Chuquisaca, 1904), destinado a las escuelas municipales del departamento de Chuquisaca. Cabe recordar que, si bien las reformas liberales tendieron a centralizar la educación, esta siguió funcionando bajo un sistema dual en el que los municipios conservaron importantes atribuciones en materia educativa.

Las asignaturas para primaria según el manual de instrucción eran:

- Gramática castellana
- Aritmética
- Geometría
- Ciencias naturales
- Geografía
- Historia de Bolivia
- Instrucción cívica
- Historia sagrada
- Historia moral
- Urbanidad
- Higiene (Municipio de Chuquisaca, 1904: 285-288).

El *Manual* no hace referencia a La Paz ni a lo ocurrido en la Guerra Federal; esto llama la atención y nos induce a pensar que, si bien en la trama política global del país se estaban realizando cambios, en lo local estos no se asumían y reforzaban la política regional.

La materia de historia parte por la definición de historia de Bolivia que sería “[una] narración de los acontecimientos más notables que han tenido lugar en nuestro país” (Municipio de Chuquisaca, 1904: 197). Internamente se divide en tres épocas: la incaica, que comprendería desde los orígenes hasta la conquista del Perú; la colonia, desde la conquista hasta la fundación de la República; y la República, desde la fundación del Estado hasta nuestros días.

El *Manual* está diseñado para estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria y cubre toda la historia nacional. No existe un límite estricto en cuanto al contenido, por lo que no se especifica hasta dónde debe avanzarse en tercero y hasta dónde en cuarto grado. La instrucción histórica

comienza a una edad temprana y abarca todo el contenido, o al menos los lineamientos generales.

En cuanto al contenido, este es de carácter político y cronológico. Realiza un recuento de las figuras destacadas y sus acciones en la historia nacional, tanto positivas como negativas, por ejemplo:

- Sobre Andrés de Santa Cruz afirma que “no favoreció los intereses de la patria”.
- El gobierno de Córdova, “con bondad en el alma”.
- José María Linares hizo varias obras buenas.
- En el gobierno despótico de Melgarejo se perdió territorio con el Brasil.
- En el gobierno despótico y odioso de Agustín Morales se firmaron créditos y se negoció el guano.
- El gobierno de Tomás Frías fue muy respetuoso de la ley y además impulsó la educación.
- El gobierno del general Hilarión Daza fue malo; en su gobierno Chile se aprovechó para apoderarse del Litoral. Por el lado del Perú se distinguió el almirante Miguel Grau.
- En el gobierno de Severo Fernández Alonso estalla la Guerra Federal que le da a Pando la presidencia.
- En el gobierno de Pando se enfrentó la guerra con el Brasil, con el que se negoció territorio por indemnización.

Este *Manual* nos transmite una historia moralista de héroes y villanos; también, informa que ciertos grupos sociales son los más importantes y necesarios para formar la idea de nacionalidad. Entre ellos se destacan los criollos, que serían los artífices de una “lucha exitosa por la independencia”. El mundo indígena aparece con el pasado de gloria que implicó el desarrollo de culturas como la inca, pero que actualmente se encuentran en retroceso cultural (Municipio de Chuquisaca, 1904).

La asignatura de Cívica contiene un mayor número de referencias a la patria y nación bolivianas. Esto se debe a que su propósito es formar a los estudiantes en su relación con la ciudadanía, el Estado y la nación. El contenido del texto se estructura en los siguientes apartados:

- La Patria
 - La Bandera Boliviana
 - El Escudo Nacional
 - El Himno Nacional

- La Nación
- El Estado
 - El Poder Legislativo
 - El Poder Ejecutivo
 - El Poder Judicial
- El Municipio
- De los derechos civiles y políticos
 - Obligaciones del hombre y del ciudadano (Municipio de Chuquisaca, 1904).

El *Manual* nos ofrece conceptos para entender los temas en cuestión:

La Patria

Se llama patria, al país en que se ha nacido. Generalmente es también el mismo en que vivieron nuestros padres, y en el que nacerán nuestros hijos. ¡Sagrada tumba de nuestros padres, bendita cuna de nuestros hijos! La patria es el conjunto de nuestras más caras afecciones. Amar á la Patria, es el primero y más sagrado de nuestros deberes, y morir por ella, la mayor de las glorias que puede alcanzar el hombre (Municipio de Chuquisaca, 1904: 229).

La Nación

Como el hombre está creado para vivir en sociedad, porque sólo de esa manera puede cumplir su fin, tiene forzosamente que reunirse con sus hermanos en grupos más o menos numerosos. Estos grupos cuando son pequeños, forman aldeas, después si son numerosos las villas, y si se cuentan por miles constituyen ciudades. La reunión de muchas aldeas, villas y ciudades forman lo que se llama una nación, que viene á ser un gran conjunto de individuos que viven bajo las mismas leyes, y que tienen el mismo gobierno (Municipio de Chuquisaca, 1904: 233-234).

El concepto de patria se relaciona con la idea de nacionalidad de sangre. Desde el punto de vista jurídico, la nacionalidad se obtiene por herencia de padre a hijo o por nacimiento en un determinado país. Esta relación consanguínea que nos ata a la tierra donde nacimos es llamada patria por el *Manual de instrucción primaria* del Municipio (1904); nos recuerda a la idea de la fraternidad de los criollos con la tierra en que nacieron, de donde viene “americano” en la colonia. Estado y Patria tendrían una relación intrínseca: todo el que nace en Bolivia es boliviano y pertenece a la patria.

Esta forma de comprensión legitima un grupo social, a los antiguos criollos, proporcionando una justificación para su ejercicio en el gobierno. La ciudadanía no solo es una serie de requisitos que se deben cumplir para el ejercicio político, sino que también pasa a ser una forma de legitimar a determinados grupos sociales y su mando político.

En cuanto al tema de la Nación, el *Manual* sugiere que esta sería la sumatoria territorial de ciudades, villas y aldeas. No hay vínculo afectivo que relacione a sus ciudadanos, solo un lazo geográfico (Municipio de Chuquisaca, 1904).

En cuanto al Estado, este sería el poder que mueve a la Nación y lo representaría interna y externamente. Se divide en tres poderes, cada uno independiente del otro: ejecutivo, legislativo y judicial. De esta manera, el Estado y la Nación tendrían un vínculo que los une como un único cuerpo político, bajo la forma del Estado-Nación europeo. La diversidad no es un factor de análisis o consideración (ni interna al país, ni externa a él), sino que se intenta que todos los habitantes pasen a la categoría de ciudadanos y formen parte de la patria. Esta se realizaría a través de la educación, donde cada uno tiene como obligación respetar el derecho de los otros “como hijos de una madre común”, además de acatar la “religión del Estado, que entre nosotros es la Católica, Apostólica, Romana, cuya doctrina es la base de la moral humana” (Municipio de Chuquisaca, 1904: 243). Finalmente, el máximo deber de todo boliviano es morir por su patria si esta se viera amenazada.

Las nociones de patria, nación y Estado se centran en los grupos de poder. Estos expresan su sentimiento de poder mediante la ley. Es una idealización de cómo se piensa el poder, y los límites de ella se encuentran en las visiones de los otros grupos sociales. Más adelante afirmamos que la limitación del Estado se encuentra en su escasa presencia sobre el territorio, que hacía que las burocracias periféricas, las elites regionales y las comunidades indígenas reinterpretaran constantemente la ley. Es en estos escenarios donde se producirían tensiones. Recordemos que hechos históricos como la Guerra Federal no son insertados dentro de los manuales de instrucción de Sucre; esto nos muestra tensiones en lo histórico. Por otro lado, consideramos que estas tensiones, fuera de construir una ciudadanía nacional, tendieron a formar ciudadanías regionales que en la práctica fortalecieron las identidades locales por sobre lo nacional.

En 1908, Daniel Sánchez Bustamante toma el mando en el Ministerio de Educación y se pone en marcha el Plan General de Educación. Conforme a este, se elaboran los planes de instrucción primaria y secundaria

al año siguiente. En ambos documentos se establecen los lineamientos generales del contenido y el avance curricular.

Ambos son planes separados, autónomos el uno del otro, así lo definen sus preámbulos, porque los fines que persiguen serían diferentes. De esta manera, se revela una cierta independencia en su contenido y objetivos que buscarían la formación de los estudiantes por separado. En el plan de primaria, el objetivo es formar hombres civilizados con conocimientos indispensables para la vida, que hablen y lean en castellano (lenguaje nacional), con nociones de cálculo, religión y educación manual y física (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909: III). En cuanto a secundaria, el objetivo es formar estudiantes para la vida; antes que sea una educación erudita, debe ser práctica e integral, que incluya la preparación física y moral, además de la científica y social (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909: VI).

En primaria, los años de enseñanza son seis, divididos en tres grados (elemental, medio y superior). Se incluye además un año preparatorio infantil, que inicia a los seis años para inculcarle las nociones básicas que impone la educación. De esta manera, el niño a los 13 años habría cumplido la enseñanza básica “obligatoria y adquirido la cultura indispensable para la vida” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909: II). El programa de primaria también se refiere a dos años adicionales para el ingreso a las escuelas de comercio, agricultura, normales o de artes y oficios.

La duración de los estudios es de siete años para la educación primaria, incluyendo un año adicional de instrucción elemental. La secundaria también tiene una duración de siete años, sumando un total de 14 años de educación escolar. Un estudiante debería graduarse aproximadamente a los 20 años en promedio si no enfrenta dificultades. En el caso de la educación primaria, existe un programa para las escuelas rurales que condensa los cursos en tres niveles: elemental, medio y superior, con un promedio de 24 horas semanales. La secundaria no cuenta con un programa similar para las provincias porque únicamente se encuentra en las principales ciudades en este periodo.

Tabla 3
Distribución del tiempo para escuelas de seis secciones

Materias de enseñanza	Cursos de un año					
	I	II	III	IV	V	VI
Religión.....	1	2	2	2	2	2
Idioma nacional.....	6	6	6	6	5	5
Lecciones sobre objetos.....	3	3	-	-	-	-
Historia, inclusive instrucción cívica.....	-	-	-	2	2	2
Geografía.....	-	-	2	2	2	2
Ciencias naturales.....	-	-	-	1	2	2
Aritmética.....	4	4	4	4	4	4
Geometría	-	-	-	-	2	2
Dibujo.....	1	1	2	2	2	2
Caligrafía	-	3	3	3	2	2
Canto.....	1	1	1	1	2	2
Gimnasia y juegos escolares....	3	3	3	3	3	3
Labores y trabajos manuales....	1	1	1	1	2	2
Total de horas semanales.....	20	24	24	27	30	30

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1909). *Programas de instrucción secundaria: Dictados conforme al nuevo plan de estudios de 28 de diciembre de 1908.*
La Paz: Imprenta Artística de Díez de Medina Hermanos y Cía.

Tabla 4
Distribución del tiempo para la escuela de Provincia

Materias de enseñanza	Grado elemental	Grado medio	Grado superior
Religión.....	2	2	2
Castellano (lecciones sobre objetos y caligrafía).....	10	9	7
Aritmética.....	4	4	5
Geografía e Historia.....	-	3	6
Dibujo.....	1	2	2
Canto.....	1	1	2
Gimnasia.....	2	2	2
Labores	-	2	2
Total de horas semanales.....	20	25	28

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1909). *Programas de instrucción secundaria: Dictados conforme al nuevo plan de estudios de 28 de diciembre de 1908.*
La Paz: Imprenta Artística de Díez de Medina Hermanos y Cía.

En el área de Ciencias Sociales, en la materia de historia, el programa de secundaria nos da algunos lineamientos sobre su contenido y forma de instrucción. Parte del objetivo de la materia que sería el de “formar sentimientos morales y patrióticos” de los estudiantes (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909: XIII). Se debe privilegiar la enseñanza de la historia nacional antes que la historia europea, como sucedía anteriormente. La historia patria debe ser el “centro del mundo para nosotros, y los procesos históricos debemos analizarlos y conocerlos desde el punto de vista que podamos recoger, de las virtudes cívicas que anhelamos cultivar ó los desastres que deseamos evitar” (*ibid.*). Su enseñanza debe privilegiar la parte anecdótica o legendaria, pues es la más sencilla de comprender, además de las biografías de nuestros héroes “ó de los tipos fabulosos ó reales que influyeron sobre la vida colectiva” (*ibid.*: XIII-XIV). En seguida se debe enseñar la Historia Sagrada, por su valor moral. Después se debe seguir con Historia Universal, pero únicamente con aquellos pueblos que han influido en el destino de la humanidad: “Egipto, Grecia, Roma, por ejemplo”. Finalmente, se debe volver a la enseñanza de la Historia Nacional, de los países vecinos y del mundo civilizado “siempre por el propósito de afirmar los sentimientos y la conciencia patria y humanidad”.

Como se puede observar, la materia de historia se encuentra al servicio de los fines morales del Estado. La idea y sentimientos nacionales, nos demuestra el programa, se pueden construir a través de la educación. Rememorar las acciones de los héroes y los grandes actos heroicos son lecciones de moralidad que deben imitarse, y rechazarse los actos en contra de la nación.

En el programa de Historia de la Instrucción Primaria de 1909, la materia se divide en tres partes, cada una de dos horas semanales. En el nivel IV se trabaja historia nacional desde la historia inca hasta la Guerra del Pacífico. En el siguiente nivel se toca historia de América desde el periodo prehispánico hasta el problema del Canal de Panamá. Finalmente, en el último nivel se subdivide en tres partes: historia universal, historia de Bolivia e instrucción cívica. En la primera, se desarrolla una historia temática desde la antigüedad hasta la edad moderna. La historia universal adquiere un carácter global, general, sintetizando con grandes saltos el pasado. En la historia nacional se parte por un elemento que antes no se encontraba presente: la periodización de la historia boliviana; aunque internamente no explicita su composición, es un gran paso para comprender la dimensión del tiempo. El resto es un repaso seriado mediante la biografía de los gobernantes, llegando hasta la Guerra del Pacífico.

En instrucción cívica se aborda el tema estatal desde la Constitución, la composición del Estado, sus instituciones y los derechos y deberes del ciudadano boliviano.

Si bien la forma en que se trabaja la historia es amplia y en algunos casos aparece demasiado simplificada, hace un balance entre historia universal, América y Bolivia. Por primera vez se tocan temas como la historia de los Estados Unidos, Argentina, Cuba o el Canal de Panamá; en este sentido, intenta hacer un balance entre lo universal, regional y local. Desde ese punto, podemos decir que busca un conocimiento más completo del pasado, aunque con limitaciones. En el caso de la instrucción cívica, los temas están diseñados para conocer al Estado, sus instituciones, símbolos, efemérides, etc.

Desde los manuales de 1908 se intenta controlar la memoria histórica, construir una historia oficial desde el Estado. Esto nos lleva a otra reflexión: si era la escuela un paso necesario para la instrucción del pueblo, el conocimiento y la formación cívica. La situación, desde nuestro punto de vista, era más compleja; los cambios desde el Ministerio de Instrucción tendieron a estandarizar el conocimiento del pasado. Esto incluía los límites, las características y el sentido de cada hecho y proceso histórico. Sin embargo, la escuela no fue la única institución para el conocimiento del pasado ni la instrucción cívica. En la práctica, otros espacios también contribuyeron a la formación de la nacionalidad, como la ampliación del servicio militar a los sectores indígenas que trajo el cuartel, y la enseñanza y práctica cívica en clubs o sindicatos, que eran otros espacios importantes para formar la conciencia histórica-cívica del país. La cercanía de la guerra con el Paraguay contribuyó a generar y exacerbar los sentimientos patrios.

La construcción de la comunidad imaginada de la que habla Anderson es mucho más compleja. Por un lado, tenemos al Estado que a través del Ministerio de Instrucción establece los lineamientos generales sobre la instrucción pública; pero por otro, tenemos a una sociedad que demanda educación y se organiza para instruir a sus propios miembros. Hay una sociedad en movimiento que presiona por la ampliación educativa y que paralelamente busca instruirse. Entonces, se pueden apreciar dos fuerzas principales, el Estado y la sociedad, que buscan un mismo objetivo.

Dentro del marco institucional, diríamos que uno de estos actores, el Ministerio de Instrucción, toma cada vez más fuerza en el proceso y, que, a pesar de la acción de múltiples actores preocupados por la extensión educativa, se va configurando una institución que domina el escenario educativo, aunque no completamente. En el caso de la enseñanza de la

historia y la instrucción cívica, estas tienen un sentido positivista muy ligado al pasado occidental del conocimiento histórico. Las únicas miradas acerca de la diversidad se encuentran en las regiones.

Conclusiones

Durante el período estudiado observamos la complejidad del sistema educativo en su formación. Desde el Estado se hicieron avances importantes en cuanto a dotarle de herramientas que centralicen las políticas educativas. De esta manera, se amplió el presupuesto, se crearon instituciones de enseñanza (como Normales y colegios modelos) y se aprobaron normas internas que regularon el quehacer educativo. Sin embargo, este aspecto general del funcionamiento educativo durante los primeros años tiene matices cuando lo enfocamos desde los actores sociales. De esta manera encontramos que, pese a sus esfuerzos, la sociedad misma ejerció presiones sobre el sistema y actuó al margen de la institucionalidad formal.

La institucionalidad educativa se construyó en medio de diálogos y presiones con la sociedad. Se crearon centros de enseñanza para mujeres, obreros, indígenas y para las propias élites. Se dejaron de lado posturas iniciales como la “educación universal” y se pasó a una educación más del tipo étnico, de clase social y género. Sin embargo, esta forma que fue adquiriendo la institucionalidad educativa fue un campo de lucha y negociación. Se hicieron presiones para ampliar la educación femenina; desde los sectores obreros se formaron instituciones propias, así como en las comunidades indígenas para formar a sus miembros. Por otro lado, las municipalidades jugaron un rol importante, muchas veces actuando al margen del Estado.

El actuar de estos diversos actores en paralelo al Estado tendió a formar una institucionalidad educativa diversa dentro de la institución mayor, el Ministerio de Instrucción. Por otro lado, apreciamos a una sociedad en movimiento e interesada en la educación. Múltiples intereses confluyen en el tema educativo. Las élites, pero también sectores obreros e indígenas, expresan su interés de diversas formas. Esta confluencia de intereses formó un sistema educativo particular que posteriormente se institucionalizó, dando forma a los cimientos educativos. Tiene la imagen de una educación de clase, étnica y segmentada por género, pero si bien la intención es separar y formar individuos según la clase social y género, también puede interpretarse como una forma de adaptación de estos sectores en emergencia y desarrollo.

El interés de desarrollar la economía familiar y convertirla en pequeños emprendimientos fomentó la creación de escuelas de industria y comercio; su interés político, por otra parte, hace que se formen instituciones como la Universidad Popular, o se promuevan la creación de materias de análisis político y sociológico de la realidad boliviana. Desde sectores indígenas se promueve la alfabetización y la educación en el cuartel, que pasa a formar parte del interés por obtener la ciudadanía por otros medios.

Durante este período es el Estado el promotor de los grandes cambios educativos, pero también es la sociedad, una sociedad que encuentra en la educación determinados intereses que la hacen funcionar, caminar y que promueven o frenan los cambios educativos.

Por otro lado, el papel de la educación en la formación de identidades fue determinante. Las reformas liberales establecieron las bases de una narrativa histórica que vinculaba la nacionalidad con el mestizaje y la hispanización, dejando en los márgenes a las poblaciones indígenas y sus formas de conocimiento.

Por otra parte, la comprensión y la construcción de la ciudadanía desde el Estado se materializó a través del discurso educativo y los contenidos curriculares. La formación cívica e histórica se centró en la exaltación de la independencia, la lucha contra el dominio español y la figura de los héroes nacionales. Este enfoque buscaba establecer una identidad nacional basada en el mestizaje, la religión cristiana y el uso del idioma español como elementos aglutinadores de la sociedad. Sin embargo, esta ciudadanía no se sustentaba en la participación política activa ni en la reflexión crítica sobre la pertenencia nacional, sino en la asimilación de valores determinados por intereses de clase y en la memorización de una historia oficial.

La creación de una nación como una “comunidad imaginada”, como propone Anderson (1993), es más compleja e involucra no solo al sector educativo, sino que intervienen múltiples actores. En estos escenarios, es otra vez esta sociedad en movimiento la que busca articular criterios de identidad más globales, como el nacional. El Estado propone elementos de cómo comprenderla desde la enseñanza de la historia y la instrucción cívica, pero también la sociedad busca articular sus identidades locales en un nivel macro.

Algo que llamó la atención en este proceso, y que merece ser profundizado por otros estudios, es que, dependiendo de los procesos históricos, los criterios de nación tienden a construirse y comprenderse de manera

diferente según los actores históricos que controlan un cierto tipo de hegemonía. En el periodo estudiado, la nación se comprendía a partir de la acción de los criollos en la guerra de independencia, el nacimiento en el territorio nacional, la lucha contra los españoles y romantizando a culturas como la incaica o tiwanakota de las que se consideran herederos, pero sin asumirlas como culturas vivas.

Fuentes y bibliografía

Fuentes

Archivos

ABMINISTERIO DE EDUCACIÓN Archivo y Biblioteca del Ministerio de Educación

ABMUSEF Archivo y Biblioteca del Museo de Etnografía y Folklore

Hemeroteca

El Comercio de Bolivia

1911 – 1912 – 1913 – 1914

El Tiempo

1911 – 1912 – 1913 – 1914 – 1915 – 1916 – 1917 – 1918 – 1919 -1920

El Diario

1908 – 1909 – 1910 – 1911 – 1912 – 1913 – 1914 – 1915 – 1918 – 1919 – 1923 – 1924 – 1925

Bibliografía

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Barragán, R. (2004). “Por la ley y al margen de la ley: La lucha por los derechos ciudadanos en las relaciones con el Estado (1825–1900)”. En CIDES-UMSA (Ed.), *Compilación académica sobre ciudadanía y Estado* (1–26). La Paz: CIDES-UMSA.

Boussaguet, L.; Jacquot, S.; Ravinet, P. (2009). *Diccionario de Políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Caballero, G. (2004). "Instituciones e Historia Económica: enfoques y teorías institucionales". *Revista de Economía Institucional*, 6(10), 135–157.

Iño Daza, W. G. (2005). "La reforma educativa liberal (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia". *Estudios Bolivianos* 10, 159–205.

Irurozqui, M. (1994). *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia 1880 – 1920*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Irozqui, M. (1999). "La ciudadanía clandestina: democracia y educación indígena en Bolivia 1826-1852". *Estudios Disciplinarios de América Latina*, 10(1).

Lapassade, G. (1974). *Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación burocrática*. Barcelona: Gedisa.

Larson, B. (2001). "Indios redimidos, cholos barbarizados: Imaginando la modernidad neocolonial boliviana (1900–1910)". En *Visiones de fin de siglo: Bolivia y América Latina en el siglo XX* (27–48). La Paz: Institut français d'études andines. Recuperado de: <https://books.openedition.org/ifea/7233>

Larson, B. (2002). *Indígenas, elites y Estado en la formación de las repúblicas andinas (1850-1910)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Larson, B. (2007). "La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos". En M. de la Cadena (ed.), *Formaciones de indianidad: Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (117–148). Bogotá: Envién.

Lehm, Z., & Rivera, S. (1988). *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*. La Paz: Taller de Historia Oral Andina/Gramma.

Martínez, Françoise (2001). "Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia: En torno a la Ley del 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba". En *Visiones de fin de siglo: Bolivia y América Latina en el siglo XX* (447–467). La Paz: Institut français d'études andines.

Martínez, Françoise (2021). *Regenerar la raza. Política educativa en Bolivia (1898-1920)*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1909). *Programas de instrucción secundaria: Dictados conforme al nuevo plan de estudios de 28 de diciembre*

de 1908. La Paz: Imprenta Artística de Diez de Medina Hermanos y Cía.

Municipio de Chuquisaca (1904). *Manual de instrucción primaria, 3° y 4° grados para las escuelas del Honorable Consejo Municipal de Chuquisaca*. Sucre: Imprenta Bolívar de M. Pizarro.

Rodríguez Ostria, G. (1995). *Estado y municipio en Bolivia. La ley de Participación Popular en perspectiva histórica*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Secretaría Nacional de Participación Popular.

Soruco Sologuren, X. (2012). *La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX*. La Paz: Institut français d'études andines/Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.