Runayay

AÑO IV

Nº 4

PUBLICACION SEMESTRAL
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES
U.M.S.S.



EL NUEVO ROL DE LAS UNIVERSIDADES

Escaneado con CamScanner

DECANO
Lic. Alfonso Via Reque

DIRECTOR
Dr. Lorenzo Calzavarini G.

CONSEJO DE REDACCION:
Nelson Ferrufino Rodriguez
Leonel Camacho
Adolfo Cáceres Romero
Esther Balboa
Gaby Vallejo de Bolivar
Jose A. Rocha

DIAGRAMACION Y DISEÑO:
Editorial Arol Srl.

FOTOGRAFIAS:
Juan Pablo Sanzetenea
Purificación Gato
Gaby Vallejo de Bolivar

PORTADA:
Diseño: Editorial Arol Srl.
Fotografía: Juan Pablo Sanzetenea

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre que se cite la fuente de procedencia. Por otra parte, los artículos firmados son de absoluta responsabilidad de sus autores y no de la revista.

EDITORIAL AROL SRL.

Runayay

Publicación Semestral
Instituto de Investigaciones
Facultad de Humanidades

AÑO IV **Nº 4**

PROLOGO

Nuevo rol de la Universidad
Dr. Lorenzo Calzavarini G.

ENSAYOS Y ESTUDIOS

El Proyecto Educativo de José Antonio de San Alberto cristaliza en la Villa Oropesa 1768-1810.
Purificación Gato

La Reforma Universitaria Proceso y estructura
Jorge Komadina

Lo Educativo y lo Político como proceso de formación de las clases medias de Bolivia.
Guido De La Zerda

Aproximación a una praxis pedagógica comunitaria andina.
Jose Luis Saavedra

APORTES

Hábitos culturales de los niños en Cochabamba.
Gaby Vallejo de Bolivar

ACTUALIDADES

Habla Paulo Freire, hoy en la función pública.
Julia Bowland

ANALES: día tras Día.
Esther Balboa

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
Cochabamba - Bolivia
Primer Semestre de 1992
Casilla 992

Escaneado con CamScanner

PROLOGO

NUEVO ROL DE LA UNIVERSIDAD

El presente número de "RUNAYAY" No 4 versa sobre el tema del sujeto universitario y sobre los atributos de que goza esta Institución en nuestro país. Se trata de una amplia problemática que es afrontada partiendo de sus connotaciones principales. José Luis Saavedra analiza una dimensión de inconclusiones de un sistema pedagógico y escolar que no asume las características específicas de una gran parte de ciudadanos del Estado boliviano; Guido de la Zerda analiza lo contrario, es decir, cómo el actual sistema universitario, dentro de la nebulosa de las afirmaciones oficiales, esconde la profunda verdad de estar ligado a la reproducción social de las clases medias que están sobre-alimentadas en previsión de un destino para el manejo del bien público; Jorge Komadina, retranscribe el proceso de la imposible revolución para la consolidación o socialización del saber y de la ciencia, que parecen ser negadoras, en última instancia, del patrón político que las legitima; Purificación Gato, ofrece un análisis histórico de un período colonial, en el que el concepto de educación sembró los gérmenes de la lucha por la emancipación de Charcas, que será después Bolivia. Es una demostración de que el humanismo no tiene patria y que, sin embargo, donde subsiste la construye.

Con diferente intencionalidad tenemos el aporte de Gaby Vallejo de Bolívar. Es conocida la trayectoria artística de la escritora boliviana. Estas páginas que ahora presenta, dan a su producción, no sólo características de belleza literaria sino, sobre todo, intelectuales; los sufrimientos que describe en sus novelas son realidad de un pueblo. ¿Y qué suerte la que les espera a los niños de Cochabamba? Desarropados de sus hábitos culturales, miran en sí mismos a una sociedad que no evalúa la propia imagen en aquellos que serán su futuro.

Frente a estos análisis ¿cuál podría ser nuestra palabra a favor de la Universidad? Ante todo, es necesario redimir palabras. En los periódicos y en los medios de comunicación social se lee y se escucha en estos días las afirmaciones políticas de "achicar" el Estado, que reciben matices más claros en el espacio educativo impuesto por el gobierno. El contexto de la expresión significaría, por lo tanto, dejar espacios donde el Estado mismo se des-responsabilizaría de sus deberes, reclamando siempre derechos de parte de los ciudadanos. Es una acción de "entronque histórico" que nos llevaría, precisamente, a los tiempos del virrey Francisco de Toledo que organizó la conquista sobre la división ideológica entre salvajes y civilizados y, achicando el Estado en favor de éstos últimos, construyó el gobierno para los españoles. Un ejemplo diferente es el de Francisco Viedma que, exigiendo una administración que sustancializara el Estado, abrió camino a los movimientos de emancipación nacional provocando la pregunta ¿qué Estado para nosotros? Con esto reclamamos una corrección de lenguaje, porque su inadecuada aplicación a la Universidad señalaría la incongruencia de emprender una acción que destruiría el sujeto universitario mismo. ¿Exigencia de una reforma universitaria? Es lo que reclamamos a fin de que el tiempo universitario no se traumatice más como "parqueo de juventudes".

Devolver las características de bien público a la Universidad significa tomar en cuenta, por lo menos, los aspectos poblacionales de nuestro país. Sólo los datos de Cochabamba nos dicen que el 50% de sus habitantes es menor a los 19 años y que el 35% está comprendido entre los 5 y los 19. Se trata de una avalancha de jóvenes que deben ser educados para ser ciudadanos y para cumplir un deber de trabajo en el contexto civil. El incumplimiento del Estado provoca la presencia de entidades privadas inclusive dentro del sistema universitario. Con esto no se acusa un derecho sino un incumplimiento público, que posiblemente lo provoca.

Sin embargo, aún subsiste la pregunta: ¿qué Universidad? En el mundo capitalista liberal las universidades están devaluadas.

El título de profesionalización es necesario, pero también inútil; inútil para acceder a un puesto de trabajo, y necesario para pasar a otros institutos de selección y de especialización.

Sin embargo, nuestras características de país pobre no permiten este proceso, por el cual, en lugar

Escaneado con CamScanner

de quitar atribuciones, es imperativo dar credibilidad a las mismas. Este profundo sentido de cambio podemos expresarlo en la proposición: la Universidad no más como lugar de transmisión de conocimientos sino como lugar de actividad científica. El focalizar así el problema exige un nuevo discurso y una nueva justificación sobre la Universidad; dar a la institución el sentido de servicio para la constitución de un bien común entre los ciudadanos; devolver al concepto de autonomía su inicial aspiración que era alejar la cátedra de los compromisos del momento y elaborar una dimensión científica que esté en directa relación con las necesidades de las mayorías nacionales.

Por lo tanto, ¿cuáles son los espacios iniciales para la reforma? Es urgente conectar la docencia con la investigación y ésta ya no como quehacer de escritorio, sino como conceptualización de una Bolivia grande. En efecto, las ciencias más consolidadas en el momento presente son las que han podido disponer de un pequeño laboratorio, como la medicina, la biología y las ramas técnicas; sin embargo, surge la sobrevaloración de un discurso científicamente incompleto si lo relacionamos con una dimensión de destino de una nación. La actual crisis universitaria ha sido provocada por indicaciones que vienen desde los extramuros. Los grandes textos de la reflexión boliviana han entrado, aunque parcialmente, en las universidades, y de aquí el descubrimiento de un pensamiento fuerte, altamente positivo, pero no universitario. Los Moreno, los Almaraz Paz, los Arguedas, los Freyre y los Zavaleta, han podido calar más profundamente porque habían tomado como base de reflexión la vida de la calle, del mercado y de la plaza.

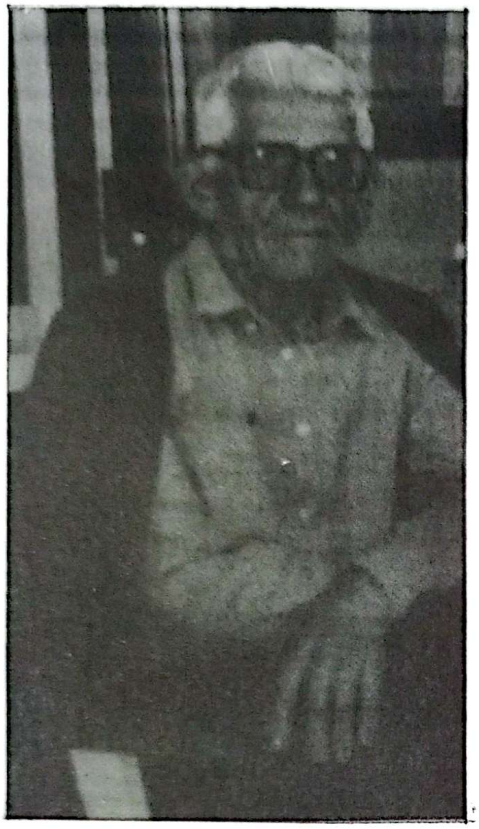
La urgencia de esta nueva ética de vocación al estudio se impone dramáticamente en nuestros días. Vemos, a pesar de los contrastes, el vislumbrarse de una sociedad que aspira a asumir características de progreso, como son el consumismo, el cinismo, la tecnocracia y el actuar delincuencial en el quehacer colectivo. Estos modales o patrones de comportamiento no explicitan una socialización de los bienes colectivos sino más bien la privatización del bien común, que no es lo mismo que la iniciativa privada que asume un concepto de trabajo en el quehacer nacional, muy diferente a la proclamación y consolidación de derechos personales, que hacen del bien común un bien privado. Para justificarse, estos grupos deben provocar el olvido. Desde la Universidad debe, por tanto, desarrollarse una presencia crítica del pensamiento, que definimos, en su sentido global, como pensamiento humanístico. Su tarea es mantener vigente nuestro historial como nación y, por tanto, le corresponden sobre todo los espacios de nuestros orígenes, la historia, las artes, la literatura, la filosofía y las ciencias sociales.

Un planteamiento de solución ya está dado en el Decreto Supremo 22908 de la Presidencia de la República. Este Decreto subraya los encargos de bien común a la Universidad en cuanto a producción científica, tecnológica y humanística, lo que enmarca una nueva estructuración del pensamiento científico, poniendo como base la departamentalización del mismo, en cuanto ligado a la institución universitaria. Su organización más cabal es preveer un concepto de dedicación que va desde el de profesores universitarios al de profesores de Estado; estos últimos nominados por méritos de trabajo y de producción y agrupados en el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología, para responder a demandas colectivas y no privadas.

Como hemos visto, las tareas que nos corresponden son muchas y el resolverlas reclama pasos claros y decididos sobre lo que es un pensamiento científico boliviano, que tenga la capacidad de dialogar con las instancias internacionales.

Dr. Lorenzo Calzavarini Ghinello
DIRECTOR DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FACULTAD DE HUMANIDADES-UMSS

Escaneado con CamScanner



IN MEMORIAM de FRAY POMPEO RIGON
Telve (Italia) 1926 — Bella Vista (Bolivia) 1991

El IIHCE agradece el valioso aporte de Anna Pía Rigón quien, en homenaje a su hermano Pompeo Rigón, misionero franciscano, ha concedido una donación para que este número de RUNAYAY sea editado. Padre Pompeo llegó a Bolivia en 1954, viviendo siempre en realidades campesinas. Además de su labor sacerdotal se preocupó de obras sociales, en Omereque, Chapare, Tin Tin y su última obra la represa hidroeléctrica en Totora. Murió en Bella Vista (Quillacollo), el 19 de Septiembre de 1991

AL PIE DE LA CRUZ de FRAY POMPEO

La cruz, pedazos de hierro y de roca,
es palabra inmóvil
en el mover del viento.

Las hierbas y las flores ondean
en el claroscuro de los cerros vecinos
y en el rojo, que viene de lejos.

... yo escucho tu silencio.

Bella Vista es vista hermosa,
encuentro de fuentes de agua diferentes
y mismo camino, prefigurado desde la eternidad.

De cielo, de colores y de viento
siempre he vivido intensamente,
entristeciendo, a veces, los sabores que llevan.

...de la paz de tu tarde, el amanecer de otro mañana.

Lorenzo Calzavarini

...Ha muerto como deseaba: en el horizonte del Tunari, tendido a la orilla del camino, ayudado por el buen samaritano que lo llevó al vecino hospital. Su sonrisa de siempre se cerró repitiendo la acostumbrada frase: cómo es bueno nuestro pueblo.
...La muerte le ha sido hermana por gracia de Dios y porque él había humanizado su rostro.

Escaneado con CamScanner

- **EL PROYECTO EDUCATIVO DE JOSE ANTONIO DE SAN ALBERTO CRISTALIZA EN LA VILLA OROPESA 1768-1810,**

- **LA REFORMA UNIVERSITARIA, PROCESO YESTRUCTURA**

- **LO EDUCATIVO Y LO POLITICO COMO PROCESO DE FORMACION DE LAS CLASES MEDIAS DE BOLIVIA**

- **APROXIMACION A UNA PRAXIS PEDAGOGICA COMUNITARIA ANDINA**

ENSAYOS Y ESTUDIOS

Escaneado con CamScanner

EL PROYECTO EDUCATIVO DE JOSE ANTONIO DE SAN ALBERTO CRISTALIZA EN LA VILLA DE OROPESA, 1768-1810

Purificación Gato Castaño

INTRODUCCION

El 25 de agosto de 1989, en el periódico de Cochabamba "LOS TIEMPOS", se anunciaba la demolición inminente, por orden del Concejo Minicipal, del local ocupado por la Escuela "ESTEBAN ARZE", situada en la calle 25 de mayo, esquina Jordán. Los motivos que se alegan -por cierto bastante endebles- no son otros que "las fisuras de consideración que ponen en peligro su estabilidad". A pesar de la fuerte resistencia de la Dirección Distrital de Educación, de los docentes y padres de familia, así como de las personas conocedoras de la trayectoria histórica de este Centro Educativo, la decisión tomada había que llevarla a cabo de inmediato, y así pudieron ver nuestros ojos, no sin estremecimiento y asombro, como la Escuela Albertina, que ostentaba el honor de haber sido la primera Escuela Pública de Cochabamba en un abrir y cerrar de ojos, quedaba convertida en un triste solar cubierto de escombros.

En este artículo intentaremos, pues, siguiendo la "dialéctica" orteguiana "del hilo, al tirar del cual sacamos el ovillo", desenterrar las "raíces ocultas" que lo sostenían, aquellas que un día -hace ahora precisamente dos centurias- hicieron posible emergiera como árbol frondoso. "Es el destino inevitable -comenta Ortega- de todo lo que es parte de un todo: aquella sólo es lo que es, refiriéndola a éste"(1).

Por eso, en nuestro caso, si queremos de verdad acercarnos a su historia, ésta sólo nos será posible reconstruirla en la medida en que los documentos encontrados, tanto en el Archivo General de Indias, como en los distintos Archivos Bolivianos consultados, arrojen luz suficiente como para situarla en ese contexto en que van surgiendo todos los proyectos albertianos.

¿Quién era San Alberto? Se impone, en primer lugar, aclarar, que si bien ha pasado a la historia con este nombre, y no con el suyo de pila, José Antonio Campos y Julián, ello se debe a la costumbre introducida en la Orden Carmelitana -a partir de la reforma llevada a cabo por Santa Teresa y San Juan de la Cruz -de añadirse el sobrenombre de un santo o misterio. San Alberto nace en El Frasno -Zaragoza- el 17 de febrero de 1727. En 1778, Carlos III le nombra obispo de Córdoba del Tucumán, en el 1783, arzobispo de la Plata. Muere en esta ciudad en 1804 (2).

No es arriesgado afirmar que se trata de una figura desconocida en el panorama educativo español y en gran parte también en el hispanoamericano. Puede considerarse un desconocido, no porque lo sea absolutamente, en el sentido de que se ignore su existencia, sino porque a partir de lo poco y a veces indocumentado que sobre él se ha escrito, no se puede valorar de una forma ordenada y justa, ni su vida, ni su pensamiento y mucho menos su aportación al terreno educativo.

El estudioso de la Historia Eclesiástica encuentra una breve reseña biográfica suya en obras de carácter general, pero el espacio e interés que le han dedicado, apenas llega a otra cosa que a dejar constancia de su existencia y de alguna parcela de su actividad, así como de esa marcada tendencia regalista, rasgo éste que, por el reduccionismo que encierra, no ha permitido una aproximación en extensión y profundidad a su complejidad humana.

De ahí se deduce el objetivo o finalidad de estas páginas: ofrecer ante todo un trabajo en torno a esta figura, José Antonio de San Alberto, y su aportación al campo educativo.

Mi propósito ha sido estudiarlo desde una perspectiva pedagógica, enfoque que debe ser tenido en cuenta a la hora de acercarse a este trabajo, pues sólo desde esa óptica es posible captar su significado.

Este estudio se estructura, pues, en torno a un eje: la labor "educativa llevada a cabo por un hombre," en un escenario concreto: la Audiencia de Charcas, y en un tiempo histórico que también tiene sus lindes: las postrimerías del siglo XVIII. Mi quehacer se ha limitado a ir insertando en torno a ese gozne educativo lo más valioso y significativo recogido en los distintos archivos sobre su persona y proyección social, en esa etapa marcada por los dos contornos que la circunscriben: 1768-1810.

La selección de fechas se hizo con la finalidad de que dos hechos históricos, de resonancia importante y decisiva en ese contexto americano, la expulsión de los jesuítas y el inicio de los movimientos emancipadores, quedaran enmarcados en ese período.

La hipótesis de trabajo planteada inicialmente era ver hasta qué punto la inquietud pedagógica albertiana sintoniza con ese clima de esperanzado optimismo en torno a la educación, propio del movimiento ilustrado.

Esta hipótesis central se va a ir concretando a lo largo de este estudio en otras más específicas:

Escaneado con CamScanner

- La campaña educativa organizada por Carlos III en España, en relación con la Educación Primaria, se extiende también por los territorios de Ultramar.

- San Alberto va a América contagiado de esa inquietud de redimir al hombre -al indígena- a través de la cultura. "Antes de hacerlos cristianos había que hacerlos cobrar talla de hombres" (3).

- Presencia durante su estancia en la Corte, como Procurador de su Orden, 1772-1778, la puesta en marcha de unos modelos educativos concretos, modelos que no transmite acríticamente, sino que previamente los somete a una operación de filtraje, de adaptación.

- Consciente de que un sistema educativo es la síntesis real de un complejo entramado de aspectos de índole muy diversa, no pierde nunca de vista el contexto social que le rodea.

- Dado lo ambicioso de su proyecto, intenta asociar a su tarea a sus más directos colaboradores: los curas, a los cuales les pide no sólo una preparación inicial, sino una actitud de apertura hacia un proceso de Formación Permanente.práctico, como medio de capacitación profesional, tenga también cabida.

- Destaca la importancia de la formación femenina como medio insustituible de renovación social, y polariza gran parte de sus energías en la promoción de la mujer a partir de la educación.

1.- LA EDUCACION EN EL SIGLO DE LAS LUCES

Por eso de no constituir la Ilustración un sistema filosófico con caracteres muy definidos, tienen cabida en el mismo personas de muy distinto talante. Desde los que quieren y cultivan un tipo de ilustración con raíces hincadas en el suelo fecundo de la tradición, hasta quienes, antípodas de éstos, declaran la guerra a la autoridad, a la tradición y a la fe (4).

Si bien es cierto que muchos de los hombres ilustrados del siglo XVIII no eran sino expositores del enciclopedismo, también es verdad, que una parte de éstos -como ya hemos anotado- no rompen con la revelación, ni llegan a dar primacía a lo material sobre lo espiritual. Prueba de ello, en el caso de España, es la figura de Feijoó, a través de cuyas obras se abre paso la nueva corriente. En su Teatro Crítico Universal, se combatió la credulidad y la rutina, haciendo la apología del progreso, compatible con la más estricta ortodoxia.

Entre estos últimos hay que situar también a San Alberto, quien si no participa de ese clima de oposición que se va fraguando lentamente y estalla en la Revolución Francesa, sí se suma, en cambio, a los que apuestan por el progreso. Adopta una postura de equilibrio, entre unos principios tradicionales que mantiene y defiende, y una apertura incondicional a ese despliegue difusivo los mismos que lleva implícito este movimiento (5).

a) La enseñanza Primaria se abre camino

La Ilustración asume en España características muy peculiares, pues aparte de empezar con dos siglos de retraso -en relación con otros países europeos- se enfrenta con una cultura hasta cierto punto monolítica, que había comenzado a gestarse a sí misma en el siglo XIII. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, las reformas de Carlos III, el tesón de los sectores ilustrados -integrados por minorías selectas-, y la ayuda de las Sociedades Económicas de Amigos del País, fueron agentes válidos para que la sociedad y la cultura española empezasen a cambiar.

La idea de que la ignorancia es un mal que hay que atajar con la mayor rapidez y eficacia posible, aparece como una constante en los Ilustrados del siglo XVIII. Al otro lado de los Pirineos, los franceses piensan igual. Como botón de muestra, podemos citar a Fleury quien en su célebre Catecismo, de gran resonancia en España, señala los males que acarrea la ignorancia, al mismo tiempo que resalta, como contraste, el valor de la instrucción (6).

Que la ignorancia cundía en España a sus anchas en ese período, es fácil de demostrar, si nos asomamos a una serie de escritores de aquella época. La intelectualidad española, de formación diversa, heterógena y contradictoria, empieza a tomar conciencia de la profunda decadencia que reinaba, decadencia que la reduce a un estado de postración -en expresión de Jovellanos "de horor y de lástima"-, al estar entregados los pueblos a la superstición y a la ignorancia (7). Los ilustrados no dudaban que, combatida la ignorancia con el arma de la cultura, el hombre alcanzaría la felicidad suma. Si la ignorancia es el mal por antonomasia, la cultura va a convertirse en el más cotizado de todos los bienes, o mejor de todos los medios que permiten alcanzar "esa tranquilidad de alma y cuerpo", fundamento de la felicidad.

La ilustración se basa en el concepto de que la sociedad progresará hasta alcanzar su plenitud, si el hombre recibe una educación conveniente, haciéndose ilustrado. El iluminismo con sus "luces", se presenta como antítesis, frente a las "tinieblas" y el pretendido oscurantismo de la Edad Media.

La campaña educativa organizada por Carlos III en la Península, en relación con la Educación Primaria, se extiende también por los territorios de Ultramar. De ahí que sea necesario, antes de analizar la labor educativa desplegada por nuestro autor en América, tener al menos una visión panorámica de la realidad española en este campo, sobre todo en relación con la planificación que de la misma se hace desde la Corona, en la capital de Metrópoli, Madrid, por el carácter modélico que conlleva todo lo realizado en ella. Más de una vez, con frases parecidas a ésta: "para que el buen ejemplo de la Corte transcienda al resto del Reino", se pone de relieve, el valor paradigmático que tienen las iniciativas llevadas a cabo en la Metrópoli (8).

Las reformas educativas se intentan llevar a todos los niveles, comenzando por el primario. No es que partieran de cero, algo se había hecho en los reinados anteriores. No obstante, es en el siglo XVIII, y de manera especial en el reinado de Carlos III, cuando la cultura en España alcanza sus costas más elevadas. Con su llegada al trono, la Primera Enseñanza, plataforma de lanzamiento para los demás estudios, se convierte en uno de los principales objetos de atención.

Echando una mirada retrospectiva a una serie de documentos, se observa que los esfuerzos que se realizan durante el reinado de Carlos III, van encaminados en dos

Escaneado con CamScanner

direcciones: por una parte se intenta difundir la educación e instrucción -factor cuantitativo-, así en 1768 se había mandado crear Casas de Enseñanza competentes para pueblos principales, pues "es cierto que el modo de formar buenas costumbres depende principalmente de la Educación Primaria" y, por otra parte, se intenta mejorarla, -factor cualitativo- velando por las garantías de capacidad de los maestros.

Hasta tal punto el elemento cualitativo comienza a estar en primer plano, que leyendo los Documentos para la Historia Escolar de España(9), desde esta clave, se advierte cómo la figura del maestro se constituye en principal responsable del buen funcionamiento o marcha de la educación y enseñanza, en factor catalizador de toda esa serie de leyes que intentan regularla.

No deja de llamar la atención que, desde el primer momento, los maestros se organicen en gremios, constituyéndose así ya en 1642, previo permiso de Felipe V, la Hermandad de San Casiano, cuyo objetivo es el de "protegerse y mejorar la ensenza". Disuelta la Hermandad, se constituye en 1780, el Colegio Académico de Primeras Letras, Colegio que en 1797 es sustituído por la Academia de Primera Educación.

El gran acierto de Carlos III estuvo en crear una serie de Instituciones que le ayudaron en su proyecto de "moralizar y civilizar a la sociedad española". Supo interesar a otros grupos que se sumaron a su causa. Es decir, no se trata de una serie de medidas aisladas, sino de un plan organizado, con el que el Monarca logra contagiar sus inquietudes a todas las fuerzas preparadas del país, para llevar a cabo su empresa humanizadora. En este sentido hay que destacar, además de las Diputaciones de Caridad y la Junta General de Caridad, las Sociedades Económicas de Amigos del País, uno de los sucesos más notables del reinado de Carlos III, por el papel privilegiado que van a tener en la difusión de la cultura. Se preocupan de la enseñanza popular, lo mismo cuando fundan simples Escuelas de Primeras Letras, que cuando organizan Escuelas Patrióticas.

La fuente describe este hecho con apasionado entusiasmo: "Un monarca tan amante de la ilustración como Carlos III y unos ministros y consejeros tan ilustrados como los que había sabido agrupar en derredor de su trono, conocedores unos y otros de los adelantos europeos en las ciencias y en los conocimientos humanos, y unos y otros dispuestos a emprender e introducir todas las reformas útiles en su patria, no era posible que dejaran de promover todo lo que condujera al mejoramiento de los estudios, a reformar provechosamente la enseñanza pública, y difundir y propagar las escuelas, ordenarlas y metodizarlas del modo más conveniente posible a la instrucción de la juventud" (10).

Todas estas instituciones contribuyen al establecimiento de multitud de escuelas gratuítas para niños pobres y abandonados, en las que se trabaja intensamente, enseñándoles las labores y oficios propios de cada sexo.

También el clero en general y de manera especial los Prelados, bajo el doble carácter de instruir y socorrer, contribuyen a la creación de colegios y escuelas gratuítas y hospicios; en ocasiones por iniciativa propia y, en otros momentos, como respuesta a la colaboración que de ellos solicita la Corona, a través de sus Ministros. No se trata, como vemos, de medidas aisladas que intenten remediar un caso concreto, sino de todo un sistema general de beneficencia pública, que constituye una parte del sistema político de gobierno. Todas estas iniciativas, centralizadas y potenciadas por el Monarca, persiguen dos finalidades distintas, pero convergentes: desterrar la vagancia y ociosidad, "madre de todos los vicios", y, al mismo tiempo, conseguir un trabajo útil que redunde en beneficio del bienestar personal y social.

2. INQUIETUD PEDAGOGICA ALBERTIANA

Uno de los aspectos más fascinantes de la personalidad de nuestro autor, es el interés por la educación. Se puede afirmar que este interés es el eje en torno al cual gira su vida y su obra. En este terreno, su pensamiento y quehacer, revelan una tenacidad y continuidad extraorinarias. Es el hombre de una idea, que de una manera, casi obsesiva, tiene siempre ante sí. Su calidad de humanista y educador son evidentes.

A pesar de que el tema educativo solicita de manera constante su atención, no forman sus ideas educativas un todo orgánico y sistemático. Se ocupa de la educación, no tanto desde el punto de vista especulativo, sino en el orden práctico y operativo, como respuesta a unas necesidades que reclaman un compromiso firme y decidido.

Su inquietud pedagógica sintoniza con ese clima de esperanzado optimismo en torno a la educación, propio del movimiento ilustrado, del que participa también España. Va a América contagiado de esa inquietud de redimir al hombre, al indígena, a través de la cultura. Quiere elevar el nivel de sus feligreses usando esa herramienta.

Todo ese movimiento educativo que, a grandes rasgos acabamos de exponer, con el despliegue de fuerzas que conlleva, tiene la oportunidad de observarlo de cerca durante su estancia en la Corte como Procurador de su Orden, desde 1772 a 1778. Esos seis años le convierten en testigo cercano del interés que despiertan, tanto en el Rey como en sus Ministros, todas las cuestiones relacionadas con la educación (11). "Disipar las tinieblas de la ignorancia" por medio de "las luces" que proporciona la cultura, era como el punto de convergencia de todas esas "ruedas" que, en expresión de Muratori, -figura relevante de la época- "integran la inmensa maquinaria estatal" (12).

San Alberto, atento, pues, a la marcha general de la política educativa del gobierno, presencia antes de cruzar el Atlántico, la puesta en acción de unos modelos educativos concretos. Su acierto está en no transmitir esos proyectos acríticamente, sino sometiéndolos, previamente, a una operación de filtraje, de adaptación.

A los pocos meses de su llegada, en el primer encuentro con sus fieles, les lanza la idea de solicitar licencia para fundar una Casa de Niñas Huérfanas. "Solicitaré -les dice en su segunda Pastoral, a primera la había enviado desde España al ser nombrado Obispo en 1778- la fundación de una casa de huérfanos, donde estos infelices que no tienen otro Padre que a Dios, el Rey y a su Obispo, tengan un asilo donde puedan ponerse a cubierto de la necesidad y de la ignorancia y formarse hombres útiles al Estado y a la Patria" (13). Aquí cabe preguntar-

Escaneado con CamScanner

se, si semejante decisión, es fruto de la precipitación o arrebato de un obispo que, de buenas a primeras, se ve involucrado en un mundo apenas sospechado. Después de reflexionar sobre una serie de datos, apuntamos algunas claves que pueden ayudarnos a responder al interrogante planteado.

En un momento confiesa que, antes de poner el pie en su diócesis, había empezado a acariciar esta idea de establecer una Casa de Educación donde pudieran refugiarse las niñas huérfanas abandonadas, y por lo mismo, expuestas a todo tipo de peligros (14).

En otra ocasión, dice explícitamente que los esfuerzos que en Europa y, de manera especial en España, se estaban realizando en este sentido, no le eran desconocidos; oigamos sus palabras: "En Francia y Alemania son ya muchas estas casas de enseñanza pública tanto para hombres como para mujeres. No son ya pocas las que tenemos en España y sin duda serán más con el tiempo y con la piadosa solicitud de un Soberano que no piensa sino en promover cuanto juzga útil para bien de sus vasallos. Cuando en el año de ochenta llegamos a esta provincia del Tucumán, ninguna encontramos y en el día no tenemos otra completa y formada que la que fundamos en esa ciudad el de ochenta y dos, y que destinada, principalmente para Niñas Nobles Huérfanas, se extiende también, a las que no lo siendo, quieren vivir y educarse en ella" (15).

Está suficientemente claro que contaba con puntos de referencia. Sus dotes de buen observador le mantuvieron atento a ese alargamiento y ensanchamiento de la educación que se produce en el reinado de Carlos III. Desde 1771 hasta 1783, si nos atenemos a los datos que arrojan la serie de leyes que intentan regular la enseñanza pública, el movimiento fue ascendente y, es en este período, en el que, surgiendo de la sombra, comienza a cobrar interés y a abrirse camino la enseñanza femenina.

Tampoco son meras coincidencias que las alusiones albertianas al problema de la mendicidad y vagancia -música de fondo de las preocupaciones de los gobiernos de la época- se multipliquen, y lo que es más, que cuando intenta combatirlas, se apoye y cite las Leyes Reales dictadas con esta finalidad.

Y como última pista encontrada, tenemos el llamamiento especial que hace el Rey a todas las instituciones, entre las que enumera al Clero -secular y regular- para que secunden las disposiciones reales encaminadas a combatir esa lacra social de la mendicidad y vagancia.

Después de lo expuesto se puede sostener, sin riesgo de equivocarse, que este gesto, lejos de obedecer a la improvisión, fue madurando lentamente.

a) Líneas básicas de su Ideario Educativo

Se compromete mejor el conjunto de su proyecto educativo, si se tiene en cuenta el concepto de hombre que subyace en sus escritos. Hay una manera determinada de concebir al hombre en la base de sus ideas acerca de la educación. No se trata de una noción difusa, que se pueda deducir a posteriori de los hechos realizados, se trata, por el contrario, de una opción consciente que tiene por fundamento una elección reflexiva. Para él, el hombre, el ser humano, es ante todo un servidor de Dios y miembro de una sociedad organizada jerárquicamente.

San Alberto fue ante todo un humanista cristiano. Se observa en él, a cada paso, esa aspiración decidida a que el hombre alcance su plenitud mediante el cultivo de los valores genuinamente humano-cristianos. Cada hombre puede crecer en humanidad, valer más, ser más. En la base de toda su pedagogía late, necesariamente, una antropología cristiana. Ante todo, el hombre es a sus ojos una criatura de Dios, una criatura obligada a orientar espontáneamente su vida a Dios. Esto coloca al hombre en una dependencia radical de Dios. Dependencia que no disminuye en nada su dignidad humana ni su compromiso con las realidades terrenas. Resulta así que, el esfuerzo personal y responsable por el crecimiento humano, abierto hacia lo transcendente, -apertura que posibilita una mayor plenitud-, se convierte en el resumen de todos los deberes.

En los muchos escritos que nos dejó se puede encontrar un denominador común: la preocupación por elevar el nivel humano por medio del proceso educativo. Busca ese respeto por la persona y por su dignidad, desea llevarla de condiciones infrahumanas a otras en donde sea posible restaurar ese rostro humano deteriorado: "Dadme... una persona -nos dice- que haya tenido la desgracia de una mala educación en su juventud, y observad puntualmente su conducta. La hallaréis tal, que apenas os parezca hombre" (16).

Algunas de sus expresiones, en esta misma línea, más bien parecen gritos o lamentos: "¿Quién no verá con horror lo que pasa en los campos?. La miseria, la escasez, la soledad y la rusticidad con que se vive en ellos... hacen que pierdan con la verguenza, el horror al vicio y se entreguen después a los excesos más ignominiosos..." (17).

Aunque su calidad de humanista y educador es evidente, en el terreno concreto de la educación, resulta difícil extractar sus ideas, y ello, porque no se preocupa por sistematizar las bases teóricas de la educación. No olvidemos que los estudios sobre educación van cobrando consistencia y autonomía lentamente. Tenemos que llegar a Herbart, 1806, para encontrar el primer tratado Pedagogía General (18).

Sus ideas educativas no forman un todo orgánico y sistemático. El tema de la educación solicita de manera constante su atención a lo largo de su vida. Tema que le atrae, no de modo especulativo, sino en el orden práctico y activo, como respuesta a unas necesidades que reclaman un compromiso firme y decidido. Su biografía se halla jalonada de este pensamiento y acción educativa, en perfecta compenetración y armonía.

Sus más felices hallazgos están en su labor motivadora o multiplicadora. Intenta sembrar inquietudes, agitar los espíritus, contagiar sus propias preocupaciones y deseos, sobre todo, a los curas, que caían bajo su responsabilidad. También aquí fue asistemático. Su doctrina educativa, a pesar de esta falta de estructuración, se convierte en el hilo conductor de todas sus obras.

Todo lo filtra a través del interés por lo educativo. Hay en él una tendencia a convertir la diócesis en un aula y a sus diocesanos en sus alumnos. Por eso no puede extrañarnos la forma de dirigirse a ellos nada más llegar: "Cooperemos, hermanos míos, a éste tan justo deseo... y tomemos a este fin el medio: yo el de trataros como a

Escaneado con CamScanner

unos fieles discípulos y vosotros el de tratarme como a un verdadero maestro..." (19).

Aborda el problema educativo desde ángulos distintos, debido a esa ausencia de sistematización. No podemos perder de vista el contexto social que le rodea: "... seres esparcidos por el campo, distantes muchas leguas unos de otros..." (20), que apenas si se esfuerzan por escapar de la miseria, de la ignorancia. He aquí el cuadro que nos pinta después de su visita pastoral: "Acabamos de visitar y ver nuestra numerosa feligresía, esparcida en seiscientas u ochocientas leguas, y dividida en cincuenta y ocho curatos, de los cuales tienen muchos la extensión de cincuenta o de sesenta leguas. Toda esta extensión la ocupan, de trecho, los feligreses quienes viviendo en casas pobres, reducidas y separadas unas de otras forman una variedad poco vistosa y agradable..." (21).

San Alberto, debido a esa falta de sistematización a la que aludíamos en líneas anteriores, aborda el problema educativo desde perspectivas distintas, aunque siempre condicionado por el contexto social que le rodea. Estas coordenadas de espacio-tiempo van a estar presente, tanto a la hora de pronunciarse sobre la educación, como en el momento de acometer las soluciones prácticas. Primero hay que decir, que, San Alberto, basa la educación sobre el supuesto antropológico de la perfectibilidad de lo humano, de ahí que deposite grandes esperanzas en ella. En sus panegíricos sobre la instrucción, el mayor timbre de gloria que le atribuye, es el de ser medio excelente para alcanzar la virtud. Tiene fe en el valor de la educación. "He aquí en pocos años -comenta en uno de sus escritos- remediada la ignorancia que tanto cunde en los campos" (22).

Cree, pues, que ayudando al ser humano a abrir su inteligencia, se le ayudará también a educarse, a perfeccionarse. Con fuertes resonancias socráticas equipara saber y virtud. La razón y la virtud no son para nuestro autor conceptos contradictorios, ya que él, deudor en esto de la corriente socrático-platónica, no confería a la especulación desarraigada, la categoría de saber. Se pronuncia, en cambio, por un saber profundamente elaborado, que nace de la reflexión íntima, donde toda verdad adquirida, es una verdad asimilada, personalizada, y de suyo poderosa sobre la vida de quien la posee.

Todo saber debe ir dirigido a iluminar la realidad del hombre, y como la realidad humana es para San Alberto, ante todo, de carácter moral, la cuestión moral se sitúa en el centro de su pensamiento. Lo que él perseguía era, invariablemente, la norma ideal de la conducta humana.

Pero dado que el hombre es un ser abierto a lo trascendente, se observa en él, a cada paso, el deseo de que éste alcance su plenitud mediante el cultivo de los valores humano-cristianos.

Esta antropología de cuño cristiano que impregna sus escritos no va en detrimento de su compromiso con las realidades terrenas. Su empeño por igualar ambas dimensiones, la que se ordena hacia la realidad ultraterrena y esa otra que tiene que implicarse en lo inmediato, en el pan nuestro de cada día, es evidente.

Cuando San Alberto se pronuncia sobre el papel que debe desempeñar la educación en el entramado social, recurre al núcleo de la tradición educativa occidental: Platón y Aristóteles, para quienes la "base y fundamento de la República", descansa en la buena educación de los hombres.

No reduce la función de la escuela a un lugar de aprendizaje meramente intelectual. Su responsabilidad trasciende esta dimensión informativa y se ve envuelta en los hechos de vida que constituyen la trama de los que acuden a ella. Aboga por un tipo de escuela, o mejor de educación, en íntima conexión con la realidad exterior. Todos sus escritos apuntan hacia esa educación integral que lograría "formar de cada uno de ellos un buen cristiano, un fiel vasallo de su Rey, un miembro digno de la sociedad, que según su capacidad pueda ser útil a la Patria, al Estado y así mismo" (23).

No considera los males incurables. Da por sentado que la educación tiene el poder de reducir la miseria y la ignorancia, de combatir la ociosidad y la vagancia y, en definitiva, de promover el bienestar del individuo y, como consecuencia, de la sociedad en que vive.

En sus escritos, sin pretenderlo, aborda también el problema de la finalidad del proceso educativo, finalidad ante la que nos muestra el menor titubeo: la posesión de las virtudes, ya que éste es el estado perfecto del hombre. "Dadme por una parte un joven que haya tenido la fortuna de una buena educación cristiana en sus primeros años y luego observad puntualmente su conducta. Le hallaréis exacto en las obligaciones a su Dios, puntual en las obligaciones de su estado, moderado en sus pasiones, inocente en sus costumbres, humilde en la elevación, resignado en las desgracias, contenido en las injurias, verdadero en sus palabras, limpio en sus negocios, justo en sus tratos: amigo fiel, ciudadano útil, vasallo dócil. Bueno para Dios, bueno para sí, bueno para la Patria y buenos para todos". "Ved, pues, aquí -sigue diciendo- los bellos frutos de una buena educación, porque escrito está, que el joven seguirá siempre por aquellas sendas en que se le hizo entrar a los principios, sin desviarse de ella, aún cuando sea anciano" (24).

b) La elevación económico-social, pasa por la Escuela

El recorrido albertiano por los campos, estancias, chacras y pueblos, le da una visión del problema más urgente y complejo que, según Chanetón, tenía que resolver no sólo la diócesis del Tucumán, sino todo el Virreinato: el de la Instrucción Primaria (25).

En la visita Pastoral a su diócesis, ha podido constatar que "allí estaba todo por hacer". Nada será ya como antes después de tocar tan de cerca esa situación de incultura y miseria en que viven los indios. Achaca todos los males de tan lamentable situación de degradación y abandono, a la ignorancia que reina en los campos, por eso, la solución de este problema, pasa necesariamente por la escuela.

La Carta que escribe, una vez concluída la visita Pastoral, es de un valor documental extraordinario. Cuando coge la pluma sigue aún bajo el hondo impacto de lo que tan fuertemente le ha impresionado: la enorme extensión de los curatos, la incomunicación de unos con otros, -dada la dispersión existente-, y la ignorancia o ceguedad que padecen (26).

Escaneado con CamScanner

En tono reiterativo se lamenta, -pareciéndole increíble- de ese estado de suma ignorancia; ignorancia que es "casi general", pues se da "en toda clase de sujetos". Y más adelante añade: ..."Esto no es culpa, sino desgracia, y sea lo que fuere, parte desgracia, en que influye su destino, y parte culpa, a que contribuye su desidia, lo que no tiene duda es que el mal es cierto y grave, que su gravedad aumenta con los días, que sus resultas con lastimosas a la Religión del Estado, y que pueden serlo más, si no se piensa seria y prontamente en solicitar los remedios y aplicarlos" (27).

Hecho el diagnóstico de la realidad, no quiere quedarse en lamentaciones estériles, al contrario, cree que sin dilaciones hay que solicitar "los remedios y aplicarlos". Tiene el valor de apostar por lo que debería existir, poniendo en juego lo mejor de sí mismo, para transformar esa situación, aunque sin dejar de reconocer, que los medios a su alcance son desproporcionados a los males que intenta atajar. Sin embargo, echándole audacia a la realidad, después de mucho "discurrir" sobre cómo desterrar la ignorancia de los campos, apunta una serie de medidas: el sistema de reducciones, es decir, reducir los indios a pueblos, el celo de los curas, la división de los curatos, la creación de escuelas en todos ellos, la fundación de colegios o enseñanzas públicas en las ciudades y la buena elección y uso de los Catecismos.

Pero él que se ve "rico en deseos y pobre en medios", al explicitar los remedios antes anotados, expone aquellos que por su envergadura reclaman de la autoridad y poder Real, pues, sin la intervención de Su Majestad, ve difícil reducirlos a pueblos y financiar los gastos que acarrearía el poner una escuela en cada curato.

Y como puesta la mano sobre el arado, no es de los que vuelven la vista atrás, si no consigue el ideal, al menos se contenta con lo posible, con lo que está a su alcance. En este caso concreto, lo que está en sus manos, es, al menos, estimular a sus curas a que pongan "su talento", "sus inclinaciones", al servicio de las "necesidades de sus pueblos" (28).

Esta actitud de servicio, exigida a sus curas, aflora en multitud de ocasiones en los textos albertianos, si bien aparece revestida de formas distintas, -médico, pastor, centinela-, según las circunstancias. Aunque, después de leer y releer muchas veces sus obras, podemos afirmar, que es el término maestro el que más se prodiga en sus escritos, y el que mejor traduce esa responsabilidad social del cura, para aquellos que tiene a su cuidado.

c) Los factores sociales en la configuración humana

La falta de "civilidad" del indio, fruto de la incomunicación en que vive, es el aspecto de la realidad que más fuertemente hiere la sensibilidad de nuestro autor.

Las intuiciones albertianas, sobre el papel que asigna a los factores sociales en la construcción de la personalidad, son de una agudeza increíble. En este sentido, concibe la educación en una dirección marcadamente sociológica. Establece una correlación positiva, entre el hecho educativo y la convivencia humana. Parte de la base de qué instruir es "civilizar", por eso ve como remedio "específico y radical" para acabar con la ignorancia y con todos los males que ella acarrea, el de la "población", es decir, el "que vivan juntos, que formen pueblo" para que se ayuden recíprocamente con todos aquellos auxilios que son propios de la sociedad.

San Alberto va a abundar en esta idea de que la conducta se adquiere por transmisión externa, de generación en generación, es decir por la educación, y sólo se desarrolla en función de unas interacciones sociales. "La unión, pues, de todos ellos, bajo de una campana, de una iglesia y de un párroco, ¿qué medios tan ventajosos no iba a proporcionar para su enseñanza e instrucción? Sería menester más tiempo para decirlo, que talento para pensarlo... La facilidad de hallar entonces en el mismo vecindario un preceptor, que por amor, por celo o por interés se aplicaría a la instrucción y enseñanza de los niños a la instrucción de éstos, que precisa y naturalmente se comunicaría o se transfundiría, por decirlo así, de padres a hijos; la emulación santa que reinaría en todos de saber, y de saber más cada día, el honor que los estimularía a no ignorar los unos lo que sabían los otros, para no ser la ignominia o la parábola de sus convecinos..." (29).

En algunas expresiones albertianas está implícita -como vemos- esa idea, hoy comunmente aceptada, que sostiene que el individuo no puede adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin la aportación exterior, proporcionada por un ambiente social formativo, que constituye una condición necesaria para el desarrollo del potencial humano.

Para San Alberto, el hombre no nace, se hace. No nacemos hombres, sino que nos hacemos, construímos nuestra personalidad en un contínuo proceso de interacción. De ahí que, cuando esos estímulos o influencias se empobrecen, o lo que es aún más grave, no existen, y su carencia es total -"ceguera de nacimiento", la llama él- la conducta humana se deteriora.

Como contraste, utilizando una metáfora típica del movimiento ilustrado -"había amanecido la luz"- describe las ventajas que se seguirían con sólo vivir unidos, bajo una campana, una Iglesia, un párroco; medios éstos poderosos para enseñarlos e instruirlos. Como vemos, San Alberto, aporta su colaboración en el ámbito educativo con un claro sentido de reforma social. Su objetivo de evangelizar enseñando, su preocupación por salir al paso de la incultura y el analfabetismo, no ofrecen lugar a dudas. Ahí lo tenemos, empeñado hasta las cejas, para lograr que la educación llegue a todas partes.

3.- SAN ALBERTO, EDUCADOR DEL CLERO

La labor educativa albertiana se inscribe en esa dimensión social iniciada por los primeros misioneros y continuada más tarde por las Reducciones Jesuíticas, quienes intentan crear una forma de vida donde sea posible ir asimilando una serie de valores implícitos en la manera de vivir, de trabajar, de establecer leyes y costumbres, de dar culto a Dios.

¿Se mantenía en esa recta final del siglo XVIII el ímpetu misionero de los siglos anteriores? Gran parte de los historiadores sostienen que ante la presión regalista, la expulsión de los Jesuitas y la desaparición de toda clase de privilegios, la actitud de los religiosos -muy distinta a la de épocas anteriores- se muestra, en general, reacia a cualquier clase de iniciativa.

La labor civilizadora y creadora de los Jesuitas, inmensa en la América Hispana, en parte, queda truncada con su expulsión. Las Ordenes Religiosas que se hicieron cargo de las Misiones regidas por ellos, carecían

Escaneado con CamScanner

de medios propios, con lo que quedaban en inferioridad de condiciones, el tiempo que eran adscritos a la política estatal.

En resumen, se puede afirmar, que la Iglesia también se vuelve más lujosa y sedentaria, menos arriesgada. Mientras el interés por evangelizar a los indios, aparece un tanto desdibujado, cobra relieve y colorido, el afán por dominar en la sociedad criolla, dominio por el que luchan unas Ordenes contra otras, así como la Iglesia contra el poder civil. Todos son querellas por cuestiones de privilegios, etiquetas o jurisdicciones (30).

En San Alberto se conjuga perfectamente al sacerdocio y a la de educador. Luchar con todos los medios posibles a su alcance, contra la ignoracia y los males que ella conlleva, se convierte en la gran aspiración de su vida. Convencido de que la tarea es urgente, no ahorra esfuerzo de ningún tipo.

Pronto cae en la cuenta que la tarea le desborda, que a pesar de su entrega e interés, no puede cargar sobre sus espaldas toda la responsabilidad de sus proyectos. Es necesario aunar esfuerzos para empezar esa "gran obra" y así solicita abiertamente la confianza y ayuda de sus más directos colaboradores, los curas. Así en la primera Pastoral que les dirige desde España trata de asegurarse la confianza y ayuda del Clero: "Vosotros sois -les dice- mis compañeros, coadjutores y vicarios, hombres dotados de ciencia, de verdad, de prudencia y caridad" (31) y a ellos les pide se sumen y arrimen el hombro a esta obra que prevé no podrá llevar adelante sin "su correspondencia" (32).

a) Perfil del sacerdote que traza en sus escritos

¿Qué les pide para que se sumen a su causa?. Virtud y ciencia, ambas en perfecta armonía han de sintetizarse en la persona del sacerdote. Sin descuidar la virtud, pone el acento en esa preparación con la que han de lanzarse al desempeño de sus funciones.

Para él no basta con que el cura sea "afable, atento, cortés", sino que también ha de ser hombre "sabio y docto" (33). Es una cultura la que les pide, sin descuidar la dimensión trascendente, con un matiz claramente social, de ayuda a los que están bajo su cuidado.

Su premisa de que no puede formar quien no esté formado, se convierte en punto de partida. Por eso, casi machacónamente, insiste en que para entrar en el ministerio sacerdotal, no es suficiente "la santidad"; se requiere también de la "ciencia y literatura", y esto en perfecta lógica, pues él desea, ante todo, que el cura llene cumplidamente su misión, que la desempeñe "con primor", y esto sólo es posible si se emprende esa tarea con un bagaje cultural suficiente que garantice el éxito de la misma (34).

En otra de sus Pastorales, al ir desgranando las distintas funciones que convergen en el sacerdote, establece una relación estrecha entre el desempeño de éstas y esa preparación que se les pide: "a vosotros toca sustentar a los filigreses, pero ¿cómo los alimentará el párroco que ni estudia, ni instruye, ni enseña, ni exhorta, ni predica..., sino muy rara vez y por ceremonias? ¿Cómo los sustentará si el cura, ocioso... o descuidado, no los impone en las obligaciones esenciales...? Ellos vivirán y morirán en esta lastimosa ignorancia"(71). Y en otro momento les interpela con cierta ironía: "¿éste es el hombre celebrado del siglo?, y si lo es ¿cómo no enseña?, ¿cómo no habla?" (35).

Tiene una visión muy clara de que los problemas de su diócesis, no se resuelven multiplicando el número de curas, sino que su solución depende, fundamentalmente, de la calidad de éstos, es decir de su preparación y eficacia.

¿Qué les exige antes de conferirles las Ordenes? Siguiendo las directrices marcadas por Trento, que sepan a fondo el Catecismo, una latinidad más que mediana y competencia en Teología Moral.

Si para nuestro autor, como acabamos de exponer, la misión del sacerdocio lleva implícita la de educador, ni por asomo intenta él reducir la tarea sacerdotal a lo puramente cultural alejándola de la vida. Por eso, dada la importancia que atribuye al sacerdote en esa labor educadora, consecuente con su planteamiento, quiere poner firme los cimientos, y así la primera reforma que pone en marcha al llegar al Tucumán es la del Seminario (36).

b) San Felipe Neri, Centro de Formación Permanente

Pero no se contenta con una preparación inicial, quiere despertar en ellos el deseo de una formación que no sabe de estancamientos, una formación que no termina nunca, pues el tiempo de aprendizaje, de renovación, debe durar tanto como la vida. Con la creación del Convictorio de San Felipe Neri, en la Plata, concebido como centro de Formación Permanente, sus deseos se convierten en realidad.

Si de su visita Pastoral por la Diócesis del Tucumán sale reforzada la idea de fundar Casas de Educación para niños, la visita por los territorios de Charcas le confirma aún más en su deseo de fundar "una Casa de sabiduría, de oración e instrucción" para sus curas (37). Una vez más, el contacto con la realidad, le hace ver la urgencia de llevar a cabo este proyecto, como medio de dar respuesta a unas necesidades concretas.

¿Cuáles son las metas que pretende alcanzar con la creación de este Centro?. En la Carta Pastoral donde San Alberto aborda este problema, se perfila un doble objetivo: por una parte se propone, darle una orientación práctica, ayudando al sacerdote a proyectar sobre su campo de acción esa serie de contenidos o formación teórica, recibida en el Seminario. Por otra, se trata de conservar y actualizar el bagaje recibido (38).

La experiencia le mostraba, que incluso, los que habían recibido una preparación adecuada, aislados en sus beneficios y carentes de estímulos, perdían, con el paso del tiempo, la inquietud y entusiasmo de los primeros años.

Para imponerse bien en lo práctico de su ministerio, ciencia primera y principal en un Cura, les aconseja, además de leer el Manual y los Sinodales, que consulten a otros curas instruídos, pues no se trata sólo de saber lo que ha de hacerse, sino cómo hay que hacerlo, anticipándose así a los posibles problemas que el ejercicio de su profesión va a depararles. Su intento es que se insista más en lo necesario que es, para la perfección, esa vertiente práctica, al parecer no atendida en los seminarios. De lo contrario, no tendría sentido esa insinuación de que "aprendan primero, lo que después han de ejercitar" (39).

Escaneado con CamScanner

¿A quienes va dirigida esta Casa "brazo derecho de su gobierno", que le cuesta indecibles "fatigas"? Los beneficiarios de este Centro son todos los Curas sin excepción: los nuevos -como acabamos de ver-, para que puedan antes de tomar posesión de sus curatos, ensayarse e instruirse en el aspecto práctico de sus obligaciones. A los antiguos se les ofrece también la oportunidad de acudir a él, siquiera una vez al año, a renovarse y cobrar nuevas fuerzas para llevar "el grave peso de su ministerio", haciendo frente así a la rutina y deterioro profesional (40).

Entre los medios que cuenta para llevar a cabo su proyecto, hay que señalar, en primer lugar, el elemento humano: quiere poner al frente "curas instruídos" con los que pueda "instruirse" el nuevo Cura. Ese intercambio o trato frecuente con ellos, puede ser fuente de superación, permitiendo, mejoras incalculables.

Esos "curas instruídos", a los que alude, son los Padres Filipenses, que desde Lima vienen a la Plata para regir el Convictorio de San Felipe Neri.

Pero como la formación permanente se caracteriza por su flexibilidad, por las diferentes formas de llevarse a cabo, se puede considerar también como educación permanente, el "segundo medio" que apunta, para que se ensayen e impongan en lo práctico de su ministerio, es decir, una serie de libros, entre los que sañala las Pastorales de San Gregorio, las Obras de Palafox, el Cura Instruído de Pablo Señeri y las Conferencias de Massillón (41).

En otro momento, al abordar de nuevo este punto, de la necesidad que tienen los Curas de una lectura continuada, completa la lista de aquellos libros que considera imprescindibles "para el provecho propio y ajeno". He aquí los que consigna: la Biblia, el Concilio de Trento, el Catecismo de Pio V, una obra de Teología Moral y algunos libros predicables y espirituales (42).

De la labor desplegada por este Centro, conservamos el testimonio de Matías Terrazas, su secretario, quien confiesa que con esta medida consiguió San Alberto "que mudase de semblante el Clero" (43).

c) El amor, ingrediente principal en la relación maestro-alumno

El peso que tiene el amo en la pedagogía albertina es evidente, hasta tal punto que viene a convertirse en elemento aglutinante de todos los demás factores que convergen en la acción educativa.

No duda que el amor es el medio más idóneo que gobernar, dirigir y persuadir a los demás. "Todo cuanto ha menester un buen cura -comenta en una de sus cartas- tiene este dibujo del agrado y caridad". "Señores -les dice en otro momento- Si nuestro intento es ser buenos curas, y somos hijos de hombres y gobernamos a hombres, vistámonos de humanidad y de amor, no de rigor. De la blandura, no de la aspereza, finalmente de agrado, de dulzura y suavidad... Con amor, cautivó San Ambrosio a San Agustín, primero lo amó y después creyó. Con cebo de amor, en el anzuelo del agrado, pescó San Ambrosio a este pez de la Iglesia, a este lucero o sol universal de la cristiana enseñanza... Amor fundó la ley evangélica, amor la ha de propagar. Con amor hemos de gobernar, dirigir y persuadir a los hombres" (44).

La experiencia le dice que para que se produzca una conducta de acercamiento en cualquier terreno, pero también en el educativo, lo esencial es el amor, la humildad, la mansedumbre; no el dominio ni la altivez.

Intuye, que si el clima está enrarecido, las posibilidades educativas no se darán, porque esa falta de comunicación tiende a bloquearlas y, así, glosando a Palafox comenta: "Pastor aborrecido, ganado perdido, Pastor amado, rebaño ganado". Si esta dimensión humana reviste tanta importancia, es, como vemos, por las consecuencias que de ella se derivan.

No le pasan desapercibidas a San Alberto, las contradicciones o adulteraciones que se pueden dar en las relaciones humanas, e intenta salir al paso de las mismas. Si por un lado puede acecharles el peligro de la "demasiada condescendencia", por otro, pueden pecar de "excesivo rigor". En el primer caso denuncia la postura de aquellos curas que buscan ser alabados, aun a costa de condescencias indebidas, de cobardías manifiestas.

En el segundo extremo, sitúa esos tipos que todo lo que quieren corregir y enmendar a base de gritos y golpes, revistiéndolo, además, con capa de celo o de autoridad. Nuestro autor está persuadido, que la auténtica autoridad educativa, la que no deriva en autoritarismo, se basa en el amor, no en el poder. Alude así a un tipo de autoridad de carácter moral, que no radica en las personas, sino en los valores que sustenta. Y, apoyándose en Massillón, hace una llamada a los curas para que la autoridad que tienen sobre sus fieles, en lugar de un yugo que "oprime" y esclaviza, sea un medio para "aliviarlos y defenderlos".

d) Poder educativo del ejemplo

En todos y cada uno de los textos albertianos, subyace la idea, ya convertida en tópico, que se enseña más por lo que se es, que por lo que se dice. De ahí que insinúe que todo educador, y el sacerdote intrínsecamente lo es, ha de ser un buen modelo, es decir, ha de realizar en sí mismo unos valores; pues si con nuestras palabras decimos lo que sabemos, con nuestra conducta proyectamos lo que somos. Es nuestra vida la que se convierte, paradójicamente, en un "sermón mudo", pero elocuente y eficaz (45).

Aunque sin una formulación explícita, atisba San Alberto, que la coherencia e integridad de vida, se proyectan necesariamente al exterior. Por eso, como contraste, arremete contundentemente, sin ambages, contra la hipocresía o "simulacro", o lo que es lo mismo, contra esa especie de divorcio entre las palabras y las obras. Cuando la persona, por llevar una doble vida, no es de una pieza, las palabras se tornan "insulsas", "inútiles", pues se trata de una "instrucción" que nacida sobre "los labios", no tiene "raíces en el corazón".

Si el valor que concede al ejemplo salpica todas sus obras, de manera especial se ocupa del tema en la Carta Pastoral que escribe nada más pisar su nueva sede de la Plata. Esta Carta, se puede considerar de carácter monográfico, ya que toda ella tiene como único objetivo la invitación hecha a los curas, de forma reiterativa, a que "luzcan delante de sus fieles con las buenas obras". Considera, apoyándose en Séneca, que lo que tiene de largo y difícil el camino del precepto, esto mismo tiene de breve

Escaneado con CamScanner

y fácil el del buen ejemplo, y como prueba contundente de que esto es así, aduce el testimonio de que mientras hubo en la Iglesia abundancia de ejemplos, apenas hubo necesidad de sermones, pues "no hay voz más poderosa, ni precepto más riguroso que el del ejemplo" (46).

4.- LA EDUCACION, MEDIO DE CAPACITACION PROFESIONAL

No se le puede negar a San Alberto el ser uno de los pioneros de la Formación Profesional. Su deseo de una educación más utilitaria, más práctica, anticipo de nuestras Escuelas de Formación Profesional, sintoniza también con ese afán de los ilustrados españoles por elevar el nivel cultural y económico-social del pueblo.

Para esto, considera básico -aparte de esa educación elemental- el fomento de la agricultura, industria y comercio, tres oficios, que según el sentir del momento, se dan la mano, y de cuya unión resulta el poder y opulencia del Estado (47).

También en esta valoración del trabajo coincide San Alberto con otros muchos autores de la época, para quienes el trabajo y la ocupación, son las verdaderas fuentes de moralidad y prosperidad de los pueblos, siendo, en cambio el mayor mal, la falta de "una ocupación honesta" (50).

En este afán por combatir la ociosidad y sus secuelas, San Alberto, alude constantemente a las Leyes Reales que se proponen atajarla, leyes que se van reiterando a partir, sobre todo de 1777, y que obedecen a todo un plan de beneficencia pública organizado, para desterrar la vagancia, socorrer las verdaderas necesidades e impulsar el trabajo.

Abre la marcha en este sentido, la Real Orden del 18 de noviembre de 1777, donde se prescribe se establezca un Asilo provincial en cada uno de los sitios Reales, donde se recogería los mendigos, hasta trasladarlos al Hospicio de Madrid.

Un segundo paso importante tiene como objetivo la dignificación de ciertas profesiones, que estaban infravaloradas al existir ciertos prejuicios contra la dignidad y el honor del trabajo manual. Este interés del Monarca por dignificar todo tipo de trabajo, dio lugar a la Real Cédula del 18 de marzo de 1783. El contenido de esta Cédula es de gran trascendencia social al declarar la compatibilidad, de muchas Artes y Oficios mecánicos con la nobleza (51).

El científico Antonio de Ulloa, en sus exploraciones por tierras americanas, tiene ocasión de comprobar, que el desprecio a este tipo de oficios, nuestros antepasados lo trasplantaron también al Nuevo Mundo, fenómeno que no ocurre -comenta decepcionado- en los países colonizados por Inglaterra (52).

Nuestro Obispo, también acusa la resistencia que encuentra en este sentido, al no estar bien vistas ciertas profesiones, pues según "el estilo del país" el trabajo manual es considerado "poco honroso y propio solamente de gente natural y de servicio (53).

Esta es la causa que explica, se venga abajo su deseo de crear una especie de Centro de Formación Profesional para niños. No obstante, si los prejuicios sociales ponen freno a su intento de integrar estos oficios mecánicos en su proyecto educativo, él no se rinde y sigue insistiendo una y otra vez en la dignidad y necesidad de los mismos.

5.- EDUCACION DE LA MUJER: CONSTITUCIONES POR LAS QUE HA DE REGIRSE

Estos condicionamientos sociales hacen que San Alberto centre todas sus energías en la educación de la mujer, a través de los Colegios de Niñas que funda, colegios a los que la Real Cédula de 1785 concede existencia jurídica, aprobando las Constituciones. En ellas están los fundamentos que garantizan la existencia de estas Casas, así como la normativa que establece las líneas generales de acción. Se señalan, además, los dinamismos que han de ponerse en juego para que la educación resulte un proceso continuado, eliminando la improvisión y el azar (54).

Concibe el Obispo San Alberto, un tipo de educación, que abarque a la persona en todas sus dimensiones: "se les dará toda educación", dice en las Constituciones. Consecuente con este principio, el programa de formación femenina que propone, debe atender a la educación intelectual, la religioso-moral y la profesional, aunque concede un subrayado especial a la formación religioso-moral, encargada de transmitir la visión cristiana de la vida. El objetivo moral se presenta así como la finalidad unificadora y culminante del proceso educativo. Señala los Catecismos que, a su juicio, pueden ser más adecuados para lograr esta preparación: en un primer momento, el de Astete y, una vez iniciadas en el mensaje cristiano, aconseja se les "pase al de Fleury" (55).

¿Qué papel social asigna San Alberto a la mujer? A pesar de la fuerte tradición histórico-religiosa, de que la mujer se realiza en casa y el hombre fuera, nuestro autor intenta armonizar la vida de familia con la profesión, y así aconseja, se prepare a la mujer, desde el principio, para el desempeño de ciertas Artes y Oficios, mediante los cuales pueda ganarse el sustento y atender a su familia.

Por eso, considera necesario que en los Centros por él fundados, se atienda simultáneamente, tanto el aspecto instructivo-educativo, como esa otra dimensión profesional, de gran importancia en su proyecto educativo (56).

También Campomanes, sostiene la obligación que tiene la mujer en procurarse el sustento a costa de sus tareas, y considera "es un error político" el que no se las dedique a las Artes y a otros destinos acordes con su estado (57).

Ya Luis Vives, en pleno Renacimiento, había roto una lanza en favor de la formación cultural de la mujer, pues según su experiencia, las mujeres malas eran ignorantes y ayunas en letras, mientras que las instruídas, por el contrario, eran honradas y amantes muy celosas de su decoro y buen nombre (58).

Pero no son estos autores los únicos que están convencidos de que la educación de la mujer redunda en beneficio de la sociedad, otras voces defienden también la tesis de que la mujer puede ser uno de los miembros más útiles, con tal que se la eduque, pues sólo así conocerá el peso de sus obligaciones y el modo de cumplirlas

Escaneado con CamScanner

fielmente.

San Alberto, en esta misma línea, atribuye a la educación femenina una doble proyección: la preparación de la mujer como educadora de los suyos y de la sociedad en que se desenvuelve.

Por otra parte, en las Constituciones, va más allá, rompiendo prácticamente con los esquemas vigentes, al establecer la posibilidad de un nuevo camino, el de Maestras o Educadoras, al que pueden acceder las alumnas, en virtud de una preparación previa (59).

En este sentido, no deja de ser significativo que, San Alberto, se adelante a lo exigido a las Maestras por la Real Cédula de Carlos III -11 de marzo de 1783-, en donde se le pide un informe de vida y costumbres, un examen en doctrina, labores y lectura, pero donde el aprender las niñas a leer y escribir se deja como optativo (60).

Las Constituciones redactadas por San Alberto para estos Colegios, llevan fecha del 30 de abril de 1782. Son, como vemos, anteriores -año y pico- a la Real Cédula de 1783. En estas Constituciones Albertianas se exige, a las que pretenden ser maestras, ese informe de vida y costumbre, el examen en doctrina, labores y lectura, pero además, en relación con las niñas, el aprendizaje de la lectura él lo prescribe con carácter de obligatoriedad (61).

6.- SAN ALBERTO ANUNCIA SU VISITA PASTORAL A COCHABAMBA

Si uno realiza una lectura reposada de los documentos albertianos encontrados hasta ahora, y tiene la paciencia que requiere el cotejo de fechas y lugares, así como el registro de otra serie de datos significativos, no le resultará tan difícil llegar a la conclusión de que nuestro autor sentía cierta predilección por la "Valerosa y Leal" Villa de Oropesa del Valle de Cochabamba (62).

San Alberto llega a La Plata, procedente de la diócesis del Tucumán -que había regido cinco escasos años -el 25 de marzo de 1804, es decir casi dos décadas, va a llevar las riendas de una de las archidiócesis más importantes y también más extensas de la América Meridional, ya que contaba con más de cien curatos, repartidos por una docena de provincias, datos que conocemos a través de la descripción que él mismo nos ha dejado: "Esta es una y tal vez la mayor de las aflicciones que en estas Américas oprimen el corazón de un Prelato celoso y deseoso de gobernar bien unas ovejas que Dios y el Rey han puesto a su cargo. Porque ¿cómo las gobernará bien si no las conoce? ¿cómo las cononcerá, si nunca o rara vez las ve ni las trata? ¿Y cómo las verá y tratará teniéndolas esparcidas y derramadas en unas soledades y distancias tan enormes que apenas hay tiempo, ni fuerzas, ni salud, ni vida para penetrarlas y correrlas? ¿Qué Arzobispo de Charcas, por grande que haya sido su celo, constante su salud y larga su vida podrá decir que ha recorrido todas las doce provincias de su diócesis? ¿Qué ha visitado los ciento cincuenta y cuatro Curatos que hay en ellas? ¿Y qué ha visto y tratado, siquiera una vez, a todos los feligreses?".

"No es posible, y aún lo es menos que cuando lo hiciera una vez, tuviese vida, ni fuerzas, para hacerlo dos. En este año de noventa, y en la visita que estamos haciendo de la ciudad de Cochabamba y su partido, hicimos el ánimo de visitar la Provincia de Ayopaya, donde jamás ha penetrado Prelado alguno, por temor de perder su salud o la vida a la entrada o salida de su famosa y terrible cordillera y de sus caminos ásperos y fragosos sobre toda ponderación. No fue poco lo que tuvimos que vencer y vencernos para emprender un viaje que todos, o los más, nos lo pintaban inaccesible y peligroso..., pero al fin pudimos penetrar hasta el Curato de Yani, centro de la misma Provincia, donde tuvimos el consuelo de visitar aquellos lugares, ver, conocer y tratar aquellos feligreses, confirmarlos, exhortarlos, oirlos y consolarlos por algunos días. ¿Pero cuándo volveremos a ver y visitar a aquellos pobre indios?"(63)

Pues si bien a San Alberto le fue difícil pisar de nuevo estos lugares, dadas las dificultades impuestas por las condiciones geográficas, no le sucede lo mismo en relación con Cochabamba. Gracias al "Libro de toma de razón de los Títulos y Licencias" (64) -datos que hemos entrecruzado con los procedentes de cartas u otro tipo de documentos donde también aparece estampada su firma- hemos podido rehacer, con bastante aproximación, el itinerario albertiano, ya que cada título o beneficio otorgado va precedido de la fecha y lugar en que ve la luz.

Una vez reconstruído esta especie de puzzle, podemos concluir que San Alberto realiza sólo una vez la visita pastoral por los distritos de Potosí, Tarija y Tupiza, en cambio en Cochabamba ciudad y pueblos cercanos, está durante dos largos períodos: el primero desde el 26-VII-1789 al 16-IV-1791 y el segundo desde el 2-VII-1793 al 2-IX-1794 (65).

La primera visita pastoral que realiza a Cochabamba está precedida de una larga y cuidadosa preparación, a juzgar por una serie de datos entresacados de distintas fuentes. En primer lugar llama la atención que anuncie solemnemente -y deje constancia de ello- "que está próximo a salir de Cochabamba y su partido", añadiendo una serie de normas a tener en cuenta durante su ausencia de La Plata (66). En una de las cartas dirigidas a las Carmelitas Descalzas de Potosí, también manifiesta que "una vez que termine de dar los ejercicios -para los que cuenta con la ayuda del P. Josef y Antonio de Propaganda Fide- saldrá a realizar esta visita" (67). Precisamente el P. Antonio, al que alude en su carta, es el padre Comajuncosa, en cuyo célebre Manifiesto podemos leer, en relación con el asunto que nos ocupa, como el arzobispo solicitta su colaboración para dar los ejercicios en "aquella ciudad de La Plata, por agosto de 1788". Después regresa de nuevo, "en la cuaresma de 1789", "mientras que su Ilma, se prevenía para emprender su visita"; pasando enseguida "a la ciudad de Cochabamba donde iba a entrar el Señor Arzobispo, con el que hicieron misiones, tanto en aquella ciudad, como en Quillacollo y Sacaba, pueblos inmediatos a Cochabamba" (68). Y en otro de los documentos, obra también del P. Comajuncosa, vuelve a decirnos prácticamente lo mismo. Así comenta que "a instancias del Señor Arzobispo lo mandó la santa obediencia a la ciudad de La Plata a la disposición de su Ilma, que quiso continuar su visita general", de ahí que pase a Cochabamba, y "juntamante con el Señor Arzobispo" den ejercicios o misiones no sólo a toda la ciudad, sino también "a los pueblos vecinos, Quillacollo y Sacaba" (69).

a) Actividades que lleva a cabo en este ámbito

¿Qué actividades, además de los ejercicios y mi-

Escaneado con CamScanner

siones, realiza durante su estancia en Cochabamba? A parte de poner en marcha el Colegio de Niñas Huérfanas, del que nos ocuparemos más adelante, salen de su pluma importantes escritos. Entre otros, la "CARTA PASTORAL" que dirige a todos los que en el pasado concurso han sido nombrados elegidos para curas". Esta Carta, fechada el 24 de noviembre de 1790, con la autorización del Virrey, Nicolás de Arredondo, se publica un año después, en 1791, en Buenos Aires. Es una de las pastorales más relevantes de las muchas escritas por nuestro autor, no tanto por su extensión, 678 páginas, sino por el contenido que encierra. Concebida en un primer momento en forma tripartita, partes que aparecen detalladas en la Introducción, queda después reducida a una sola. Una serie de circunstancias que describe, no previstas al iniciar la carta, le llevan a alterar esa estructura inicial. La importancia de esta Carta radica, sobre todo, en que en ella somete a confrontación la experiencia que él tiene del Indio Altoperuano con la que un día dejó trazada Don Juan de Palafox y Mendoza, obispo de Puebla de los Angeles, en su célebre Tratado de la Naturaleza del Indio (70).

Otra Carta Pastoral suscrita en Cochabamba, el 4 de marzo de 1790, es "la que dirige a todos sus curas exhortándolos a la lección y enseñanza del Catecismo Real, con motivo de saber que un autor extranjero había pensado impugnar las verdades antes que se contenían en él". Aquí se pone de relieve el sentido patriótico del que estaba animado San Alberto, sentido que, en más de una ocasión, aparece salpicando sus obras, bajo sus dos componentes básicos: Religión-Rey, a los cuales alude bajo el término de las "dos Majestades", que siempre aparecen en perfecta simbiosis dadas las circunstancias religioso-políticas del momento. Los escritos políticos albertianos son fruto de unas condiciones, en las que al presentir que estas instituciones están amenazadas, se ve obligado a defenderlas con la pluma contra esos reales o posibles ataques.

El tercer escrito de relieve que suscribe en Cochabamba, es una Carta Pastoral inédita dirigida al Cabildo Eclesiástico de La Plata. El objetivo que persigue es sembrar paz y concordia en un "cuerpo" dividido por fuertes "desavenencias y contiendas" (71).

Un dato, de los muchos encontrados urgando en los archivos, exponente de otro tipo de actividades albertianas en este ámbito, es el relativo a la plazuela de Cochabamba situada delante de la Iglesia de Santa Teresa, llamada en la actualidad Plazuela Granados, cuando en realidad debiera llamarse Plazuela San Alberto, por ser nuestro autor quien un buen día, el 4 de agosto de 1790, mediante escritura pública, compra ese solar, tasado por el albacea en 180 pesos y del cual, a renglón seguido, "como dueño legítimo", hace "cesión y donación" a favor del Monasterio del Carmen, con la finalidad de que "lo destinen para Plazuela de su iglesia y así ésta logre el mayor lustre y decencia" posibles (72).

Por estas mismas fechas, San Alberto, pone al frente de la construcción de la Iglesia de Carmelitas Descalzas de Cochabamba, que acaba de desplomarse, a Patricio Torrico Ximénez, cura de Capinota, a quien se alaba por su capacidad de llevar adelante, simultáneamente, ambas funciones, "prefiriendo ellas a su salud, y aún exponiendo su vida en los contínuos viajes que casi diariamente hacía de su curato a Cochabamba y de Cochabamba a su curato, cuya distancia es de nueve leguas; de tal modo que no podía fijarse cuál era el paraje de su domicilio" (73).

b) La Primera Escuela Pública de Cochabamba, obra de San Alberto

Las Casas de Educación, como nuestro autor gustaba llamarlas, se fueron extendiendo, si bien no en la medida por él deseada, ya que sus sueños, en un primer momento, eran establecer una Escuela en cada Parroquia. Más tarde, obligado a recortar estos deseos por las dificultades con que tropieza, sigue soñando con abrir una Casa de Educación Pública o Colegio en cada ciudad. Pero también a este deseo tiene que ponerle cortapisas, limitándose a la creación de los Colegios de Córdoba, Catamarca, La Plata, Cochabamba y Potosí.

Estos cinco Colegios de Niñas Huérfanas que tiene en su haber, tienen una serie de elementos comunes. Aparte de que todos se rigen por las Constituciones aprobadas por Real Cédula para el de Córdoba, en todos ellos, la dificultad nuclear, y podríamos decir que casi la única con la que se encuentra para su establecimiento y puesta en marcha, es la relativa a la financiación. Este problema le ocasiona auténticos quebraderos de cabeza, trámites interminables que a veces es difícil seguir su curso, y, sobre todo, llegar a ver el desenlace final.

Las primicias de las fundaciones albertianas, hay que situarlas en la ciudad de Córdoba, sede de la Diócesis del Tucumán que rige durante cinco escasos años. Aquí es donde, por vez primera, toma cuerpo su proyecto educativo. Antes de dejar la Diócesis de Córdoba comienza los trámites del Colegio de Catamarca. Y ya en su nueva archidiócesis de Charcas, el primer Centro Educativo que inicia su andadura es el de La Plata, y en segundo lugar promueve el de Cochabamba.

Consta por una carta que San Alberto dirige al deán y cabildo de la iglesia Metropolitana de Charcas -a la que ya hemos hecho referencia- que su llegada a Cochabamba tiene lugar el 2 de julio de 1789 (74). Pues sin perder coma, dos meses más tarde, el 8 de noviembre del mismo año ya están en marcha los trámites para la construcción del Colegio de Niñas Huérfanas de esta ciudad. Como vemos, ni siquiera durante la visita pastoral le abandona su preocupación absorbente por la enseñanza. Una vez más se puede afirmar con Chaneton que en el surco espiritual que va trazando en su viaje, no son conventos ni seminarios lo que florece a su paso, sino escuelas" (75).

Una figura importante en esos momentos en la vida de Cochabamba, es la del Gobernador Intendente, D. Francisco Viedma, gran admirador de San Alberto, a cuyo celo atribuye "la mucha reforma que hay en el estado eclesiástico" (76). Nuestro autor debió contagiarle sus deseos de combatir la ociosidad mediante el establecimiento de un Hospicio, petición que la mesa del Consejo no aprueba, porque "no cree que con este medio se pueda remediar la ociosidad que reina en toda la provincia" (77).

En el expediente de fundación del Colegio de Cochabamba, aparece su nombre junto al del Arzobispo: "ambos consideran que será muy útil la erección de un colegio para educar niñas en aquella ciudad" (78). Lo primera que presentan, en el Informe al Rey, son las futuras Maestras: éstas serían las que en aquél momento formaban un "recogimiento de mujeres" que vivían con "gran edificación de todo el pueblo" y que por no tener "proporción para religiosas hallaban en ese lugar su seguridad y consuelo".

Escaneado con CamScanner

El inconveniente que encuentra para establecer allí el Colegio de Niñas Huérfanas, es doble: por un lado la casa no reune condiciones suficientes para establecer en ella "la educación y enseñanza pública de tantas niñas" y, sobre todo, lo que más pesa en esta determinación, es la ubicación de esta casa de recogimiento, -dato sobre el que insiste en varias ocasiones- "situada a mucha distancia, en los arrabales de la ciudad, situación que considera un estorbo para la asistencia diaria de las niñas" (79).

Pero al mismo tiempo que presenta la dificultad, apunta al remedio: trasladar este recogimiento al centro de la ciudad, a "una excelente casa que ha dado graciosamente el ejemplar presbítero, Don Antonio Veruete" (80). El valor de la misma asciende a dieciseis mil pesos. Esta casa reúne todas las proporciones que requiere un colegio de niñas, y las que faltan, de capillas, clases, oficinas, las pondrá a su costa el Arzobispo.

La persona que de una forma más directa y cercana debía estar al frente de la adaptación y reparación del colegio, es Patricio Torrico Ximénez (81), el mismo que por ser "un sujeto útil para cualquier ejercicio a que se destinase", dirigía las obras del templo de Santa Teresa. Estando sirviendo el curato de Capinota, el Arzobispo, "fiado de su inteligencia, actividad, economía y honradez", le encargó el cuidado de la construcción de la Casa de Educación de Niñas Huérfanas de Cochabamba. Esto exigió, como ya vimos, el consiguiente traslado de curato: desde el de Capinota, distante nueve leguas, al de Quillacollo, a sólo dos leguas de Cochabamba (82). Pero con el tiempo se vió que esta medida era aún insuficiente y así se determina resida en Cochabamba. Consta documentalmente que para atender de cerca a ambas obras, Patricio Torrico consigue el arrendamiento de unas casas de viviendas de altos y bajos, inmediatas al Monasterio del Carmen, cuya propietaria era Doña Manuela Fiorilo (83).

Así pudo entregarse de lleno a estas empresas, y, "en poco más de seis meses consiguió poner la referida Casa de Huérfanas en un estado que causa admiración a todos por su comodidad, primor, aseo y repartimiento de piezas para viviendas de las educandas, clases privadas, y de enseñanza pública, capilla cómoda y decente, y demás oficinas necesarias al Colegio" (84).

En el informe al Consejo, se entra en la parte más espinosa: la financiación. San Alberto asegura la cóngrua del capellán con la imposición de cuatro mil pesos y el alimento de las educandas que supone otros cuatro mil pesos, con cuyos auxilios, el trabajo de éstas, la piedad de aquellos vecinos, que tienen mucho amor a la Casa de Recogidas, y cien pesos mensuales que pide a su Majestad, se digne asignarles de limosna sobre las Cajas Reales de la Provincia, quedaría perpetuado un establecimiento tan ventajoso a la Religión, al Estado y a la felicidad de aquellas provincias (85). Dados estos primeros pasos, el inmediato es pedir a S.M., el Rey, la apruebe, "mandando se gobiernen bajo las mismas Constituciones que las de Córdoba, Catamarca y Chuquisaca".

El Fiscal favorablemente a Su Majestad para que apruebe el traslado y la fundación (86). Y aquí comienzan las grandes dificultades, pues por mucho que desde América se intentan agilizar los trámites, siempre surge algún tropiezo que los paraliza y casi siempre, como hemos dicho, es la dotación la que pone freno al proceso.

No satisface la forma de financiación propuesta por San Alberto y pide el Consejo se cree una Junta que estudie si existe otro arbitrio proporcionado "que pueda suplir la dotación que pretenden recaiga sobre la Real Audiencia" (87).

Los arbitrios que encuentran la Junta, apoyada por el Virrey de Buenos Aires, son varios. Primero propone aplicar 1.200 pesos anuales al Colegio, de los 1.562 que anualmente pagaba la Provincia de Cochabamba al Hospital de San Andrés de Lima, pues al ser ya de distinto Virreinato, opinaban, "había cesado la causa de esta imposición", ya que en ese momento no concurrián enfermos de "esas Provincias al Hospital de Lima" (88).

Como este arbitrio no prospera, la Junta propone otro: imponer el impuesto de medio real, o uno, en cada fanega de harina de maíz, de donde se extrae la chicha (89). Para dar más fuerza a la propuesta, aducen que con este medio se podría alcanzar un doble objetivo, ya que al mismo tiempo que se financiaba la fundación "se contendría la embriaguez". Pero la Contaduría, que sopesaba los pros y los contras de cualquier alternativa, no es justo se grave el maíz, por ser "género de primera necesidad para los indios", y, si bien el impuesto recaería sólo "sobre el destinado a la chicha", esto "originaría serias dificultades", pues ¿cómo hacer la distinción de la harina que se destina a la alimentación de la que se invierte en la bebida? Se podría pensar, en todo caso, "en una imposición moderada sobre la chicha, pero no sobre el maíz, ni la harina" (90).

El Consejo lo que hace es devolverle, elegantemente, el problema a la Junta: "pregúntese -les dice- al Director General de Temporalidades si, los de Charcas, podrían contribuir anualmente con mil doscientos pesos, y con lo que dijere vuelva la consulta al despacho" (91).

En 1798, los de Charcas contestan que "sin saberse si los productos alcanzarían a satisfacer las cargas de justicia y todas aquellas con que se halla gravada, en virtud de Resoluciones de S. M., deciden que, por ahora, no hay arbitrio para gravar el ramo con la pensión que se solicita" (92).

Y ya no se vuelve a hablar más en los documentos encontrados, del modo de financiar esta Casa de Educación, con lo cual, ateniéndonos a los datos que poseemos, el problema de la subsistencia, tardaría en resolverse. No obstante, si sabemos, que este Colegio abre sus puertas en 1793. En una carta de San Alberto al Cabildo de La Plata dice expresamente que remite para cada uno de ellos "la última Carta Pastoral, informando en Buenos Aires, sobre la fundación de este nuevo Colegio de Niñas". Y añade a continuación que tiene ya previsto "para ahorrar tiempo y gastos, que si se imprimiese el Edicto o Carta Circular" se envíe directamente a La Plata un paquete que contenga "tantos ejemplares, cuantos son sus Señorías" (93).

Estos son los datos que, por el momento, podemos ofrecer sobre el Colegio de Niñas Huérfanas de Cochabamba. Los presentamos con el carácter de provisionalidad que toda investigación reclama y, por lo mismo, abiertos a nuevas revisiones.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) Cfr. ORTEGA y GASSET, J. Obras completas, Madrid-España Calpe, 1932, pág. 631.

(2) Para una mayor profundización, tanto en su biografía personal como en la labor educativa llevada a cabo, primero en Córdoba del Tucumán y posteriormente en la Audiencia de Charcas, consúltese: GATO CASTAÑO, P. La educación en el Virreinato del Río de la Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas. 1768-1810. E. Diputación General de Aragón, Zaragoza, 1990.

(3) P. ACOSTA. Citado por CAPPA y MANESCAU. Influencia del cristianismo en la civilización de los pueblos. Imp. Memorial de Ingenieros, Madrid, 1893, pág. 24.

(4) C/r. VICENS VIVES J. Historia General Moderna. T. II, pág. 62. Véase también, HERRERO J. Los orígenes del pensamiento reaccionario español. Cuadernos de diálogo, Madrid, 1971, pág. 9-50 y 294-327. El objetivo de esa obra es someter a un análisis profundo esa corriente de pensamiento tradicional que se enfrenta a la ilustrada. Pone de relieve que el conflicto entre la vieja España tradicional y el pensamiento extrajerizante "revolucionario" y "antiespañol", no es sino un episodio más de ese amplio movimiento.

(5) SAN ALBERTO. Carta Consolatoria a Pío VI. La Plata, 24-IX-1791. Pág. 253. Le duele a San Alberto que la nación francesa haya sometido indiscriminadamente a examen a ese pasado, al que él -dada su formación teológico-moral y su propia inclinación espiritual- se siente fuertemente vinculado.

(6) FLEURY. Catecismo Histórico. París, Imp. Pedro Wite, 1737, págs. 1-3: Considera que la ignorancia es deplorable por ser uno de los principales males de la corrupción de costumbres. Rara vez la depravación de la voluntad es tanta que resista abiertamente a las luces de la verdad y de la justicia.

(7) Cfr. SARRAILH, J. La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII. México, F.C.E., 1957, pág. 169. Este autor multiplica las citas de Jovellanos, exponentes de su fe en la ilustración. La cultura -afirma- acarrea tarde o temprano la prosperidad, la justica y la paz.

(8) Un ejemplo de ese valor paradigmático, entre otros, lo tenemos en los Estatutos de las Sociedades Económicas de Amigos del País: que se proponen servir de pauta "del modo práctico de eregir iguales Sociedades Económicas", en SANCHEZ SANTOS, Extracto de todas las pragmáticas cédulas..., publicadas en el reinado de Acrlos III, Madrid, Imp. Viuda de Marín e hijo, pág. 337.

(9) Documentos para la Historia Escolar de España, recopilados por LUZURIAGA, L. Madrid, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional 1917. Véase también: PUELLES BENITEZ, M. Educación e ideología en la España Contemporánea 1967-1975, Barcelona, Labor, 1980, pág. 22. Señala este autor cómo en rigor, no se puede hablar de la existencia de un sistema educativo en el siglo XVIII, en especial, por lo que respecta a la educación elemental y secundaria.

(10) LA FUENTE, M. Historia de España. Barcelona, Simón y Montaner, 1889 T. 14, pág. 303. Conviene tener presente que en esta visión panorámica sobre el proceso seguido en la Instrucción Pública en España, intentamos ceñirnos a la planificación que de la misma se hace desde la Corona. Lo cual no significa desconocer lo realizado, sobre todo a partir del siglo XVI, por numerosas congregaciones religiosas que hacen posible que la educación popular llegue, inclusive, a las clases menos favorecidas.

(11) P. MANUEL DE SAN MARTIN, O.C.D. Historia de la Provincia de Santa Teresa en los Reinos de Aragón y Valencia. T. II, folio 398. ARCHIVO SILVERIANO. Burgos.

(12) MURATORI, L. De la felicidad pública, Madrid, Imp. Real, 1790, pág. 22 y 55.

(13) "Segunda Carta Pastoral", en Colección de Instrucciones Pastorales, Madrid, Imp. Real, 1786, T.I. pág. 141.

(14) Carta Pastoral que dirige a todos sus diocesanos acompañando las Constituciones para las Casas de Niños Huérfanos", en Colección de Pastorales, op. cit. pág. 242.

(15) "Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real", en Colección de Pastorales, op. cit. T.I. pág. 399.

(16) "Carta Pastoral sobre la fundación de Colegios de Niños...", en Colección de Pastorales, op. cit. T.I.

(17) Ibídem, pág. 287.

(18) Cfr. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana. 1983. T.I. pág. 718 ABBAGNANO, N. Historia de la Pedagogía F.C.E. México, 1981, pág. 490 y ss. BOWEN, J. Historia de la Educación en Occidente. T. III. El Occidente Moderno. Barcelona. Herder 1985.

(19) Segunda Carta Pastoral, en Colección de Pastorales, pág. 110.

(20) Carta Pastoral sobre la fundación de Colegios de Pastorales T.I. pág. 307.

(21) Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real, en Colección de Pastorales. T. I. pág. 371.

(22) Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real, en Colección de Pastorales. op. ct. pág. 403.

(23) "Primera Carta Pastoral", en Colección de Pastorales, op. cit. T.I. pág. 4.

(24) "Carta Pastoral sobre la Fundación de Colegios", en Colección de Pastorales, T. I. pág. 287.

(25) CHANETON, A. "Un precursor de Sarmiento", en Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas, T. IV, pág.113-141

(26) Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real, en Colección de Pastorales, op. cit. pág. 373.

(27) Ibídem, pág. 373.

(28) Carta Pastoral, Cochabamba, 1790. Suscrita en Cochabamba, se la dirige "a todos los que en el pasado concurso han sido nombrados y elegidos para curas". Buenos Aires, Real Imprenta de Niños Expósitos, 1791.

(29) Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real, en Colección de Pastorales, op. cit. pág. 380.

(30) Cfr. Historia de España y América Social y Económica, dirigida por Vicens Vives, Vol.IV: Los Borbones. El siglo XVIII en España y América, Barcelona, Vicens Vives, 1982, pág. 404 y ss.

(31) Primera Carta Pastoral, en Colección de Pastorales, T.I pág. 33

(32) Segunda Carta Pastoral, en Colección de Pastorales, T.I pág. 87

(33) Carta Pastoral. Cochabamba, 1790 op.cit.pág. 276

(34) Carta Circular dirigida a los que solicitan ser promovidos a las Sagradas Ordenes, en Colección de Pastorales, T.I págs. 196-199.

(35) Carta Pastoral. Cochabamba, 1790 pág. 288.

(36) Carta Circular a los... promovidos a las Sagradas Ordenes, op.cit. pág 211.

(37) Carta Pastoral. Cochabamba, 1790, pág. 49.

(38) San Alberto aborda esta cuestión en la Carta Pastoral escrita desde Cochabamba en 1790. A los objetivos que persigue con la fundación de San Felipe Neri y que apunta en esta Carta, hay que añadir el que consigna en el Informe que envía al Rey sobre este asunto: se trata de crear un "Seminario de educación y corrección de Clérigos". Archivo General de Indias, Charcas, 719. 2-VI-1786.

(39) Carta Pastoral. Cochabamba, 1790 pág. 39.

(40) Ibídem, pág. 47.

(41) Ibídem, pág. 53-56.

(42) Segunda Carta Pastoral. La Plata, 1786 pág. 134. En esta Pastoral también aborda este punto de la necesidad que tienen los curas de manejar una serie de libros, que considera "precisos y esenciales" para "el provecho propio y ajeno".

(43) TERRAZAS, M. Oración fúnebre, en las solemnes exequias con que la Iglesia Metropolitana de Charcas honró la Memoria del Ilm. y Rvdo. Señor Fray José Antonio de San Alberto, Arzobispo de aquella Metrópoli, 5 de mayo de 1804. Madrid. Imp.Villalpando, s/f pág. 35-40.

(44) Carta Pastoral. Cochabamba, 1790, pág. 241.

(45) Primera Carta Pastoral, en Colección de Pastorales, op. cit. T.I. pág. 50.

(46) Carta Segunda Pastoral, dirigida a los Curas, Tenientes y Sacerdores de su Diócesis. Buenos Aires, Real Imprenta de Niños Expósitos, 1786 págs. 43-47. Esta Pastoral es en realidad la primera que escribe desde La Plata, no obstante llevar el título de Carta

Escaneado con CamScanner

Segunda Pastoral, ya que la que nuestro autor considera como primera, aunque dirigida al Clero de su nueva Sede de La Plata, está escrita y fechada en Córdoba del Tucumán.

(50) Cf. LA FUENTE, M. Op. cit. pág. 17 y ss.

(51) SANCHEZ SANTOS. Op. cit. T.II, págs. 165-166.

(52) ULLOA, A. Noticias Americanas. Madrid Imp. Don Manuel de Mena, 1772, pág. 348.

(53) Constituciones para Colegios de Niños Huérfanos, en Colección de Pastorales, op. cit. pág. 347.

(54) Constituciones para los Colegios de Niñas Huérfanas, en Colección de Pastorales. Op.cit. T.I. págs. 316-362. San Alberto en una carta al Rey dice explícitamente que al redactar las Constituciones había tenido presente las que existían en Jerez de la Frontera -Cádiz- para el Hospicio de Niñas Huérfanas. Este Centro había sido fundado por D. Francisco de Messa Xinete, en 1749.

(56) Carta Pastoral sobre la fundación de Colegios. Op. cit. pág. 307

(57) RODRIGUEZ DE CAMPOMANES, P. Discurso sobre la Educación Popular de los Artesanos y su fomento. Pág. 359.

(58) Cfr. GALINO, A. Textos pedagógicos hispanoamericanos. Madrid, Narcea, 1982, pág. 269.

(59) Constituciones para los Colegios de Niños Huérfanos. Op. cit. pág. 323.

(60) Documentos para la Historia Escolar de España. Op. cit. pág. 230

(61) Constituciones para los Colegios de Niñas Huérfanas. Pág. 348

(62) Archivo General de Indias, Charcas, 719. Extracto sobre la erección del Obispado en Cochabamba y concesión a esta Villa del título de Ciudad con el dictado de Valerosa y Leal. El Consejo de Indias, 1786.

(63) Carta Pastoral. Cochabamba, 1790, pág. 307.

(64) Archivo Arzobispal de La Plata. El primer documento de este libro lleva fecha del 9 de agosto de 1785, el último está suscrito en La Plata, el 15 de marzo de 1804. El libro se cierra con la declaración de "Sede Vacante".

(65) Archivo Arzobispal de La Plata. Libro de toma de razón de Títulos y Licencias, folios 39 y 85. Véase también: Archivo Cabildo Catedralicio de La Plata, Libro 1780-1789, donde notifica al Cabildo el día de su llegada a Cochabamba: 28-VII-1789. Asímismo, en el Libro 1790-1799, hay una carta donde anuncia la fecha de su segunda llega a Cochabamba:el 2-VII-1793. En este mismo libro, se conserva otra carta, fechada el 6-V-1799,donde San Alberto expone ha delegado en su Secretario la visita pastoral que él tenía decidido hace,"a pesar de sus años y quebrantos", a la ciudad de Cochabamba y su partido.

(66) Cfr. Libro de Títulos y Licencias, folio 80.

(67) Archivo Monasterio Carmelitas Descalzas de Potosí. Carta de San Alberto. La Plata, 18-VIII-1788.

(68) Archivo Franciscano "Propaganda Fide" de Tarija. Manifiesto escrito por el P. Comajuncosa, Tarija, 26-X-1810(sin paginar).

(69) Archivo Franciscano de Tarija. "Memoria de los Religiosos de este Colegio de Ntra. Sra. de los Angeles de la Villa de Tarija, escrito por el P. Antonio Comajuncosa. Tarija, 1803, folio 9 y ss.

(70) JUAN DE PALAFOX Y MENDOZA, uno de los obispos más doctos y eruditos que tuvo España en el siglo XVII. Nace en 1600, en 1639 va a Nueva España y gobierna el Obispado de Puebla de los Angeles. Vuelto a España es nombrado obispo de Osma en 1653, sede que rige hasta su muerte en 1659. El Tratado de la Naturaleza del Indio, obra dirigida al Rey, aunque no lleva fecha, debió escribirla "en el tiempo que se hallaba en Madrid, como Consejero de Aragón, después que volvió de las Indias".

(71) Arvhivo Nacional de Bolivia. Sucre. Legajo,M.ss A.Varios,5. Esta carta lleva fecha del 7-XII-1790. En varias cartas más, escritas desde Cochabamba, aborda la misma cuestión:"sosegar los espíritus y calmar las discordias...,que hacen poco honor a un cuerpo tan respetable". Archivo Cabildo Catedralicio de La Plata, Libro 1790-1799. Cochabamba, julio, 1790.

(72) Archivo Histórico de Cochabamba, legajo, 122, 4-VII-1790.

(73) Archivo General de Indias, Charcas, 718. Relación de méritos y servicios de Patricio Torrico Ximénez, cura y Vicario del beneficio de Capinota en el Arzobispado de Charcas. Madrid, 20-XI-1795. Según este documento la iglesia se había derrumbado en 1790, y en "poco más de dos años concluyó las obras de este sólido y magnífico edificio", Patricio Torrico Ximénez.

(74) Archivo Catedralicio de La Plata. Libro 1780-1789.

(75) CHANETON, A. "Un Pedagogo Colonial", en BIIH, Buenos Aires, 1925, págs. 188-141. Este artículo lo incluye en su obra posterior: Instrucción Primera en la época colonial. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos, 1936, págs. 78 y ss.

(76) Archivo General de Indias (en adelante lo citaremos A.G.I.), Charcas, 426. Informe al Consejo de Indias del Gobernador Intendente, Viedma, sobre Cochabamba, 14-VI-1794.

(77) A.G.I. Charcas, 426.

(78) A.G.I. Charcas, 718. Extracto del expediente de la fundación del Colegio de Niñas Huérfanas de Cochabamba.

(79) A.G.I. Charcas, 718. Representación del Intendente, al Consejo de Indias sobre la fundación del Colegio de Ninas Huérfanas, 8-XI-1789.

(80) A.G.I. Charcas, 718. Acerca de la Casa de Recogimiento de Mujeres y Colegio de Niñas de Cochabamba. Año 1789.

(81) A.G.I. Charcas 718. Relación de Méritos y Servicios de Patricio Torrico Ximénez. 20-XI-1795. Este mismo sacerdote había dirigido la fundación del Colegio de Niñas Huérfanas de Catamarca. Había nacido en la Villa de Torremilano, Diócesis de Córdoba-Argentina, el 17-V-1756.

(82) A.G.I. Charcas, 718. Relación de Méritos y Servicios de Patricio Torrico.

(83) Archivo Histórico de Cochabamba, legajo, 137, 6-VI-1791.

(84) A.G.I. Charcas, 718. Relación de Méritos y Servicios de Patricio Torrico.

(85) A.G.I. Charcas, 718. Resumen sobre la Fundación del Colegio de Niñas Huérfanas. Sin fecha. Para inclinar favorablemente la voluntad del Rey, le dice, que en los últimos años el ingreso en las Cajas Reales ha aumentado en 30.875 pesos.

(87) A.G.I. Charcas, 718. El Consejo de Indias, 1791. La Junta que propone debía estar integrada por el Presidente de Charcas, el Arzobispo, el Fiscal y Regente de la Audiencia, y debía pedir informes al Gobernador Intendente, a los oficiales Reales y Cabildo Secular de Cochabamba.

(88) La contestación del Virrey de Lima, es que, además de que el Hospital de San Andres atravesaba un período difícil de 4.874 pesos, esa ayuda no podía retirársela, por estar confirmada por la Real Orden de 1784.

(89) Manifestaban, para apoyar este arbitrio, el que se hallaba adoptado en Arequipa y en México sobre el pulque, bebida equivalente a la chicha.

(90) Este arbitrio queda sin aplicarse, se ve que a la Contaduría no le convenía del todo.

(91) A.G.I. Charcas, 718. Informe del Consejo, 26-I-1797.

(92) A.G.I. Charcas, 718. La Plata, 30-IX-1797. Para no dar un no rotundo, lo matizan diciendo "que habría que esperar a ver si, cubiertas las demás cargas, quedaba el sobrante de los 1.200 pesos.

(93) Archivo Catedralicio de La Plata. Libro 1790-1799. Cochabamba, 23-X-1793. Anotamos otros datos de interés, encontramos en los archivos bolivianos, en relación con este Colegio. Conocemos el nombre de las tres primeras Rectoras del mismo: la primera fue Margarita Tapias, a quien sucede en 1800, como "Presidenta interina, con todos los fueros y preeminencias que tenía la anterior", Josefa Flores. Poco tiempo después, en 1801, "por cuestiones de salud", San Alberto acepta la renuncia de Josefa Flores y nombra en su lugar a Francisca Gaizinga, por el tiempo de tres años, período que deberá guardarse siempre "en adelante". Josefa Flores pasa a desempeñar la función de portero, desde donde "velará, como ángel custodio por la buena educación de las niñas". Véase: Archivo Arzobispal de La Plata, Libro de Licencias, folio 152 y Archivo Cabildo Catedralicio de La Plata. Libro 1800-1803, 3-IV-1801. También conocemos el nombre de otra pieza clave en la estructura de estos colegios albertianos, la figura del capellán, título que recae, en esos primeros momentos, en D. Manuel Muñoz. (Archivo Arzobispal de La Plata. Libro de Licencias, 22-X-1794).

Escaneado con CamScanner

LA REFORMA UNIVERSITARIA, PROCESO Y ESTRUCTURA

Jorge Komadina R.

A veces es necesario inventar conceptos-ficción para ayudarnos a entender nuestros propios conceptos.
L. Wittgenstein

Todas las instituciones son productos de los fracasos humanos.
R. Zavaleta

La juventud universitaria ha sido el niño Dios esperado por los profetas, perseguido por los pretores, exaltado con oro, incienso y mirra por los viejos poderes.
J. Vasconcelos

PROLOGO

En nuestros días, pensar el tema de la Reforma Universitaria puede tener algo de pasión anacrónica, algo de fútil ejercicio arqueológico. Fútil e ínfimo porque la imágen de la no-contemporaneidad de Reforma no es sólo temporal, sino, digamos cualitativa: su conocimiento, se dice, es irrelevante para la actual ciencia social en Bolivia, el objeto es en sí mismo deleznable. Sin duda, esta imágen sesgada ha contribuído grandemente a desinteresar a potenciales investigadores por el tema en cuestión.

Existe, pues, un extendido prejuicio que bloquea una comprensión más objetiva sobre la Reforma y que se funda, al menos, en dos equívocos perceptibles. Por una parte, se asume que la Reforma fue un acontecimiento de poca monta, una revuelta estudiantil circunscrita a las aulas universitarias que no tuvo impacto alguno en la sociedad boliviana. Para apoyar esta imprecisión, por otra parte, se señala que los sucesos reformistas fueron simplemente episódicos de corta duración, y se los encierra -negando un futuro desarrollo- en los años previos a la guerra del Chaco, como un eco tardío y débil de la insurgencia estudiantil de Córdoba.

En nuestro trabajo, un intento por apartarse de esos puntos de vista, proponemos considerar a la Reforma Universitaria Boliviana como un hecho social de múltiples dimensiones; es decir como objeto de la sociología.

Una de esas dimensiones es el proceso socio-político que se despliega en el país a lo largo de varias décadas y que involucra básicamente a dos sujetos sociales, el Estado boliviano y el movimiento reformista cuyo núcleo y elocuencia es el movimiento estudiantil universitario. Este proceso no es ni uniforme ni lineal, por el contrario, se presenta como complejo y contradictorio, asumiendo distintas formas según el curso de las coyunturas históricas.

Sin embargo, el estudio de la Reforma no debe ser reducido a su proceso socio-político; asimismo, es necesario incorporar un análisis de estructura que permita tomar cuenta de lo contínuo-histórico de la Reforma y que pueda explicar bajo un principio de órden, aquello que subyace en la apariencia de los procesos políticos. Este plano está relacionado con la institución universitaria antes que con la acción coyuntural de los sujetos sociales. Dicho de otro modo, la Reforma no es sólo acontecimiento político es también estructura, es un órden ideológico y organizativo que configura un modo de relación de la universidad con el Estado y con la sociedad; del mismo modo, involucra, ya en un plano más concreto, el gobierno institucional y la organización académica de las Universidades Bolivianas.

El núcleo de la Reforma es sin duda la cuestión de la Autonomía Universitaria. Por ello parece justo establecer una identidad entre Reforma y Autonomía, aunque aquella supone además otro tipo de elementos. En el primer caso -la Reforma considerada como proceso socio-político- la Autonomía Universitaria aparece como parte de la **estrategia socio-educativa** *de los sujetos sociales. En la segunda perspectiva, la Autonomía es un enunciado ideológico que subyace a los procesos, una relación jurídica con el Estado y un orden institucional; es decir, se presenta como una* **estructura socio-educativa**, *constituida por el primer movimiento reformista y consolidada por posteriores luchas y movilizaciones universitarias.*

Sobre estos supuestos, nuestro trabajo abarca un lapso histórico comprendido entre 1928 y 1978, a juicio nuestro el ciclo de la Reforma. Sin embargo ésta no adquiere el tono de una historia positiva, **ad narratum**, *ordenada bajo un estricto órden cronológico. Más bien supone una reducción de la historia de la Reforma a sus momentos más notables, a las coyunturas críticas que permiten aislar sus rasgos centrales. Si se quiere, es una historia comparada de distintas fases de un mismo proceso.*

Tampoco se analiza a la Reforma como un capítulo más del proceso continental como un mero epifenómeno de la Reforma Latinoamericana. La Reforma Universitaria en Bolivia posee su especificidad, su propia e irreductible lógica.

Sin descuidar en absoluto el contexto nacional, se analiza un caso regional, el de Cochabamba, su universidad y su movimiento estudiantil. En todo caso, como se verá, Cochabamba fue uno de los "epicentros" de la Reforma y, en consecuencia, su estudio bien puede considerarse como "representativo" del proceso nacional

Escaneado con CamScanner

El 13 de enero de 1931, la Junta Escrutadora de la Cámara de Diputados hizo conocer públicamente los resultados del Referendum Nacional sobre diversos proyectos destinados a modificar la Constitución Política del Estado boliviano. Pocos meses antes, la Junta Militar de Gobierno, instaurada a la caída de Hernando Siles e ironizada por Tamayo como "Junta de Gendarmes", puso en consideración de la ciudadanía calificada para el voto nueve Enmiendas Constitucionales que generaron una prolongada polémica. La Enmienda "número ocho" reconocía el régimen autónomo de las universidades públicas, a la sazón existentes, en la Constitución Política. La Enmienda facultaba a las universidades a nombrar a sus rectores, profesores y funcionarios; expedir títulos; aceptar legados y donaciones; administrar sus rentas; elaborar su presupuesto; negociar empréstitos y reconocía, en fin, su autonomía para realizar sus fines y objetivos.

La Enmienda obtuvo los siguientes resultados: por el SI, 1.984 votos; por el NO, 609 votos (LR, 14-I, p. 1-2).

La anécdota de la historia, que según Zavaleta es el encierro pero también la elocuencia de los hechos, cuenta que el resultado del Referéndum fue negativo para los autonomistas; ante esta eventualidad, el Dr. Daniel Sánchez Bustamante, Ministro de Instrucción de la Junta y su asesor general, no tuvo otro recurso que apelar a la "trampa" para cristalizar la ansiada autonomía, de la cual era fervoroso partidario. (1)

Lo verdaderamente constatable es que, de esta manera, con el veredicto de cerca del 0,6% de la población boliviana real, se cerró el primer acto del largo y contradictorio proceso de la Reforma Universitaria en Bolivia.

1.- 1928-1937: "SIN DIOSES EN EL CIELO NI AMOS EN LA TIERRA"

Los hechos fundacionales de la Reforma transcurren entre la I Convención Nacional de Estudiantes de Bolivia, realizada en agosto de 1928 en la ciudad de Cochabamba y el ya mencionado referéndum de 1931.

Los antecedentes históricos y las influencias ideológicas son, sin embargo, más antiguas. El fondo histórico de la Reforma está constituído por el pensamiento y la acción política de los movimientos reformistas latinoamericanos que a partir de los sucesos de Córdoba, Argentina (1918), se extienden en casi todos los países del continente.

En Córdoba, la más antigua y conservadora de las universidades argentinas "adormecida desde hace siglos por un pesado sopor hispánico y clerical", nace y se propaga la Reforma Universitaria en América Latina, proceso de múltiples dimensiones que tendrá un despliegue continental en el curso de varias décadas, pero cuya dinámica será diferente en cada uno de los países.(2)

Un "nuevo espíritu", como lo señaló Mariátegui, pareció desbordarse y acometer apasionadamente contra la herencia escolástica y clerical de la colonia; rémora ideológica que las Oligarquías se habían empeñado en conservar en los herméticos recintos universitarios, auténticos claustros donde se formaban las gentes de leyes y de la administración pública. Un famoso documento de la época, el Manifiesto Liminar de Córdoba (3), diagnosticó con sarcasmo el vetusto estado de cosas en las universidades y proclamó el advenimiento de una nueva redención social.

Pero la Reforma boliviana no debe leerse como la simple traducción mutatis mutandis del episodio argentino; pese a la fuerte influencia que recibe, tiene su propia historia y su propia lógica de desarrollo.

De hecho, la influencia latinoamericana es asimilada en el país por la vía de la experiencia peruana, rica en alcances sociales, antes que por la experiencia argentina que tan solo tuvo una realización institucional.

En el Perú, la Reforma dio origen al APRA y también influyó en la formación de la tendencia marxista de Mariátegui congregada en torno al grupo Amauta; ambas expresiones políticas propagaron la consigna: "el universitariado debe ir al encuentro del pueblo". De este movimiento los estudiantes bolivianos rescatarán y desarrollarán la tesis de la "indivisibilidad de la cuestión universitaria y la cuestión social". Así, en 1927 se establecerá en el país una sección del APRA y, el mismo año, se editarán los ensayos de Mariátegui, difundidos generosamente en los círculos universitarios e intelectuales bolivianos (4).

La segunda década del siglo es también la época de difusión del pensamiento marxista en Bolivia y de formación de los primeros círculos intelectuales de izquierda (5). Las ideas reformistas se entrecruzaron con las primeras ideas marxistas. En 1926, G.A. Navarro (Tristan Maroff) publica sus ensayos sociales, en los cuales se fija la consigna que sintetiza las luchas sociales de la época: Tierras al Indio, Minas al Estado. (6)

Otra de las influencias ideológicas presentes en el espíritu de la época es la idea autonomista universitaria. La Reforma suele identificarse con la lucha por la Autonomía Universitaria y, aunque esta implica otras cuestiones, la identidad suele ser apropiada puesto que la idea autonomista, en tanto prerrogativa de la institución para dotarse de un gobierno propio y de vivir en un clima de libertad académica, sintetiza las demandas socio-educativas del movimiento reformista.

Una de las falsas polémicas que constantemente origina la interpretación de la Reforma, es aquella referida a los antecedentes ideológicos sobre la Autonomía Universitaria en el país, previas a 1928. No cabe duda que el ideal reformista no era absolutamante inédito; es decir, en rigor, ni siquiera pertenecía originalmente al movimiento de Córdoba: la idea autonomista es consubstancial al nacimiento de las universidades europeas durante la Edad Media, entidades que se constituyeron autónomamente frente al poder religioso y regio.

En Bolivia y en América Latina, las universidades coloniales ostentaron ciertos grados de autonomía, especialmente cuando estuvieron regentadas por los jesuítas. La Universidad de Chuquisaca v.g. en determinado período de su historia se dotó de sus propias normas, métodos de enseñanza, autoridades, profesores y funcionarios (PAZ, 1914: passim).

Durante el período republicano, mucho antes del

Escaneado con CamScanner

estallido de Córdoba, prominentes políticos e intelectuales de la oligarquía formularon explícita e implícitamente proyectos sobre la necesidad de una educación superior autónoma y libre de toda tuición deformante del Estado y la Iglesia. La idea autonomista en Bolivia fue sostenida inicialmente por pensadores de la clase dominante, especialmente por los liberales para quienes la educación no debía estar subsumida al Estado o a la doctrina de la Iglesia Católica.

Por otra parte, es necesario referirse, así sea de un modo sumario, a los antecedentes del movimiento estudiantil boliviano. Como lo anota LORA (1979:49), la Convención de 1928 no fue la primera reunión de los universitarios; existen antecedentes previos, aunque sólo dan cuenta de la dispersión y ambiguedad de las aspiraciones estudiantiles. De esta manera, en 1902, el Centro Universitario de Potosí convocó a una reunión nacional cuya temática concentraba las preocupaciones de la juventud liberal de la época: la educación del indio. La plataforma de acción de este evento giraba en torno a movilizaciones estudiantiles destinadas a educar al indio para librarlo del analfabetismo, por cuanto se asumía que la ausencia de educación era el origen de su marginalidad social. Otro de los puntos de la deliberación estudiantil fue la proposición de sustituir el sistema unitario por el federal, a raíz del cual el Congreso quedó dividido en opiniones. Por último se aprobó la creación de la Liga Universitaria Nacional sobre la base de las ligas departamentales; organismos que no pudieron consolidarse.

Un segundo Congreso se llevó a cabo en Sucre, en junio de 1909, como lo anota el ya citado Lora, y estuvo dominado también por el pensamiento liberal. Este evento aprobó una resolución que instaba a la separación de la Iglesia del Estado; en el plano universitario se recomendó la "libertad de enseñanza" y se resolvió -punto notable- "fundar universidades libres con autonomía completa gubernamental y económica (:150)

Después de diez años se llamó a un tercer Congreso que no pudo alcanzar éxito alguno por la indiferencia con la que fue acogida la convocatoria.

Otro importante antecedente de la Reforma es la acción de la Federación de Estudiantes de La Paz que en 1925, a la cabeza de Enrique Baldivieso, desarrolló una amplia labor de debate y de acción poltica opositoria al gobierno de Saavedra (KLEIN, 1968: 110).

Referencia ineludible del proceso reformista es la acción de la Federación de Estudiantes de Cochabamba (FEC). El año 1924, un grupo de alumnos de la Facultad de Derecho (7), se hizo cargo de la FEC e intentó darle a esta organización una dirección "izquierdista", crítica de la tradicional orientación liberal (RODRIGUEZ 1979: 69). La FEC agrupaba a estudiantes de los niveles facultativo, secundario y técnico; estos últimos si bien eran mayoría, no ponían en cuestión el liderazgo de los universitarios. En 1927, el directorio de la FEC propuso a través de su secretario de gobierno, Carlos Walter Urquidi, la "absoluta independencia del ramo de la instrucción, emancipándola de todas las tutelas" (:71). En abril de ese mismo año, llegó a Cochabamba un grupo de universitarios de Brasil, Argentina y Uruguay que influyó en el desarrollo de la corriente autonomista.

Poco después, la FEC se propuso como tarea prioritaria la realización de un Congreso Nacional para unificar un pensamiento nacional sobre la Autonomía.

a) La I Convención Nacional de Estudiantes

Este evento puede considerarse como el inicio del movimiento reformista puesto que si bien no era la primera reunión nacional de universitarios, como se advirtió líneas arriba, era la primera vez que los estudiantes lograron escapar, aunque no por completo de los dilemas del liberalismo, y planteaban un programa de crítica y ruptura respecto al Estado liberal.

La importancia de esta Convención, tanto en el ámbito universitario como extrauniversitario, ha sido destacada del modo siguiente:

La I Convención ( ) adoptó por primera vez en el escenario político nacional, en magna plataforma, algunas de las ideas más fundamentales de la izquierda radical en Bolivia, ideas que serían los temas históricos de la extrema izquierda boliviana desde esos días hasta la gran revolución emancipadora que ocurrió 30 años después (KLEIN, 1968: 122).

Arturo Urquidi, por su parte señala que los postulados adoptados en esta reunión se constituyen en los primeros y más claros antecedentes teóricos y políticos de la Reforma Agraria y la Nacionalización de las minas (URQUIDI, 1985:87); el propio Lora, aunque con menos fervor, reconoce que la Convención "constituyó el punto culminante del movimiento reformista de la preguerra" (LORA, 1979:39).

Participaron en ella representantes de todos los departamentos del país, pese a que sólo existían universidades en Sucre, La Paz y Cochabamba. (8)

El gesto anti-oligárquico fue el signo de la I Convención pese a que los representantes estudiantiles no sólo que compartían algunas ideas-fuerza del liberalismo, sino que la mayoría de ellos sostuvo contactos directos con el Presidente Hernando Siles, quien colaboró en la organización del evento (KLEIN 1968:121).

El Programa de Principios de 1928

El programa de principios (9) adoptado era una curiosa y abigarrada articulación de elementos ideológicos provenientes del marxismo de la época, del liberalismo, del nacionalismo emergente y del anarquismo, muy en boga entonces. La unidad del discurso se articulaba en torno a la idea de la Autonomía y el "poder universitario" como poder del Estado. La plataforma aprobada abarcaba dos ámbitos: a) la cuestión universitaria y b) la cuestión nacional.

a) La cuestión universitaria

La propuesta original y la más importante de los convencionales de 1928 era la de constituir una (cuarto) Poder Autónomo del Estado boliviano:

Toda la educación debería ser entregada a la universidad,

Escaneado con CamScanner

erigida en organismo autónomo, constituida como poder especial del Estado. Poder que nacería por elección de los maestros y universitarios que son los más interesados en su perfecta constitución (10).

Prolongando el razonamiento del Estatuto de Instrucción Pública de 1874 (que responsabilizaba a la Universidad de todo el proceso eductivo formal desde la primaria hasta la superior), el Programa plantea que las universidades tengan tuición de todos los ciclos educativos para "emanciparlos" del poder estatal; el "poder especial" debía gozar de autonomía para lograr sus fines y objetivos.

No es arriesgado afirmar que en esta idea se expresaba de cuerpo entero la estrategia socio-educativa de las emergente clases medias, marginadas del sistema político oligárquico. Estos sectores buscaban en la constitución de un nuevo poder una fuente de reconocimiento social, una expresión política y un canal de movilidad social.

Ahora bien, la autonomía era el atributo principal de este nuevo poder; el Legislativo debía incorporar a la Carta el reconocimiento del poder especial y el Ejecutivo sólo tendría la facultad de coordinar y apoyar a la institución universitaria.

Los órganos de este Poder serían el Consejo Nacional de Educación, conformado por miembros de los consejo Universitarios Departamentales; los consejos departamentales de educación, a su turno, estaría integrados por representantes de todos los ciclos de enseñanza fiscal. Estos organismos contarían con jurisdicción absoluta sobre toda la estructura educativa. En realidad esta era una vieja idea, postulada por el entonces Ministro de Instrucción Pedro H. Vargas en 1882; el propio J. A. Arze reconoció, ex post, el origen de la propuesta. Pese a todo, el plan no pudo ser ejecutado por la Reforma y los estudiantes tuvieron que limitar sus demandas a la autonomía de la educación superior, desligada de los niveles básico y secundario; según Arze el "desarrollo práctico que tomó el movimiento de la Reforma Universitaria hizo difícil que este proyecto se plasme en su forma integral" (ARZE, 1947:18).

La "autonomía integral" era, pues, el planteamiento central de los convencionales, concepto que abarcaba y resumía otros complementarios. La autonomía era percibida como un conjunto de prerrogativas de la universidad:

Facultad para recaudar y disponer de recursos económicos propios; para reorganizar y renovar su personal libre de las influencias de la política partidista; para fijar el rumbo técnico de la educación.

La organización de las facultades debía realizarse respetando las autonomías departamentales y evitando todo intento centralizador, contradictoriamente, sin embargo, se añadía que la distribución facultativa debía tener correspondencia con criterios geográficos.

El programa establece, por otra parte, los supuestos generales de un nuevo "modelo pedagógico":

1. *( ) debe propender a la formación integral de la personalidad ( ) al armónico desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales.*
2. *El sentido ético de la educación debe inspirarse en un sano internacionalismo pacifista que no excluye un nacionalismo bien entendido.*
3. *Escuela Unica, entendida como "fusión de las clases sociales" impidiendo la discriminación de ricos y pobres.*
4. *Co-educación, enseñanza mixta sin discriminación de sexos.*

Finalmente, el Programa señaló que la autonomía económica, consistente en la capacidad de las universidades de elaborar y administrar su propio presupuesto y en la obligación del Estado de fijar impuestos especiales para ellas, era un elemento intrínseco de la autonomía integral.

b) La cuestión nacional

El programa no es sólo novedoso por sus planteamientos universitarios, sino también por los objetivos de política nacional. Por una parte se sostienen postulados radicales como la "socialización progresiva de la propiedad privada", a través de medidas como:

"la nacionalización de las minas y del petroleo...fraccionamiento obligatorio del latifundio y dotación de tierras a los indios... Estatización progresiva de las fuentes de riqueza...

Los puntos anteriores, los más significativos, están sin duda inspirados en una temprana e incompleta lectura marxista, por cuanto, ambíguamente, se identifica "nacionalización" con "socialización" y no se profundiza un análisis de clase de la sociedad boliviana; respecto al latifundio no se postula su abolición, sino su "limitación"; asimismo, los temas del partido político y la captura del poder, tan caros a la tradición marxista, se hallan ausentes, sobre todo el rol protagónico de la clase obrera en las transformaciones sociales.

Por ello es más acertado considerarlo como un programa democrático, por el contenido de las tareas planteadas, y reformista por el medio de alcanzar estas transformaciones; el método del cambio, en efecto, es un conjunto de reformas jurídicas:

... Reforma Radical de la Legislación ( ); Reforma Constitucional en los siguientes aspectos:
... federalismo, separación de la Iglesia del Estado, parlamento gremial, limitación al absolutismo del ejecutivo, autonomía económica del poder judicial, autonomía administrativa y económica del poder universitario; Reforma de la Legislación Civil.

La influencia de la ideología liberal no deja de estar presente a través de postulados como la "reivindicación marítima", verdadero lugar común de la clase dominante, la laicización de la educación, la separación de la Iglesia del Estado y la adopción de los principios positivistas en materia legislativa. Como se puede advertir, el programa no implica una ruptura plena con el liberalismo, ideología general de la época. Nada de ello disminuye la naturaleza revolucionaria del programa y la doctrina del nuevo movimiento universitario. Criticar un programa incompleto, ambiguo o equivocado desde uno pretendidamente revolucionario -desde una época con-

Escaneado con CamScanner

temporánea- es desconocer virtualmente el movimiento de la historia y la relación que tiene con las ideologías. El pensamiento del 28 era, sin duda, fruto de su tiempo y no podía transgredirlo.

Otros puntos destacables del programa están referidos a la "política demográfica", en la cual se trata, en realidad, el problema del indio desde una posición paternalista.

Por último, los convencionales universitarios proponen una política nacionalista de "defensa contra el monopolio del capital extranjero", contradictoriamente acompañado de una adhesión a la consigna anarquista de la "patria universal". El anarquismo del programa era más un gesto y un estilo que una convicción profunda; así, el documento concluía (del mismo modo que toda la correspondencia oficial de la FUB) con el lema: "sin dioses en el cielo, ni amos en la tierra".

Independientemente de este documento, la Convención encomendó a J.A. Arze la elaboración de un proyecto de Reforma Constitucional sobre el tema de las universidades; dicho proyecto abarcaba los siguientes puntos:

- Universidad única en la cual las universidades existentes deberían formar distritos universitarios con derecho a sostener facultades e institutos.
- Creación del Consejo Nacional de Educación "suprema autoridad administrativa y técnica" y "absolutamente desligada del poder ejecutivo".
- Creación de los consejos universitarios departamentales con "cierta autonomía jurídica y técnica respecto a la autoridad del Consejo Nacional.
- Reforma de todo el sistema de educación pública.
- Participación estudiantil en el gobierno de la universidad (11)
- La reforma no debía limitarse a la dictación de una ley especial, sino que debía estar inserta en la Constitución.

Con este programa se inicia la **tradición iluminista** del movimiento universitario boliviano, caracterizado por un pensamiento que apelaba a ideología abstractas y universales; optimismo inquebrantable en el poder de la razón; confianza en la posibilidad de reformar la sociedad en base a las nuevas ideas del siglo XX; praxis política que descansa en la acción de una élite ilustrada que "va" al pueblo llevando la preciosa carga del conocimiento liberador o, como lo señaló Michelet, el gesto aristocrático de querer educar al pueblo.

c) Creación de la FUB

El segundo hecho de importancia de la I Convención es la fundación de la Federación Universitaria Boliviana (FUB). El Estatuto Orgánico de la naciente organización, también elaborado por J.A. Arze, puntualiza las siguientes finalidades:

- Unificar las aspiraciones ideológicas de la clase estudiantil
- Fomentar la cooperación entre el proletariado manual e intelectual.
- Organizar la Liga Pro-Indio y los comités de solidaridad obrero-estudiantil.
- Coadyuvar a la gremialización de maestros e intelectuales
- Modificlar la legislación escolar y modernizar la pedagogía

La directiva de la FUB fue conformada con los siguientes estudiantes: Secretario General, Ricardo Anaya; de Relaciones, José Cuadros Q.; de Educación, Carlos Salamanca Figueroa; de Hacienda, Germán Rivero; de Vinculación Obrera, Franklin Antezana P.; de Prensa, Alfredo Mendizabal; de Deportes, Julio Espinoza; de Estadística, Arturo Urquidi.

La mayor parte de los miembros de la directiva eran estudiantes cochabambinos que más tarde fundarían el Partido de la Izquierda Revolucionaria (PIR) y el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). Sin duda, la Federación Universitaria cochabambina había demostrado una mayor compactación y claridad ideológica entre sus dirigentes.

La actual organización nacional de los estudiantes universitarios, la Confederación Universitaria Boliviana (CUB), es directa heredera de la vieja FUB, tanto en su doctrina ideológica como en su tradición política. La Reforma de la FUB en 1952 sólo implicó un cambio de nombre en la organización.

d) El Movimiento Estudiantil y la caída De Siles

Dotado de un programa de acción y de una organización nacional, el movimiento estudiantil tuvo su primera prueba política en el enfrentamiento sostenido entre universitarios cochabambinos y el gobierno de Hernando Siles, en julio de 1929. Los estudiantes intentaron impedir la realización de una reunión política oficialista convocada con la autorización del Rector de la Universidad; para lograr sus propósitos ocuparon físicamente la Universidad, pero fueron atacados por la policía y por grupos de choque pro-gubernamentales.

A raíz de este incidente, los estudiantes exigieron la reununcia del Rector Ricardo Bustamante y de los catedráticos comprometidos con el mitin nacionalista.

Estas escaramuzas crearon un clima de agitación y obligaron a las autoridades a declarar un Auto de Buen Gobierno, prohibiendo las reuniones estudiantiles e implantando la censura de prensa en todo el país. La respuesta de la FUB fue la declaratoria de una huelga nacional demandando la renuncia del Rector Bustamante, la libertad de los dirigentes universitarios detenidos y las garantías necesarias para que la FUB desarrolle su actividad.

Pese a que los estudiantes recibieron mensajes de apoyo de todo el país, el gobierno no concedió respuesta alguna al pliego estudiantil y la huelga tuvo que ser finalmente levantada, excepto en Cochabamba donde se mantuvo la resistencia a las disposiciones de las autoridades y donde continuó la represión policial junto a las detenciones de dirigentes que después fueron expulsados de la Universidad (12).

Escaneado con CamScanner

La FEC organizó un desfile de protesta obrero-estudiantil, paralelo a los festejos oficiales del 6 de agosto. Según la prensa de la época, el desfile fue masivo y contó con la presencia de aproximadamente 1.500 personas; La Federación de Carpinteros y los gráficos se solidarizaron con esta protesta, así como los estudiantes del nivel secundario (EC,13-VII.1929 pp 2-3).Pronunciaron discursos José Cuadros Quiroga y José Enrique Peña, "anunciando la solidaridad obrero-estudiantil" (RODRIGUEZ 1983: 74-75).

Pese al fracaso de la huelga estudiantil, la importancia de estos radica en que por primera vez los universitarios bolivianos actuaban en conjunto para lograr sus objetivos. Estos acontecimientos provocaron una ruptura definitiva entre el gobierno de Siles y el movimiento reformista.

Unos meses más tarde, en septiembre de 1929, la II Convención de estudiantes, reunida en Sucre, después de analizar los acontecimientos suscitados en Cochabamba declaró : el movimiento estudiantil producido en Cochabamba el mes de julio, ha iniciado la gesta revolucionaria de la Reforma Universitaria en Bolivia (citado por DURAN 1963:116).

Es precisamente la II Convención la que adoptó líneas de acción claves en la lucha estudiantil por la Reforma (:49). Los universitarios establecieron como objetivo central la modificación de la Constitución en vigencia con el fin de amparar jurídicamente y de un modo más o menos definitivo un Estatuto Autónomo para las universidades del país. (13)

Se definen así dos momentos tácticos que revelan con claridad la naturaleza **reformista** del movimiento estudiantil, y los fines que perseguía en ese momento:

a. La Convención fijó como objetivo la **Autonomía Integral** y su reconocimiento en la Constitución, argumentando, a través de un mensaje dirigido por J.A. Arze a los convencionales que: " solo los preceptos constitucionales podrán evitar que la autonomía sea burlada".(:93)

b. Sin abandonar el "espíritu" de la Constitución en vigencia, se subrayó la necesidad de formular un cuerpo de normas especiales sobre Educación Pública que sustituyera al Estatuto Calvo de 1874, sin que ello implique una renuncia a la anhelada Enmienda Constitucional (:12).

En consecuencia, se aprobó un proyecto de ley elaborado en base a las líneas doctrinales de la I Convención y a un Pre- proyecto redactado por la Comisión Independiente Pro-Autonomía de la Universidad de Sucre, presidida por su Rector, Renato Riverín. La participación de los docentes universitarios demostró que la Autonomía no era una simple aventura juvenil. El proyecto final fue resultado de un debate previo protagonizado por las delegaciones de Sucre y Cochabamba que en sus partes medulares sostiene (:13)

- Autonomía del ciclo superior de la educación pública y **Autonomía individual** de cada una de las universidades del país:
- La autoridad máxima de los consejos universitarios como "único poder organizado y director de la instrucción superior y del que dependerán el Rector y los Consejos Directivos".
- Participación estudiantil en el Consejo Universitario y en los Consejos Directivos de establecimientos.
- Delegados elegidos en asambleas.
- Rector elegido en el Consejo Universitario o en asamblea.
- Congreso nacional de universidades como máximo organismo de nivel conjunto.

Ahora bien, las acciones del movimiento estudiantil no pueden ser pensadas independientemente de su relación con el proyecto socio-educativo del Estado. Con esto se quiere indicar que la Reforma, cuyo núcleo, como se vió, es la Autonomía Jurídica de las universidades, es un hecho social que contiene connotaciones estatales y no sólo involucra la práctica de los agentes reformistas. La Reforma es el producto social de la inter-acción de ambos proyectos. La unilateralidad en el análisis solo conduciría a abandonarse en los peligros de la simplificación. No hay posibilidad de una explicación rigurosa si se "lee" la historia de la Reforma como si sólo se tratase de la historia del movimiento estudiantil universitario; esto es, menospreciando la estrategia legitimadora del Estado.

Dicho sea de paso: varias generaciones de universitarios han invocado el mito de la **Gesta Reformista** para apropiarse de los acontecimientos del pasado y dotarse así de una identidad; en estas imágenes la Reforma deviene en narración de una "conquista" ejemplarizadora. Existe, sin duda, una demanda estudiantil en acción pero también existe, como se intentará mostrar, una cierta capacidad estatal para recoger y asimilar este "ruido" de la sociedad.

Esta capacidad está ya presente, aunque de un modo ambiguo, en el gobierno de Hernando Siles, a quien ya se vió colaborando en la organización de la FUB. Siles buscaba en los universitarios un apoyo social y un grupo de colaboradores que le permitieran desplazar a los antiguos grupos de influencia del Partido Republicano y al viejo caudillismo liberal. En 1926 llegó a fundar un nuevo partido, el Partido Nacionalista, que debía nutrirse de la renovación generacional:

A principios de mayo de 1926 en los círculos universitarios se hizo corriente la idea de formar un nuevo partido para representar las nuevas aspiraciones de la juventud universitaria (KLEIN 1968 : 109)

La doctrina del Partido de la Unión Nacional, más conocido como Partido Nacionalista, contemplaba en su programa de acciones el establecimiento de la Autonomía Universitaria (ED 11,I, 1927, p.5). El proyecto del presidente Siles estaba destinado a absorber y neutralizar la oposición de las clases medias a su gobierno, puesto que ya no contaba con el apoyo que los gremios de artesanos habían brindado al gobierno "populista" de Saavedra, Siles no sólo gustaba de rodearse de la juventud universitaria, sino también de intelectuales de prestigio: Tamayo aceptó ser su ministro de Relaciones Exteriores y Demetrio Canelas, cercano seguidor de Salamanca, el enemigo político

Escaneado con CamScanner

más importante de Siles, fue su embajador en el Perú.

Siles poseía una innegable habilidad táctica para bloquear a la oposición combinando el uso de la violencia y los ofrecimientos de cargos públicos; el suyo era ciertamente un proyecto **transformista** abortado:

De un modo u otro, en realidad, casi la mayor parte de los intelectuales de tendencia izquierdista, directa o indirectamente, o a través del mismo gobierno, participaron en la administración de Siles entre los años 1926-1930. (Klein 1968 :109)

Entre ellos, Klein cita a Guillermo Francovich, Alberto Ostria Gutierrez, Felix Capriles, Saturnino Rodrigo, Carlos Medinacelli, Victor Paz Estenssoro, Ricardo Anaya, Carlos Montenegro, Augusto Céspedes, José Antonio Arze y otros.

En determinada ocasión, Siles tuvo que enfrentarse con la Iglesia para no enemistarse con los estudiantes. En 1926 la Iglesia organizó una Cruzada Proindio con objeto de recaudar fondos destinados a la alfabetización indígena. Entonces era común pensar que el problema del indio se reducía a su falta de educación formal. El gobierno apoyó inicialmente esta campaña pero tuvo que retractarse cuando los universitarios paceños, a la cabeza de Enrique Baldivieso, presidente de la Federación Estudiantil local, se opusieron tenazmente a la Cruzada, denunciando públicamente su falsa moral y su hipocresía. (DIAZ MACHICAO 1955: 44)

Otra prueba de que el gobierno estaba interesado en la renovación del estado de cosas en la educación superior es la designación de una comisión especial para la reestructuración de la Legislación sobre la materia universitaria. Esta comisión estuvo integrada por el diputado Luis Fernando Guachalla, un conocido liberal de la época, y por Corsino Rodríguez, José A. Arze fue invitado a trabajar en el equipo pero se abstuvo de suscribir las conclusiones del documento final. Este informe sin aceptar completamente el concepto de la "Autonomía Integral", formuló una Autonomía parcial y "progresiva", según sus autores. (DURAN 1963: 99). El proyecto Guachalla-Rodríguez fue fácilmente criticado y finalmente olvidado después de la caída de Siles.

En 1927, el Rector de la Universidad de Chuquisaca, Renato Riverin, miembro del Partido Nacionalista, elaboró un proyecto de ley que reconocía la Autonomía a las Universidades de Chuquisaca y La Paz, el proyecto no contó con la aprobación del Congreso debido a la oposición de diputados cochabambinos (RODRIGUEZ 1979: 72)

En la narración de la "Gesta Reformista", Siles es derrocado por una insurrección popular "libertadora" encabezada por los universitarios autonomistas. Esta interpretación de los hechos es muy relativa, puesto que Siles hizo todos los esfuerzos para atraer al jóven movimiento estudiantil a su proyecto; es decir, no era un enemigo declarado de la Autonomía, ni su oposición a ella originó su caída. No eran los estudiantes la verdadera amenaza contra su gobierno. En realidad, el proyecto "nacionalista" de Siles, aunque no representaba a cabalidad las aspiraciones de cambio radical de los estudiantes, y pese a estar fuertemente impugnado por las masacres con las cuales se aplastaron las rebeliones de los indios. (14), no excluía a los universitarios ni era un obstáculo insoslayable de los objetivos autonomistas.

En realidad, el gobierno de Siles cometió el error político de buscar su prórroga a través de la convocatoria a una Convención Nacional, en mayo de 1930. Esta evidente maniobra, no obstante, ocultó satisfactoriamente la verdadera causa de su derrocamiento: la dictación de decretos impositivos a las grandes empresas mineras y la fiscalización de la recurrente evasión impositiva de éstas. La caída de Siles debe ser analizada como una **restitución de la hegemonía patiñista** en el poder político boliviano:

En el derrocamiento de Siles la intervención de Patiño se puso en evidencia, uno de los patiñistas mas influyentes, Arturo Loayza, fue requerido varias veces para que diera dinero destinado a un golpe contra Siles; al principio vaciló, pero después se decidió cuando el gobierno dio muestras de querer fiscalizar la actividad de las empresas mineras (ALMARAZ 1980; 82).

El general Kundt, Jefe de Estado Mayor reveló **expost** que dos importantes regimientos de La Paz decidieron la suerte del gobierno de la Unión Nacional en conspiración con el patiñismo (15).

El prorroguismo de Siles fue la cobertura a cuya sombra se urdió la conspiración; una de las piezas de esta trama era Salamanca quién proporcionó los argumentos constitucionales del golpe.

El movimiento contra Siles, organizado por el patiñismo, tenía dos puntas: las acciones estundiantiles y la conspiración de oficiales del ejército. Los levantamientos universitarios crearon el clima de agitación necesario para el pronunciamiento militar.

De acuerdo a Céspedes, las jornadas de junio de 1931 se repetirán de un modo más intenso, en un **Fatum** histórico, en julio de 1946:

La rosca probó entonces la potencia de aquella fuerza, siempre fácil de conducir con la bandera de la libertad, y las aspiraciones de la Autonomía universitaria, que equivalió a su autonomía respecto del Estado y servidumbre al superestado (CESPEDES 1956: 110).

Los universitarios bolivianos, quizá de un modo inconciente, puesto que ignoraban el laberinto político de la época, creyeron hacer la "Revolución Libertadora" pero su acción era sólo una parte de la conspiración de la clase dominante. Con ello se vuelve a comprobar una sentencia de Marx: los hombres hacen la historia pero "ignoran" que la hacen.

Sólo después de los acontecicmientos y disipadas las ilusiones de los universitarios, la FUB explicó su posición en un documento fechado el 19 de noviembre de 1931:

La posición principista de la FUB es probable que quiera ser explotada en provecho de los partidos y hombres opositores al gobierno. A ellos debemos decirles que nuestro

Escaneado con CamScanner

desacuerdo con el partido gobernante no significa un pacto con ningún sector de la oposición.. por esta razón nada tenemos que hacer como no sea combatirlo, con ninguno de los partidos existentes (citado por DURAN 1963: 119).

En verdad, el movimiento estudiantil sólo tuvo la impaciente certeza de que la hora de la Autonomía había llegado. La Reforma, para avanzar, debía derrocar a Siles y no era momento para pensar escrupulosamente en la filiación política de sus "aliados". Con la Junta Militar (16) llegó la Autonomía pero también Salamanca, y, con él, la guerra.

El proceso de la Reforma Universitaria en Bolivia está, pues, vinculada a la crisis del Estado oligárquico y a la lucha de fracciones del bloque dominante. Esta lucha se expresó en todos los ámbitos de la sociedad civil, incluido el movimiento universitario. La crisis estatal, con la restitución de la hegemonía patiñista, abre el "espacio" necesario para la conquista autonomista.

A la caída de Siles se instaló en el gobierno una Junta Militar presidida por el General Blanco Galindo, ex-gerente de la Compañía Luz y Fuerza instalada en Cochabamba, de propiedad de Simón Patiño. Sin embargo, el mentor ideológico del régimen era Daniel Sánchez Bustamante (17), fundador del Partido Radical, ex catedrático de la Universidad de La Paz y autor de varios libros escritos bajo la influencia de Spencer y Guyau (18). Sanchez Bustamante ocupó la cartera de Instrucción Pública y sin mayor tardanza elaboró un nuevo Estatuto de la Educación Pública, promulgado por Decreto Supremo el 25 de julio de 1930.

Esta norma sustituyó al Estatuto Calvo vigente desde 1872 y a la polémica ley sobre "libertad de enseñanza". El nuevo Estatuto implicaba modificaciones significativas que partían de la concepción de la escuela protegida por el Estado, organizada en un sistema único. En lo referente a la educación superior se reconocía una autonomía parcial bajo la tutela del ministerio de Educación. En la exposición de motivos de la ley Daniel Sanchez Bustamante señaló:

Cada distrito universitario tendrá autonomía completa para sus labores técnicas y administrativas... el Rector de la Universidad de La Paz, por ejemplo, es un pequeño presidente de República. No depende su acción del gobierno. (19) (ED, La Paz 26, julio 1930 p.4).

También se reconoce que la participación estudiantil en el gobierno de las universidades:

No es un peligro, como pretenden hacer consentir algunos espíritus tímidos y retardatarios. Personalmente puedo decir que nunca existe sublevación alguna de parte de los estudiantes cuando se sabe conquistar sus espíritus y apasionarlos por el estudio. Si el Rector tiene que ser elegido por los alumnos, junto con los catedráticos, es claro que será el presidente querido de la opinión ciudadana de la Universidad (ibid) (20)

Finalmente, la Junta Militar convocó a la verificación de un Referéndum Nacional, en virtud a cuyos resultados, la Autonomía Universitaria quedó reconocida por la Constitución Política del Estado.

Una vez iniciadas las acciones bélicas en el Chaco, los estudiantes universitarios se manifestaron contra ellas con la consigna "guerra a la guerra". Sin embargo, este movimiento estuvo lejos de ser masivo y homogéneo; tan sólo algunas personalidades del mundo intelectual y universitario asumieron una posición pacifista clara y firme sin amedrentarse por el clima chauvinista que entonces respiraba la sociedad boliviana. Entre los dirigentes estudiantiles se destacó José Aguirre Gainsborg quien junto a Ricardo Anaya, Porfirio D. Machidado y otros fue detenido bajo la acusación de "derrotismo". El propio J.A. Arze tuvo que acogerse al exilio voluntario y enfrentar el cargo de traición de la patria por sostener ideas pacifistas. Pesaba sobre los dirigentes obreros y estudiantiles la famosa Ley de Defensa Social que impedía la libre y pública manifestación de las ideas antibelicistas.

Esta situación de libertades restringidas, unida a la crisis propia de la guerra, se mantuvo durante varios años, aún después del cese de hostilidades. En este lapso el movimiento estudiantil se dispersó y no logró articularse coherentemente sino hasta la IV Convención Nacional de 1938.

La reorganización del movimiento estudiantil fue lenta y llena de tropiezos. En febrero de 1936, la FUB realizó su III Convención con resultados negativos: el fracaso del evento fue explicado a raiz de desinteligencias y suspicacias regionales entre las delegaciones de Santa Cruz y Cochabamba (21). En realidad, el fracaso responde a la propia desagregación del movimiento estudiantil en esa coyuntura y a la ausencia de un nuevo programa que sustituyera al del 28, considerando que ya se habían cristalizado sus líneas centrales. El Referendum de 1930 dejó sin argumentos al primer programa de la FUB.

Este fracaso no fue un obstáculo para que la Reforma no atraviese un nuevo momento de expansión y robustecimiento, esta vez a partir de iniciativas del Estado. En mayo de 1936 el gobierno "socialista" de Toro emitió dos importantes decretos, referidos ambos a la "autonomía económica de la universidad". Estas disposiciones crean impuestos nacionales, departamentales y municipales en favor de las universidades existentes; aspectos que las anteriores leyes habían omitido reglamentar, y que se constituirán en elementos de decisiva importancia para la expansión y crecimiento institucional, la diversificación académica y el crecimiento poblacional de las universidades. Durante este gobierno se fundan, además, las universidades de Oruro, Potosí y Santa Cruz.

Al influjo de la agitación y de las luchas del movimiento obrero, y del clima de crisis existente en el país, la FUB organiza una IV Convención en diciembre de 1938, en la cual es reformado el programa de principios y el Estatuto. El movimiento estudiantil de la postguerra se miraba a sí mismo como negación dialéctica de la generaciòn del 28 y plantea un programa radical, influido por el pensamiento trostkista (22), en el cual se asume la ideología y la dirección política de la clase obrera, subordinando la cuestión universitari a la cuestión social; en otros términos, a la revolución socialista. En las declaraciones fundamentales del nuevo programa de principios, redactado por Ernesto Ayala M. (23), se puede leer.

Escaneado con CamScanner

La Juventud Universitaria de Bolivia, proclama y reconoce, que la Reforma Universitaria es una "parte indivisible de la cuestión social". Ninguna actuación universitaria es posible aislada de la lucha de clases.

Todos los postulados que plantea la FUB tienen, de hecho, el carácter de reivindicaciones de clase: ellos solo serán posibles y se realizarán integralmente en una sociedad que obedezca a una estructura económica, social y jurídica nueva.

La FUB radicalizó su programa subordinado su acción a la lucha obrera por el socialismo, la propia FUB se define como:
organización política y social de la vanguardia universitaria de Bolivia (que) representa a la más avanzada del proletariado manual e intelectual en el campo de la enseñanza, de la cultura y la universidad. (24)

La nueva FUB aparece ante sí misma, como la "negación histórica del proceso reformista anterior"; la generación del 28, a juicio de la IV Convención, protagonizó una "Fase pequeñoburguesa de negación de la oligarquía y afirmación democrática". Sin embargo: Las condiciones históricas del presente, mostraron la necesidad de superar esa fase "revolucionaria y socialista"

El nuevo programa define al imperialismo como el principal enemigo de las clases oprimidas y como el amo de la oligarquía boliviana.

Respecto al problema agrario-indígena, la FUB se planteó la lucha contra el "gamonalismo" y por la "transformación de los latifundios en granjas agropecuarias y cooperativas y la abolición del pongueaje. En lo referente a la "cuestión educativa", señaló la limitación de las luchas reivindicacionistas, aunque sostuvo como necesarias todas las reivindicaciones obtenidas dentro de la enseñanza reconociéndoles el carácter democrático- burgués"

Asimismo se propuso la Reforma integral de la educación a partir de los siguientes puntos:
- Escuela Unica y democratización de la enseñanza;
- Escuela del trabajo y formación integral;
- Formación de planes, programas y métodos de enseñanza de acuerdo al método científico;
- Co-educación y anulación de toda tendencia "mistica catequista";
- Reforma de la Instrucción secundaria;
- Maestros especializados que sean al mismo tiempo "guías sociales".
- Universidad descentralizada con autonomía técnica, económica y administrativa con una organización interna democrática.

Por último, se delimitó una línea de "acción táctica " dada por la línea" clasista del proletariado revolucionario" y se señaló que la FUB "concurrirá a la formación de frentes de los explotados".

Pese a su manifiesta radicalidad, el nuevo programa no dejó de ser enunciativo y no contó con un movimiento político capaz de ejecutarlo. De hecho, en enero de 1939, la FUB planteó al gobierno un pliego de reivindicaciones que, de acuerdo a KLEIN (1968 :352), "parecía muy blando" respecto a las grandes líneas trazadas en la Convención:

La FUB pidió al gobierno la redacción de nuevos códigos civiles y penales, junto con el propuesto código del trabajo...la abolición de las sociedades masónicas...y la remoción de todos los funcionarios políticos que defendían los grandes intereses del capitalismo (:352).

Pese a ello, el mencionado autor señala que la importancia de este evento es la reorganización de la FUB y la adopción de un pensamiento marxista más claro por parte del movimiento universitario.

2.- LA REVOLUCION NACIONAL Y LA UNIVERSIDAD

La insurrección popular armada de abril de 1952 es el momento constitutivo del ciclo de la "Revolución nacional", proceso de características democrático-burgueses por su contenido de clase y por la orientación general de sus fines. En un proceso heterogéneo y contradictorio, la Revolución se desplegará a lo largo de las últimas cuatro décadas de la historia del país.

La significación histórica de las transformaciones sociales iniciadas en 1952 consisten en la reformulación de la estructura económica, la estructura social (el conjunto de relaciones entre las clases sociales) y la forma y contenido de las funciones del Estado.

Con la Revolución de 1952 se inicia una nueva fase en la relación entre la sociedad, el Estado y la Universidad. Esta relación es un tanto ambígua: el Estado "Nacional", como ningún otro, sentó las condiciones estructurales de democratización social para permitir el fortalecimiento de la educación superior en Bolivia; pero al mismo tiempo, cuestionó el régimen autónomo a partir de la tesis de la "nacionalización de la enseñanza" e intentó suprimirlo sin éxito. Si bien el primer camino tendía a crear la base social que no tuvo la Reforma, el segundo implicaba su virtual negación.

El nuevo Estado basó su estrategia socio-educativa en la ampliación de su función de dominación (legitimación) fortaleciendo el aparato educativo y constituyendo al sujeto, el "ciudadano", receptor de la educación nacionalista. Una de las piezas importantes de este proyecto fue la llamada Reforma Educativa. Por cierto, la educación no es un asunto menor en las funciones de legitimación-dominación de un Estado.

La "Reforma integral de la educación" responde a esa vieja tradición legitimadora que tienen las estrategias educativas post-revolucionarias. No interesa, en los límites de este trabajo, sino referirnos a aquellos aspectos de la Reforma educativa que tengan relación con el papel de las universidades.

En la parte considerativa del Código de la Educación, instrumento jurídico de la Reforma Educativa, se señala que:
es necesario coordinar el funcionamiento de las universidades con los nuevos principios educacionales de la Escuela Unica y los imperiosos requerimientos del momento

Escaneado con CamScanner

histórico que vive el país, de manera que aquellos sirvan a los superiores intereses de la Nación y sus mayorías

Ya en la parte normativa, en el capítulo XVIII, art.186, se establece:
De acuerdo con el principio constitucional de la Escuela Unica, la Universidad Boliviana es parte integrante del sistema educativo Nacional, en coherente armonía de ciclos y grados de enseñanza.

Y el art. 187:
se crea el Consejo Nacional Universitario, que estará presidido por el Ministerio de Educación e integrado por los Rectores y un delegado estudiantil por cada Universidad. Las resoluciones de este Consejo son obligatorias para todas las universidades.

Estas decisiones ponían en cuestión las prerrogativas constitucionales de la Autonomía y, aunque no fueron efectivamente puestas en práctica, se convirtieron en la base de la estrategia "universitaria" del MNR. En sus apartados universitarios, el Código entraba en contradicción con la Carta Constitucional en lo refernte a la intervención del Ministerio de Educación en los asuntos universitarios y en la subordinación de los centros educativos superiores al plan nacional de la "Escuela Unica".

a) COB vs Autonomía

La primera fase de la Revolución Nacional ha sido caracterizada como de **hegemonía incompleta de las masas** (25). En este período se organizó la Central Obrera Boliviana (COB) en base a su columna vertebral, la Federación de Mineros. La influencia del movimiento obrero se expresó, en los años iniciales de la Revolución, en el "Co-gobierno" MNR-COB. La inclusión de los trabajadores en el nuevo Estado hizo posible la ejecución de la Nacionalización de las minas, la reforma agraria y otras medidas revolucionarias. La independencia política e ideológica de la clase obrera estaba, pues, mediatizada por el control político e ideológico del MNR sobre las organizaciones obreras; el propio Lechín expresaba al nacionalismo revolucionario dentro de la COB. Este vínculo explica la identidad entre la estrategia socio-educativa del MNR y el de la COB, al menos en este período histórico. Aún más, la COB se convirtió en una pieza de primera importancia en el plan educativo estatal y en especial en las "revoluciones universitarias", organizadas desde el Estado.

En noviembre de 1954 se congregó en la ciudad de La Paz el Primer Congreso Nacional de Trabajadores que aprobó el Estatuto de Organización y el Programa de Principios de la COB. En el punto ocho del programa, "Nacionalización y Democratización de la enseñanza", se define la posición obrera respecto a las universidades.

a. Centralización en manos del Estado de los sistemas y planes de enseñanza de las universidades, escuelas y colegios, subordinándolos a los intereses nacionales; y la democratización de tales sistemas y planes para el ingreso o curso de los estudios mediante la abolición de todo privilegio de clase, casta o religión, dictación del Estatuto Unico de la Universidad Boliviana.
b. Co-educación;
c. Escuela laica, entendida como libertad de enseñanza de cualquier credo religioso, sin privilegio alguno;
d. Escuela Unica;
e. Educación vocacional y técnica;
f. Campaña de alfabetización en lengua materna y castellano;
g. Desarrollo cultural. (citado por Duran 1963 :214)

En Cochabamba diversos sectores obreros y campesinos, una vez conocida la resolución del Congreso de la COB, se manifestaron públicamente contra la Autonomía Universitaria. La Federación de Fabriles, mediante un comunicado público fechado el 23 de diciembre de 1954 resolvió:

1. Pedir al Supremo Gobierno la cancelación de la Autonomía Universitaria de acuerdo a la resolución del I Congreso de Trabajadores de Bolivia.
2. Solicitar a los catedráticos y alumnos revolucionarios sumarse a las demandas justas de las clases trabajadoras (EP 23 diciembre 1954 p3)

Asimismo el magisterio sindicalizado señaló:

El régimen autonomista al desvincular a las universidades de los ciclos inferiores de enseñanza atenta contra los principios más elementales de la educación moderna y ocasiona prejuicios a la cultura integral (EP 7 enero 1955 p3)

Por su parte, el magisterio sindicalizado y otros sectores sindicalizados, controlados políticamente con el MNR, presionaron al Gobierno para que cancele la Autonomía.

La profusión sistemática de pronunciamientos, la campaña de desprestigio contra la universidad inicia da por la prensa oficialista dan la impresión de un plan premeditado.

El 5 de mayo el Consejo Universitario de la UMSS desconoció la llamada "Revolucion universitaria" en Oruro y denunció intentos para tomar la universidad. La COD de Cochabamba apoyó públicamente la revolución universitaria en Oruro y respaldó la acción de las milicias armadas y de su lider, Lechín quien acusó a las universidades de ser agentes del "stalinismo-rosco-pirista".

La posición obrera partía de un hecho incontrovertible: la universidad autónoma era una institución aislada de la sociedad y cerrada a la mayoría de la población boliviana; asimismo se encontraba virtualmente desvinculada de la esfera productiva del país. De poco valía el formalismo democrático autonomista si el propio país sostenía un sistema político-jurídico excluyente a la mayoría de sus habitantes. La fuerza democratizadora del 52 creó paulatinamente las condiciones, de una sociedad más homogénea y, por tanto, provocó una mayor demanda de educación superior. En este sentido la COB asumió una defensa no solo corporativa-clasista, sino una demanda global de la sociedad emergente del 52.

Por otra parte, la COB y el MNR sentían en la universidad una amenaza a su hegemonía puesto que la oposición de izquierda y de derecha había convertido a las universidades en auténticos ghettos de conspiración y contestación política al nacionalismo revolucionario.

Escaneado con CamScanner

b) La "Revolución Universitaria" en Cochabamba

Las llamadas "revoluciones universitarias" que se produjeron en la primera mitad de la década de los años 50 abarcan a un nuevo momento reformista tanto como a la negación de la Autonomía. Pese a sus distintas connotaciones ambos hechos se suceden de manera casi simultánea y en algunos casos los unos son consecuencia de los otros. El nuevo momento reformista implicó a las luchas estudiantiles por el co- gobierno paritario; y por su parte, la negación de la autonomía supone la intervención del nuevo Estado en las universidades.

El antecedente inmediato de las "revoluciones universitarias" es un conflicto estudiantil en la Universidad de La Paz, provocado por la designación arbitraria de un profesor de la Facultad de Derecho, el año 1951. Frente a este hecho, los estudiantes de la Facultad declararon una huelga que rápidamente se extendió al resto de la Universidad paceña. Las organizaciones estudiantiles plantearon como objetivo de la lucha el co-gobierno paritario docente-estudiantil. El Consejo Universitario no atendió la demanda estudiantil y amenazó a los rebeldes con la expulsión; una asamblea estudiantil respondió desconociendo la autoridad del Consejo y declaró iniciada la revolución universitaria cuyo objetivo era "abrir las puertas de la Universidad a los profesionales competentes", según reza un acta oficial citada por Durán (1963:217). El conflicto rebasó el ámbito estrictamente estudiantil y se convirtió en conflicto institucional cuando se formó un "Comité Revolucionario" docente-estudiantil en el cual participan como catedráticos algunos de los protagonistas del movimiento reformista del 28, entre ellos, J.Antonio Arze, Franklin Antezana y Alipio Valencia. El Comité puso en conocimiento público un manifiesto en el cual se señala:

La reforma universitaria que se reinicia, arrancará a la universidad de su aislamiento y la conducirá hacia el conocimiento de los problemas que le preocupan al pueblo bolivano, a fin de darle soluciones en función de la realidad histórico-social- cultural que caracteriza al momento de honda transformación que se opera en el país (citado por DURAN, 1963:219)

El movimiento por el co-gobierno paritario se extendió pronto a todas, o casi todas las universidades del país. En el Consejo Universitario de la UMSS se presentó el estudiante paceño Carlos Ponce Sanjinez, miembro del Comité Revolucionario de San Andrés quien solicitó un pronunciamiento de apoyo y fue inmediatamente apoyado por la FUL cochabambina. Luego de una áspera discusión, el Consejo Universitario emitió un pronunciamiento de apoyo con fecha del 9 de octubre de 1951:

La UMSS declara necesidad histórica de encarar nueva etapa reforma universitaria encauzándola hacia conquistas mayor trascendencia orden pedagógico y social. Acordó asimismo dirigirse Rector Consejo Universitario y FUL esa capital para encarar justiciera y adecuada solución demandas planteadas estudiantes en aras comprensión y alta solidaridad que deben primar relaciones autoridades personal docente y alumnos identificados anhelos misma causa cultural (AU ff. 1951)

El movimiento iniciado el año 1951 puede considerarse como una nueva fase de la Reforma Universitaria que sin abandonar el "espíritu" reformista del 28, implica una profundización del mismo proceso en dos direcciones: la institucionalización del co-gobierno paritario en todas las instancias de gobierno universitario, incluida la paridad en el Consejo Universitario, la proyección social de la universidad hacia requerimientos económicos, científicos, sociales y políticos del medio. A diferencia del movimiento de 1928, las nuevas luchas universitarias se tensionavan alrededor de la demanda de participación estudiantil en el poder universitario, tema secundario en la fase fundacional de la Reforma.

La demanda del co-gobierno paritario se efectiviza el año 1953 en las universidades de La Paz y Oruro. En Cochabamba, el Estatuto Orgánico de la UMSS promulgado el año 1954, reconoce esta particular forma de gobierno; en este caso, las autoridades y estamentos de San Simón recogieron la demanda estudiantil y la plasmaron en norma.

Con el tiempo el co-gobierno paritario se convirtió en uno de los principios constitutivos de la Universidad Reformista; éste es una forma de gobierno prácticamente inexistente en las universidaddes latinoamericanas, europeas y norteamericanas.

Ahora bien, es necesario diferenciar entre el movimiento universitario por el co-gobierno y las intervenciones del MNR a las Universidades. Ambos hechos están superpuestos temporalmente y, ambos, apelaron al denominativo de "Revolución Universitaria" para definirse. Sin embargo, su naturaleza es distinta; la lucha por el co-gobierno tenía indudables características democráticas mientras que las acciones de fuerza del MNR eran claramente instrumentales y carecían de apoyo social y programa. Así lo reconoce Mariano Baptista cuando afirma:

La transformación hecha en base al pronunciamiento democrático de estudiantes y catedráticos, como sucedió en La Paz, cuenta con el apoyo decidido de la mayoría estudiantil. En cambio, en Oruro, Cochabamba y Sucre, centros en los que se actuó a espaldas del pensamiento mayoritario del estudiantado, necesariamente el movimiento debía conducir al fracaso (BAPTISTA 1956 :118)

Vale decir que pese a verificarse efectivamente un proceso de cambio en las universidades (25), la COB insistió en su posición de cancelar la Autonomía; así, en marzo de 1955, su Comité Ejecutivo declaró:
La COB mediante la movilización de todas sus organizaciones sindicales, continuará luchando por la cancelación de la Autonomía Universitaria, hasta que desaparezcan de las universidades todos los actuales privilegios económicos y sociales (citado por Durán 1963:221).

De esta manera, el 30 de abril de 1955, la Universidad Técnica de Oruro es intervenida por milicias obreras. Poco despues son tomadas por la fuerza las universidades de Cochabamba y Sucre; esta última era, según Lechín, la "más reaccionaria de las universidades".

Frente a estos acontecimientos, la posición del movimiento estudiantil universitario distaba de ser ho-

Escaneado con CamScanner

mogénea. La II Conferencia Nacional de Dirigentes Universitarios, realizada en enero de 1955, aprobó un voto resolutivo apoyando la línea de la COB: Revisar el régimen autónomo de la Universidad Boliviana para que cumpla una función social a tono con la realidad económica, social, política y cultural del país en beneficio de las grandes mayorías nacionales. Este documento está firmado por Mariano Baptista Gumucio como máximo dirigente de la CUB.

Sin embargo, estudiantes auto-denominados "autonomistas", señalaron que la anterior resolución no refleja "el pensamiento mayoritario de las masas universitarias" y declararon a sus firmantes como traidores por haber desconocido "el programa de principios de la CUB sirviendo consignas políticas sectarias". En otro comunicado, firmado por Oscar Zamora M., Secretario de Organización de la CUB, y los secretarios generales de las Fules de Cochabamba, La Paz, Sucre, Tarija y Beni, se definen dos tareas fundamentales del movimiento estudiantil: (26)

1. La defensa y sostenimiento de la AUTONOMIA UNIVERSITARIA
2. Estructurar la UNIVERSIDAD BOLIVIANA AUTONOMA en consonancia con los intereses de la clase obrera, campesina y pueblo en general

El movimiento estudiantil se hallaba dividido entre un ala "nacionalista" y un ala de "izquierda", esta última gozaba paradójicamente del apoyo de los estudiantes de la derecha tradicional. Los campos se delimitaron en función del apoyo o rechazo a la posición de la COB: la cancelacion de la Autonomía Universitaria.

En este marco se produce la intervención del MNR a la Universidad de Cochabamba. El 19 de mayo de 1955 la UMSS fue tomada por grupos universitarios del MNR, células del partido y milicias obrero-campesinas. Según los primeros comunicados oficialistas emitidos el día anterior , luego de una asamblea estudiantil, los "comunistas" se aprestaban a intervenir la Universidad de San Simón (27):

La brillante acción de los universitarios revolucionarios fue colaborada de inmediato por obreros y campesinos... A partir de hoy se abrirá la Universidad a las clases trabajadoras (EP 19 mayo 1955 p 1).

De inmediato se forma un **Comité Revolucionario** cuyos objetivos eran:

1. *Creación de Universidad Popular*
2. *Facilitar el ingreso de los trabajadores...*
3. *Destruir los grupos stalinistas parapetados en la UMSS*
4. *Evitar el intento comunista de tomar la UMSS...*
5. *Creación de Facultades Técnicas*
6. *Aplicar la Reforma Universitaria... (EP 19 mayo 1955 p2)*

El Comité Revolucionario (:68) en un **Manifiesto de la Juventud Revolucionaria**, señaló que una camarilla oligárquica se atrincheró en la UMSS para mantener un sistema feudal en su organización y (para) fomentar el desarrollo de tendencias extremistas anti-populares. Por otra parte se indicó:

el aliento inicial de las luchas autonomistas del año 30, devino en justificación de los intereses de un grupo minúsculo que encarnaba las aspiraciones de la feudal-burguesía (ibid).

El 20 de mayo una masiva concentración de obreros, campesinos y gente de la ciudad demostró su respaldo a las medidas adoptadas por el MNR. A la concentración también asistieron altas autoridades departamentales, los dirigentes regionales del MNR (Perez del Castillo: "hemos liquidado el último bastión de la oligarquía") y el propio Lechín quien pronunció el discurso central:

El año 1930, los militares de entonces provocan un movimiento contra H. Siles porque cometió el error de imponer algunas cargas tributarias a los mineros. Estos no lo permitieron, movilizaron su ejército y su autonomía (EP 21 mayo 1955 p 2).

Lechín acusó al PIR como enemigo de la Revolución Nacional y responsable del colgamiento de Villarroel:

El 21 de julio se descubren los famosos autonomistas en esa fecha, maestros y universitarios autonomistas pidieron garantías para conspirar contra Villarroel (ibid).

Finalmente, el líder de la COB señaló que las tareas de la "Revolución Universitaria" son la centralización de las universidades y la creación de la Universidad obrera y campesina. El discurso de Lechín tiene el tono **de una suerte de venganza histórica** por la participación universitaria en el derrocamiento de Villarroel. Al día siguiente el Dr. Martín Cárdenas es posesionado como el nuevo Rector, expresamente designado por el gobierno.

Poco a poco, sin embargo, el gobierno moderó su actitud respecto a la intervención universitaria. Se esforzará primero en demostrar que no existe intervención, sino una acción para transformar las estructuras de la Universidad a través de dos objetivos básicos: la anulación de la dirección universitaria de extrema izquierda y la creación de condiciones para proyectar la Universidad hacia el pueblo:

En consecuencia, la forma de Gobierno Universitario, su independencia administrativa y económica no sufrirán una variación fundamental. La Universidad seguirá manteniendo el cogobierno paritario y la facultad de elaborar sus propios programas y planes de estudio.(EP 24 mayo 1955 p2)

El Comité Revolucionario tenía una conformación paritaria docente-estudiantil y estaba integrada también por dos delegados obreros y dos delegados campesinos quienes tenían voz y voto, además del derecho de vetar las decisiones del Comité. Una de las medidas más contraproducentes que tomó el Comité es la declaratoria de vacancia de todas las cátedras en la UMSS, medida que fue respondida por la mayoría de los profesores con una huelga general que duró cinco meses.(29)

Ante la imposibilidad de poner en funcionamiento la Universidad, la COB buscó un repliegue táctico:

Escaneado con CamScanner

La COB establece que su intervención en algunos Comités Revolucionarios de las casas de estudio del país es únicamente transitoria, hasta el logro de una adecuada planificación (EP 11 junio 1953 p3)

El 24 de junio se reiniciaron parcialmente las labores académicas, cesó en sus funciones el Consejo Revolucionario y se anunció que los Decanos serán nombrados por el Rector. Los miembros del Consejo Revolucionario son integrados al Consejo Universitario.

El 8 de julio se puso en vigencia el Estatuto Orgánico del 3 de abril de 1954 y se anunciaron próximas elecciones. El 20 de julio renunció al rectorado el Dr. Martín Cárdenas, manifestando que su interinato sólo durará hasta la reiniciación de clases, cosa que está "lejos de efectuarse, por motivos que no vislumbro" (EP 20 julio 1956 p7). El mismo día estudiantes de medicina señalaron que se declararían en huelga si no es repuesta la antígua planta de profesores. El 26 del mismo mes una Asamblea estudiantil se re-afirmó en el "ideal autonomista" y planteó al gobierno que la "universidad se gobierne sin elementos ajenos a ella" (EP 26 julio 1956 p 6). El 9 de agosto otra asamblea estudiantil vuelve a reiterar su amenaza;el gobierno atribuyó la oposición estudiantil a la "actuación clandestina de la FUL comunista". El 21 del mismo mes se decretó una huelga indefinida estudiantil, ante la cual el Rector (30) señaló los pasos a seguir para la solución del conflicto:

a. Respeto a la Autonomía Universitaria;
b. Vigencia del Estatuto Orgánico;
c. Retorno de catedráticos;
d. Elecciones de autoridades universitarias (EP 21 junio 1953).

El fracaso de la mal llamada "Revolución Universitaria" era tan evidente que el gobierno tuvo que retirarse de las universidades y reconocer, finalmente, la Autonomía Universitaria. La intervención se había vuelto impopular e implicaba un costo político demasiado alto para el MNR. El 8 de octubre se suscribió un " acuerdo" final entre el gobierno, la COB y un Comité de Huelga de la Universidad de La Paz, en el cual se puso punto final a las intervenciones.

1. *Actuales Rectores Universidad Cbb., Oruro y Santa Cruz presidirán elecciones universitarias, asistidos un Consejo Universitario compuesto cuatro miembros revolucionarios y cuatro sector autonomista.*
2. *No serán candidatos los Rectores que cesaron su mandato por efecto Revolución Universitaria.*
3. *Catedráticos excluídos por efecto Revolución Universitaria inmediato retorno a sus cátedras.*
4. *Pasadas elecciones nuevos Consejos Universitarios comprométense crear organizar universidades populares (Citado por DURAN 1963)*

A través de este acuerdo, el gobierno, en una última jugada, vetó a los rectores "piristas" (Arturo Urquidi de Cochabamba y Felipe Iñiguez de Oruro) como autoridades y como potenciales candidatos a los rectorados. Este fue el único saldo a favor de la estrategia socioeductiva universitaria del MNR.

El fracaso estatal por controlar y poner a su servicio incondicional la educación superior fue reconocida por altos dirigentes del MNR, entre ellos Walter Guevara Arze quien en 1959, cuando desempeñaba el cargo de Ministro de Justicia declaró:

en un proceso de la magnitud del que ha conmovido a nuestro país en el curso de los últimos siete años, es bien fácil señalar errores de magnitud como aquel de la mal llamada "Revolución Universitaria" (LN 28 julio 1959 p.4)

El error consistió, según el dirigente, en tratar de desconocer a la Autonomía:

La Autonomía Universitaria no es sino la parte formal del problema y no su esencia y su contenido. Atacar y destruir por la fuerza la Autonomía no era sino un intento superficial e ignorante de resolver el problema... ese error nos enajenó la buena voluntad de los universitarios, los profesionales, y en general una parte considerable de la clase media. (ibid)

Ernesto Ayala Mercado por una parte, sostuvo que si bien el diagnóstico del gobierno sobre las desproporciones y disfunciones de las universidades bolivianas era correcto, pero el proyecto estatal fracasó por **errores prácticos** (de lo cual Ayala Mercado deduce que "fracaso no es sinónimo de error"):
hay que admitir que el movimiento destinado a cambiar la estructura actual de nuestras universidades constituyó un evidente fracaso pero no todo fracaso es un error.

Mariano Baptista Gumucio, dirigente de la CUB en el momento de las "revoluciones" y simpatizante, en esa época, del MNR, ensayó también una (auto) crítica:
confundieron el sentido de la Revolución -orientada a transformar las viejas estructuras universitarias- dándoles una función activa en el proceso que vive el país y se limitaron a plantear la ocupación de los inmuebles universitarios, creando como lógica respuesta una reacción negativa en el estudiantado (BAPTISTA 1956: 119)

El proyecto estatal destinado a democratizar y "nacionalizar" la enseñanza superior fracasó fundamentalmente por la resistencia de las clases medias, ligadas directamente a la Universidad, al propósito gubernamental de ensanchar la base universitaria con la participación de obreros y campesinos. El sujeto universitario temió en esa participación una amenaza contra su fuente privilegiada de acceso a los bienes simbólicos; es decir, a su canal de movilidad social. Como estos estaban asociados directamente a la Autonomía, la reivindicaron para defender sus propias prerrogativas. Una universidad rápidamente masificada con campesinos y obreros suponía una " devaluación" de los bienes simbólicos, vale decir, una pérdida de las jerarquías académicas que gozaban.

Por otra parte, la estrategia estatal estaba mal implementada en la práctica: los Consejos Universitarios Revolucionarios no contaban con un **proyecto universitario**, carecían de planes, personal calificado y recursos económicos para cumplir con sus objetivos; tuvieron que abandonar las universidades porque no sabían que hacer con ellas. El empleo de la violencia y la manipulación ideológica fue un factor que impidió ganar el consenso y legitimidad necesarias para desarrollar sus propósitos.

Escaneado con CamScanner

Dos décadas después, el Estado boliviano intervendrá nuevamente las universidades cuidando no cometer los grandes errores de la política universitaria movimientista.

3.- 1965-1971: RADICALIDAD IZQUIERDISTA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

El 4 de noviembre de 1964 se inicia una de las coyunturas más dinámicas y complejas de la historia política bolivana. El golpe "civil-militar" del Gral. Barrientos organizado de cerca por asesores militares y políticos norteamericanos, es el punto de partida de una sucesión contradictoria de gobiernos militares: Ovando y Barrientos; Torrez y Banzer. Civil-militar porque la oposición al MNR no es sólo el fruto de una conspiración castrense, sino el producto de una unanimidad política: la Revolución estaba en su etapa Thermidoriana y había que acabar con el "desgobierno" de Paz Estenssoro. Desde la izquierda lechinista hasta la derecha falangista se coincide en el derrocamiento del MNR.

Sin embargo, la "Restauración" no se despliega como una negación de fondo de la Revolución Nacionalista; Barrientos, el "déspota idiota", como lo llamó Zavaleta, se apoyó en la estructura estatal del 52 y reafirmó la versión conservadora de la ideología nacionalista-revolucionaria. La contra-revolución barrientista no es sino la derechización del anterior proceso sobre las bases ya existentes. Este viraje se expresó en la incondicional sumisión de los militares a las políticas e intereses norteamericanos (la GULF, el Plan Triangular, la Doctrina de Seguridad Nacional) y en una posición anti-obrera sin precedentes. El plan norteamericano consistió en la ocupación sistemática de todos los sectores estratégicos de la economía del país.

El Gobierno de Barrientos no puso en acción un proyecto de transformación de las relaciones entre el Estado y la Universidad como después lo hizo, con relativo éxito, Banzer. A lo largo del gobierno de Barrientos se conservó el Estatuto Autónomo de la Universidad aún en los momentos de aguda confrontación con el movimiento universitario. Este en un primer momento no fue adverso a los militares; su filiación demócrata-cristiana y falangista, en su mayoría, y su tradición anti-movimientista decía que cualquier cosa era mejor que Paz.

A fines de septiembre de 1964, el XVI Congreso Nacional Universitario eligió una CUB presidida por un militante de la FSB, pese a que la mayoría de los dirigentes del país eran de orientación demócrata-cristiano (31). La FUL de Cochabamba declaró a la caída de Paz Estensoro que: "Saluda alborozada el advenimiento de una nueva aurora política" (32). El XX Congreso Nacional Universitario de 1978 reconocerá después de muchos años este error:
la autonomía no siempre fue utilizada en beneficio del país y de las clases populares. Así en 1946 la universidad colaboró a la caída de Villarroel y en 1964, en la subida de Barrientos (CUB 1978: 17)

No obstante ello, el rasgo particular del movimiento universitario en el período analizado es la progresiva radicalización izquierdista, en lo externo, y el cuestionamiento de las estructuras institucionales y academicas de la Universidad, en lo interno; un nuevo tiempo de Revoluciones Universitarias.

a) Otra "Revolución Universitaria

Uno de los factores que alimenta el reinvindicacionismo estudiantil es la masificación universitaria que según Durkheim se constituye en el "factor morfológico" que origina disfunciones en las instituciones educativas. (33)

El año 1966 se expresó este fenómeno en toda su magnitud en la Universidad de Cochabamba. La demanda de educación era creciente y aparentemente incontrolable; ésta entró en contradicción con el magro presupuesto de la universidad. Ante este hecho, la UMSS recurrió a mecanismos de selección en la admisión de estudiantes, básicamente en la Facultad de Medicina. Se generó, pues, un movimiento de los bachilleres en favor del ingreso libre. Durante los meses de marzo y abril se produjeron enfrentamientos entre bachilleres y universitarios. Manifestaciones y huelgas de hambre exigieron la supresión de los exámenes de ingreso.

El origen de la "Revolución Universitaria" de 1966 está pues directamente relacionada con el acelerado crecimiento poblacional universitario de ese año. En los meses de marzo, abril y mayo, la demanda de ingreso crece de tal manera que excede a la capacidad de la Institución. Las autoridades de San Simón establecieron en algunas facultades el llamado "número clauso" y el exámen de ingreso. De acuerdo a un comunicado oficial los postulantes eran 1060 de los cuales solo podían ingresar 430 (PL 18 enero 1966 p.5). Finalmente el conflicto se solucionó a favor de los bachilleres. Estos no se encontraban aislados en sus luchas reivindicacionistas puesto que contaban con el apoyo de los estudiantes de secundaria, el magisterio local, padres de familia y un grupo de universitarios que calificó a la selección de postulantes como " anti-autonomista". (34)

Estos hechos se asociaron al convenio que poco tiempo después suscribió la UMSS con el Banco Interamericano de Desarrollo, en virtud al cual se concedía un préstamo a la universidad, condicionado a la ejecución de reformas pedagógicas y administrativas. Entre ellas se estipuló la limitación del número de alumnos a través de la selectividad en el ingreso, la supresión paulatina del co-gobierno paritario y la departamentalización del sistema pedagógico. Estos proyectos debían desarrollarse sobre la base de un Departamento de Ciencias Básicas destinado a la "enseñanza de las matemáticas, la física, la química y la biología, de carácter interfacultativo dependiente del Consejo Universitario". (35)

Pocos meses despúes del conflicto de los bachilleres, el reivindicacionismo estudiantil se expresó en la forma de un cuaestionamiento global a la estructura académico-institucional de San Simón. Por cierto, uno de los efectos de la masificación suele ser el hondo deterioro de la calidad de enseñanza y, por consiguiente, puede generar movimientos de rebeldía asociados a objetivos políticos. Tal el caso de la llamada "revolución universitaria" de 1966 producida en Cochabamba.

Escaneado con CamScanner

El 21 de julio de ese año los estudiantes desconocieron a todas las autoridades de la UMSS; una Asamblea Universitaria proclamó la Revolución Universitaria como la "única respuesta a la demanda de construir una nueva universidad"; asimismo se conformó un "Consejo Revolucionario Central" integrado por el directorio de la FUL y dos representantes de los "frentes ideológicos que actúan en política universitaria" (36). En los patios de la Facultad de Derecho podía escucharse una y otra vez, "la Marsellesa".

La respuesta del Consejo Universitario, presidido por el Rector Dr. Renato Crespo, fue la declaratoria de la ilegalidad institucional de la rebeldía estudiantil:
la llamada Revolución Universitaria proclamada el día de ayer, es un eufemismo con el que se trata de encubrir la indisciplina y la holgazanería de algunos que ven en la jerarquía pedagógica y administrativa de la Universidad un obstáculo a sus planes de fácil profesionalización (PL 24 julio 1966 p.1)

Pocos días después la prensa local registró un manifiesto de los estudiantes en el cual se explican las razones y objetivos del movimiento:

1. Democratización de la enseñanza.
a. Defensa valiente de la Universidad Autónoma. Revisión del convenio con la "Webstern College". Revisión y publicación de los convenios con el BID, librándonos del imperialismo
2. Elección democrática de las Autoridades Revolucionarias que deben dirigir San Simón.
3. Institucionalizar los ampliados de dirigentes estudiantiles tanto a nivel universitario cuanto a nivel facultativo
4. Estructuración de todas las facultades con un criterio técnico productivo que nos permita mediante la diversificación de la enseñanza, la absorción de todos los bachilleres sin examenes de ingreso.
5. Liquidación de los sistemas de privilegio, prebenda y discriminaciones. (PL 30 de julio 1966 p 1)

Sin duda alguna, el punto 1 es el núcleo de las demandas estudiantiles. En él se reafirma el régimen autonomista, se plantea la profundización del co-gobierno y la democracia universitaria. Este último aspecto está concebido en dos niveles:

- Como profundización y expansión de la participación estudiantil en el gobierno de la universidad a raíz de lo que se califica como " anquilosamiento de los catedráticos";
- Como libertad de ingreso a la universidad sin prueba o examen alguno.

Es decir, la crisis universitaria derivada de la masificación solo puede ser resuelta en un sentido favorable al interés corporativo estudiantil si este amplía su control en el gobierno universitario. La consigna de la democratización se articula,entonces, con el enunciado autonomista: la Universidad Autónoma no debe ser interferida por poderes extrauniversitarios.

Otro apartado postula:

2. EDUCACION INTEGRAL DEL HOMBRE UNIVERSITARIO creación de Centros Pedagógicos a todo nivel, que cumplan de principio las siguientes funciones:
a. Diagnóstico de la realidad educacional, fijación de objetivos y mecanismos de efectivización de los mismos.
b. Evaluación constante de los planes de estudio.
c. Crítica permanente de los métodos de enseñanza de cada profesor.

Como ya se señaló, la crisis provocada por la masificación involucra un deterioro de la calidad de enseñanza; en este sentido los estudiantes sin llegar a plantear un modelo académico alternativo al vigente, se proponen un control y fiscalización del proceso enseñanza-aprendizaje. La crisis institucional y el bajo nivel académico provocan un deterioro del valor de los bienes simbólicos; sin duda, de un modo u otro, es esto lo que está en juego.

La relación universidad-sociedad se plantea en los términos siguientes:

3. UNA UNIVERSIDAD PUESTA AL SERVICIO DEL PUEBLO
a. Creación inmediata de un departamento de Extensión Popular.
b. Institucionalizar en los planes de estudio las labores de extensión popular universitaria.
c. (participación de la universidad en) planeamiento y desarrollo educativo nacional (Doc. citado).

Desde su orígenes el movimiento estudiantil posee un prejuicio asistencialista y vanguardista respecto al atraso y a la pobreza de la sociedad boliviana; asistencialismo porque pretende subsanar el atraso con planes de acción epidérmicos que se originan en la universidad; vanguardismo porque se arroga el privilegio de ilustrar y "concientizar" a las clases explotadas. Este es el fondo de los proyectos de Extensión Universitaria.

Otros puntos del Manifiesto se refieren a:

5. FORTALECIMIENTO ECONOMICO DE LA UNIVERSIDAD
6. REESTRUCTURACION ADMINISTRATIVA (Doc. citado).

Ahora bien, ¿Cuál fue el destino de esta "revolución"? Paulatinamente el movimiento se fue agotando en sí mismo y no encontró respuesta en el sector docente de la Universidad, el cual, amenazado en su propio interés corporativo, sintió que los estudiantes avanzaban sobre sus propias funciones. Es más, poco después un numeroso grupo de catedráticos de San Simón suscribió un documento público en el cual proponen "eliminar el voto paritario de los alumnos" y volver al sistema del "tercio estudiantil" (PL 23 septiembre 1966 p 5). La reacción del gremio docente frente al movimiento estudiantil es la revisión del co-gobierno.

Pese a los esfuerzos del alumnado por normalizar las clases con egresados, el movimiento no logró, como era de esperar, reiniciar las actividades académicas bajo la dirección del Consejo Revolucionario. El movimiento del 66 no logró aliarse con el estamento docente y quedó aislado en sus reivindicaciones. La resolución del conflicto se produjo cuando los estudiantes proclamaron como candidato al rectorado al Dr. Arturo Urquidi (el anterior

Escaneado con CamScanner

período rectoral casi había fenecido) y solicitaron al Consejo Universitario la inmediata convocatoria a elecciones. Finalmente se firmó un convenio entre el sindicato de docentes y el Consejo Revolucionario en el cual se comtemplan los siguientes acuerdos:

Revisión y Reforma del Estatuto Orgánico de la UMSS y de los sistemas de elección de autoridades universitarias, los proyectos formulados por docentes y estudiantes serán presentados a consideración del Consejo Universitario. Convocatoria inmediata por el Consejo Universitario a elecciones generales para la renovación del Rector, Decanos y Consejos Directivos. (PL 31 agosto 1966 p 5)

Poco después se modificó el sistema de elecciones reglamentándose el voto universal, directo y proporcional que otorgó un triunfo al candidato proclamado por el alumnado, el Dr. Urquidi. El primero de los actos del nuevo Rector fue la abolición del examen de ingreso. El 18 de septiembre de 1966 el Consejo Central Revolucionario determinó el retorno a clases.

El movimiento universitario de 1966 recuperó la tradición iluminista de 1928 pero su acción y su doctrina se vuelven más complejas; el contexto socio-histórico de su desenvolvimiento es de hecho distinto. La generación de 1966 es un producto de la Reforma, de su momento crítico. No se trata de una reducida élite de intelectuales socialistas, sino de un movimiento masivo en el cual se combinan una fuerte **lógica corporativa** manifiesta en la lucha por el ingreso libre, el mejoramiento académico, la fiscalización estudiantil, etc. y una ambígua **lógica insurgente** que se sintetizó en la consigna de la Universidad al servicio del pueblo. Sin embargo, la primera tendencia, reivindicacionista, concreta y posible, predominó sobre el ideario abstracto de la utopía socialista. En efecto, el movimiento del 66 era ya un fruto de la democratización de la universidad Autónoma por la cual bregó la primera generación reformista. Su signo no era ya la lucha por la formalidad jurídica de la Autonomía, sino la lucha por resolver la crisis institucional y académica de la Universidad Autónoma. No obstante, la insurgencia política-ideológica del movimiemto universitario conocerá años después, un momento de alto desarrollo.

El movimiento estudiantil cochabambino recibió numerosos apoyos de otros sectores sindicales y profesionales; la Federación de Fabriles (PL 9 agosto 1966 p 5), la CUB, que "proclamó la revolución universitaria en todo el país" (PL 28 julio 1966 p 64), el docentado nacional (PL 20 julio 1966 p4) y algunos otros sectores. Entre ellos destaca el apoyo que brindó un Ampliado Nacional minero realizado en Catavi, el 3 de agosto del mismo año. Los dirigentes mineros apoyaron al movimiento estudiantil cochabambino en virtud al "Pacto Minero Estudiantil" (37). Esta es la otra arista de las luchas universitarias en este período: la ruptura del aislamiento obrero y la radicalización política de los universitarios. Las universidades de Potosí y La Paz vivieron aparte sus propias "Revoluciones Universitarias". En junio de 1971, la Universidad Autónoma de Potosí destituyó a las autoridades elegidas y constituyó un Consejo Supremo Revolucionario formado por ocho catedráticos, ocho estudiantes y diecinueve miembros de la COD local: "la dirección de la Universidad potosina tiene hegemonía obrera" (p 25 junio 1971 p7). En otro documento célebre del movimiento estudiantil boliviano titulado "La Revolución Universitaria en la Universidad mayor y Autónoma Tomás Frías", quizá el más radical de toda su historia se manisfestó que el "objetivo último de la Revolución universitaria es el socialismo" (p 25 junio 1971 p 14 15). El propio enunciado autonomista fue relativizado:

Desde el punto de vista de los universitarios la Autonomía nos es necesaria porque permite que la universidad adopte una posición de izquierda y se ponga al servicio del pueblo (ibid).

La estructura de gobierno tradicional es reemplazada por un cuerpo colegiado-paritario docente estudiantil llamado Consejo de Dirección Académico-Administrativo, dependiente del Consejo Supremo Revolucionario Popular "máximo órgano de dirección ideológica y política" que a su turno estaba subordinado a la Asamblea Estudiantil "máximo órgano de poder y control del proceso revolucionario". El vanguardismo estudiantil, azuzado por la situación política nacional, se expresó de esa manera. Este cambio radical de la estructura de gobierno que prácticamente barrió con la función de las autoridades universitarias (Rector, Consejo Universitario y Decanos) se justificó de esta manera:
la composición de los grupos de poder en la universidad está ligada a la composición de la sociedad en general; la burguesía en el poder haciendo instrumentación de la universidad: en la política frenando las aspiraciones de las clases populares manifestadas en las luchas estudiantiles; y en lo ideológico por la sujeción dependiente y enajenante a la cultura extranjera. (ibid)

De esta manera, el movimiento estudiantil se autoconfirió la tarea de expresar los intereses de la clase obrera en la Universidad.

La Universidad de La Paz vivió un proceso análogo de cuestionamiento de las tradicionales estructuras de poder, de implantación en la práctica del "Veto Estudiantil" y de redifinición socialista de la Autonomía Universitaria. Ambas experiencias, pese a todo, fueron efímeras y superficiales; tuvo que sobrevenir el golpe derechista de 1971 para cortar trágicamente la ilusión del "poder estudiantil".

El 24 de febrero de 1966 se realizó en Siglo XX, "capital del proletariado boliviano", un ampliado minero con asistencia de dirigentes universitarios; en esta reunión se firmó y formalizó el "Pacto Minero Universitario" cuyo objetivo es la lucha contra el gobierno "Pro-norteamericano" de Barrientos. Otro punto del documento suscrito se opone a la creación de Universidades Privadas (PL 24 febrero 1966 p 5)

Pese a que la radicalización izquierdista del movimiento estudiantil es previo al hecho guerrillero, el proceso se completó a consecuencia de las acciones guerrilleras de Ñancahuasu en 1967 y la de Teoponte en 1969. En esta última acción militar participó la mayoría de los dirigentes de la CUB de orientación demócrata cristiana de izquierda. Las universidades fueron el escenario donde se organizó una extensa red de enlaces con la guerrilla y donde se realizaba intensa labor de propaganda y agitación. La frustrada acción guerrillera de Teoponte provocó un impacto emocional en la juventud universitaria que

Escaneado con CamScanner

aceleró la radicalización estudiantil. Las repercusiones políticas de la guerrilla, pese a su temprana derrota militar, fueron inesperadas o, en todo caso, no estuvieron en los cálculos de los guerrilleros. De acuerdo a René Zavaleta (1974: 223), el principal efecto de la guerrilla en la "super-estructura" política fue la ruptura del aislamiento del movimiento obrero.

Si el MNR aisló al movimiento radical minero incorporando a su aliado campesino al ámbito de legitimidad estatal, Barrientos profundizó esta escición entre las masas y tendió un cerco sobre los campesinos mineros. Sin embargo:

A partir de las universidades, que tienen entonces un mínimo de capacidad de movimiento que ha sido negado a los centros obreros, es donde se rompe el aislamiento de clase del proletariado. Es en las propias universidades donde se rompe la unanimidad campesina en torno al poder del Estado. En la Universidad se reagrupa el movimiento obrero perseguido y en la Universidad se reúnen los campesinos que estaban en disidencia con la Restauración. (:223)

"Este mínimo de capacidad de movimiento" estaba dado, sin duda, por el régimen autónomo, respetado en su formalidad por Barrientos, lo que no impidió reiteradas represiones contra universitarios como la agresión a la marcha universitaria del 14 de septiembre de 1968 en Cochabamba (FUL: 1968).

Si en 1954 los mineros eran acérrimos enemigos de la "Autonomía burguesa", en 1968 estudiantes y mineros consideran que la defensa de la Autonomia es indispensable para la "liberación nacional y social". Los universitarios del período de la Revolución Nacional son por tradición falangistas o demócrata-cristianos; a partir del 66 predominan los grupos radicales de izquierda o se opera una radicalización izquierdista de esa tradición como sucedió en Cochabamba con el FRUC, Frente estudiantil de origen demócrata-cristiano anti-comunista.

El 14 de noviembre de 1970, dos semanas después que los últimos seis sobrevivientes de Teoponte salieron al exilio, se realizó en Sucre el XVI Congreso de la CUB (38), momento de alta radicalidad en el cual se aprobaron los siguientes postulados:

- *La CUB utilizará todas las vías, incluyendo las guerrillas, para lograr la liberación del pueblo.*
- *Independencia del Movimiento Universitario frente al gobierno de Torrez.*
- *Lucha por el socialismo.*
- *Profundización de la Revolución Universitaria. (P 14 noviembre 1970 p 15).*

El gobierno "bonapartista" de Ovando, confusa mezcla de nacionalismo de izquierda e institucionalismo militar, originó un golpe de la derecha militar. No obstante, el 7 de octubre de 1970 el masivo apoyo obrero estudiantil a la fracción nacionalista del ejército decidió la coyuntura en favor del Gral. Juan José Torrez. Este gobierno no sólo respetó el régimen autónomo, sino que emitió importantes decretos impositivos en favor de las universidades. A lo largo del gobierno de Torrez, el movimiento estudiantil mantuvo una posición de independencia política y criticó las constantes vacilaciones del nacionalismo militar frente a la conspiración de la derecha civil-militar.

Pero el punto más alto de la radicalidad estudiantil es sin duda su participación en la Asamblea del Pueblo, organismo conformado por la COB y los partidos políticos de izquierda. que se auto-definió como: "órgano de dirección del Comando Político de los trabajadores y del pueblo, surgido por decisión popular en las jornadas del 7 de octubre (P 24 octubre" 1970 p 9).

La asamblea no logró trascender el ámbito meramente deliberativo no pudo constituirse en un " órgano de poder de las masas". Las direcciones universitarias se alinearon en el bando populista de Lechín pero sostuvieron la necesidad de que la Asamblea se dote de su propio aparato armado antes de marchar sobre el vacilante gobierno de Torrez (Zavaleta 1974: 188-190).

Los hechos, sin embargo, trnscurrieron de manera distinta: el 21 de agosto de 1971 las Fuerzas Armadas derrotaron militarmente al intento de construir "otro" poder.

En el movimiento universitario predominó la lógica insurgente sobre el corporativismo institucionalista. El referente de acción es la problemática política nacional antes que la problemática universitaria. La alianza Obrero- Estudiantil se convierte en el eje del discurso universitario; aún más, no pocos dirigentes estudiantiles se colocaron en la situación de "vanguardia" respecto a los obreros. La explicación de ese radicalismo se encuentra, sin duda, en el alto potencial de politización de las universidades de entonces.

4.- 1972-1978: DICTADURA MILITAR E INTERVENCION A LAS UNIVERSIDADES

Aquello que caracteriza con mayor elocuencia al 21 de agosto de 1971 es la acción de repliegue del Estado Boliviano a su "Zona de emergencia", las Fuerzas Armadas. El golpe militar tenía como objetivo detener el avance de las masas sobre el propio Estado. La Asamblea del Pueblo no era una mera provocación a los jefes militares de derecha, sino la forma organizativa de la radicalidad de las masas y la opción potencial de desorganización del Estado del 53. Esto no solo explica la participación del MNR "histórico" en el ascenso de Banzer, ilustra sobre el hecho de que la dictadura herede las formas de mediación política del 52, en particular aquella que vino a llamarse el pacto militar-campesino.

El 21 de agosto es también el inicio de una dictadura militar de 7 años construida sobre base económica de predominio del capital monopólico y fortalecida por el cuantioso endeudamiento externo, la expoliación de los recursos naturales y la sobreexplotación de la fuerza de trabajo. El proyecto dictatorial estuvo destinado al robustecimiento de la clase dominante y en especial a la fracción minera mediana y agro- industrial.

En lo que al tema de este trabajo se refiere, la dictadura significó el intento más serio y orgánico por transformar la tradicional organización del sistema universitario. No se trató de un simple "error", como fue la intervención del MNR a las universidades; la política

Escaneado con CamScanner

universitaria del régimen militar conforma un momento orgánico de "contra-reforma" y de alteración sistemática del proceso iniciado en 1928. Sin embargo, es mejor ir por partes.

El movimiento estudiantil radicalizado era concebido por los militares como una fracción importante del enemigo interno. Su sobre-politización permitió la ruptura del aislamiento de la clase obrera y colaboró en la organización de la Asamblea del Pueblo. Ahora bien, las hipótesis de guerra del ejército señalaban que la alianza obrero-estudiantil debía ser aplastada militarmente. Esto explica la incalculable furia con la cual fue reprimido el movimiento estudiantil: masacre de universitarios cruceños, bombardeo a la UMSA, intervención y saqueo armados, persecución y exilio para dirigentes estudiantiles. Pero el régimen militar no solo buscó una victoria militar; una vez consumada esta, su objetivo fue el control político e ideológico de la Universidad Boliviana.

a) Estrategia Socio-educativa de la Dictadura

Durante el período de la dictadura banzerista, el Estado tomó un completo y directo control del aparato universitario mediante la intervención a las universidades y desconoció las prerrogativas jurídicas de la Autonomía. La intervención devino en un proyecto de **institucionalización** de la Universidad Boliviana, separando violentamente a la institución del movimiento estudiantil; es decir, rompiendo la continuidad del proceso reformista. No obstante los recursos empleados, la dictadura no pudo interpelar al movimiento estudiantil para convertirlo en sujeto de su estrategia socio-educativa. No es extraño que eso haya ocurrido dado que la forma dictatorial es una forma anómala del Estado moderno que cubre la ausencia de hegemonía con la fuerza y la coacción. En suma: la dictadura ocupó la institución pero no pudo capturar al movimiento estudiantil. Este se encontraba escindido del Estado; lo cuestionaba globalmente a partir de su alianza con la clase obrera y, lo que no es menos importante, a partir de la ideología reformista. La acción política del movimiento estudiantil, como se podrá leer mas adelante, era de naturaleza contestataria al Estado, de incesante, creciente y masiva resistencia democrática a la dictadura.

La dictadura provocó una disminución real o efectiva de la Autonomía del sistema universitario; bien puede decirse que en este período la Universidad conforma literalmente, un **aparato ideológico del Estado**, una prolongación de éste en la sociedad civil; su función es adecuarse al proyecto estatal y legitimarlo ideológicamente. Ahora bien, la dictadura no logró una absorción corporativa completa (v.g. de carácter fascista) por cuanto el movimiento estudiantil impugnó eficaz y permanentemente la legitimidad de la presencia estatal intervencionista en la Universidad.

En términos generales y a partir de una lectura gramsciana podría decirse que la **ecuación social** de la época suponía una dominancia del Estado sobre la sociedad civil, esta es amputada parcialmente en su autonomía respecto al Estado, fenómeno que se verifica en las dictaduras militares de características fascistas.

¿Cual es el proyecto estatal escondido en la mágica palabra de institucionalización? El Estado se propone una "Nueva Reforma". Es curioso observar, una vez más cómo la idea de **reforma** juega con los sujetos, en este caso con el Estado.

El primer paso de la política universitaria del régimen militar fue la clausura de las universidades (Decreto Ley # 09873 del 4 de septiembre de 1971) con objeto de "reestablecer el principio de la Autonomía Universitaria (sic), vulnerada por sus autoridades y gobiernos estudiantiles" (1978 : 113). En la parte considerativa del Decreto mencionado se agrega:

La universidad dejó de ser un centro de enseñanza superior para convertirse en reducto, desde el cual grupos minoritarios, planificaban y ejecutaban actos de violencia y terrorismo, organizando fracciones armadas irregulares, dirigidas por mercenarios extranjeros que alteraron la paz social poniendo en peligro la seguridad del Estado.

El gobierno militar creó la Comisión Nacional de Reforma Universitaria con el fin de realizar un estudio evaluativo de la Universidad Boliviana y proponer, a continuación, un plan de reordenamiento (39). El 2 de junio de 1972, se promulgó la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana (Decreto Ley # 10295), instrumento jurídico de la intervención. Esta ley será posteriormente revisada y complementada por la Nueva Ley de la Universidad Boliviana (Decreto Ley # 12972 del 20 de octubre de 1975).

Ambas leyes solo tuvieron una aplicación esporádica y circunstancial en tanto se hallaban subordinadas a la Ley de Seguridad del Estado, al Servicio Civil Obligatorio y a otras disposiciones de esta naturaleza.

Con todo, la Ley Fundamental expresa jurídicamente la nueva relación Estado-Universidad y constituye el instrumento normativo de la intervención; la Ley forma el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), cuyos miembros eran designados directamente por la Presidencia de la República. (40)

La estrategia socio-educativa de la dictadura, en lo que se refiere a la educación superior, se sintetiza en el postulado nuclear de "Autonomía Integrada". Alrededor de este postulado giran los supuestos ideológicos y educativos de la estrategia cuya **racionalidad** se expone a continuación:

1. **Integración de la Universidad con el Estado.-** En la medida en que las "Universidades no han cumplido en nuestro país, sino de un modo deficiente y relativo, la misión integradora que de suyo les corresponde,"(CNES 1978:121), debe eregirse una nueva relación con el Estado. La Universidad Boliviana no puede permanecer como un Estado" dentro del Estado"; por el contrario, su función consiste en integrarse a él a través de la planificación conjunta de actividades de los miembros del CNES mediante claustro indirecto de Rectores. Sin embargo esta disposición nunca se ejecutó.

2. **Sistema Nacional de Universidades.-** La "Autonomía Integrada" no supone la Autonomía particular de ca-

Escaneado con CamScanner

da Universidad sino la coordinación e integración de las Universidades entre sí en un Sistema Nacional cuyo organismo ejecutivo (y autoritario cabría agregar) es el CNES. El centralismo del CNES y su "unidad de mando" lo convierten en la organización intermediadora entre el Estado y la Universidad.

3. **Apoliticismo.**- Las universidades son "centros de estudio" y no "centros de agitación". La Autonomía Integrada implica la preservación de la "autonomía académica impidiendo que las universidades caigan en manos de pequeños grupos que pretenden hacerse sus dueños transformándolas en reductos armados al servicio de una bandera política." (:124)

4. **Modernidad.**- Bajo este concepto se entiende la innovación de las anteriores estructuras académicas y administrativas, y su adecuación a los planes de desarrollo económico impulsados por el Estado. La modernización implica la creación de nuevas carreras universitarias, la departamentalización del sistema pedagógico y el especial énfasis que se conceda la técnica.

5. **Selectividad.**- Las condiciones de admisión deben ser estrictas y restrictivas para recibir en las aulas solo a los "mejores" y a los más "dotados" (ibid).

b) La Resistencia Democratica del Movimiento Estudiantil

De acuerdo a un informe sobre la resistencia universitaria a la dictadura, presentado por dirigentes estudiantiles de la UMSS al XX Congreso Nacional Universitario (CUB 1978: 33-35), a partir del período académico 1973-74 se organizó en Cochabamba un amplio movimiento democrático de resistencia a la "Reforma" del gobierno militar. El movimiento estudiantil se vinculó, a partir de sus propias reivindicaciones corporativas, con el movimiento democrático general de la sociedad. En el período referido se formó un Comité Interfacultativo cuya red organizacional abarcó distintas facultades, carreras y cursos de la UMSS. El Comité planteó inicialmente demandas de carácter académico y reivindicativas:

- *Exámenes de competencia.*
- *Elecciones democráticas de dirigentes estudiantiles.*
- *Vigencia de libertades y garantías para las organizaciones estudiantiles representativas. (:33)*

En septiembre de 1974 se realizó en Cochabamba un Ampliado Nacional de Comités Interfacultativos, cuya sola realización es un indicador del alto grado de capacidad de acción política estudiantil. La plataforma de lucha adoptada es la que sigue:

1. *Esta reunión es el primer ampliado nacional de comités interfacultativos después de la intervención del CNES y su Ley Fundamental.*
2. *Se hace necesario consolidar y coordinar la labor de las direcciones legítimas de todas las universidades, vinculando al movimiento universitario al movimiento nacional y popular.*
3. *Rechazo a la Reforma Universitaria y la Ley Fundamental.*
4. *Los informes de los diferentes comités interfacultativos muestran la situación académica y administrativa lamentable, por la que atraviesan las universidades del país. La imposición de catedráticos, la inadecuación de la cuatrimestración y la departamentalización son parte del caos...*
5. *Llevar adelante el proceso de democratización de todos los centros de estudiantes y FULes.*
6. *Propugnar foros nacionales sobre la Ley Fundamental del CNES, mostrando su carácter anti-autonomista y vertical.*
7. *El movimiento universitario debe ligarse a la lucha que libra todo el pueblo boliviano y en particular,la clase obrera. Se ratifica el pacto minero universitario y se propone la formación de un bloque anti-imperialista para derrocar a la dictadura de Banzer (CUB 1978:24)*

A fines de 1974 se descabezó y se desarticuló el Comité Inter-facultativo de la UMSS a raíz de una huelga estudiantil de 48 horas decidida ante las últimas medidas de la dictadura, implantadas a consecuencia de un fallido golpe militar en Santa Cruz (41). Asímismo, en cumplimiento de las medidas de excepción quedaron canceladas, "por el clima de malestar e inquietud en el seno universitario", las elecciones de la FUL convocadas ante la presión estudiantil (LT 12 noviembre 1974 p.7). Poco despúes se realizó un masivo acto de resistencia al gobierno, primero a través de una huelga de hambre rápidamente reprimida y luego mediante manifestaciones que lograron la libertad de algunos universitarios detenidos. En mayo de 1975 en la ciudad de La Paz se llevó a cabo, un nuevo ampliado que reconoció a la CUB del año 70 y emitió un pronunciamiento político coyuntural en contra de la dictadura (CUB 1978: 25).

El año 1975, en plena vigencia de los decretos de noviembre de 1974, se logró conformar democráticamente los Centros de Estudiantes Facultativos y de Carrera y en el mes de junio se eligió un directorio de la Federación Universitaria Local. La elección de la FUL en 1975 sólo fue posible por la presión estudiantil; la elección no estaba contemplada en las últimas disposiciones del CNES y del Ministerio del Interior.

El jueves 10 de julio el Frente de izquierda, FURA, obtuvo el 90% de los votos emitidos. (42)

La legitimidad que gozaban las direcciones estudiantiles obligó al CNES a firmar un convenio en marzo de 1976 en el cual se contemplan (43):

El compromiso del CNES de gestionar la aceleración de los trámites encaminados a obtener la libertad de todos los detenidos en un plazo no menor de 15 días.
La prolongación del calendario académico universitario.
El compromiso de entregar las oficinas de las direcciones estudiantiles y el descongelamiento de sus cuentas bancarias.
Convocatoria a concurso de méritos para la provisión de cátedras.
Autorización para la realización de asambleas generales y garantías para los dirigentes (LT 9 marzo 1976 p.7)

A pocos días de la firma de este convenio se desató un conflicto institucional en la UMSS originado por el cuestionamiento de tres profesores de la Facultad de Derecho de filiación falangista. El cuestionamiento alcanzó pronto al propio Vice-rector, Dr. Julio Cesar Aponte,

Escaneado con CamScanner

también miembro de FSB. Una huelga estudiantil y posteriormente un paro docente (LT 13 abril 1976 p.5) exigieron la institucionalización de la UMSS. El 20 del mismo mes un Comité Tripartito Docente Estudiantil Administrativo exigió la renuncia del Vice-rector.

Dos semanas después, el 29 de abril, el mencionado funcionario debe renunciar a su cargo (LT 30 abril 1976 p. 5).

En junio y julio de 1976 la dictadura militar ejecutó su última acción de fuerza contra mineros y estudiantes. El asesinato del Gral. Juan José Torrez en Buenos Aires se convirtió en el detonante de una amplia movilización antidictatorial. La FSTMB declaró una huelga en las minas que fue apoyada en las ciudades por los universitarios; el régimen respondió con el estado de sitio y la ocupación de las minas. En Cochabamba los estudiantes universitarios se sumaron al paro minero y realizaron manifestaciones en las calles. La FUL fue desorganizada y sus dirigentes detenidos y exiliados. (44)

En el segundo semestre de 1977 se reorganizan, una vez más, los Centros de Estudiantes y, a fines de ese año los universitarios ingresan a la huelga de hambre que logró la caída de Banzer y la primera apertura democrática del decenio. Finalmente en septiembre de 1978, consolidadas las direcciones locales, se realizó en Trinidad el XX Congreso de la CUB en el cual se hizo balance de la lucha democrática (39). El proceso electoral del 79 y el gobierno de Pereda fueron conceptualizados como producto de la "crisis de hegemonía de la burguesía en el poder", situación que exige:
la combinación y articulación de la lucha reivindicativa con la lucha democrática en la que las elecciones al más breve plazo son el eje central (:12)

Es decir, se fija como parte esencial de la lucha la participación de las masas en próximas elecciones.

Respecto a las tareas y perspectivas del movimiento universitario en la coyuntura, el XX Congreso recuperó, quizá se podría decir recuerdó, la ideología reformista:
en la presente situación, la vigencia de la Autonomía Institucional, académica, administrativa y financiera de las universidades bolivianas, es el objetivo central del movimiento universitario y condición indispensable del proceso ulterior de nuestras Casas de Estudio.
La lucha autonomista se integra indisolublemente a la lucha de masas por la democracia en el país. (:15).

Durante el período banzerista, a diferencia de otras situaciones históricas, la reivindicación autonomista coincidía con las reivindicación democráticas de las masas. La dictadura, en efecto, al negar la democracia negaba a la autonomía; el movimiento estudiantil cuando luchaba por la democracia implícitamente exigía la Autonomía Universitaria. Es decir, la lógica insurgente y la lógica corporativa se fusionaron en una unidad no contradictoria.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD REFORMISTA

El Triángulo Sublime

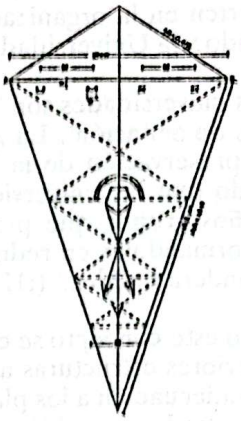


Fig. 1 Emblema de la Universidad

En la Memoria Explicativa del emblema de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba se describe minuciosamente la representación simbólica del origen (46), funciones y filosofía de la Universidad. Estos símbolos están incorporados en la figura del emblema que se reproduce en la Fig. 1. La explicación se empeña en condensar lo que la institución "piensa de sí". En este sentido, adquiere la forma de una representación ideológica de la Razón Universitaria; es decir, de su conciencia teleológica. Como toda representación ideológica, el emblema y su parafrasis son una intersección de lo falaz y lo verdadero; mixtificación que se cifra en un conjunto real de sentidos sociales.

Como forma del emblema universitario se eligió un triángulo, diseñado con "geometría filosófica":
luego de estudiar el triángulo -elemento de la naturaleza utilizado por el hombre desde las culturas más primitivas- elegimos un triángulo isóceles llamado por los pitagóricos "sublime" o triángulo pentalfa (ANAYA 1960: 5).

De acuerdo a la Memoria esta forma geométrica conserva el atributo clásico de la proporción del teorema de Euclides y posee una manifestación visual armónica en el número y en la línea; armonía que es símbolo del arte y de la ciencia: "La armonía puede manifestarse por números y, recírpocamente, éstos y sus relaciones pueden plasmarse en expresiones armónicas o artísticas" (ANAYA 1960: 4).

El triángulo incorpora orgánicamente otros símbolos:

a. **El error o fuente del conocimiento.** El error es interpretado como el signo propio de lo humano y como fuente de las ciencias y las artes:

El error es el sello indeleble y dramático de la condición humana. Es su fuerza, es el núcleo vivo y desencadenante de los conflictos, torturas e incertidumbres que fatalmente preceden a la vez que se infunden y transmutan en los sentimientos de amor, de poder y de seguridad. El error es un descentramiento del hombre en su espacio vital; un atraso o adelanto en su tiempo sensible. Hay que padecer el error para que pueda convertirse en conocimiento; hay

Escaneado con CamScanner

que padecer el error para que el odio se convierta en amor, el miedo en seguridad, la barbarie en conciencia del bien y necesidad de colaboración. Todo es cuestión de experiencia, es decir, de ciencia y de arte que son tiempo y espacio consumidos en sufrimiento, duda y conflicto, hasta conseguir el sentimiento de ser y estar en nuestra hora y sitio precisos de nuestro paisaje (:8).

Una de las formas simbólicas del error es la cruz de Cristo:

El símbolo de la realidad individual humana, sería propiamente, la cruz deformada, perspectiva y sombra a la vez de la cruz cristiana, que no es sino la gráfica con que, sabio o ignaro, el hombre expresó su error en todas las épocas de su historia y en todos los estadios de su civilización y cultura (:9).

La "marca" del error, la x, está insertada en el emblema en la forma de líneas punteadas. Asimismo, la "necesidad de corregir el error y la inquietud por encontrar un equilibrio... que en última instancia constituyen la finalidad de la Universidad" hallan su símbolo en las "alas de mariposa" que traza la "marca" del error (:9).

b. Orígenes de la Universidad. La invención del reloj y el vidrio revolucionaron las ideas y las costumbres de la Edad Media en tal medida que se hizo imprescindible la creación de centros especializados para el estudio de la ciencia, las artes, la teología y la filosofía: Según la Memoria, el **reloj** da origen a los siguientes fenómenos:

Sincronización de los actos humanos;
Creación del mundo especial de la ciencia; sin la medida matemática del tiempo la ciencia no era posible en su sentido actual;
Acelera la civilización;
Regulariza nuestros actos;
Geometriza la concepción del tiempo...;
Se constituye en el modelo perfecto de la máquina e inicia la era maquinística. (:9-10)

En el emblema, la "marca" del reloj está trazada como semi-circunferencia encima del pentágono que se encuentra en el centro del triángulo; la figura "dentada" da la imágen del engranaje y la segmentación se asocia a la noción de división del tiempo (47). De acuerdo a Foucalt, las corporaciones educativas se organizan en base a un "tiempo evolutivo" o progresión del aprendizaje y un "tiempo disciplinario" que se manifiesta en las técnicas ínfimas de los horarios, las repeticiones y ciclos de regularidades. Las instituciones corporativas funcionan sobre 'reglas' que distribuyen en el espacio, ordenan en el tiempo y "componen" en el espacio-tiempo (FOUCALT 1985: passim).

Por otra parte, el **vidrio** está simbolizado en la forma de un pentágono estrellado:

La invención del vidrio, otro de los orígenes simbólicos de la Universidad, provocó efectos de similar importancia en la invención del reloj:

Alarga las horas de trabajo y aisla la naturaleza;
Por medio del microscopio y del telescopio se descubre el microcosmos y el macrocosmos...
La alquimia se convierte en química porque el vidrio permite apreciar, por su transparencia, los fenómenos químicos que dejan de ser obra de la magia;
Da lugar a la aplicación de la imprenta pues las ideas como las cosas deben ser vistas y no solamente oídas;
Da lugar a las matemáticas infinitesimales y a la geometría analítica, a la perspectiva y a la geodesia;
Surge gracias a él la psicología, como preocupación derivada del espejo; el alma deja de ser un tabú;
Modifica la concepción del espacio infinito... (:10)

c. Funciones de la Universidad. Según la **Memoria**, la Universidad es un organismo cultural que realiza cuatro funciones:
de formación profesional,
de investigación científica
de extensión de la cultura y,
de sintetización de la cultura o función filosófica resultante de las tres anteriores (:11).

Las tres primeras funciones están representadas a través de las flechas de orientación parecida, el banderín representaría la cuarta función, asociada a la capacidad de **veredicto** que tiene la Universidad en la sociedad; es decir, su función "filosófica" o de síntesis.

Ahora bien, la universidad se "piensa a si misma" como la visualización de la razón, como un territorio sagrado consagrado a cultivar las ciencias y el espíritu. Aquello que de ideológico posee el emblema, consiste precisamente enseparar el ámbito del **saber** el ámbito de lo **social**. La Universidad reformista boliviana es menos una institución científica que una institución de promoción social. La función social, la profesionalización, predomina sobre la que podría llamarse la función cognoscente. La universidad reformista es ante todo una institución de producción de bienes simbólicos; es decir, un espacio social contradictorio y no un impoluto y perfecto escenario de recreación del conocimiento. Sobre esto se hablará en las páginas que siguen.

2.- LA "EDAD MEDIA" DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA.

Mediante Ley de 5 de noviembre de 1832, sancionada durante la presidencia del Mariscal Andrés de Santa Cruz, se fundó la Universidad San Simón de Cochabamba con el rango de "Mayor", para que se facilite la enseñanza y se confieran los grados que se soliciten, según autoriza la norma jurídica fundacional (48). Un año antes una disposición análoga elevó a rango de "Mayor" a la Universidad de La Paz, fundada originalmente como "Menor". Las jerarquías entre universidades se establecían por analogía a la jerarquía del universo prescrita por la escolástica aristotélica; la gradación partía de la tierra, luego seguía la luna, los planetas, las estrellas y, en la cúspide, Dios. Asimismo, las jerarquías entre las universidades se clasificaban en Menores, Mayores y Reales y Pontificias. De estas últimas era la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca fundada en 1764 mediante Bula del Papa Gregorio XV y la Real Cédula de Felipe III, erigida para "servir a individuos de raza blanca que pedían probar la pureza de su sangre", tal como reza en el acta de fundación.

Escaneado con CamScanner

Una taxonomía bastante común divide la historia de la Universidad en tres grandes fases: Colonial, Republicana y Autónoma. De acuerdo a Carlos Wálter Urquidi, quizá el único historiador de la Universidad de Cochabamba, "San Simón" evoluciona desde el régimen de los **Cancelarios** o "Era del Patriciado" hasta una corta "Edad Media" que concluye en 1930 y da origen al "Renacimiento" autonomista.

Ahora bien, para advertir el "grado" de ruptura de la estructura universitaria reformista con la estructura anterior (Colonial y Republicana), es indispensable describir analíticamente, así sea de un modo sumario, los fundamentos ideológicos y organizativos de la universidad que precedió a la Reforma. La universidad pre-autónoma combina la idea y la práctica del **profesionalismo**, propio de la reforma educativa **napoleónica**, con la pesada herencia ideológica -confesional, dogmática y racista- de la Universidad Colonial. Es decir, se constata un hilo de continuidad entre la Universidad de la Colonia y la llamada Universidad "Republicana". Ambas comparten una arquitectura ideológica y organizativa basada en los siguientes fundamentos:

a) Carácter elitista.- Este rasgo es el resultado lógico de la exclusión estructural de las masas indígenas del sistema jurídico y político del país. La educación superior es elitista porque el Estado y la clase dominante excluyen de la sociedad política a las masas. Este fundamento tiene su origen en el sistema educativo colonial en el cual, el beneficio de la educación era un privilegio de casta. Si la educación en la Colonia era marcadamente **racista**, durante la República las clases conservarán este fundamento ideológico, al cual se le añadirá un componente **clasista**. Este marginamiento estructural es mucho mas elocuente que las provisionales trabas de reglamento sobre la admisión de estudiantes universitarios. Es la propia ideología de las clases dominantes, articulada alrededor de una concepción social-darwinista del mundo y la sociedad, la que se expresa en pleno en la cuestión educativa.

b) Carácter Religioso y Confesional.- Hasta la Reforma Universitaria, la educación superior en Bolivia tuvo una poderosa influencia católica y eclesiástica. Esto explicará posteriormente la reacción laica y secular del movimiento reformista. La Universidad Colonial, cuyas influencias ideológicas sobreviven en la época Republicana, tenía como ideal central servir a Dios y una estructura pedagógica basada en el estudio de la Teología; incluso el estudio de la Filosofía era **Ancilla Theologiae**, como "sirviente" de la Teología, de acuerdo al "**Canon**" escolástico de la época. (49)

Las universidades creadas después de la independencia de 1925 estaban también sujetas doctrinalmente a la educación católica; así el Decreto **Orgánico de Universidades**, promulgado el 25 de agosto de 1845 establece en su artículo 33:

Todas las clases, de todos los grados de enseñanza tendrán por base: 1.- Los preceptos de la Religión Católica.

Asimismo, el título II del mencionado decreto organiza cinco facultades en las tres universidades existentes (Chuquisaca, La Paz y Cochabamba), en cada una de las cuales existe una Facultad de Teología. El propio estudio del Derecho estaba marcado por un fuerte sesgo religioso y los planes de estudio incluían materias como el Derecho Eclesiástico y el Canónico.

Durante el gobierno de Ballivián, un ministro de educación de apellido Gutiérrez dictó una órden curialesca para los escolares, reviviendo con ello una antígua disposición colonial:

Cuando con motivo de auxiliar a los enfermos se llevase por las calles al Santísimo sacramento de la eucaristía, y pasase por alguna donde hubiera escuela de primeras letras, los alumnos de ésta, con su respectivo maestro o superior, lo acompañen hasta la casa del enfermo y después hasta la parroquia en órden de dos hileras, guardando la mayor compostura y entonando los himnos o canciones de costumbre a este augusto magisterio (citado por REYEROS 1952: 117).

Reyeros anota una disposición semejante prescrita por el Reglamento del Colegio Junín de Sucre:

En las dos últimas semanas de la cuaresma quincuagesimal, la de la pasión y la santa, durante las que cesarán sus funciones escolares, los alumnos cumplirán con el sacramento de la penitencia, y los profesores, al abrir sus clases, después de la Pascua de Resurrección, no los admitirán en ellas, sin la boleta que manifestare haber llenado este precepto (:233).

Aunque pertenecientes a la educación primaria y secundaria, estas rígidas prácticas son reveladoras de la notable influencia religiosa en la educación; esto es también válido para la educación universitaria si se considera que formaba un sólo cuerpo con los demás ciclos educativos, era dirigida por las mismas autoridades y utilizaba los mismos profesores.

c) Tuición del Estado sobre la Educación Superior.- El Estado boliviano casi siempre ha tenido una idea autogratificante respecto a su relación de tuición sobre la educación. En lo que se refiere a la educación superior, en el período anterior a la Autonomía, esta tuición se manifiesta en las prerrogativas de los gobiernos en la elaboración de los Estatutos Universitarios, en la dirección pedagógica de la enseñanza superior, en el nombramiento de autoridades y cuerpos de profesores; en suma, la educación superior es una prolongación del Estado en la sociedad civil.

Hasta 1905, el gobierno universitario estaba basado en el régimen de Cancelarios, quienes en la tradición universitaria española eran autoridades pontificias y regias cuya función era la de conferir grados; durante la República, los Cancelarios formaban una casta de patricios, eran hombres de predicamento intelectual y político: Abogados, magistrados y ministros. Es decir, intelectuales de la clase dominante conservadora, nombrados directamente por el Presidente o el Ministerio de Instrucción. El mismo tipo de nombramiento valía para los Decanos y profesores; los concursos de méritos para catedráticos no pasaban de ser un nuevo mecanismo con arreglo al cual los gobiernos legitimaban el favoritismo político. Recién en 1918, los Decanos de las Facultades serán elegidos por los profesores de las mismas.

Escaneado con CamScanner

El Decreto Orgánico de Universidades del 25 de agosto de 1845, organizó minuciosamente la labor universitaria, señalando en su artículo 1 como uno de sus principios centrales: La fidelidad a la República y a su constitución conservadora de la unidad de Bolivia, y de los principios tutelares del órden social. Este decreto organizó tres distritos universitarios en la República, bajo la dirección de la universidad; sus autoridades estaban subordinadas al Ministerio de Instrucción.

En noviembre de 1872 se promulgó una de las leyes educativas mas controvertidas de la historia de la educación boliviana: **La Ley de Libre Enseñanza.** Esta Ley, execrada y apologizada, provocó el gran debate educativo del siglo XIX. Su presupuesto central es la anulación de la tuición del Estado sobre la educación secundaria y Facultativa y su traspaso a la iniciativa privada:

Art.1.La enseñanza es libre en todos sus grados.
Art. 2.El Estado no protege más que la instrucción primaria y la dá gratuita y obligatoriamente.
Art. 5. La instrucción secundaria y superior, quedan libradas a las empresas y esfuerzos particulares.

La libertad de enseñanza no estaba referida a la libertad de doctrinas o libertad de cátedra, sino a aspectos administrativos y financieros; según esta norma, el Estado desliga sus anteriores obligaciones de subvención de la educación y la entrega a las empresas particulares o, en el caso de la primaria, a los municipios.

Durante el gobierno de Ballivián, el 15 de enero de 1874, se dictó otro **Estatuto General de la Instrucción Pública**, conocido como el estatuto "Calvo", que tuvo vigencia hasta el 25 de julio de 1930 y que entró en contradicción con la Libre Enseñanza ya que en los títulos V y VII, dedicados a las universidades, el Estado retoma su control directo sobre la educación superior a través de la creación de un Consejo de Instrucción; asimismo, establece las formas de organización facultativa, determina los planes de estudio, las condiciones de admisión y promoción, la duración de los cursos, las características de los exámenes y la composición de los tribunales.

Las Leyes de 1872 y 1874 se promulgaron en una fase de emergencia del capitalismo en Bolivia cuya característica central es la explotación de la plata. La época pues, está saturada de un "espíritu liberal" desde el cual se postula la libertad de enseñanza, la educación del indio y la creación de escuelas industriales y "especiales".

En 1877 el decreto de 10 de agosto vuelve sobre los antíguos pasos y establece:
la enseñanza oficial en las tres antíguas universidades y colegios de la República, tal como se hallaban antes de la ley de 22 de noviembre de 1872.

El 29 de marzo de 1879, el Dr. Serapio Reyes Ortíz, Ministro de Instrucción, entregó nuevamente la enseñanza facultativa a la iniciativa privada mientras duró la guerra del Pacífico. Finalmente, por Ley de 12 de diciembre de 1882, se estableció la "instrucción subvencionada en todos sus grados", creándose para tal efecto el Consejo Supremo de Instrucción al cual debía subordinarse la instrucción facultativa.

d) Organización Académica y "Modelos" Pedagógicos. La universidad Colonial, como ya se señaló, poseía una organización académica que giraba en torno a la enseñanza de la Teología: contaban con las cátedras de Teología, Leyes, Medicina y Artes, comprendiendo esta última las siete artes liberales comprendidas en el Trivium: Gramática, retórica y lógica; y el Cuadrivium: Aritmética, geometría, música y astronomía. Cátedras que fueron complementadas con la Teología de Prima, Teología de Vísperas, Canones, Moral, Instituto de Leyes, Filosofía, Música y Filosofía Escolástica (SANDOVAL 1980: 68). La Universidad Republicana reemplazó la Teología por el Derecho como curso, cátedra y Facultad principal. En Cochabamba, por decreto de 24 de marzo de 1834, se autorizó la enseñanza de los cursos de Filosofía, Medicina, Jurisprudencia, Derecho Eclesiástico y Teología, Bella Literatura y Economía, Gramática Castellana y Latín. El decreto de 1845 ya se refiere a las unidades de enseñanza como a **Facultades** y no como a "cursos", desde entonces el núcleo de la enseñanza universitaria es la Facultad. La misma Ley estableció que las universidades se encargasen de la dirección y supervisión de la enseñanza general en el país, dividiendo a la República en tres distritos universitarios y organizando la educación superior en cinco facultades: Teología, Derecho y Ciencias Políticas, Medicina, Ciencias Matemáticas y Física y Facultad de Humanidades y Filosofía. Sin embargo, en los hechos solo funcionaba en la universidad de Cochabamba la Facultad de Derecho y, esporádicamente, la de Medicina.

Asimismo, se separó los niveles secundario y facultativo que hasta entonces se hallaban confundidos. Los colegios (nivel secundario) impartían una enseñanza horizontal además de la profesional: De esta manera, los abogados se graduaban en los Colegios de Ciencias de la República. En consecuencia, recién a partir de esta Ley comienza efectivamente el proceso de autonomización e institucionalización de la educación superior en Bolivia.

Entre 1849 y 1857, las disposiciones legales en materia educativa, aluden frecuentemente al llamado método **Morín** que, según un trabajo de Reyeros (1952: 147), fue importado de Europa para ser aplicado en el nivel primario; este método tenía como objetivo la "formación del espíritu, el enriquecimiento de la memoria, el ejercicio de la razón". sin duda el método Morín es una de las expresiones mas célebres de la pedagogía memorística. (50)

El 12 de enero de 1895, como reglamentación a la Ley de Octubre de 1892, mediante decreto se adoptó el **Método gradual concéntrico** para la enseñanza secundaria y facultativa. Reyeros cita la opinión de Samuel Oropeza, un ex-Ministro de Instrucción, sobre los beneficios del método:
en el antíguo método llamado parcelario, se estudian materias o asignaturas aisladas con independencia absoluta de cada una de ellas. En los procesos pedagógicos se ha encontrado que la simultaneidad bien regimentada en el aprendizaje, sino en todos, en gran parte de los conocimientos humanos, es más provechoso y ameno; es algo así como la diversificación, la variabilidad, la mariposidad (sic) de que hablan los neologismos de Fourier, cuando quiere referirse a la propensión innata que tiene el hombre para que sus impresiones e ideas diversificadas dejan de

Escaneado con CamScanner

instigarlo pasionalmente a causa de la uniformidad y la monotonía (:434).

Este método, de origen alemán, consiste en el aprendizaje paulatino y gradual de cada una de las materias del plan de estudios. La progresión va de lo simple a lo compuesto, de lo fácil a lo difícil. Cada asignatura se estudia por etapas, constituyendo cada curso una etapa. La ventaja que entonces se observaba era la posibilidad de profundizar en cada materia y vincularla con otras afines. Esto suponía un índice analítico concentrado para cada materia. El método implicaba también una mayor abundancia de exámenes puesto que cada "unidad" analítica debía ser constantemente repasada para que el efecto de progresión quede marcado. Estos modelos de enseñanza solo podían encontrar su razón de coherencia en la cátedra magistral y memorística que se convirtió en la unidad base de los procesos pedagógicos.

e) Dogmatismo y Disciplina Los métodos y doctrinas de la educación superior previos a 1930 eran profundamente dogmáticos y no permitían la libertad de cátedra. El dogmatismo era una herencia de la tradición escolástica de la colonia y estaba basada en el método memorístico y en la exégesis y glosa de los maestros escolásticos. No se permitía la discrepancia de las doctrinas y el cuestionamiento de los dogmas de la religión católica suponían una herejía. Por ejemplo,el 8 de febrero de 1883 un postulante a una cátedra de Derecho en la Universidad de La Paz, el Dr. Rodolfo Soria Galvarro, fue confinado y declarado reo político por el gobierno bajo la acusación de "enseñar doctrinas opuestas a las instituciones libres". Soria Galvarro, connotado liberal de la época, influido por las ideas positivistas de Garófalo, Lombroso y Ferri sostuvo ante un tribunal examinador la existencia del libre albedrío (REYEROS 1952: 415). A fines del siglo pasado muchos otros intelectuales de cepa liberal fueron públicamente exonerados de sus cátedras por negarse a enseñar bajo la coacción de la doctrina católica.

El dogmatismo estaba acompañado por una rígida disciplina que incluía castigos corporales, especialmente para los niveles inferiores de la educación. (51)

La vida diaria del estudiante universitario estaba estrictamente ordenada:

Con la salida del sol comenzaba el estudio en los corredores. A las 9 entraba el maestro en el aula, con su capa española, armado con puntero y látigo. A las 10, estudio en los corredores hasta el mediodía. A las 12, segunda hora de clases. A las 13 una hora de descanso. De 14 a 15 materias optativas. Luego estudio en los corredores hasta las 19 ... Los exámenes finales estaban organizados con tal pompa que no se diferenciaban en nada de las ceremonias de las universidades de la época colonial (:235).

En 1894, durante la presidencia de Baptista, el Cancelario de la Universidad de Cochabamba y director máximo del distrito escolar de la región, solicitó el retorno a los tiempos de la palmeta, cuando la letra entraba con sangre, con estos argumentos:
"La inflexión prolongada, la privación de alimentos durante largas horas, el encierro en un calabozo, son a veces, inconvenientes y a veces ineficaces" (:422).

3.- EL REGIMEN DE ENUNCIADOS

La estructura que acompañó todo el proceso reformista está configurada sobre la base de un **Régimen de Principios Ideológico-educativo** que constituye el soporte del "campo" de la educación superior en Bolivia. Esta categoría no debe ser comprendida como la suma de discursos de los sujetos fundamentales de la Reforma, el Estado y el Movimiento Reformista. Es una realidad más profunda: Un sistema ideológico consolidado históricamente en el cual convergen y se (con)funden los discursos socio-educativos de los sujetos. Por tanto, un sistema cuya legitimidad social está reconocida por ellos. El Estado y el Movimiento Reformista comparten el prejuicio abstracto y universal del potencial social -en el desarrollo y bienestar de la sociedad- de la educación superior. Sin duda que el Estado despliega una estrategia de dominación-legitimación respecto a la educación superior, pero esta no rompe las "reglas del juego" que están delimitadas por el régimen de enunciados. Del mismo modo, el movimiento reformista proyecta una estrategia particular pero, salvo situaciones de crisis, no transgrede los límites constituidos. Es decir, los sujetos enuncian los principios desde distintos emplazamientos (FOUCALT 1985: 313).

Esta "unidad ideológica" en torno a los principios educativos y sociales de la universidad, es la razón que explica la permanencia y persistencia del Régimen de Enunciados desde 1930. Los momentos de crisis originan parciales y temporales alteraciones del "Régimen" y provienen desde el "interior" del campo, como es el caso de las llamadas "revoluciones estudiantiles", o desde "afuera" como son los ensayos de modificación estructural de la Autonomía por parte del MNR y de la dictadura de Bánzer.

Ahora bien, ¿en qué consiste específicamente el Régimen de Enunciados?. Se trata de un pequeño conjunto de principios ideológicos y educativos sobre el cual se desarrollan las funciones universitarias y que son reconocidas consensualmente por el movimiento reformista y por el Estado. El Estado boliviano reconoce estos principios en la Constitución Política y en normas jurídicas especiales; el movimiento reformista los plasmó en las normas estatutarias institucionales.

Uno de los puntos de intersección de ambas estrategias es el referido a los bienes simbólicos; tanto el Estado como la Universidad Boliviana, al reconocer el Régimen de Enunciados participan monopólicamente en la producción/reproducción de los bienes simbólicos.

A continuación se analizan los alcances, la naturaleza de los enunciados y su relación histórica con el Estado y las universidades.

4.- EL PRINCIPIO DE LA AUTONOMIA

La autonomía Universitaria es sobre todo un **régimen jurídico** que legisla la relación entre el Estado y las universidades a través del cual se reconoce a favor de éstas un conjunto de atributos y funciones:

a. **Atributo normativo.** Implica la prerrogativa de la corporación universitaria de elaborar y aprobar su pro-

Escaneado con CamScanner

pio Estatuto, sus normas y reglamentos internos y sus fines y objetivos, sin la intervención estatal.

b. Atributo de Gobierno. La universidad es libre de determinar su propia estructura de gobierno interno, de nombrar con autonomía a sus autoridades, docentes y personal administrativo.

c. Atributo Académico/pedagógico. Este consiste en la facultad de organizar su propio sistema académico, de definir los planes y objetivos de estudio e implementar los métodos y normas pedagógicas que más convengan al cumplimiento de sus fines y objetivos.

d. Atributo Administrativo Financiero. La institución universitaria determina libremente sus recursos propios y los recursos que le otorga el Estado pero en estricta aplicación de las Leyes Financieras fiscalizadas por la Contraloría General de la República. En este sentido, la universidad no es absolutamente autónoma, sino una entidad autárquica descentralizada. (52)

Ahora bien, ¿Cómo evolucionó jurídicamente este régimen de relaciones entre el Estado y las Universidades?. El nuevo Estatuto sobre Educación Pública, sustituto de la vieja ley de 1874, fue promulgado por Decreto-Ley de 25 de julio de 1930 por la Junta Militar de Gobierno, encabezada por el General Blanco Galindo. El autor del proyecto fue el entonces Ministro de Instrucción y Asesor General de la Junta, Daniel Sánchez Bustamante. El Estatuto reconoce a tres organismos con competencia para dirigir la educación en Bolivia: El Consejo Nacional, la Universidad y el Ministerio de Instrucción Pública (Art. 2). En cuanto al régimen propiamente universitario, se introduce la idea de la **Universidad Unica:**

La universidad es una en todos sus distritos e institutos y, protegida por el Estado, tendrá por objeto promover, fomentar y realizar estudios e investigaciones superiores, formar dentro sus facultades e institutos las altas profesiones tales como Derecho, Medicina, Filosofía y Letras, Ciencias Matemáticas, Naturales, Económicas y Pegagógicas y conferir títulos y licencias correspondientes.

La Universidad Unica se organizó en distritos universitarios cuyo gobierno:
será regido por un Rector asistido de un Consejo compuesto por el Decano de cada facultad o instituto superior universitario y de los estudiantes en proporción a la mitad del número de los consejeros profesores

Ahora bien, la Autonomía Universitaria está definida como un conjunto de atribuciones y prerrogativas:

Art. 20.- Los distritos universitarios de Chuquisaca, La Paz y Cochabamba son, conforme a sus tradiciones, universidades o distritos autónomos y se organizarán bajo las siguientes bases: a. Designación del Rector por el término de tres años por una asamblea de profesores y alumnos, delegados de los diferentes institutos superiores o facultades; b. Nombramiento de los profesores de las facultades o Institutos, por el Consejo Universitario, atendiendo a sus títulos obtenidos por varios años de servicio en la misma cátedra o por exámenes de competencia, conforme a las normas que exige cada distrito; c. Representación de estudiantes en el Consejo Universitario; d. Cada distrito autónomo administrará sus fondos, pagará sus presupuestos de haberes, formulará el presupuesto anhual que deberá ser informado al Consejo Supremo Universitario, y sometido por el gobierno a la aprobación del Poder Legislativo; proyectará y planteará los impuestos y subvenciones del Erario que se dedique al fomento de la Universidad; e. Reconocimiento de personería legal de cada universidad para aceptar legados y donaciones.

El Art. 19 otorga a cada distrito universitario la facultad de elaborar sus Estatutos Orgánicos que, previo informe del Consejo Supremo Universitario, serán aprobados por el gobierno en el plazo de 30 días.

El Art. 21 constituye al Consejo Supremo Universitario como organismo de coordinación inter-distrital y de vinculación con el Ministerio de Instrucción.

Como se puede apreciar, el Estatuto reconoce la Autonomía Universitaria como forma de organización propia de la Universidad Unica, sin mas limitación que la existencia del Consejo Supremo y de la autorización oficial para la promulgación de los Estatutos Internos.

El referéndum de 11 de enero de 1931, incorporó a la Constitución Política del Estado la Autonomía Universitaria de acuerdo al siguiente tenor jurídico

DEL REGIMEN UNIVERSITARIO.

Art. Las universidades nombrarán a sus Rectores, profesores y funcionarios, expidiendo sus títulos; podrán aceptar legados y donaciones; administrar sus rentas propias; proyectarán su presupuesto anual para someterlo a la consideración del Poder Legislativo y podrán negociar empréstitos con garantía de sus rentas y aprobación del Congreso, para realizar con autonomía sus fines y sostener sus institutos y facultades.

En la Convención Nacional de 1938, este texto fue complementado en el Art. 159 de la siguiente manera:

Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquías. La autonomía consiste en la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus rectores, personal docente y administrativo, fa facción de sus estatutos y planes de estudio, la aprobación de sus presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones, la elaboración de contratos y obligaciones para realizar sus fines, sostener y perfeccionar sus institutos y facultades. Podrán negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa.

Las Constituciones de 1945 (Art. 159) y la de 1947 (Art. 162) mantienen el mismo texto. Otros artículos acomplementarios del régimen cultural de la Constitución del 38 señalan:

Art. 160.- Las universidades públicas son las únicas autorizadas para extender diplomas académicos. Los títulos en Provisión Nacional los otorgará el gobierno en nombre del Estado.

Art. 161.- Las Universidades públicas serán obligatoriamente subvencionadas por el fisco con fondos nacionales

Escaneado con CamScanner

independientes de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse.

Finalmente la Constitución de 1967 en actual vigencia, mantiene el tenor del Art. 159 de la Constitución de 1938, agregándole la siguiente complementación:

Las universidades públicas, constituirán, en ejercicio de su autonomía, la Universidad Boliviana, la que coordinará y programará sus fines y funciones mediante un organismo central de acuerdo a un plan nacional de desarrollo universitario (Art. 185).

Si la Constitución del 38 reconoce la autonomía individual de cada universidad, la del 67 mantiene el texto central pero señala la obligación de constituir un organismo central de coordinación sobre la base de las autonomías individuales.

Pero la Autonomía no solo está reconocida jurídicamente en las leyes públicas, sino que está presente como fundamento en los Estatutos Orgánicos universitarios. "San Simón" contó con varios de ellos a lo largo de su vida autónoma: 1931, 1937, 1954, 1957 y 1980.

Estos instrumentos normativos son, de hecho, elaborados internamente, sin interferencia estatal y ordenan sistemáticamente todos los ámbitos del quehacer universitario. Los Estatutos de 1931 y 1937, prácticamente idénticos, salvo diferencias de forma, organizan el gobierno universitario de una manera específica que se analizará posteriormente. Asimismo, reglamentan la organización académica, administrativa-financiera, docente y estudiantil de la UMSS sobre la base del concepto autonomista. Si bien este no se encuentra expresamente definido en estas normas, de hecho, las prerrogativas de la Autonomía son puestas en práctica. El Estatuto de 1954 en su Art. 1 dice lo siguiente:

La Universidad Mayor de "San Simón" es una corporación educativa integrada por profesores y alumnos, democráticamente organizada, cuyo objeto es cultivar la ciencia y el arte, realizar investigaciones e impartir enseñanza superior, humanista, profesional y técnica, que permita a los universitarios concurrir eficázmente a la producción social y a la orientación ideológica de la sociedad, de acuerdo con las necesidades y aspiraciones del pueblo boliviano.

Vale decir, la universidad se organiza democráticamente de acuerdo al principio de la Autonomía Universitaria, autonomía que según los artículos que siguen solo tienen como límite lo establecido en la Constitución Política.

Por su parte, el Estatuto de 1980 señala que los principios de la Universidad Mayor de Cochabamba son:

La Autonomía Universitaria absoluta y plena, por lo que su vulneración total o parcial, cualesquiera sean los procedimientos, implica un atentado contra los principios inherentes a la propia existencia de la Universidad y sus objetivos (Art. 5).

La Autonomía respecto del Poder estatal y de cualesquiera formas de poder económico y/o social, y la libertad académico o de cátedra son los fundamentos básicos en los que sustenta toda su actividad, afirmada en la decisión soberana de la totalidad de los docentes y estudiantes de la Universidad. La Autonomía Universitaria es un derecho imprescriptible e inalienable que como tal, importa obligaciones, deberes para profesores y estudiantes (Art. 4).

En rigor, no puede hablarse de una Autonomía absoluta o plena. Ninguna institución, por más hermética que sea, puede situarse en un plano de independencia total respecto a la sociedad. Es mas, las instituciones son productos sociales, y negar su vinculación con la sociedad solo conduciría a un sin- sentido sociológico. La Autonomía de la universidad tampoco es absoluta respecto al Estado, ni en términos sociológicos, jurídicos o administrativos. El primer atributo del Estado es su irresistibilidad. Y esto que es válido para el espacio y los individuos, es también válido para las instituciones. De hecho, las normas jurídicas del Estado boliviano señalan los límites y el ámbito de competencia de la Autonomía Universitaria; la universidad no puede transgredir ese ámbito sin transgredir la autoridad estatal. Es decir, la norma constitucional no le faculta a ir mas allá del ámbito de irresistibilidad del poder estatal. En términos administrativos, la Autonomía no significa sino capacidad de gestión descentralizada o autárquica y no una soberanía; aquí el mecanismo de control estatal radica en la fiscalización económica por parte de la Contraloría de la República y en la palanca de la subvención presupuestaria. Pero a diferencia de los Municipios, la Universidad posee una mayor realización autónoma en virtud al uso político que se hace de esta Autonomía.

Ahora bien, esta relación objetiva de interdependencia ha sido fetichizada o transfigurada por el movimiento reformista. La carga ideológica consiste precisamente en afirmar/enunciar una independencia total frente al Estado.

Ya en el período de la Intervención militar a las universidades, la relación Estado-Universidad se presentó con otras características. La Ley Fundamental de la Universidad boliviana anuló la dimensión política de la Autonomía y la redujo a un ámbito meramente administrativo:

Art. 9.- La Universidad boliviana, constituye una persona jurídica de Derecho Público que goza de autonomía para su gestión administrativa y académica. La Autonomía desde ser entendida como un medio para la obtención de fines exclusivamente universitarios y consiste en la facultad de sancionar sus estatutos, disponer de sus bienes de acuerdo a ley y administrar sus recursos, tanto los propios como los provenientes del presupuesto nacional; organizar su estructura académica y administrativa; promover la creación o supresión de facultades, departamentos o instituciones, y disponer de lo necesario para el cumplimiento de sus fines, de acuerdo a las normas de la presente Ley.

Sin embargo, la universidad no puede situarse en una posición política o ideológica contraria a la seguridad del Estado; es decir, la autonomía no es una prerrogativa política:

Art. 10.- La Universidad boliviana, como parte de la nación está sometida a las leyes de la República; no posee privilegio de extraterritorialidad y por ello no podrá preten-

Escaneado con CamScanner

der, en ningún caso, la aplicación de la solidariadad nacional, a la integridad de otras instituciones, a la vigencia de las leyes, al mantenimiento del órden público y a la seguridad del Estado.

La "Nueva Ley", versión corregida de la primera, introduce el concepto de "autonomía integrada" que pretende abarcar aún más:

Art. 11.- El sistema de la Universidad boliviana goza de autonomía integrada y de gestión, que consiste en la potestad del conjunto para darse sus propias normas, así como la facultad de organizar su propio gobierno con participación docente y estudiantil, administrar y disponer de sus bienes, implementar su estructura académica y administrativa, garantizar la libertad de cátedra...

Pero donde se hace plenamente visible la cancelación del antíguo régimen jurídico universitario es en la creación de CNES, organismo supra-universitario y "mediador" entre el Estado y las universidades. Mas adelante se analizan las características de este organismo.

5.- EL PRINCIPIO DEL COGOBIERNO DOCENTE ESTUDIANTIL

El dato singular de la organización universitaria en Bolivia es la vigencia histórica del cogobierno paritario docente-estudiantil. Sin duda, es este uno de los temas persistentes de la reforma latinoamericana; sin embargo, a diferencia de otras tradiciones, la boliviana es una de las pocas que conserva la forma paritaria. (53)

El desarrollo del cogobierno en Bolivia tiene dos fases: La primera comprende el período 1930-1952, en la cual solo se reconoce una presencia limitada de los estudiantes en el gobierno universitario; la segunda fase incluye una participación paritaria. Es decir, la paridad no es una de las demandas fundacionales de la reforma, sino el resultado de un segundo momento, de "profundización" del proceso. Este principio fue negado durante el período 72-78 y distorsionado por las revoluciones universitarias del período 70-71 cuando los estudiantes lanzaron la aconsigna del poder y el veto estudiantil.

Desde 1954, el co-gobierno en la Universidad de Cochabamba consiste en la participación paritaria de alumnos y docentes en los órganos colegiados de gobierno universitario. La paridad docente recáe en las autoridades unipersonales en el caso del Consejo Universitario y en docentes de base en Consejos Directivos. Estas autoridades electas por docentes y estudiantes, poseen derecho a dirimir en sus respectivos ámbitos. Vale decir, matemáticamente hablando no existe una paridad. Esto originó movimientos estudiantiles destinados a lograr un mayor control en el gobierno y respuestas de reacción por parte del sector de los profesores. La única limitación del co-gobierno es la imposibilidad de acceder a niveles de autoridad unipersonal y con ella al control del aparato administrativo-financiero de las universidades.

Pero un análisis estrictamente matemático conduce a conclusiones poco afortunadas. Lo importante es detenerse en los aspectos cualitativos. En esa vena es importante destacar que la paridad estudiantil es un resultado de la fuerza político-ideológica del movimiento estudiantil, principal actor del proceso reformista. Esta fuerza proviene del potencial de politización al cual están sujetos los alumnos. El "gremio" docente es un actor secundario en la Reforma y sus acciones pocas veces exceden el marco corporativo.

Pese a todo, el co-gobierno paritario tiene una relación contradictoria respecto al movimiento estudiantil. En efecto, esta forma de gobierno responsabiliza a los propios estudiantes del destino de la institución, sin embargo, en muchas ocasiones los movimientos estudiantiles se originan en la crítica a la institución. Esta es la paradoja del co-gobierno paritario.

A través del co-gobierno el movimiento estudiantil deja de ser un movimiento insurgente y se convierte él mismo en institución.

Ya el Estatuto de 1930 estableció la participación de los estudiantes en el gobierno universitario.

Art. 15.- Cada distrito universitario será regido por un Rector asistido de un Consejo, compuesto del Decano de cada Facultad o Instituto Superior Universitario y delegados de los estudiantes en proporción a la mitad del número de consejeros profesores.

Art. 20.- c) Representación de estudiantes en el Consejo Universitario mediante delegados de Facultades; esta representación tendrá por objeto defender los intereses y criterios estudiantiles y participar en la fiscalización de cuentas y administración de la Universidad.

Los distintos Estatutos Orgánicos de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba también reconocen esta participación, inicialmente reducida al "tercio estudiantil". De esta manera, en los Estatutos de 1931 y 1937 esta participación asume una forma directa y otra indirecta. La forma directa contempla la presencia de delegados estudiantiles en el Consejo Universitario y en los Consejos Directivos de establecimientos (Art. 22). La forma indirecta es la participación paritaria de docentes y alumnos en la elección del Rector en Asamblea General Universitaria.

El Estatuto de 1937 se limita a añadir:

Se establece la paridad de votos entre profesores y alumnos en la Asamblea Universitaria y la proporcionalidad de dos votos docentes con un voto estudiante en el Consejo Universitario.

El Estatuto de 1954 reconoce por primera vez la participación paritaria de los estudiantes en todos los niveles colegiados de gobierno universitario, incluido el Consejo Universitario. Este reconocimiento es fruto de las acciones del movimiento estudiantil en los primeros años de la década de 1950.

Tanto la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana como la Nueva Ley, reconocieron la participación estudiantil en los órganos de gobierno universitario en la proporción de dos a uno respecto a los docentes y autoridades. Sin embargo, en los hechos se desconoció la elección democrática de los representantes y, por tanto, la presencia estudiantil.

Escaneado con CamScanner

Por último, el Estatuto de 1980 reconoce al co-gobierno paritario docente-estudiantil como uno de los principios centrales de la universidad.

Art. 7.- Docentes y estudiantes ejercen el gobierno de la universidad mediante los siguientes organismos y autoridades:
a. La Asamblea Universitaria.
b. Consejo Universitario.
c. Rector de la Universidad.
d. Vicerector.

La Asamblea universitaria se define como un mecanismo democrático para la elección de las autoridades y está conformada por "la totalidad de docentes y estudiantes" (art. 8). En ella "el voto de los docentes será personal e individual, constituyendo el 50% del organismo"; lo mismo sucede con el voto estudiantil, "ponderándose el conjunto con el 50% de la Asamblea" (Art. 10). El Art. 11 e incisos e y f, contempla la participación paritaria de los estudiantes en el Consejo Universitario y el Art. 65 en los Consejos Facultativos también de forma paritaria. La única limitación consiste en la imposibilidad de los estudiantes de ser elegidos como autoridades universitarias.

6.- LA LIBERTAD DE CATEDRA

Otro de los enunciados básicos de la Reforma es la Libertad de Cátedra. Esta consiste en la libre y plural concurrencia de doctrinas políticas, religiosas y culturales en las aulas de la Universidad. De acuerdo al Estatuto de 1980 (Art. 2) se señala que el único límite de la libertad de cátedra está circunscrito por el "conocimiento científico".

Este principio, de profunda connotación liberal, suele asociarse a la llamada cátedra **paralela**, otra reivindicación del movimiento reformista que consiste en la opción de enseñar una cátedra desde distintos puntos ideológicos.

La libertad de cátedra es una de las conquistas centrales de la Universidad Reformista. su vigencia se encuentra íntimamente asociada a la vigencia de la Autonomía. La Universidad Colonial y la Republicana se caracterizaron por su obscurantismo doctrinal y su intolerancia intelectual. La Universidad reformista por el contrario, permitió y alentó la libre concurrencia de ideas y doctrinas ideológicas, políticas y religiosas; en el campo de las ciencias sociales se desarrollaron -de esta forma- críticas al Estado y a las injusticias del sistema social. Durante el período 1972-1978, la libertad de cátedra fue negada y desprestigiada como idea propia de subversivos; ya sea a través de prohibiciones expresas de corte autoritario o por el medio indirecto de clasificar los contenidos de materias y planes de estudio.

a) El Servicio al Pueblo

El principio de "servicio al pueblo" o de extensión universitaria es otro de los enunciados fundacionales de la ideología reformista. Con ello se comprende el conjunto de acciones sociales y educativas que la institución universitaria despliega para **extender** el conocimiento científico y la cultura hacia el medio que la rodea (54).

No cabe duda de que este principio posee una fuerte acepción asistencialista e incluso filantrópica. El origen de este principio se remonta al discurso del primer movimiento estudiantil reformista, fuertemente influenciado en este aspecto por el pensamiento liberal. Ambas corrientes hacían derivar la situación de pobreza de las masas de su falta de instrucción formal. La solución a esta situación, según la tradición iluminista, consistía en "llevar el conocimiento al pueblo". Argumentos de una élite intelectual que se sentía culpable de la miseria de las masas bolivianas.

El Estatuto de 1930 señaló que uno de los fines de la Universidad de Cochabamba era "extender la cultura universitaria en las masas" (art. 1. inciso d); para lograr este objetivo se encomendó a las Academias y Seminarios la tarea de extensión cultural. Estas quedaban encargadas de organizar ciclos de conferencias, cursos prácticos, cursillos de divulgación, etc.

El Estatuto de 1954 señala que uno de los fines más imporantes de la UMSS es:

Democratizar la enseñanza por medio de programas adecuados de extensión cultural y la organización de cursos populares, que permitan elevar la cultura general y técnica del pueblo, así como estrechar las relaciones de la universidad con las masas trabajadoras del país.

Por su parte la Ley Fundamental organizó una "División de extensión universitaria", principio que es definido de la siguiente manera:

Se entiende por Extensión Universitaria, el conjunto de servicios que la universidad ofrece a la colectividad para ser asequible a los diversos sectores de la población los beneficios de la cultura, de la investigación y la enseñanza superior, contribuyendo al desarrollo de la comunidad en que se halla inserta.

El Estatuto de 1980 incluye entre sus aspectos principistas el siguiente:
la consecución de la total liberación de todas las formas de dependencia económica, política y social del pueblo boliviano, una vez que la Universidad es parte inalienable de ese pueblo y manifiesta su afan de conocimiento científico, técnico y cultural.

Como se puede apreciar, el "servicio al pueblo" es uno de los principios centrales de la Universidad Autónoma.

7.- ESTRUCTURA DEL GOBIERNO UNIVERSITARIO REFORMISTA

Por gobierno universitario se entiende las formas específicas de vinculación de la institución de enseñanza superior con el Estado y la forma de organización político- institucional interna en estrecha relación con las modalidades de participación de los estudiantes y los docentes.

Se analizará en primer término la evolución y características de la relación Universidad-Estado.

Escaneado con CamScanner

a) Gobierno Nacional

El Estatuto Sánchez Bustamante de 1930 constituyó la Universidad Boliviana Unica con distintos Distritos autónomos. El organismo nacional coordinador de la Universidad Unica se llamó Consejo Supremo Universitario, pero no alcanzó a constituirse en los hechos. Al amparo de la Reforma Constitucional de 1931 y, sobre todo, de las constituciones de 1938 y 1945, se reconoce la autonomía individual de las universidades; por tanto, no existió hasta 1968 un ente coordinador nacional de las universidades bolivianas. Según el régimen autónomo,la relación con el Estado es individual o local. En ese período la administración de los recursos económicos, instituidos en base a impuestos específicos, se canalizaban según el sistema de percepción propia de cada universidad, efectuandose los depósitos en los respectivos Tesoros Universitarios (CEUB 1978: 1-2).

En 1968, obligadas por la Constitución Política de 1967, las universidades fundaron la Asociación de Universidades Bolivianas (AUB) con fines exclusivamente de coordinación, respetando las autonomías regionales. Este organismo funcionó hasta agosto de 1971. Hasta entonces solo existían organismos provisionales como las Conferencias Rectorales.

Con la Ley Fundamental y la Nueva Ley Fundamental se crea el Consejo Nacional de Educación Superior cuyas características ya han sido definidas. En este período, efectivamente, se construye un sistema universitario nacional (La Universidad Boliviana) por primera vez, aunque a través de métodos autoritarios.

Posteriormente en el V Congreso de 1968 se constituye el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana que mantiene vigencia hasta ahora, si exceptuamos el período 80-82 en el cual se introduce el Consejo Nacional de Reestructuración de la Universidad Boliviana (CONRUB) como organismo centralizador de carácter autoritario.

b) Consejo Universitario

La Reforma consolidó y democratizó una forma de gobierno interno cuyo organismo superior es el Consejo Universitario. La desvinculación directa con el aparato estatal y la ausencia de un organismo nacional planificador son dos factores que intervienen en el fortalecimiento y creciente rol protagónico de estos cuerpos colegiados.

Los Consejos Universitarios ya existían desde el Decreto Frías de 1848 y fueron reconocidos como autoridad por sucesivas leyes anteriores a 1931. Sin embargo, no poseían el nivel jerárquico superior que les reconoció la Reforma y estaban formados sólo por los directores de establecimientos, sin participación estudiantil. Su rol estaba circunscrito al asesoramiento del Rector y al cumplimiento de normas establecidas desde el Estado.

La Reforma democratizó a estos organismos y amplió sus atribuciones de tal forma que los convirtió en los organos centrales del poder universitario. El Consejo Universitario, como puede advertirse en el cuadro I, conservó a lo largo del proceso reformista su rango de máxima autoridad de la Universidad. Su competencia abarca fundamentalmente el ámbito legislativo (elaboración y aprobación del Estatuto Orgánico y de normas específicas) aunque la dinámica social y política universitaria lo convierte en un órgano político-institucional de carácter deliberativo. Es decir, el espacio de deliberación y discusión de los conflictos universitarios.

En "San Simón", el Estatuto de 1931 reconoció a la Asamblea General Universitaria como un nivel de autoridad superior al Consejo con la atribución de Claustro Electoral y de Legislación Estatutaria. Sin embargo, el Estatuto de 1937 transfirió esta última prerrogativa al Consejo Universitario, limitando la función de la Asamblea a la elección del Rector.

La presencia estudiantil en el Consejo Universitario tuvo una proporción de dos a uno respecto a los Decanos y Directores de establecimientos hasta la aprobación del Estatuto de 1954 que sanciona la paridad docente-estudiantil.

Paulatinamente, en la medida en que la Universidad Autónoma crece cuantitativa y cualitativamente, el Consejo Universitario adquiere un carácter burocrático puesto que en él se expresan todos los conflictos facultativos y por que admite en su seno a distintas corrientes de opinión política. Ya en 1954 se advierte que el Consejo adquiere una centralidad inoperante "llegando a su conocimiento asuntos que podían ser resueltos por los organismos y autoridades de inferior jerarquía (Urquidi 1955: 74). En consecuencia, la UMSS postuló la descentralización del poder universitario otorgando mayor jerarquía a los Consejos de Facultad. El problema subsistió y en 1968, frente a la complejización de la administración universitaria, el Consejo Universitario se organizó internamente en tres comisiones: Pedagógica, Económica- Administrativa y de Asuntos Reglamentarios.

Durante el período de la primera intervención militar (71- 78), la Ley Fundamental y la Nueva Ley Fundamental, reconocieron en el texto jurídico la autoridad de los Consejos aunque con atribuciones restringidas en virtud a la presencia del CNES. No obstante, en la práctica, como ya se advirtió, los Consejos Universitarios no funcionaron sino hasta 1978.

c) Autoridad Rectoral

Por debajo de la autoridad colegiada del Consejo Universitario se sitúa la autoridad unipersonal y ejecutiva del Rector de Universidad. El origen de esta jerarquía universitaria es el régimen "patricio" de los cancelarios que duró hasta 1905 (Urquidi 1978: 68).

El rectorado es escencialmente un nivel de decisión ejecutiva y administrativa. Su función central, invariable desde 1931, es la de representar a la Universidad, presidir el Consejo Universitario y dirimir cuando éste empate; en suma, dirigir la Universidad en todos sus ámbitos. En 1957 se creó el Vice-Rectorado que inicialmente realizaba funciones administrativas, posteriormente se encargó de las funciones académicas.

El Rector en el período Reformista es elegido democráticamente de acuerdo a dos convenciones:

Escaneado con CamScanner

a. Forma indirecta.- Es decir, a través de los delegados a la Asamblea General Universitaria de carácter paritaria.

b. Forma Directa.- Se realiza por la vía de la votación general, paritaria-ponderada y secreta, forma de elección que aún se mantiene vigente.

Durante el período del CNES el Rector es nombrado directamente por este organismo el Ministerio de Educación o en su defecto por el propio Presidente de la República.

Otra característica interesante es la capacidad de veto que posee el Rector respecto a las resoluciones del Consejo Universitario, atribución reconocida por el Estatuto de 1980.

d) Gobierno Facultativo

Los gobiernos facultativos son autoridades colegiadas intermedias cuya existencia está estrechamente relacionada con la organización académica universitaria. La Universidad Autónoma tiene una tradición facultativa cuyo principal elemento es la independencia de la Facultad respecto a otras facultades y a la universidad en su conjunto. Esta "autonomía" dentro de la autonomía se manifiesta no solo en lo académico, sino en la estructura del gobierno facultativo; los Decanos y los Consejos Facultativos son las máximas autoridades; el Consejo Directivo de Facultad es un órgano colegiado paritario, elegido en asamblea facultativa y desde 1957, mediante el voto paritario-ponderado directo, su función es básicamente académica-administrativa y no política-legislativa como es el caso del Consejo Universitario. Asimismo, suele cumplir funciones disciplinarias. El Consejo Facultativo está presidido por un Decano que es la más alta autoridad unipersonal de la Facultad.

A partir de 1978 se reconocen representaciones de las carreras que integran una Facultad.

e) Régimen Disciplinario

En la idea de la disciplina se entrecruzan la noción de ciencia y saber con la no menos arraigada noción de castigo. Una de las formas de visualización de esta idea es la institución corporativa universitaria. En ella, la disciplina no solo es la observancia a un régimen de normas y castigos, sino el dominio de una parcela del saber. Los organismos del gobierno universitario expresan en sus funciones esta intersección del saber con el poder; esdecir, poseen atribuciones académicas pero también funciones "judiciales"de naturaleza disciplinaria. Estas consisten, en el caso de la universidad autónoma, en la atribución de actuar circunstancialmente como Tribunales Internos de Disciplina cuando algún miembro de la universidad, docente o estudiante, contraviene las normas estatutarias o reglamentos académicos.

Aunque los organismos "judiciales" universitarios no estan separados de los organismos legislativos y ejecutivos, en términos globales, el gobierno universitario está basado en una analogía con la organización política del Estado Boliviano, diferenciándose funciones y niveles legislativos, ejecutivos y judiciales.(55)

Una suerte de "inconsciente" estatal juega con las formas del poder universitario: la universidad, en efecto, suele mirarse a menudo en la gratificante imágen del Estado.

De igual modo los procedimientos disciplinarios universitarios han sido organizados en base a los procedimientos de los procesos penales. Esto se puede verificar en la existencia de los Tribunales de primera y sagunda instancia, en la fase de pruebas, de acusación y defensa; en fin, en el reconocimiento de un reglamento procesal.

Los Estatutos Orgánicos que la UMSS adoptó en 1931 y 1937 ya preven competencia disciplinaria para los Consejos Directivos de Facultad o Establecimiento los cuales "conoceran en primera instancia todas las controversias de carácter universitario y disciplinario ocurridos en el establecimiento" (art.62). El Consejo Universitario está facultado para conocer asuntos disciplinarios en instancia de revisión. Las sanciones varían de acuerdo a la magnitud de la pena y pueden ser admoniciones, suspensión parcial y remoción definitiva.

Los estatutos posteriores (1954, 1957 y1980) si bien mantienen la jurisdicción disciplinaria de los mismos organismos (Consejo Universitario y Facultativo), señalan con más detalle las causales de proceso universitario: atentados contra la Autonomía, alteración de notas, embriaguéz, desconocimiento de reglamentos, etc.

Durante la vigencia del CNES el régimen disciplinario se confundía con la represión política; quienes se resistían a aceptar la dictadura eran sometidos a procesos académicos. Es el caso de las causales del inciso H de la Ley Fundamental "actos que originen desorden o atenten contra el normal funcionamiento de la universidad" (art. 186 inciso H). El propio CNES se reservó el derecho de actuar como tribunal máximo o de apelación.

f) Organización Academica

La Reforma Universitaria consolidó una organización académica que reprodujo sus características fundamentales a lo largo de todo un ciclo. La "ruptura" con los modelos académicos de la Universidad colonial y republicana fue muy relativa. No se verificaron en este ámbito cambios profundos de la proporción de la democracia universitaria. La Reforma asimiló con fuerza algunos de los elementos de organización académica anteriores sin lograr construir una Pedagogía alternativa, acorde con los fines y objetivos que se había propuesto el movimiento reformista.

En este punto no se emprenderá un análisis exhaustivo y especializado. Dicha tarea es materia de una investigación pedagógica compleja que excede los límites de este trabajo. Por tanto, solo se analizaran loss rasgos sobresalientes de la organización académica de la Universidad Reformista sin detallar los procesos pedagógicos particulares. En el caso de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, las bases de la organización académica autonomista son fundamentalmente tres: la organización facultativa-promocional, el curriculum por materias aisladas y la enseñanza magistral-memorística.

Escaneado con CamScanner

g) Organización Facultativa-promocional

La Facultad es la unidad académica base de la universidad reformista; la Universidad, a su vez, puede ser definida como agregación de facultades. Según la lógica universitaria el conocimiento sobre la sociedad y el mundo físico se divide en campos académicos constituidos de acuerdo al antiguo principio de la corporación facultativa.

La parcelación facultativa no responde a la lógica de la división de campos científicos por objeto de conocimiento, sino a la lógica de los campos profesionales. No cabe, pues, una justificación epistemológica de esa división.

La función básica de la Facultad consiste en habilitar profesionalmente al estudiante; es una unidad académica que detenta la "facultad" de conferir grados y títulos. Es decir, tiene una naturaleza **profesionalizante** que responde al perfil de la universidad promocional de la Reforma en la cual la producción-reproducción de los bienes simbólicos predomina sobre la función de investigación científica cultural humanística.

Otra de sus características es su independencia académica respecto a otras facultades y a la universidad en su conjunto. Cuenta con su propio órgano de gobierno colegiado, el Consejo Directivo, y su propia autoridad unipersonal, el Decano. La Autonomía facultativa ha derivado en una suerte de "feudalismo" académico que casi siempre ha resistido a las políticas centralizadas y a la planificación prospectiva. La "feudalización" facultativa es quizá el rasgo más típico de la pedagogía reformista.

La Facultad es una unidad académica "mayor" que ostenta una jerarquía superior. Las unidades académicas menores como las carreras, departamentos o institutos están subordinados a la Facultad. Solo éstas pueden reconocer títulos superiores; es decir, bienes simbólicos valiosos. Una de las formas concretas de las pugnas en la estructura universitaria se origina en la presión de unidades menores por categorizarse con el rango de Facultad: estas luchas tienen como objetivo valorizar los bienes simbólicos (56). Las facultades que enseñan profesiones tradicionales poseen mayor importancia que aquellas que enseñan profesiones nuevas. El valor de un bien simbólico es la medida de la jerarquía facultativa.

En "San Simón" la organización facultativa se ha conservado intacta durante el ciclo de la Reforma, pese a que existieron intentos de transformarla. En 1968, el Consejo Universitario se propuso ejecutar una "Reforma Académica y Pedagógica", frustrada finalmente por el golpe militar de 1971.

Este proyecto originó un debate en torno a la alternativa de sustituir el sistema facultativo por el sistema de departamentos. La antigua idea de la facultad como unidad central terminó por imponerse:

No ha perdido su vigencia en elmomento histórico actual, ya que la preparación de profesionales constituye una necesidad social... a lo sumo, podemos aspirar a diversificar las profesiones orientándolas, preferentemente hacia las necesidades productivas con sentido de semi- especialización (URQUIDI 1974:44)

Pese a ello, el sistema facultativo tradicional fue seriamente criticado por amparar y legitimar a la "cátedra feudo". El resultado de las críticas y del debate fue la organización del **Instituto de Ciencias Básicas** (57) con objeto de:

Impartir una eficiente preparación en las ramas básicas de la ciencia: matemáticas, física, química, biología, filosofía,sociología y economía a nivel de las distintas facultades de la universidad (estructura horizontal). Esta enseñanza de las ciencias básicas debe guardar íntima relación con los planes de estudio de las respectivas facultades. (:68).

La estructura curricular suponía la creación de departamentos especializados en las ciencias mencionadas cuya labor sería la enseñanza y la investigación en coordinación con la Facultades. Cada una de las asignaturas comprendidas en el campo de las ciencias básicas era impartida y supervisada por una instancia supra-facultativa.

La estructura académica que implantó el CNES se basó en la departamentalización de la universidad, organización académica típica de las universidades norteamericanas. El Departamento es definido, según este proyecto, como la unidad académica fundamental de la estructura universitaria cuya función consiste en "orientar, organizar y desarrollar la enseñanza de la investigación de asignaturas afines" (art. 69: Ley Fundamental) y "fomento", el desarrollo sistemático de dichas materias o disciplinas y la enseñanza uniforme en toda la universidad" (art. 53). Pese a ello, la principal innovación académica del CNES no desecha la organización facultativa, sino que la articula en una unidad ecléctica con los departamentos; "Cada departamento se integra a la facultad en cuyo plan de estudios ocupan sus disciplinas un lugar preferente" (art. 70), además de ello se presta otro servicio:

art. 72.- En lo académico cada Departamento debe programar sus servicios para las facultades, con el fin de contribuir a una tarea integradora de profesores y alumnos de diferentes especialidades y dar una mayor flexibilidad a la enseñanza.

Estos cambios produjeron una inevitable contradicción entre la estructura tradicional facultativa y los nuevos organismos. El ensamble fue muy precario puesto que subsistía tenazmente la idea de la Facultad. La especialidad profesional se basa en el plan de estudios que especifica los objetivos de la carrera, métodos didácticos, programas mínimos y el sistema de evaluación. La evaluación es "permanente y se realiza mediante trabajos y pruebas parciales sujetos a calendario pre-establecido y examenes finales".

Otra de las innovaciones es la organización del sistema semestral sujeta a un calendario fijado por el CNES.

h) El Curriculum por Materias Aisladas

La gran unidad académica facultativa se organiza en cursos por materias. Esto supone una nueva fragmentación del conocimiento en unidades aún más pequeñas, las materias. La trama de materias conforma el curricu-

Escaneado con CamScanner

lum o plan de estudios; la materia particular o cátedra se subdivide a la vez en un índice de temas. Las materias se vencen por cursos anuales o semestrales de acuerdo a una lógica evolutiva que vá de lo simple a lo complejo; es decir, de acuerdo a una concepción "positivista" de la enseñanza plenamente descrita en el **método gradual concéntrico.**

La trama de materias se define en la teoría según el principio de los objetivos del aprendizaje que tiene como imagén de referencia el llamado "perfil profesional" o tipo de profesional que desea producir. En términos generales, la Reforma Universitaria definió a este profesional como una simbiósis del especialista y el profesional humanista.

Hasta 1954, San Simón desarrolló un sistema pedagógico de acuerdo al orden clásico por años de estudio; vale decir, siguiendo un plan rígido que homogeneizaba a los alumnos en una matrícula anual, los alumnos debían vencer todas las asignaturas del curso; si eran reprobados en una tenían que repetir obligatoriamente todo el año de estudios. En ese año se adoptó un curriculum flexible que permitió a los alumnos escoger sus materias y no condicionarlas a un bloque anual, "las facultades, escuelas e institutos establecerán en su reglamento el mínimo de tiempo necesario para lograr cada una de las profesiones, y el máximo dependerá exclusivamente del alumno" (URQUIDI 1954: 73).

Con la organización del Instituto de Ciencias Básicas en 1968, se introdujo una modificación tendiente a flexibilizar el curriculum, adoptando un:
currículum flexible para permitir que desde el tercer curso puedan crearse ramas de especialización técnica impuestas por las necesidades de la producción y el desarrollo de la cultura así como cursos selectivos de acuerdo con las aptitudes e inclinaciones de los estudiantes (URQUIDI 1974: 68).

El proyecto de departamentalización del CNES no modificó sustancialmente el modelo ortodoxo del curriculum. Por el contrario, multiplicó ad infinitum las materias de los planes de estudio, caotizando y burocratizando la enseñanza a través de los créditos y vencimientos. El CNES en definitiva introdujo una:

Mecánica aplicación de sistemas de organización curricular exógenas, que sobre la presunta "libertad de elección" produjeron un caos en el avance de los alumnos, además no deliberadamente asesorados por autoridades docentes (CEUB 1978 :123)

Es más, la segmentación de la enseñanza por la vía de la semestralización y las innumerables alteraciones de los currículum provocaron una distorsión frontal de la planificación académica tradicional por objetivos de aprendizaje.

Pese a que el V Congreso de la Universidad Boliviana intentó desmontar el andamiaje académico impuesto verticalmente por el CNES, no cuestionó la base del currículum por materias aisladas. En el nuevo período autonomista la Universidad se limitó a elaborar nuevos contenidos para los planes de estudio, pretendiendo articularlas con la investigación y la extensión. Dichos contenidos presuntamente debían expresar las exigencias del atraso y la dependencia de la sociedad boliviana. Este esfuerzo culminó en las reuniones sectoriales nacionales por facultad y carrera, espacios que hipotéticamente debían producir esa transformación. Sin embargo la ejecución de los nuevos planes fracasaron en la práctica. (58)

i) La "Cátedra-feudo"

El epítome del modelo académico de la universidad reformista y, en términos generales de toda la educación boliviana del siglo XX, es la materia-cátedra magistral y memorística. Sobre las limitaciones y distorsiones de la "cátedra-feudo" existen ya abundantes estudios y críticas; entre los especialistas en materia de educación es también un lugar común plantear su superación (59). En consecuencia solo se resumirán sus características más notables:

- La cátedra-feudo reposa en una concepción positivista-disciplinarista de la enseñanza;
- Parte del principio empirista de que la "conciencia" del individuo está "vacía" y que debe ser saturada por contenidos científicos y culturales determinados que son los imperantes en la sociedad.
- El proceso de introducir estos contenidos se denomina aprendizaje. Como ya se señaló, en el modelo del currículum por materias asisladas predomina el contenido sobre la forma. Así, la cátedra-feudo es tributaria de un fetichismo del contenido;
- La disciplina utiliza las técnicas del exámen, notas, programas, etc. Con objeto de disciplinar la mente y la conducta;
- Por tanto, no existe un sujeto del aprendizaje que sea el protagonista de su propia educación;
- El positivismo pedagógico se expresa a través de dos antiguos principios de la docencia, la progresión evolutiva de lo fácil a lo difícil y el tránsito de lo simple a lo complejo;
- La base psico-pedagógica de la cátedra magistral, el conductismo asociacionista, implica el circuito Estímulo-Respuesta-estímulo, reforzándose con este último la asociación que se busca. Esto ocasiona las características de repetición y memorismo. Por tanto la enseñanza está sujeta a una constante evaluación que redunda en un aumento considerable de los exámenes.

Estos supuestos pedagógicos tienen las siguientes consecuencias:

- Los alumnos se sitúan en una posición "pasiva" ante el aprendizaje y circunscriben su papel al de meros receptores de información.
- Se homogeneiza la capacidad de asimilación de contenidos sin destacar las potencialidades individuales; el ritmo del aprendizaje es uniforme.
- Se privilegian las técnicas didácticas del dictado, los apuntes, el verbalismo y la técnica memorística.
- Los contenidos son orientados de acuerdo al criterio interesado del profesor.

Ahora bien, la Reforma nunca pudo transformar el método de la enseñanza superior que se sitúa en un

Escaneado con CamScanner

plano de contradicción respecto de los fines y objetivos de la Universidad Autónoma. La persistencia del método positivista, mecanismo oculto de selección y elitización, muestra la limitación de la Reforma y su vinculación con la ideología genèral de la sociedad. En efecto, la dirección general del método es la formación profesional.

4.- EL MONOPOLIO DE LOS BIENES SIMBOLICOS

Si la Universidad Boliviana Autónoma detenta el monopolio de bienes simbólicos, el Estado participa con ella en el acto jurídico de nominación oficial de los títulos profesionales. Este reconocimiento es el requisito legal y académico del ejercicio profesional y de la aceptación pública del saber detentado. En consecuencia, el Estado y la Universidad controlan el mercado de la producción reproducción y circulación de los bienes simbólicos.

Antes de la Reforma Constitucional de 1967, la Carta Magna del Estado explicitaba ese monopolio de esta manera:

Art.160.- Las universidades públicas son las únicas autorizadas para extender diplomas académicos. Los títulos en provisión nacional los otorgará el gobierno a nombre del Estado.

Las reformas de la Asamblea de 1967 relativizan ese monopolio sin abolirlo completamente:

Art.186.- Las universidades públicas están autorizadas para extender diplomas académicos y títulos en provisión nacional.

El artículo 188 autoriza a las universidades privadas a conceder diplomas académicos, "los títulos en provisión nacional son otorgados por el Estado". Sin embargo, para la otorgación de esos diplomas académicos, los tribunales examinadores "serán integrados por delegados de las universidades estatales de acuerdo a ley". Aquí la universidad actúa como parte pública o representación del Estado.

Durante la intervención del CNES, este se arrogó la facultad de conferir los títulos profesionales, dejando a la universidad la capacidad de autorizar grados académicos (art. 93). Pese a ello, en el artículo 91 de la Nueva Ley de la Universidad Boliviana, disposición que se repite en el Estatuto Autónomo de la UMSS de 1980, se explicita una de lascaracterísticas más notables de la nominación jurídica de los títulos:

Art.91.- No existe la condición académica de egresado de la Universidad Boliviana. La simple conclusión de estudios de las materias de una carrera en la Universidad Boliviana, no habilita al ejercicio profesional alguno, por cuanto la aprobación de los exámenes y o de una tesina, son requisitos esenciales de profesionalización.

Es decir, el título profesional es concedido solo a través de un largo proceso de evaluación y seguimiento cuyo micro mecanismo penal-académico es el examen final o tesis.

Ahora bien, otra prerrogativa monopólica de la universidad es la otorgación de Diplomas de Bachiller; el CNES lo dispuso de esta manera:

Art.94.- Las universidades públicas son las únicas autorizadas a otorgar el formato único el Diploma de Bachiller en favor de quien, al finalizar el ciclo medio, haya cumplido con los requisitos correspondientes. Dicho Diploma habilita a postular el ingreso a la universidad.

Esta disposición que se mantiene vigente hasta hoy en día no es simple e inocente macanismo para incrementar el Tesoro Universitario: expresa una sutil relación de reciprocidad y reconocimiento mutuo entre la universidad y el Estado. En efecto, el Estado dirige y organiza la educación primaria y media pero la Universidad, al certificar ese aprendizaje, avala y garantiza la educación pre-universitaria, legitimando la función educativa estatal.

El Estado al conceder el título profesional, o en "Provisión Nacional", avala y certifica la enseñanza superior, legitimando a su vez la función universitaria.

Por otra parte, el Estado Boliviano interviene directamente en la legislación del ejercicio profesional en el país. La legislación profesional es vasta y data del siglo pasado; a través de ella el Estado condiciona y regula el ejercicio legal de las profesiones. Uno de los requisitos indispensables de la práctica profesional es el título profesional y el título académico. Se trata pues, de un mercado "unificado" cuyo control y monopolio, al nivel superior, corresponde al Estado y a la Universidad. Así, el 19 de julio de 1964 se dictó un decreto según el cual los títulos en Provisión Nacional que se otorgan a profesionales solo pueden ser expedidos previa exhibición del carnet de inscripción en el Padrón Profesional de la Renta. Uno de los mecanismos de interrelación y reciprocidad más obvios es la obligación de los egresados de Medicina de prestar servicios profesionales en las provincias por más de un año en cargos dependientes del Ministerio de Salud. De acuerdo a los Decretos del 26 de enero de 1950 y del 4 de marzo de 1954, sin este requisito obligatorio y general no es posible recabar el título profesional en Provisión Nacional.

Otra de las características del mercado de bienes simbólicos es su traductabilidad nacional e internacional. La Universidad Boliviana, amparada en la Constitución, tiene la facultad de revalidar títulos académicos obtenidos en universidades de otros países. Con ello se forma un mercado mas grande en el cual la Universidad Boliviana, representa al Estado como juez de competencia. Con la creación del sistema nacional de la Universidad Boliviana, cuyos antecedentes se remontan a la Asociación de Universidades Bolivianas, constituída en 1967, se tiende a unificar y homogeneizar los planes de estudio de carreras y facultades similares con el propósito de facilitar los traspasos de una universidad a otra.

9.- ESPACIO Y ORGANIZACION ACADEMICA

Antes de la promulgación del Estatuto de Educación de 1845, la enseñanza superior se confundía con la enseñanza intermedia de los llamados Colegios de Ciencias de la República. La educaciónfacultativa -aunque en rigor debería escribirse... la Facultad de Derecho- tenía que compartir profesores, métodos pedagógicos y aulas con los establecimientos secundarios. Como consecuencia de la Ley de "Libertad de Enseñanza" de 1872, la

Escaneado con CamScanner

Facultad de Derecho pasó a llamarse "Facultad Libre de Derecho" (CW URQUIDI 1982:95) y se convirtió en un centro de estudios itinerante que carecía de un local propio.

Hasta 1930, año fundacional de la Reforma, solo la Facultad de Derecho funcionó con regularidad, desarrollando sus actividades académicas en dos aulas viejas del Colegio Nacional "Bolivar" en las horas en que este establecimiento no utilizaba esos ambientes.

A partir de 1930, la Universidad Autónoma Simón Bolivar" va a conocer un momento de expansión institucional y diversificación académica y, en consecuencia, se asentará en terrenos propios en la zona de "Las Cuadras", su actual emplazamiento, aunque sin contar inicialmente con un complejo infraestructural: "solo existía allí un edificio, el resto del fundo estaba constituido por solares y muladares sub-urbanos muy depreciados"... (URQUIDI 1955:413).

En 1948, en virtud a la Ley del 13 de diciembre, se consolida en favor de la Universidad de Cochabamba la posesión de la propiedad sub-urbana de "Las Cuadras" que posteriormente se beneficiará con sucesivas expropiaciones. A mediados de la década del 40 surge la iniciativa de construir una Ciudad Universitaria, proyecto cuya justificación pedagógica corresponde al Dr. Arturo Urquidi:

Dentro de las modernas concepciones pedagógicas, los locales o aulas de estudio constituyen un factor indispensable para la buena enseñanza. Un sistema de edificaciones, concebido de acuerdo a un plan funcional o de conjunto, permite aprovechar mejor el espacio disponible, organizar los locales en forma coordinada y, finalmente, racionalizar y dar mayor rendimiento a las actividades administrativas y culturales. Por otra parte, las instituciones de enseñanza, para cumplir su misión en mejores condiciones, deben ofrecer un ambiente cómodo y grato, de tal manera que puedan "convivir" entre profesores y alumnos... (159).

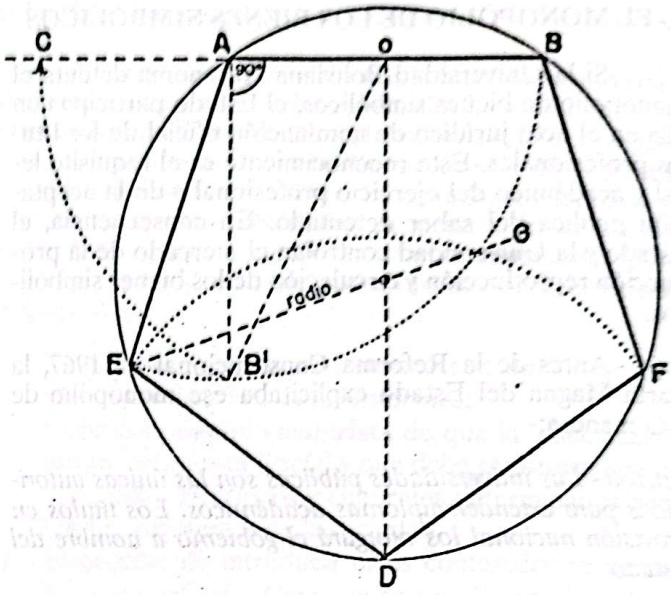
En fin, la pedagogía corporativa, y en este sentido la Reforma es un proyecto de modernización de la educación superior, requiere ciertamente un "plan de conjunto" en su expresión espacial.

Ese plan está contenido en el proyecto "Ciudad Universitaria".

Una comisión técnica formada para el estudio de este proyecto después de desechar a varias opciones recomendó su constitución en el terreno de Las Cuadras argumentando que "resulta necesario que exista un estrecho contacto entre la Universidad y la Administración Pública y el pueblo en general" (ANAYA 1955: 524). Sin embargo, recién en 1949 se presentó al público un Ante-Proyecto de la Ciudad Universitaria, diseñado por el Arq. Franklin Anaya. Este ante-proyecto es elocuente respecto a lo que intenta demostrar el presente trabajo: la correspondencia funcional entre la organización y su espacio físico como ámbito de acción de la relación poder-saber.

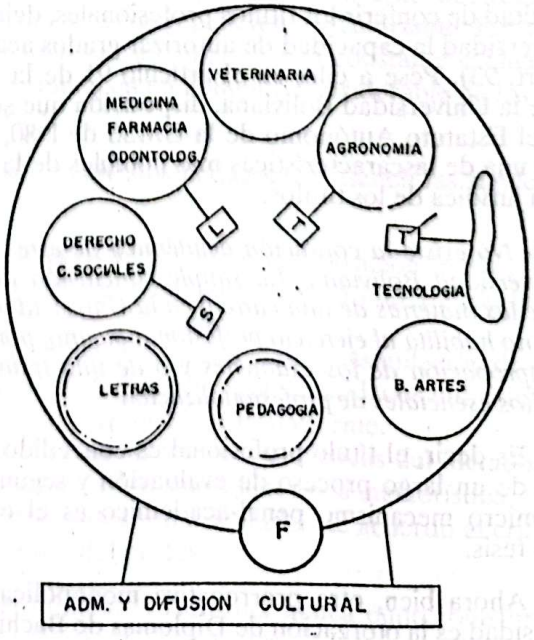
El Arquitecto de la Universidad presentó un diagnóstico de la distribución espacial universitaria en el cual se demuestra la disfunconalidad del espacio. En la figura que se reproduce (figura a.) se muestra en la forma de un diagrama la constelación de los organismos existentes en la universidad y se descubre que:

La función filosófica esta reducida a un círculo pequeño, que los laboratorios, seminarios y talleres son incipientes y que la universidad es incompleta por falta de las escuelas señaladas con líneas de puntos. (ANAYA 1955: 523)



Asimismo el diagrama incluye a la Academia de Bellas Artes porque "a pesar que no depende administrativamente de la "Universidad Simón Bolivar", realizan un programa de formación profesional y alta divulgación; la Universidad debe acogerlas en su seno". En el diagrama se observa una desconexión de los establecimientos universitarios entre sí, cada uno de los cuales posee su propio seminario, taller o laboratorio. Otro de los argumentos que se exponen a favor de la planificación del espacio es el crecimiento poblacional, como consecuencia de la democratización reformista de la enseñanza y la existencia de "indisciplina". (:531)

Ahora bien. ¿Como planificar el espacio universitario en función de los fines universitarios? La figura b. ensaya simbólicamente una respuesta:



Escaneado con CamScanner

La figura b representa a la Universidad idealizada por la Reforma: "con rigor funcional; observa la centralización de laboratorios y talleres de ciencias básicas comunes a diferentes disciplinas, así como la vecindad de facultades parientes y de éstas con los establecimientos que los componen" (:533). La función filosófica es mayor que en el diagrama a.; es más, toda la esfera de actividades universitarias debe conducir a la filosofía. En el diagrama a. las funciones de la Universidad no se circunscriben a la profesionalización; incluyen la investigación científica -que se realizaen áreas científicas comunes- agrupada en Ciencias Biológicas y Ciencias Cosmológicas; la extensión cultural y la "sintetización de la cultura o función filosófica".

En esta lógica, el Instituto Tecnológico debe incrementar grandemente su desarrollo "porque el país necesita con suma urgencia técnicos especializados en carreteras y ferrocarriles, en construcciones civiles, en instalaciones sanitarias y saneamiento de poblaciones y, finalmente en mecánica y carpintería" (:400).

A partir de este plan se señalan las siguientes "conveniencias urbanísticas":

a. De agrupar los terrenos y organismos dispersos de la Universidad.

b. De reservar un espacio prudencial para futuras edificaciones o actividades.

c. De emplazar los edificios consultando, por una parte el trazado de vías públicas y parques definitivos, las comunicaciones fáciles con centros administrativos y de viviendas, la ornamentación de la ciudad, etc.,y por otro, el orden de inter-relaciones de las escuelas e institutos.

d. De centralizar laboratorios, clínicas, auditorios, bibliotecas, talleres y almacenes. (:533)

Ahora bien, ¿Cuales son las características principales de la relación Espacio-Universidad?

a. El claustro o encierro.- Quizá el rasgo más típico de la Universidad Autónoma sea su aislamiento no solo respecto al Estado, sino respecto a la propia sociedad. La autonomía es sinónimo de auto-encierro y separación con el mundo de las prácticas sociales. Este aislamiento se expresa espacialmente en el "Campus" o Ciudad Universitaria, perímetro que delimita simbólicamente la inclusión-exclusión de los individuos en el campo de los bienes simbólicos. El claustro se edifica sobre la idea de la jerarquía entre los poseedores y los no-poseedores del saber. No es casual que uno de los elementos del discurso ideológico de la Reforma sea la **extraterritorialidad** de los predios de la Universidad. En los gráficos anteriores, este aislamiento se simboliza en el círculo, sistema cerrado a las influencias del medio. El encierro autónomo permite, asimismo, la organización académica y la planificación de la vida universitaria en todos sus detalles. Sin embargo, los efectos del encierro suelen ser contradictorios puesto que si bien son escenario de la sujeción disciplinaria, genera, por otra parte, las condiciones para elevar el potencial de politización.

b. División por zonas.- Al interior del claustro se verifican sub-divisiones por zonas. Cada zona está demarcada por el alcance facultativo; es decir, por profesiones o habilidades. Pese a que en el proyecto que se analizó, la configuración final del espacio universitario separó y "autonomizó" a las facultades, estimuló el corporativismo de las profesiones que impide la interdiciplinariedad; cada facultad está separada de otra; en una fragmentación sin límite, los cursos se separan y a partir de ellos las materias se multiplican.

c. Centralización de los servicios.- Finalmente, la pedagogía corporativa planifica su espacio administrativo a través de la idea de la centralización de los servicios administrativos, idea que puede verificarse a cabalidad en los gráficos de la Ciudad Universitaria.

OTROS PROCESOS UNIVERSITARIOS

1.- DIVERSIFICACION ACADEMICA

Una de las consecuencias más obvias de la Reforma Universitaria en Bolivia es la llamada democratización de la enseñanza. Esta es analizada generalmente como un proceso de expansión cuantitativa: la Reforma permite que sectores sociales que solo tenían un acceso restringido a la universidad puedan ingresar plenamente a ella. Este núcleo problemático -la masificación universitaria- ha sido y es un objeto privilegiado de análisis en la mayor parte de los estudiantes sociológicos empíricos sobre el tema. No ocurre lo mismo con una otra tendencia de la educación superior reformista, paralela a la anterior, que consiste en un proceso de diversificación académica, entendida ésta como una complejización global de la función educativa.

A partir del año 1930, se verifica en la Universidad de Cochabamba un proceso de diversificación que se manifiesta de un modo directo en la ampliación de las **ofertas** profesionales, en las luchas y presiones por la **categorización** de las unidades de enseñanza no-tradicional y, en definitiva, en la fragmentación de los campos profesionales. En el cuadro II es posible advertir la evolución y ramificación de las unidades facultativas.

Sin embargo, el proceso no es lineal, tiene una doble dirección. Por una parte, la Reforma consolida y refuerza la enseñanza de las profesiones liberales, principalmente Derecho, Medicina; esdecir, no solo conserva su presencia, sino que desarrolla un crecimiento vertical de estas ramas profesionales. Por otra parte, amplía horizontalmente la enseñanza superior con la creación de nuevas carreras profesionales. Estas, a su turno, ponen en acción estrategias de presión para adquirir el rango facultativo y para poder equipararse jerárquicamente con las unidades tradicionales. En suma, en la organización académica reformista co-existe la lógica tradicional humanística y universalista con la lógica de la modernidad profesional que se manifiesta en la especialidad técnica.

La bi-direccionalidad del crecimiento cualitativo en la UMSS se expresa en los propósitos de la política académica de los sucesivos gobiernos universitarios autónomos. Estas políticas han sido diseñadas a partir de una imágen tipo del egresado que consagra tanto al humanista como al especialista técnico. Esta imágen encuentra su soporte pedagógico e ideológico en el concepto de la **educación integral**; en la mayoría de los informes de las gestiones rectorales se insiste en que San Simón debe

Escaneado con CamScanner

producir profesionales "para el medio", esto es, profesionales con "conciencia crítica" de los problemas del país.

La persistencia y ampliación de la oferta profesional tradicional plantea problemas apenas rozados por el movimiento reformista. Uno de ellos es la relación entre las prácticas profesionales en el medio y las respuestas de la universidad. Antes y después de la Reforma, el mercado profesional solo demandó abogados o médicos. Pero estas especialidades, y en general todo el mercado, no estaban vinculadas de un modo directo con una hipotética demanda del sector productivo o con las necesidades reales del país. ¿Cual es, pues, la causa de esta de esta persistencia?. Por razones históricas y culturales -es decir por la naturaleza oligárquica y señorial de la sociedad boliviana- estas profesiones son las más codiciadas por los usuarios de la educación superior respecto a otros bienes. La vigencia de estas profesiones tiene explicación en la vigencia de la estrategia credencialista de reproducción y movilidad social de los sectores medios de la sociedad. La Reforma no modificó substancialmente este estado de cosas ni cuestionó el hecho de que estas profesiones liberales son una pieza importante en la trama de la división jerárquica del trabajo. La Universidad Autónoma continuó formando profesionales liberales que basan su actividad en el ejercicio privado y lucrativo de sus actividades. Aún más, la Reforma "ensanchó" la base de las profesiones liberales y fortaleció la práctica social de ellas porque, como ya se hizo notar, la universidad no es simplemente la expresión diferida de la estratificación social, sino que ella misma contribuye de manera efectiva en la formación de determinadas categorías sociales.

Sin duda, el arquetipo de una de ellas es la abogacía. El origen de la Facultad de Derecho de Cochabamba se remonta a 1826, cuando José Antonio de Sucre creó el Colegio de Ciencias y Artes de la República, instituyó una cátedra de Derecho Civil y de Gentes. Posteriormente, la Ley del 5 de noviembre de 1832, al tiempo de fundar la Universidad de "San Simón" estableció una Academia de Practicantes Juristas que se denominó "Bolivar". Estas disposiciones de la jóven República, si como decretos de 1845 y 1872, consolidaron y fortalecieron la enseñanza del Derecho del país, distribuyéndola en varios distritos. El nuevo Estado requería administradores y magistrados y las Facultades de Derecho en el país eran las encargadas de formar a este personal calificado. En el siglo pasado el estudio de las leyes tenía connotación señorial; la Facultad de Derecho formaba a los intelectuales de la clase dominante ligadas a la gran propiedad agraria, jurisconsultos que saltaban sin dificultad de los ministerios al parlamento y de éste a la magistratura. Después de la Reforma empezaron a acceder a ella miembros de las clases medias, "popularizándose" la profesión jurídica.

Durante mucho tiempo la universidad se circunscribió a la actividad de la Facultad de Derecho; la Reforma sin restarle importancia, creó otras ofertas profesionales, desplazando en varios puntos la actividad educativa. La importancia pasada de esta Facultad radicó probablemente, en el hecho de concentrar el estudio de las Ciencias Sociales en general. Por ello poseía una gran capacidad de veredicto científico respecto a los problemas sociales del país (60).

Hasta inicios de la década de los años 60, la Facultad de Derecho tenía una orientación humanista antes que estrictamente jurídica y casuística (61). Paulatinamente, sin embargo, se focalizó la enseñanza del Derecho en las técnicas jurídicas. En 1965 se aprobó la creación de un Departamento de Enseñanza Práctica del Derecho, aprobándose un reglamento que tenía por finalidad "la formación técnica-profesional, la técnica- judicial, la técnica jurisprudencial y de interpretar y abogar" (UMSS 1965: 44),

Pese a ser una práctica profesional distinta, la enseñanza universitaria de la Medicina posee también fuertes rasgos de tradicionalismo. Su origen se remonta a la Ley Fundacional de 1832 que incluye un Curso de Medicina. Por su parte el Decreto Orgánico de 1845 autoriza el funcionamiento de una Facultad de Medicina; sin embargo, la labor académica es sucesivamente interrumpida. Al fin, entre 1892 y 1898 se logró cierta regularidad que permitió la graduación de 30 médicos (C.WG. URQUIDI 1986:84); en este período funcionaron paralelamente un Curso de Farmacia y otro de enfermeras. En 1898 la Facultad se clausuró y fue reabierta recién en 1932. A partir de entonces conocerá un paulatino consolidamiento (62). Así en 1938 se fundó un laboratorio de Bacteriología y Fisiología y en 1941 contó con un local para clínicas en el Hospital Viedma. La labor académica de investigación y experimentación fue alentada por el Dr. Santiago Pi Suñer, aunque no dejó de ser fragmentaria y voluntarista. Poco a poco se organizaron unidades de apoyo a la enseñanza como el Laboratorio Clínico experimental (1946), el Laboratorio de Investigaciones (1947) y el Pabellón de Anatomía (1953). En 1957, según Decreto Supremo del 4 de diciembre, el Hospital Viedma es declarado como "Hospital de clínicas" y pasó a depender de lo técnico de la Facultad de Medicina.

En ella también se verifica una tendencia a la expansión de la base poblacional y a la diversificación interna. Una de las razones de esta expansión radica, sin duda, en el alto valor del título médico entre los usuarios de la enseñanza superior.

Otra Facultad "tradicional" de UMSS es la de Agronomía y Ciencias Pecuarias; sus orígenes se remontan a 1861 cuando el Gobierno de Achá fundó la Escuela Normal de Agricultura y Ganadería. Un antecedente mas claro es el Instituto de Agronomía y Veterinaria, creado en 1911, durante la administración del Presidente Eliodoro Villazón. Este Instituto que funcionó en la granja "La Violeta" contó con los servicios de profesionales extranjeros.(Urquidi 1984: 73). Después de algunos años este establecimiento fue clausurado. En 1931, ya durante el Régimen Autónomo se fundó la Escuela de Agricultura. Pasado el conflicto del Chaco se re-fundó con el nombre de Escuela de Agricultura en la cual se aprendían estudios "superiores", Veterinaria y Química Industrial; al cabo de un tiempo se independizó la sección agronómica. En 1939 fue convertida en Escuela Superior de Agronomía. De acuerdo a A. Urquidi, en 1947 " un movimiento estudiantil de la Escuela Superior de Agricultura, encabezado por el universitario Carlos Cossio Montaño planteó la necesidad de elevar el nivel de la Escuela.... a la categoría de Facultad" (:75). Ese año se emitió la resolución de categorización de la Escuela. El dato es importante porque demuestra la tendencia ob-

Escaneado con CamScanner

servada; si duda cambió también el valor del título, de técnico a ingeniero.

La Facultad contó desde 1939 con Fundos y Granjas Agrícolas Experimentales (Las Cuadras. Linde. La Violeta) en los cuales desarrollaban su actividad; finalmente, en 1969 se incorporó al patrimonio universitario terrenos en la zona de "La Tamborada" donde se ubica actualmente.

En 1948 se organizó el Departamento de Botánica Aplicada (63), el Departamento de Estudios Agrarios y el Departamento Forestal (64). El primero de ellos fue dirigido durante dos décadas por el presigioso investigador Martín Cárdenas.

En 1949, se fundó la Escuela Práctica de Agricultura como unidad dependiente de la Facultad con objeto de formar tácnicos agrícolas y "mayordomos" para incrementar la producción de la gran propiedad agrícola (AU ff. MR, 1946, p.36). Esta es una de las pruebas de que la universidad autónoma no podía sustraerse a la determinación ideológica de la sociedad oligárquica.

En el cuadro se ordena cronológicamente la creación de unidades de profesionalización e investigación. En él se observa que en los años 1931 y 1932, en plena vigencia de la Autonomía, se reorganizó la Facultad de Medicina y se crearon las Escuelas Superior de Agricultura, Odontología y Farmacia. Las Escuelas de Odontología y Farmacia se **categorizaron** en 1950 y, merced a la lógica ya expuesta, adquirieron el rango de Facultades independientes, cortando la dependencia académica y de gobierno que las unía a la Facultad de Medicina.

Pero la institución tropezó con serios obstáculos de recursos humanos y técnicos. (65)

Después de la Guerra del Chaco, al impulso de los decretos sobre "autonomía económica", dictada en julio de 1936, se verificó un primer momento de crecimiento institucional y de diversificación profesional. El Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma "Simón Bolivar", promulgado en 1937, divide la actividad académica en las siguientes áreas: Ciencias Sociales y Jurídicas, Comerciales y Económicas, Biológicas y médicas, Físicas y matemáticas, Puras y Educacionales, de Bellas Artes, Agronómicas y Veterinaria.

En 1936, se fundó el Instituto Tecnológico sobre la base de las experiencias de la Escuela de "Artes y Oficios", cuya actividad se remonta a 1923. En 1933 este establecimiento fue incorporado a la Universidad de Cochabamba y en 1938 fue jerarquizado como Instituto. Su primer Reglamento establecelos siguientes fines:(66)

Formación integral del obrero
Formación profesional del técnico industrial
Formación de profesores técnicos para las escuelas de Artes y Oficios.

Para ello se establecen diversos Cursos entre los cuales se destacaron el Curso Elemental que incluía las ramas de Carpintería, Abanistería, Tipografía, Encuadernación, Herrería, Electricidad, Fundición; y el curso Superior para la formación en Electrotécnica, Mecánica y Construcciones Civiles. Las condiciones de ingreso al Instituto eran las más amplias posibles puesto que no se exigía la condición del bachillerato. Los cursos eran fundamentalmente **prácticos** y se desrrollaban en diversos talleres aunque éstos no contaban con una infraestructura completa y especializada. En 1950 el Instituto Tecnológico adquirió el rango de Facultad de Ciencias Físicas y matemáticas, verificándose la tendencia de categorización de las unidades técnicas o "menores" al rango de facultad. En este caso, el "salto" implicó la introducción de materias abstractas y teóricas en el plan de estudios, especialmente las matemáticas. Así el Instituto Tecnológico derivó en una unidad de ingeniería. Uno de los efectos de la categorización consiste, pues, en la separación entre la práctica y la teoría y el incremento correlativo del valor del título académico.

En 1968, se creó el Instituto de Ciencias Básicas como una unidad supra-facultativa destinada a la enseñanza de las Matemáticas, Química, Física y Biología. Sobre la base de este proyecto se constituirían posteriormente las carreras y departamentos de investigación de Ciencias Básicas.

2.- LA MASIFICACION UNIVERSITARIA

Uno de los grandes problemas contemporáneos de la Universidad Boliviana, compartido por casi todos los países latinoamericanos, es el crecimiento acelerado de su poblacíon. Hoy en día se habla de una "Universidad de masas" para fisonomizar a la educación superior, aunque no se convenga siempre en la interpretación de sus causas y consecuencias. La "masificación" se ha convertido en el "fenómeno central" de los pocos estudios sociales sobre la universidad. Este hecho no deja de constituir una paradoja en un país donde el crecimiento demográfico universitario co-existe con el analfabetismo y el genocidio cultural.

La llamada masificación universitaria no es sino el **producto lógico** de la reforma. Vale decir, el resultado de un proceso de presiones sociales de los sectores tradicionalmente excluidos del "campo" universitario, con el objetivo de incluirse en él. Sin duda, aquí está en juego el acceso de los bienes simbólicos y , con ellos, la posibilidad de movilidad social. Con esta afirmación, el trabajo se sitúa en una posición crítica respecto a la interpretación de aquellos sociólogos y economistas que relacionan mecánicamente el crecimiento de la población universitaria con el desarrollo del sistema productivo y su complejización tecnológica. Según este punto de vista, la "masificación" debe responder a la creciente demanda de mano de obra calificada para incrementar la productividad. En Bolivia, la radical escisión entre la Universidad y el sistema productivo invalida esta explicación. Las universidades bolivianas se situaron casi siempre en una posición "autónoma" respecto a las exigencias del desarrollo capitalista;éste, a su vez, no demandó a la educación superior ni habilidades y capacidades técnicas para su funcionamiento, ni ciencia y tecnología. La economía del país, primaria- exportadora, no requería una alta tecnología para lograr un excedente, este se obtenía sobre-explotando la fuerza de trabajo y a través de la renta al productor directo. La tecnología, en efecto, tiene la función de incrementar la "productividad de la fuerza de trabajo en la unidad de tiempo" (ARGANDOÑA 1987: 26). Es decir, en los países poco industrializados, el nivel de escolaridad de las masas no es una condición indis-

Escaneado con CamScanner

pensable del funcionamiento del aparato productivo, menos aún la escolaridad superior. Esto que es una verdad absoluta para el sector primario, es tan solo relativa para la industria fabril, aunque indispensable para la administración pública.

En la región de Cochabamba esta escición es aún más elocuente. La base productiva, antes de 1952, es la producción agrícola; aunque entre 1900 y 1952 se establecen algunas industrias, no se modifica el carácter precapitalista de la región. Junto con la producción agrícola coexiste una fuerte presencia de la producción artesanal en las ciudades. No obstante, esta última actividad tampoco exige mano de obra formada en escuelas secundarias y universidades, la producción industrial hasta 1952 tampoco fue una industria de "punta"; los productos más significativos eran los productos alimenticios y bebidas.

En este contexto, se verifica un paulatino crecimiento de la matrícula universitaria en "San Simón", sin duda, al márgen de una demanda orgánica del sistema productivo. En los años 1929 y 1930, período de la conquista autonomista, la Universidad de Cochabamba contaba con menos de 100 alumnos, todos ellos de la Facultad de Derecho. Este dato refuerza la idea del la "tradición iluminista" y elitaria del primer movimiento universitario.

Una vez sancionada la Reforma Universitaria Autonomista se verifica un momento de crecimiento; el año 1931 la matrícula casi se triplica y se distribuye en las facultades y escuelas de reciente creación (Cuadro III)

Entre 1932 y 1935 la población estudiantil disminuye como consecuencia de las emergencias de la Guerra del Chaco. El año 1936 se inscriben 569 alumnos en "San Simón", el índice más alto del decenio, sin duda como un resultado de los decretos de "Autonomía Económica". A partir de entonces el crecimiento de la población estudiantil será constante.

Sin embargo, la democratización de la enseñanza superior, uno de los objetivos principales de la Reforma, no podía ir más lejos puesto que se veía limitada por factores " externos". La estructura socio-política del país impide -merced a su naturaleza oligárquica y excluyente- una democratización real de la educación en Bolivia.

En la década de los años 40, este panorama se manifiesta inalterable, verificándose un crecimiento sostenido pero todavía de carácter restrictivo para la mayoría de la población.

Con la revolución de 1952 se crean las bases objetivas de la "democratización" de la enseñanza; el Estado fortalece sobre todo la educación primaria e inicia un plan de educación rural. En el nivel superior, las consecuencias de las medidas estructurales de 1952, recién se manifiestan en la década de los años 60 y 70. Como se puede apreciar en el cuadro III, el año 1966 registra una inscripción de 2920 alumnos , proporción significativa respecto a años anteriores. Es precisamente este año que se origina la Revolución Universitaria en Cochabamba, movimiento, como se demostró, corporativo y masivo en relación a 1928. A partir de ese año, y a pesar de las restricciones de los exámenes de ingreso, la universidad ingresa en una dinámica de crecimiento acelerada. Estas características se acentuaron en la década de los años 70, pese a la política elitista del CNES, expresada en la vigencia de mecanismos de selección en el ingreso a las universidades.

CONCLUSIONES

Luego, ¿Cuáles son los sentidos sociológicos mas notables de la Reforma Universitaria en Bolivia?.

1. La Reforma es un conjunto de procesos sociales y políticos que involucra a dos sujetos fundamentales: el movimiento estudiantil universitario núcleo del movimiento reformista, y el Estado Boliviano. Desde sus propios emplazamientos, cada uno de ellos despliega una estrategia socio-educativa destinada a controlar la institución universitaria y acceder, a través de este control, a los bienes simbólicos.

Según la estrategia estatal, la Universidad es un espacio de reproducción ideológica y legitimación social, y el centro de formación de los cuadros políticos, burocráticos y técnicos del Estado.

La estrategia del movimiento universitario es un tanto más compleja y contradictoria. Esta complejidad es resultado de las características sui generis de la "condición estudiantil". De acuerdo a circunstancias de coyuntura, se articulan dos lógicas sociales: la lógica corporativa y la lógica insurgente. En virtud a la primera, los universitarios buscan en la educación superior un canal de movilidad social, por la vía concreta de la posesión de los bienes simbólicos. En el segundo caso, se rebelan contra el Estado y las clases dominantes, cuestionando el sistema de privilegios de la sociedad boliviana y postulando una alianza con las clases subordinadas. Los cortes históricos estudiados demuestran la tensión entre ambas lógicas.

2. Las estrategias socio-educativas se modifican de acuerdo a las oscilaciones de las coyunturas históricas: se enfrentan o, por el contrario, convergen en un proyecto común. La tensión que se establece entre las estrategias produce un proceso socio-político particular, afectando el modo de relación de la universidad con el Estado y con la sociedad civil. Asimismo, los procesos tienen una incidencia específica en la estructura de gobierno y el sistema académico de la institución universitaria.

Los procesos y transformaciones analizadas tienen dos direcciones distintas: la orientación reformista autonomista (La "Reforma", en sentido estricto) y la orientación anti- autonomista o contra-reformista. Según esta dialéctica histórica, la universidad es un campo de confrontación de fuerzas sociales y no un "instrumento" del Estado o de las clases subordinadas.

3. Los procesos-políticos estudiados demuestran la dialéctica y el entrecruzamiento de las estrategias:

3.1. La primera fase analizada (1928 - 1937) es el momento "constitutivo" de la Reforma; una fase de transformaciones "externas" (referidas al modo de relación Universidad-Estado) e internas, relativa a la estructura institucional de la Universidad.

Escaneado con CamScanner

El sujeto principal de este proceso de transformaciones es el movimiento estudiantil universitario. La convención de 1928, implicó la ruptura con la tradición liberal de los universitarios y la virtual constitución histórica de un nuevo movimiento. Aunque esta ruptura no es absoluta y pese a que, de una u otra manera, la tradición "iluminista" del 28 es tributaria furtiva de la ideología liberal, los universitarios se enfrentaron exitosamente al Gobierno de Hernando Siles con el postulado autonomista. Sin embargo, la acción estudiantil ocultó la conspiración patiñista contra ese gobierno; así, sin proponérselo, el movimiento estudiantil resultó un útil aliado de la oligarquía minera. La "conquista" autonomista es, por tanto, un resultado de la crisis de la clase dominante boliviana.

Por su parte, el Estado Liberal, como se demostró, no fue ajeno al postulado autonomista. Políticamente la autonomía fue una bandera para lograr la adhesión de las emergentes clases medias; administrativamente era operativa para desembarazarse de un oneroso e ineficiente sistema educativo único; ideológicamente se inscribía en el ideario positivista y anticlerical del liberalismo de la época.

La intersección de ambas estrategias logró el reconocimiento Constitucional de la Autonomía Universitaria: la acción del movimiento estudiantil no es, pues, unilateral. Los límites de estas acciones están circunscritas en un marco legalista en el cual lo reformista puede interpretarse en oposición a lo revolucionario.

3.2. En la segunda fase estudiada (1952-1964), la iniciativa corresponde al Estado creado por la "Revolución Nacional", este modifica la anterior estrategia liberal, busca la transformación del antiguo modus vivendi con la Universidad Boliviana, restringe su Autonomía, reclama una efectiva democratización en la educación superior y propone su integración al proyecto nacionalista de la "Escuela Unica". Las llamadas "Revoluciones Universitarias", impulsadas por el MNR y la COB son, en lo jurídico formal, un momento "contra- reformista".

El fracaso de la estrategia universitaria del MNR se originó, básicamente, en la oposición del movimiento universitario que desplegó una estrategia corporativa legalista para resistir un hipotético ingreso masivo a la universidad de campesinos y obreros. Según la lógica de los universitarios esa masificación contribuiría a una paulatina devaluación de los bienes simbólicos.

Paradójicamente, el proceso de "democratización social" generada por la Revolución del 52 alentó la democratización de la población universitaria, con ella pudo cumplirse el viejo postulado de la I Convención de la FUB, pese a que el MNR se estrelló contra la formalidad de la Autonomía.

Ahora bien, convinado a este proceso general se verifica uno de carácter particular. En el marco de la Revolución del 52, el movimiento universitario logró conqwuistar el co- gobierno paritario. Estas acciones, que poseen una lógica distinta de las intervenciones del gobierno de entonces, conforman un nuevo momento reformista, de profundización y ampliación del proceso inicial y no una fase contra-reformista.

3.3. El tercer período analizado (1964-1967) es un nuevo tiempo de "revoluciones universitarias", esta vez protagonizadas por un movimiento estudiantil de nuevas características. Paulatinamente los universitarios abandonaron su orientación conservadora y derechista, fruto de su resistencia al MNR, y asumieron poco a poco una lógica insurgente. La explicación de esta transformación se encuentra en el contexto político nacional que permitió el desarrollo de una extrema radicalidad izquierdista en el seno del movimiento estudiantil. Uno de los factores claves de esta actitud es la alianza con la clase obrera minera y el ascenso de masa de la época. Esta radicalidad encontró su más alta expresión en la participación universitaria en la guerrilla de Teoponte y, posteriormente, en la Asamblea del Pueblo.

Pese a su radicalidad, el movimiento estudiantil no pudo desembarazarse de su impronta corporativa; esta se fortaleció como consecuencia de la masificación universitaria y el notable deterioro en la calidad de enseñanza. Este es el transfondo de la Revolución "Universitaria cochabambina de 1966.

Los estudiantes de la época ya no eran una reducida élite de intelectuales, sino un auténtico movimiento de masas que luchaba al mismo tiempo por reivindicaciones inmediatas y por el proyecto de reivindicación socialista, al cual debía subordinarse la propia Autonomía.

3.4. El último período analizado (1972-1978) se caracteriza por una ocupación directa y completa de la universidad por la dictadura militar banzerista. Esta desconoció las prerrogativas jurídicas de la Autonomía, separando a la institución del movimiento universitario.

En virtud a ello se rompió la continuidad del proceso reformista en su fase radical.

La dictadura ocupó la institución pero no pudo atraer a su proyecto universitario al movimiento estudiantil. La universidad intervenida, en este período antiautonomista, se convierte en un aparato ideológico del Estado en sentido estricto, una prolongación de este en la sociedad civil.

Sin embargo, el movimiento universitario desplegó una amplia y creciente resistencia democrática a la intervención y, por ende, a la dictadura militar. En el curso de esta lucha, la reinvindicación autonomista coincidió plenamente con la lógica corporativa estudiantil y con la reinvindicación democrática de la sociedad civil.

Finalmente, a partir de 1978 se inicia, junto al proceso democrático general, un nuevo momento reformista que restituyó a la universidad su anterior independencia frente al Estado.

4. Pero, la Reforma Universitaria no es sólo un heterogéneo conjunto de procesos políticos, coyunturales y episódicos. Es también continuidad y regularidad. Este Continuum se expresa en la persistencia de una peculiar estructura socio-educativa universitaria que permanece más alla de lo episódico de la política. En este sentido es legítimo hablar de la existencia de un

Escaneado con CamScanner

horizonte histórico común que acompaña y condiciona el curso y el alcance de los procesos socio-políticos, el horizonte de la Reforma.

La estructura socio-educativa reformista o campo de producción académico-profesional es una orden estructural que regula la relación social entre la institución universitaria, el Estado y la sociedad boliviana. Este orden está formado también por el gobierno universitario y el sistema académico de la institución.

El basamento jurídico-idelógico de la estructura socio- educativa universitaria es el régimen de enunciados autonomista. Este régimen, cuyo principio fundamental es la Autonomía Universitaria, se ha conservado casi intacto a lo largo de cincuenta años, si exceptuamos la fugaz intervención del MNR y lo siete años de dictadura banzerista.

El principio autonomista es una relación jurídica que preserva la independencia de gobierno y la libertad administrativa y académica de las universidades; esta expresión jurídica se encuentra incorporada en las leyes nacionales y en los cuerpos normativos institucionales. Otro principio central es la participación estudiantil en el gobierno institucional universitario que asumió, antes de 1954, la forma del "tercio estudiantil" y luego la forma paritaria.

Estos principios, junto a la libertad de cátedra y el servicio al pueblo, son enunciados por los sujetos sociales -el movimiento estudiantil y el estado- desde distintos emplazamientos como los fundamentos de sus distintas estrategias; es decir, son reconocidos consensualmente por ellos y aceptados como legítimas "reglas del juego".

5. Los rasgos centrales del gobierno universitario autónomo también se han conservado casi sin modificaciones desde 1928; los más notables son:

5.1. La ausencia de un sistema nacional de coordinación e integración entre las autonomías individuales (departamentales).

5.2. La participación paritaria docente-estudiantil en los órganos de gobierno.

5.3. La existencia de organismos pluripersonales paritarios (consejos) como espacios de poder que se combinan con las autoridades unipersonales; la elección democrática y paritaria de los delegados y autoridades; es decir la democracia universitaria.

5.4. Los gobiernos facultativos pluripersonales y unipersonales.

5.5. La presencia de un régimen disciplinario o " judicial".

6. La "ruptura" reformista con los modelos académicos de la Universidad Colonial y Republicana fue relativa, no alcanzó la magnitud de los cambios producidos en el ámbito del gobierno institucional.

El sistema académico de la Reforma puede sintetizarse en tres aspectos claves:

6.1. La organización facultativa promocional, construida para producir profesionales antes que para generar conocimientos.

6.2. El curriculum por materias aisladas que fragmenta el conocimiento y lo gradúa según el modelo positivista y profesionalizante.

6.3. La persistencia de la "cátedra magistral" que inhibe la investigación y privilegia la transmisión mecánica de conocimientos.

7. Por otra parte, esta investigación ha constatado el monopolio que detentan la universidad y el Estado sobre la producción de los bienes simbólicos. Este control, absoluto en los años analizados, demuestra que en la Universidad de Cochabamba y en la Universidad Boliviana en general, predomina la función social, entendida como satisfacción de la estrategia credencialista de las clases medias, antes que la función cognitiva o función de producción de ciencia y tecnología.

8. Otros procesos sociales, particulares, de la Reforma también poseen un sentido sociológico. Entre ellos se encuentran la diversificación académica y la 'masificación universitaria".

8.1. La Reforma produjo, sin duda alguna, un sostenido proceso de crecimiento "cualitativo" que puede ser descrito como de diversificación académica. En virtud al análisis realizado, la diversificación está orientada hacia el fortalecimiento de la unidades académicas tradicionales -creándose ramificaciones y subunidades y, por otra parte, a la creación de nuevas unidades académicas y de investigación. Empero, la orientación general del proceso está influida por el perfil profesionalizante y promocional de la Universidad Reformista y por el valor específico de los bienes simbólicos. Vale decir, no existe una planificación que responda a los requerimientos de la realidad regional y nacional.

8.2. Otro "proceso" analizado es el crecimiento poblacional en la universidad de Cochabamba. La llamada "masificación universitaria" no es sino el producto lógico del proceso reformista; es decir, es el fruto del juego de presiones sociales a la cual está sometida la universidad. Las presiones tienen como objetivo encluir a los individuos de los grupos credencialistas en el campo de producción de los bienes simbólicos. No es, pues, una consecuencia mecánica de la "modernización" y el "desarrollo" del país.

9. Hoy -1990- la universidad Reformista vive un momento de profunda crisis en todos sus ámbitos. El propio movimiento universitario se encuentra desarticulado y sin, otro rumbo que el gremialismo corporativo. La Reforma ha encallado. Los estudiantes miran con ojos descreidos sus tradiciones políticas y desconfían del futuro. Todo parece señalar que el horizonte Reformista está agotado y que la Universidad Autónoma vive un momento de transición hacia nuevas formas de relación con el Estado y hacia otras formas de organización interna.

Cochabamba, diciembre, 1990

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) El Dr. Daniel Sánchez Bustamente que, atento a las tendencias de la época y la decisión de la Juventud Boliviana, apeló incluso a la "trampa" para conseguir tal Autonomía Universitaria. En efecto, se dice fundadamente que en el Referendum en que el pueblo se pronunció por la concesión o el rechazo de la Autonomía, el resultado fué negativo para la trascendental medida, siendo el profesor Bustamante -a la sazón Ministro de Instrucción Pública- el que maniobró para que estos resultados se mostraran favorables a esa autonomía..." (Federación Universitaria Local. 1968: 416).

(2) Sobre el impacto continental de la Reforma, Cf. DEL MAZO (1941) y PORTANTIERO (1978), ambas contienen antologías documentales.

(3) El Manifiesto Liminar de Córdoba fue redactado por Deodoro Roca y publicado por primera vez el 12 de junio de 1918. Postuló la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, la implementación de la docencia libre y la asistencia libre.

(4) Nos referimos a los 7 ensayos de Mariátegui y en especial al capítulo "El Proceso de la Instrucción Pública" que contiene importantes análisis sobre la reforma (MARIATEGUI 1978: 105-122)

(5) Alfredo Palacios, uno de los "mentores" de la generación reformista y propagador del socialismo en América Latina, llegó a Bolivia en 1919. La obra de José Ingenieros, ampliamente conocida en el país, propagandizó la revolución soviética y sus libros eran textos obligados en las universidades, Ingenieros fue una de las personalidades que mas influyó en la juventud de entonces. Respecto a este tema y al desarrollo del marxismo en Bolivia, Cf. LORA (1979).

(6) De acuerdo a René Zavaleta esta consigna capturaba el élan de la época por cuanto los grandes oprimidos de la Era Liberal eran los indios y el Estado.

(7) El grupo era conocido como los "sovietistas" y estaba integrado, entre otros, por José Antonio Arze, Carlos Montenegro, José Valdivieso, Raúl Prada, Augusto Guzmán. Los miembros de la FEC eran conocidos como "comisarios" (RODRIGUEZ 1979: 70).

(8) Participaron de la mencionada reunión los siguiente delegados: Cochabamba: José Antonio Arze, Ricardo Anaya, Franklin Antezana; La Paz: Abraham Valdéz, Félix Eguido, Augusto Pacheco; Oruro: Eduardo Ocampo, Alfredo Mendizábal, Emilio Salas; Potosí: Alfredo Gutiérrez, Carlos Medinacelli, Jorge Smith; Santa Cruz: Wálter Portillo, Fernando Gonzáles; Tarija: Antonio Mogro, Antonio Campero, Alberto Sánchez; Beni: David Monje, Horacio Rivero, José Siles.

(9) El programa fué redactado por José Antonio Arze en colaboración con Ricardo Anaya, ambos estudiantes de la UMSS de Cochabamba. Sin embargo de acuerdo a Urquidi (1984) y a José roberto Arze (1968: 8-23) el único autor de los documentos de 1928 es José Antonio Arze.

(10) Las citas del Programa provienen de Arze, J.A. y Anaya, R. (1928).

(11) Para Arze esta reivindicación era secundaria: "No es que yo pretenda desconocer la legitimidad de esa aspiración en la organización facultativa... pero me parece que es restringir la meta de la reforma a ésto, es una posición muy parcial. No hay que perder de vista que la Reforma, en la forma planteada en el Primer Congreso de Estudiantes pretende revolucionar en sus bases, la totalidad del régimen de la educación pública. (Citado por Durán 1963: 64).

(12) De acuerdo a la, Cf. **Memoria del Directorio** de la FEC gestión 1929, los estudiantes Ricardo Anaya, José Cuadros Quiroga, Memecio Arzabe, Rafael Barrientos, Humberto Guzmán, Héctor Anaya y Carlos Zenteno, fueron detenidos por la policía y expulsados de la universidad.

(13) Es interesante advertir que entre los intelectuales y políticos invitados a la II Convención se encontraban Daniel Sánchez Bustamante, Demetrio Canelas y Daniel Salamanca, probablemente los grandes intelectuales del Estado Liberal. Pese a que estos invitados no asistieron al evento, gozaban de predicamento entre los universitarios.

(14) De acuerdo a Klein (1968: 130) la rebelión india de Chayanta fué sofocada al precio de 100 muertos "oficiales". Los apologistas de Siles, como Augusto Céspedes, suelen omitir este dato.

(15) Cf., Mariano Baptista (1956). Baptista repite la interpretación nacionalista de Céspedes sobre los sucesos de junio de 1930 y, posteriormente los de 21 de julio de 1941.

(16) "Fué la derecha lúcida boliviana, la derecha inteligente, la que impuso la autonomía universitaria, y la defendió a brazo partido... no hay que olvidar que Sánchez Bustamante era empleado de Patiño Mines, así como el presidente Blanco Galindo. En realidad la autonomía fué un elemento de lucha burguesa contra la oligarquía feudal" (Entrevista a Mario Argandoña LT. Julio 89, p. 12.

(17) Daniel Sánchez Bustamante es el abuelo por vía materna del líder del MNR, Gonzálo Sánchez de Lozada.

(18) Sánchez Bustamante viajó a Europa por encargo del gobierno boliviano para informarse sobre los sistemas educativos del viejo continente, quedando impresionado sobre todo por el sistema universitario "único", organizado por Napoleón. Un perfil intelectual de su obra puede leerse en FRANCOVICH (1945).

(19) Para un análisis detallado del Estatuto Sánchez Bustamante, ver la primera parte del capítulo II de este trabajo.

(20) H. Ormachea Zalles, Rector de la Universidad Autónoma de La Paz, se tomó muy en serio estas afirmaciones el 21 de julio de 1941, cuando conspiró contra Villarroel amparado en la Autonomía de su Universidad.

(21) Los delegados de Cochabamba que asistieron a este evento, R. Gumucio, C. Puente, H. Anaya, J.A. Dávis, culparon a la delegación cruceña por el fracaso del Congreso (El 22-II 1936 pp 4)

(22) De acuerdo G. Lora, "en 1938 logró imponerse la línea programática sustentada por los pocos seguidores de Trotsky en las Universidades" (LORA 1979: 157)

(23) Ernesto Ayala Mercado, uno de los teóricos trotskistas más brillantes, terminó ingresando al MNR despues de 1952 desde donde se dió numerosos modos de justificar su "entrismo".

(62)El proframa de principios de 1938 se encuentra in extenso en el Anexo No. 2, incluido al final de este trabajo. Esta clasificación pertenece a René Zavaleta quien enfatiza la sujesión ideológica del movimiento obrero al Nacionalismo Revolucionario. Cf. ZAVALETA (1983; 1986)

(25) Meses antes a la intervención del MNR a las Universidades, una Conferencia de Rectores se pronunció sobre la situación del país, señalando: la "necesidad" de "Democratizar mayormente la enseñanza universitaria y, a este fin, dar facilidades para que los elementos de extracción popular ingresen en más vasta escala a las Casas Superiores de Estudio y organizar los servicios de extensión profesional, técnica y cultural de modo que los obreros y campesinos reciban de las universidades la educación y enseñanza suficiente que les permita actuar concientemente (sic) y contribuir con eficacia al desarrollo económico y social que se inicia con la nacionalización de las minas y la Reforma Agraria". Firman Alberto Cornejo y Felipe Iniguez: Citado por Urquidi (1956).

(26) Tanto el primer como el segundo documento mencionados se encuentran reproducidos en .

(27) De acuerdo al Rector de la época Arturo Urquidi (1955: 109:) las fuerzas del gobierno habían abandonado algunas ametralladoras y fusiles con objeto de respaldar sus denuncias. atrincheró en la UMSS para:

(28) Formaban dicho Comité: Alberto Requena, Adrián Trigo, Julio Rodríguez, Aurelio Meleán; catedráticos. Walter Ayala, Felix Rospigliosi y otros; alumnos. Sinforoso Rivas; representación campesina. Asimismo estaba representada la COD, los fabriles y los constructores.

(29) El 9 de julio, un comunicado de los catedráticos de la Facultad de Medicina señaló que no volverían a clases mientras no se levante la "intervención" (EP 9 junio 1953 p4)

(30) Cumplía esas funciones Eduardo Arze Quiroga, ante la renuncia del Dr. Martín Cárdenas.

(31) En el XVI Congreso se conformó una CUB sobre la base de una alianza entre FSB y el Partido Comunista ante la negativa,"por razones de principio", de la mayoría relativa demócrata cristiana de pactar con los últimos. La CUB, estuvo presidida por David Terceros Banzer (FSB) como Presidente; Mario Cossio (PCB) y Ramiro Loza (FSB).

(32) De acuerdo a un comunicado de la FUL cochabambina firmado por Jorge Ríos Dalenz, Secretario Ejecutivo. (PL 7 noviembre 1964 p.5). Otro de los ejecutivos de la misma FUL era Antonio Aranibar Quiroga. Ambos dirigentes fueron fundadores y líderes del MIR.

(33) Al respecto ver la última parte del Capítulo IV

(34) El frente radical FAI se opuso tenazmente al ingreso selectivo y su líder, el estudiante Roberto Uzeda, fue el portavoz de los bachi-

Escaneado con CamScanner

lleres. Uzeda tuvo que enfrentar un proceso disciplinario a raíz de su participación en el conflicto.

(35) El análisis detallado del convenio demandaría un trabajo especial puesto que era una pieza más del plan norteamericano de ocupación económica y política del país. Al respecto remitimos a un análisis de Roberto Arnez (1968; 171-205) sobre el cual se basa nuestra información al respecto.

(36) El "Consejo Central Revolucionario", estaba conformado por:Alfonso Ferrufino, Alfonso Camacho y Jorge Ríos, por la FUL; Jorge Valdivieso y Ramiro Barrenechea por el Frente AUP de orientación comunista; Carmelo Villarroel y JJ.Guzmán por UDC sector de la democracia cristiana y Roberto Uzeda y Luis Martínez por el FAI de tendencia izquierdista (PL 22 julio 1966 p.1)

(37) El comunicado de apoyo a los universitarios fue suscrito por los dirigentes mineros Irineo Pimentel, Simón Reyes, Federico Escobar, Waldo Turqui, René Chacón, Oscar Salas (PL 4 agosto 1966)

(38) El comité Ejecutivo de la CUB de 1970 estaba conformado por Oscar Eid Franco, Gonzalo Valda y Cliver Sardan.

(39) De acuerdo a Mariano Baptista (1977:52) la comisión "costó al erario la suma de $b 2.700.000 (u$ 225.000) y al cabo de algunos meses rindió un informe que sirvió da base para la dictación de la Ley de Universidades". Seguridad del Estado, al Servicio Civil Obligatorio y a otras disposiciones de esta naturaleza.

(40) El año 1972 se designaron a los siguientes miembros titulares de CNES: Dr. Felipe Hartmann, Dr. Eduardo Friche Guzmán, Dr. Mario Landivar I. Dr. Guillermo Jauregui Guachalla y el Ing. Miguel Tejada Velasco.

(41) El 16 de noviembre fueron detenidos los siguientes universitarios: Armando Herbas Arrazabel, José Nélson Ferrufino Castro, José Maldonado Quintanal, Antonio Arze Rivas y Yolanda Quinteros (LT 8 noviembre 1974 p.7)

(42) El Comité Ejecutivo de la FUL electa el 10 de julio estaba compuesto por Alfonso Canaza, José Luis Flores y Salvador Rioja.

(43) La delegación estudiantil de la UMSS que conquistó este importante acuerdo era la siguiente: José Luis Flores y Alfonso Canaza por la FUL, Alberto Gasser por Derecho, Carlos Navia por Economía, Gonzalo Barrón por Arquitectura y Juan Parra por Agronomía (LT 1976 marzo p.8)

(44) El 23 y el 27 de junio fueron detenidos y posteriormente exiliados los dirigentes universitarios José Luis Flores y Alfonso Canaza.

(45) "La dictadura banzerista, caracterizada políticamente por un contenido escencialmente anti-democrático, anti- nacional, anti-popular y anti-obrero, significa históricamente el mas serio y decidido intento de las clases dominantes del país y del imperialismo en suconjunto por consolidar definitivamente las estructuras del capitalismo dependiente y atrasado en Bolivia" (CUB 1978: 8)

(46) El emblema fué diseñado por el Arq. Franklin Anaya y obtuvo el primer premio en un concurso convocado por la UMSS el año 1960, desde entonces es el emblema oficial. La Memoria Explicativa tiene la misma autoría (ANAYA 1960).

(47) El pentágono estrellado se ubica en el centro del triángulo, por su pequeño tamaño no es posible destacar en él la forma estrellada de su interior como lo hacemos en esta página; la intención de su autor es dar la imágen de un vitral o un espacio refractado geométricamente.

(48) El texto completo de la Ley es el siguiente: "1.- Se establece en la ciudad de Cochabamba una academia de practicantes juristas. 2.- Esta Academia se sujetará en todo al reglamento de 27 de octubre de 1830, o al que tuviere a bien dictar el gobierno, conforme al Plan General de Enseñanza. 3.- Se erige igualmente una Universidad para que se facilite la enseñanza pública y se confieran los grados que se soliciten. 4.- El estatuto formado por la Universidad de La Paz de Ayacucho, regirá también la de Cochabamba, en lo adaptable a juicio del gobierno. 5.- La Universidad se titulará San Simón y la Academia se titulará Bolívar. 6.- Se destina para local de la Academia uno de los salones en que fué dividida la Iglesia de San Agustín. 7.- Otro de los salones se destina también para local de la Universidad. 8.- En tanto se reunan los fondos para asear estos salones, servirá la capilla del Colegio Sucre para las funciones y ejercicios literarios de ambos establecimientos. 9.- La universidad y la Academia establecidas por esta Ley no gravarán las rentas del Estado ni las de beneficencia, excepto las que por ahora están adjudicadas al Colegio Sucre, cuyos profesores serán los catedráticos de la Universidad" (Citado por C.W. Urquidi, 1986: 2).

(49) Al respecto puede consultarse la conocida obra de Luis Paz, Cf. (1914).

(50) De acuerdo a Reyeros, el método Morín, apologizado por Sarmiento, reconocida autoridad pedagógica de la época, "Enseña a los que él se propone, a leer, escribir, contar, y las nociones necesarias de la gramática y la práctica de la ortografía con el análisis gramatical y lógico del discruso, en una sola y misma lección, lo cual no tiene por objeto el ejercitarse a leer y escribir, sino que, auxiliándose de estos medios, graba en la inteligencia del niño algún hecho útil, una máxima moral, o algún conocimiento indispensable para la vida, que los sistemas conocidos de enseñanza no pueden suministrar, por cuanto se ocupan sólo de enseñar directamente a leer, o a escribir, haciendo de ello el objeto exclusivo de la lección de una hora o dos al día (REYEROS 1952: 149-152)

(51) Reglamento del Colegio Junín de Sucre que graduaba los castigos corporales: "1. Con palmetazos que no pueden exceder de cuatro; 2. Haciéndolo hincar en el lugar que determine el profesor y por un tiempo que no pase de cuatro horas, contados fuera de los que están destinados a las distribuciones escolares" (:233).

(52) De acuerdo a las leyes bolivianas, las entidades descentralizadas por excelencia, son las Municipalidades y la Universidad. Sin embargo, los municipios tienen una mayor sujeción jurídica al Estado que las universidades; la Independencia de ésta -desde el punto de vista del Derecho Administrativo- se halla mas cerca de la Autonomía que de la Autarquía; entre otras razónes por su facultad de dotarse de normas.

(53) Algunos estudios comparativos sobre la forma de gobierno en universidades latinoamericanas dan cuenta del carácter excepcional de la paridad docente-estudiantil. Véase por ejemplo a Brunner (1989).

(54) De acuerdo a Paulo Freire, Cf. (1987), el conocimiento no se extiende sino se transmite.

(55) Como si quisiera completar esta analogía, el I Congreso Institucional de la UMSS, realizado en 1989, separó y autonomizó a los órganos judiciales de los órganos de gobierno, reconociéndolos como Tribunales Permanentes de Justicia Universitaria.

(56) Esta observación se complementa con el análisis de la "Diversificación académica de la UMSS".

(57) Originalmente el Instituto era parte del Proyecto BID y fue concebido como un departamento de investigación y servicios académicos.

(58) Años después, en 1984, el VI Congreso reconoció este fracaso e inició un cuestionamiento de fondo al currículum por materias como base de la enseñanza universitaria. Estas críticas desembocaron en un modelo académico alternativo, mezcla híbrida del sistema modular y el sistema por áreas que tampoco pudo ejecutarse. Sobre la crítica al currículum cf. ARGANDOÑA (1984)

(59) Cf. Delgadillo (1984) y el ya citado Argandoña.

(60) Tal es el caso de la posición de algunos catedráticos que en 1942 denunciaron los contratos petroleros entre el Estado Boliviano y la Standart Oil como lesivos al interés de la nación; del mismo modo un grupo de profesores participó, a la cabeza del Rector Urquidi, en la Comisión de Reforma Agraria.

(61) Al respecto puede leerse los contenidos de los trabajos de la Revista Jurídica de la UMSS para apreciar esta observación.

(62) Los registros de inscripciones entre 1932 y 1938 dan cuenta de la existencia de una Escuela de Enfermeras y de un curso para matronas. La Escuela de Enfermeras fué clausurada en 1952. Por un corto tiempo, la Escuela de Matronas fue reabierto en 1953.

(63) Un informe de la actividad científica del Instituto de Botánica Aplicada puede leerse en Urquidi Cf (1984).

(64) Este Departamento desplegó una instensa labor ecológica con la forestación de áreas de riegos.

(65) Este es el caso de la Escuela de Odontología "los odontólogos Drs. Carlos Muller y Max Arze, ofrecieron expontáneamente sus servicios para la sección de Odontología de aquella Facultad (Medicina). Y así, sin contar aún con un local apropiado y sin instrumental indispensable y solo a base de buena voluntad, esos profesionales iniciaron en 1932 en sus consultorios particulares los cursos para una docena de alumnos matriculados" (C W URQUIDI 196:82).

(66) Universidad Autónoma de Cochabamba Cf. (1931)

Escaneado con CamScanner

BIBLIOGRAFIA

ALMARAZ, Sergio

1980 **El poder y la caída**, Los Amigos del Libro, La Paz - Cochabamba.

ALTHUSSER, Louis

1979 **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. En: La filosofía como arma de la revolución, Siglo XI, México.

ANAYA, Franklin

1960 **Memoria explicativa de la insignia y banderín de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba**, Mimeo.

ANAYA, Franklin

s/f **Orígenes de la Universidad, La revolución del reloj y el vidrio**, Mimeo.

ARGANDOÑA YAÑEZ, Mario

1984 **Nuevo modelo académico de la Universidad Boliviana**, Mimeo, Vice Rectorado, UMSS, Cochabamba.

ARGANDOÑA YAÑEZ, Mario

1987 **Universidad y desarrollo tecnológico**, En: Revista Umbral, pp. 26-38, CUB, La Paz.

ARNEZ, Roberto

1968 **Acerca de la Revolución Universitaria**, En: Autonomía universitaria y liberación, FUL-UMSS, Ed. Universitaria, Cochabamba, pp. 172-202.

ARZE, José Antonio y ANAYA, Ricardo

1928 **Primera Convención Nacional de Estudiantes Bolivianos**, ed López, Cochabamba

COMITE EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

1978 **Documentos del II Congreso de Universidades Bolivianas**, Mimeo, La Paz.

1964 **Documentos del VI Congreso Nacional de Universidades**, ed. CEUB, La Paz.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

1978 **Memorias y documentos**, ed. CENES, La Paz.

CONFEDERACION UNIVERSITARIA BOLIVIANA

1978 **Documentos: XX Congreso Nacional Universitario**, ed. CUB, La Paz.

1978 **Documentos: XX Congreso Nacional Universitario**, ed. CUB, La Paz.

DAVID, Ben J.

1972 **El crecimiento de las profesiones y el sistema de clases**, En: BENDIX, R. y LIPSET, S.M. Clase, sistema y poder, Foesa, tomo II, pp. 688-740.

DIAZ MACHICAO, Porfirio

1955 **Guzmán, Siles, Blanco Galindo (1925-1931)**, Gisbert, La Paz.

DURAN, Manuel

1963 **La Reforma Universitaria en Bolivia**, UTO, Oruro.

DURKHEIM, Emile

1931 **Educación y sociedad**, Primera imagen, Madrid.

FRANCOVICH, Guillermo

1945 **La filosofía en Bolivia**, Lozada, Buenos Aires.

ARZE, José Antonio

1947 **Proceso de la educación boliviana**, s/e La Paz.

ARZE, José Roberto

1968 **Ensayo bibliográfico de José Antonio Arze**, ed. Universitaria, Cochabamba.

BAPTISTA GUMUCIO, Mariano

1956 **Revolución y Universidad en Bolivia**, ed. Juventud, La Paz.

1977 **La educación como forma de suicidio nacional**, Difusión, La Paz.

BRAUDEL, Fernand

1968 **La Historia y las Ciencias Sociales**, Alianza, Madrid.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J.C.

1967 **Los estudiantes y la cultura**, Labor S.A., Barcelona.

1986 **Cosas dichas**, Gedisa, Madrid.

CAMPERO, Guillermo

s/f **Democracia y factores sociales en Chile: entre la lógica institucional y la lógica del cambio cultural**, ILET. Chile, mimeo.

CESPEDES, Augusto

1956 **El dictador suicida**, ed. Universitaria, Santiago de Chile.

FEDERACION DE ESTUDIANTES DE COCHABAMBA

1927 **Memoria del directorio cesante de la Federación de Estudiantes**, ed. López, Cochabamba.

1928 **Segunda memoria del directorio de la Federación de Estudiantes correspondiente al año 1927**, ed. López, Cochabamba.

FEDERACION UNIVERSITARIA LOCAL

1968 **Autonomía universitaria y liberación**, ed. universitaria, UMSS, Cochabamba.

GORZ, André

1977 **Técnicos, especialistas y lucha de clases**, En: La división capitalista del trabajo. pp. 202-260, Cuaderno de pasado y presente, Siglo XXI, México.

GOULDNER, Alvin

1969 **El mito de la sociología libre de valores**, En: La nueva sociología (comp.), Amorroto, Madrid: 229-252.

1978 **La dialéctica de la ideología y la tecnología**, Alianza Universidad, Madrid.

HABERMAS, Jurgen

1968 **Ciencia y técnica como ideología**, tecnos, Madrid.

1988 **La lógica en las Ciencias Sociales**, tecnos, Madrid.

IBARROLA, María

1984 **El crecimiento de la escolaridad superior en México en los proyectos socio-educativos del Estado y la burguesía**, En: Revista mexicana de Sociología, UNAM, México, D.F.

KLEIN, Herbert

1968 **Orígenes de la Revolución Nacional Boliviana**, La generación del Chaco, Juventud, La Paz.

LAZARSFELD, Paul et al.

1971 **La sociología en las profesiones**, Paidos, Buenos Aires.

LIPSET, Seymour Martin

1968 **El estudiantado y la política en una perspectiva comparativa**, En: Revista de la Cultura de Occidente.

LORA, Guillermo

1969 **Historia del movimiento obrero boliviano (1900-1923)**, Los Amigos del libro.1976 Vigilar y Castigar, Siglo XXI, México.

1985 La arqueología del saber, Siglo XXI, México.

Escaneado con CamScanner

MANIFIESTO LIMINAR DE CORDOBA
1968 En: Autonomía Universitaria y liberación. FUL-UMSS, pp. 13-27, Cochabamba.

MANSILLA ROMERO, Hugo
1978 **La educación está condicionada por lo foráneo.** En: Universidad vs. Dependencia, temas en la crisis, pp. 5-9, La Paz.

MARIATEGUI, José Carlos
1928 (1978) El proceso de la instrucción pública. La herencia colonial y las influencias francesa y norteamericana. En: 7 ensayos de intepretación de la realidad peruana. pp. 105-122. Amauta, Lima.

MAYORGA, Fernando
1985 ***El discurso del nacionalismo revolucionario***, Cidre, Cochabamba.

PARSONS, Tallcot
1974 ***El sistema de las sociedades modernas***, Trillas S.A., México.

PAZ, Luis
1914 **La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier, ed. Bolívar, Sucre.**

POPPER, Karl
1961 **Miseria del historicismo**, Taurus, Madrid.

PORTANTIERO, Juan Carlos
1978 **Estudiantes y Política en América Latina** (1918-1928), Siglo XXI, México.

POULANIZAS, Nicos
1974 **Fascismo y dictadura**, Siglo XXI, México.

REYEROS, Rafael
1952 **Historia de la educación en Bolivia**, ed. Universo, La Paz.

RODRIGUEZ VASQUEZ, Eduardo
1918 **Libertad de cátedra**, imp. Velarde, La Paz.

RODRIGUEZ, Gustavo
1983 **Orígenes del movimiento universitario cochabambino** (1924-1928), En: Revista de cultura, UMSS, Cochabamba, pp.69-79

SANDOVAL R., Issac
1980 **Universidad e investigación social nacional**, CEUB, La Paz.

STEGER, Hams
1974 Las universidades en el desarrollo social de la América Latina. Fondo de Cultura Económica, México.

TABORGA, Huáscar
1970 **Mito y realidad del Libro**, La Paz, Cochabamba.
1979 **La Reforma Universitaria**, ed. Masas, La Paz.

TENTI, Emilio
1981 **Génesis y desarrollo de los campos educativos**, En: Educación Superior No 38, México, pp. 5-32.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON. FEDERACION UNIVERSITARIA DOCENTE
1987 **Estatuto Orgánico y Reglamentos en vigencia**, Cochabamba, S.e.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COCHABAMBA
1937 **Estatuto Orgánico de la Universidad de Cochabamba**, Escuela de Artes Gráficas, Cochabamba.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON.
1981 **Documentos universitarios. Compilación de leyes sobre autonomía universitaria**, ed. Universitaria, Cochabamba.

URQUIDI, Arturo
1951 **Labor universitaria** (1946-1951), ed. Universitaria, UMSS, Cochabamba.
1955 **Labor universitaria** (1951-1955), ed. Universitaria, UMSS, Cochabamba.
1978 **Labor universitaria** (1967-1970), ed. Universitaria, UMSS, Cochabamba.
1984 **Universidad y Ecología**, ed. Telón, Cochabamba.

URQUIDI, Carlos Walter
1982 **Un siglo y medio en la vida de "San Simón" Historia de la Universidad de Cochabamba**, Mimeo, Cochabamba.

VALENZUELA, Eduardo
1986 **Estudiantes y Democracia**, En: Democracias emergentes. CLASCO-ONU-ILET, Santiago de Chile mimeo.

VASCONI, Tomás
1975 **Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina**, ed. Latina, Bogotá.

VAIZEY, John
1970 **Los antecedentes socio-económicos de la educación**, En: Revista de Ciencias de la Educación. No 3, Buenos Aires.

ZAVALETA MERCADO, René
1974 **El poder dual**, ed. Siglo XXI, México
1983 **Las masas en noviembre**, Juventud, La Paz
1986 **Lo nacional popular en Bolivia**, ed. Siglo XXI, México
1979 **Formación aparente y forma transfigurada en Marx**, En: Ideología y Ciencias Sociales UNAM, México, pp. 109

TEXTOS LEGALES

Decreto Orgánico para las Universidades de Bolivia. Promulgado el 25 de agosto de 1843. Sucre, Imprenta de Beeche, 1945.
Estatuto General de la Instrucción Pública. Promulgado el 23 de enero de 1874. Sucre, Imprenta de Pedro España, 1874.
Estatuto General de la Educación Pública. Decreto Ley del 25 de julio de 1930.
Régimen Cultural de la Constitución Política del Estado Boliviano, años: 1938, 1946, 1967.
Código de la Educación Boliviana.
Decreto Ley 10295 del 2 de junio de 1956. La Paz: Burillo 1956.
Ley fundamental de la Universidad Bolivia.
Decreto Ley 10295 del 2 de junio de 1972. CNES: La Paz, 1973.
Nueva Ley de la Universidad Boliviana. Decreto Ley 12572 del 20 de octubre de 1975. CNES, La Paz.

FUENTES HEMEROGRAFICAS

Cochabamba (EC), El Comercio años: 1929, 1930 (EI).
El Imparcial, año : 1936 (LT)
Los Tiempos, años: 1945, 1946, 1973, 1974, 1975, 1976, 1978
Sociología de la religión. La Pleyade, Buenos Aires.

DOCUMENTOS DEL ARCHIVO UNIVERSITARIO DE LA UMSSA

Actas del Honorable Consejo Universitario. ff.
1951 Actas del Honorable Consejo Universitario. ff.
1966 Memoria Rectoral e informe de las dependencias universitarias: ff. I-1931, ff. III-1932 ff. V-1933
Memoria Rectoral correspondiente al año 1946. ff. 1946 7

Escaneado con CamScanner

LO EDUCATIVO Y LO POLITICO: COMO PROCESO DE FORMACION DE LAS CLASES MEDIAS EN BOLIVIA

Guido de La Zerda Vega

A MANERA DE INTRODUCCION

A partir del concepto de discontinuidad histórica es que, muchos procesos han sido marginados del centramiento de los acontecimientos como no evaluables o simplemente como hechos sin valor. Por ejemplo sería notablemente difícil encontrar ciertos folios que hablasen de una historia de los fracasos, o historia de los deseos, o historia de los anti-valores, etc.

Esa razón totalizadora de la historia es la que también ha marginado la historia de las clases medias, o en todo caso le ha asignado un papel de segundo orden, en calidad de sujetada de otros centros. Es ahora necesario replantear un sentido de descentramiento de la historia:

"En fin, más recientemente, cuando las investigaciones del psicoanálisis, de la linguística, de la etnología, han descentrado al sujeto en relación con las leyes de su deseo, las formas de su lenguaje, las reglas de su acción, o los juegos de sus discursos míticos o fabulosos, cuando quedó claro que el propio hombre, interrogado sobre lo que él mismo era, no podía dar cuenta de su sexualidad ni de su inconsciente, de las formas sistemáticas de su lengua o de la regularidad de sus ficciones, se reactivó otra vez el tema de una continuidad de la historia: una historia que no sería escansión, sino devenir; que no sería juego de relaciones, sino dinamismo interno; que no sería sistema, sino duro trabajo de la libertad; que no sería forma, sino esfuerzo incesante de una conciencia recobrándose a sí misma y tratando de captarse hasta lo más profundo de sus condiciones: una historia que sería a la vez larga paciencia ininterrumpida y vivacidad de un movimiento acaba por romper todos los límites. Para hacer valer este tema que opone a la "inmovilidad" de las estructuras, a su sistema "cerrado", a su necesaria "sincronía", la apertura viva de la historia, es preciso evidentemente negar en los propios análisis históricos el uso de la discontinuidad..."(*)

De esta particularidad teórica queremos partir como una forma de replanteamiento de la condición de las clases medias. Aproximarnos a partir de los efectos de lo político y lo educativo en los sectores intermedios es, en gran medida barruntar la singularidad de sus características como grupo social. No resulta completamente arbitrario tomar como elementos de referencia y de razonamiento lo que incita y suscita de lo educativo y político en las fracciones medias.

La "historia marginal" de las clases medias ha encontrado recovecos propios que hacen a la reproducción de la ideología del Estado: el sentido más profundo de sus filias y sus fobias se desprende de la naturaleza con que ha imprimido su recepción o asimilación de los esquemas de pensamiento con que ha operado el Estado.

El sentido peyorativo con que los sistemas casi siempre han razonado, en contra de la naturaleza de las capas medias, en realidad no traduce más que, aquella intimidad tan impropia de estos sectores que han pugnado a lo largo de su existencia por un modus vivendi tan cercano a la burguesía. El esfuerzo ordinario de las clases medias sólo se hace tangible cuando comprendemos que todos los handicaps posibles que podrían doblegar hasta el más "dotado", son horadados por la perseverancia y constancia de quienes se han propuesto sobreponerse a su rudimentaria existencia. De la misma forma que la enajenación fractura a los individuos entre su condición real y su vida imaginaria, las clases medias han fracturado el sentido de la convención , entre lo que podría ser la ignorancia de su condición y el esfuerzo hacia una vida culta.

Si hubo y hay algún sector que ha imprimido un aséptico sentido a su educación, a su información; si ha existido y existe una fracción que ha hecho su talante de su participación política es, el de las clases medias.

"Su inconsistencia sólo es comparable a su creatividad", decía Zavaleta Mercado: frase de incomparable precisión para definir la proporcionalidad contradictoria de un defecto opuesto a una virtud: sólo que en este caso se estaba refiriendo a la naturaleza de las clases medias. Sobre la esquizofrenia de este comportamiento que en alguna medida se ha desmitificado como efecto de la crítica de las ideologías, puede comprenderse que al sentido más elemental de las cosas corresponde una condición todavía más elemental de ruptura, de fisura que, evidencia las relaciones de la pre-historia con la historia; la ideología con la ciencia; la génesis con la estructura, etc.

A decir verdad la naturaleza de las clases medias no participa de estas "nobles rupturas" que, hacen a una dialéctica entre lo que sigue y lo que precede; entre lo evidente y lo imaginario; entre el origen y su desarrollo, etc.; su historia es otra, forjada a partir de efectos y contra-efectos muy particulares.

Si de alguna forma se reconoce este tramado como una representación harto elocuente de las disposiciones y posiciones de estas capas intermedias, es porque las mediaciones de las prácticas, sobre todo de carácter

Escaneado con CamScanner

político y educativo han señalado la condición más cercana a su naturaleza o a lo que la definiría.

A) VIGILIA Y ESFUERZO

Resultaría cómodo y simplificado acudir a la condición de asalariado de las clases medias para homologarla con la clase obrera y, producir resultados como efecto de las limitaciones que impone la participación en el mercado de trabajo: las disposiciones precisamente han focalizado distintas intermediaciones en el tramado de las relaciones sociales. Se podría condensar a modo de juego linguístico en una fórmula que, "la mayor participación política y formación educativa sólo es comparable al de las clases medias".

Así se entiende que el periplo de estos grupos se inspira además de su condición de asalariado, en el aura de su potencial capacidad para lograr intermediaciones con el Estado a partir de su accionar político y de las prerrogativas que impone su creencia sin vuelta sobre la adquisición de un capital escolar.

Los sabores y sinsabores de esta creencia que, se inscribe en el imaginario, en la psicología e historia de las clases medias, se desprende como su condición legitimadora, como su "carta de ciudadanía".

En realidad la ideología del Estado ha hecho de sus funcionarios sus más prosélitos seguidores de la institución estatal: esta relación podría pensarse como un automatismo que, en el caso de definirse a partir de la fábrica no ha seducido al obrero, como si esta situación fuese un efecto automático.

El hecho que la escuela aparezca con un sentido reinvindicador, no expresa solamente la socialización de las necesidades, o la democratización de las prácticas: denota también cómo la ideología del Estado se traduce como una apariencia necesaria y legitimadora sobre las condiciones reales de existencia: el deseo expreso de las clases medias es, más factible que se someta a los premios o sanciones que imponen los procesos escolares como un medio natural para alcanzar su condición social.

Esta particular inclinación por las satisfacciones que supone capitalizar una cultura y una educación escolar, hace que estos sectores representen al mismo tiempo una intermediación en la reproducción de la cultura dominante.

Otro asunto que hace a la definición, o para ser exactos la redefinición de las clases medias es, su particular condición política, que, compone en parte la historia singular de su personalidad escindida: estos grupos sociales que describimos, en realidad, hechos dentro una factura compleja por su posición intermedia, se saben conocedores de prácticas y de lógicas opuestas: su pasado campesino por un lado barrunta una personalidad dilemática, junto a posiciones de vida que se aproximan aunque sin serlo a condiciones de vida de la burguesía: la denominación de "burgués ridículo" no deja de ser inmerecida y precisa cuando describimos a estos grupos sociales.

De alguna forma la incipiente "especialización en la política" tiene por protagonistas a estas fracciones que, de manera diferenciadora han imprimido en sus prácticas el subterfugio, el oportunismo, y junto a ello la creatividad política.

Si existe una referencia más o menos precisa sobre esta ecuación de las clases medias con la política, se debe en parte por los efectos estadísticamente notorios que ha logrado en los últimos diez años su participación en las distintas contiendas electorales, que se traducen en índices altos de voto urbano.

Otro referente está unido, y lo considero el más importante, es que la infraestructura de la administración y burocratización del Estado ha logrado fecundar una vigorosa clase media que, se desplaza en los distintos rubros que hacen a servicios y aparatos del Estado; administración pública, salud, educación, seguridad del Estado (fuerzas armadas y policía, niveles oficiales), alcaldías, lo que supone servicio de agua, alcantarillado, etc., a nivel de administración. Aduanas y servicio de aeropuertos a nivel de administración, en definitiva lo que hace el sector de las capas medias, es en gran parte el aparato de Estado.

La lógica de la administración, sin duda ha forjado como efecto de sus prácticas la ideología de las clases medias como algo ajeno a su condición: la eficiencia del buen funcionario tiene muy poco parangón, por ejemplo con la capacidad productiva del obrero; al primero generalmente, al interior de su práctica lo ha definido el sentido más abrupto de la burocratización, en cambio al segundo lo han traslucido los índices de producción.

Por otro lado se hace menester, anotar cómo estas fracciones (medias) han desplazado sus posibilidades sociales, a partir de un imaginario (sentido común) que se ha convertido en una más de sus representaciones simbólicas a partir de su identificación con el modus vivendi de las clases dominantes: que si no veríamos la naturaleza de los efectos que supone una condición subalterna, anotaríamos como una de las copias más ridículas. El sentido material de este tipo de representaciones simbólicas, se ha traducido a lo largo de sus prácticas, en la medida que ha recreado la ideología dominante.

Si bien las clases subalternas viven el influjo de las ideas dominantes, como las ideas de la época; de alguna forma este sentido ha encontrado un tamiz de diferenciación en los sectores obreros, a partir de ideas contestatarias, que en alguna medida han construído resistencias y procesos autónomos a los efectos dominantes; en cambio la receptividad de las clases medias al esquema dominante ha terminado por legitimar y legitimarse a partir de la naturaleza de la estructura de las relaciones dominantes que, aparece como su condición originaria.

Podría pensarse, por ejemplo que la lógica de la fábrica capitalista, estaría en mejores condiciones para transmitir los esquemas de dominación, a partir de los condicionamientos que supone la legitimidad del proceso productivo, o a partir de la arbitrariedad legitimizadora del Estado: en realidad esta condición se ha convertido en un bumerang.

Contrariamente en los sectores medios ha confirmado su disposición "casi natural" para reproducir el ca-

Escaneado con CamScanner

rácter institucional de los aparatos de Estado: esta diferenciación que ha sido develada a partir de su falta de organización como grupo social, le ha dado una connotación fragil y vulnerable, -aunque no oculta su condición de asalariada- a la seducción que ejerce sobre ella las razones de Estado, o lo que traducido se lee como la ideología de las clases dominantes.

De esta forma las clases medias han sido prefiguradas como un grupo social que se ha desarrollado a partir de las "migajas" de dominio que ha aprendido de las clases superiores, es decir, que su intermediación en la estructura social le ha permitido asimilar que a su calidad de asalariada podía sumar, y no pocas veces su condición de empleadora, como consecuencia de su interrelación con el Estado.

Esta su aproximación no disimula como reproduce una estructura de relaciones, que hacen a una identidad fracturada que, se alza como su condición estigmada más notable.

B) LA ILUSION DE LOS TITULOS ACADEMICOS

Dentro la expresión más manifiesta de todos estos sectores medios, se encuentra la Universidad: la nuclearización de las correas de transmisión y de reproducción de estas fracciones sociales se ve fecundada a partir de su institucionalización educativa, en este caso, lo que queremos denotar es su condición universitaria.

El itinerario más evidente de que ciertas prácticas disimulan la condición de asalariados, expresa la condición del profesor universitario: los factores que me han conducido a apuntar esta hipótesis, se debe a que en este caso los procesos de titulación académica, como una representación simbólica, se desplazan socialmente con mayor éxito en la estructura de las relaciones. El aura social que desprenden los títulos sólo es comparable al reconocimiento social que en épocas pasadas suscitaban los títulos de nobleza.

Independientemente de las condiciones "naturales" en que es exigida una titulación, por el mercado de trabajo; el aura de reconocimiento social que cae sobre las cabezas de quienes se han coronado con la evidencia de un curriculum abultado, se convierte en una evidencia de nuestro tiempo. Este recorrido de los títulos académicos es el que nos ha permitido con mayor propiedad distinguir y diferenciar las marcas que impone el desplazamiento exitoso de ciertas prácticas que están ligadas a la Universidad. La condición de asalariado del profesor universitario se ve resignificado por el particular juego intercultural que supone armarse de un capital cultural, para esgrimir en la lucha del "quién es quien".

Sin embargo debemos hacer notar los efectos internos diferenciadores que, posteriormente he distinguido a partir del juego cultural, dirigido a la Universidad a consecuencia de las necesidades y exigencias del mercado de trabajo: por ejemplo la época neo-liberal ha desplazado a las profesiones "teóricas" que están ligadas a las ciencias humanas y sociales y por el contrario ha remarcado sus exigencias por las profesiones técnicas. Esta distinción necesaria me ha conducido a reevaluar el sentido genérico de el aura social de los títulos académicos que, se expresan con una naturaleza diferente, de profesión a profesión, de carrera a carrera.

Resulta evidente que los efectos sociales de ciertas carreras, ya sea en el plano de trabajo, o en el campo simbólico de los prejuicios sociales, tienen un orden distinto de reconocimiento social, que nace y se hace a partir de una estructura de relaciones: si otrora le pertenecía este puesto al abogado-doctor; ahora en el juego cultural, hay una nueva redistribución, en primer lugar a partir de las necesidades materiales de la producción y por otro cómo este sentido se traduce socialmente como una representación simbólica. Si recorremos por ejemplo las zonas rurales, las prácticas de reconocimiento de las profesiones, han sufrido un cambio notable: el ingeniero ahora campea como una de las prácticas más tipicas de nuestro tiempo, seguramente en parte se deba al efecto cada vez más significativo que han imprimido las organizaciones, sobre todo no- gubernamentales (ONG) al trabajo en el campo.

Esta condición de las profesiones al interior de la Universidad, tiene sin duda una lógica distinta, aunque la parcelación de las profesiones o la categorización de la importancia de su representación, podría fácilmente encontrar razones clasificatorias sumamente subjetivas, si les preguntásemos a los distintos profesionales, de distintas disciplinas; estamos casi seguros de que todos traducirían una creencia sin vuelta sobre el carácter imprescindible de sus prácticas, como la lógica que supone cuando se conforma un equipo de futbol: sólo que en este caso lo que intentamos averiguar, no es la psicología que supone el orgullo de ciertas prácticas, sino cómo unas disciplinas más que otras han traducido más allá de una importancia real, su reconocimiento simbólico.

En realidad descifrar este asunto, se abre como una consecuencia a la develación de cómo juega la representación de los títulos, en la condición del asalariado.

Este proceso se ha traducido al final que, la forma de develar las razones intrínsecas que ha imprimido el sistema a las formas sociales, puede comprenderse invirtiendo el proceso de razonamiento, es decir, que la lógica interna de la Universidad, en sus flujos y reflujos, puede revelar el carácter social y contradictorio de la sociedad. Respecto a ello se han tomado valores que hacen a la estructura universitaria, como ser la autonomía universitaria, el co-gobierno, extensión universitaria, análisis del discurso universitario, etc.

Estos elementos me han permitido elaborar ciertas premisas, respecto de las características de nuestro tiempo, en cuanto hace a aquella relación harto conflictiva de la Universidad con el Estado.

En esta transmisión entre el Estado y la Universidad se localiza en realidad, efectos sui generis que han sostenido y sostienen todavía el fenómeno de las clases medias, como una prolongación del Estado.

La lectura de la Universidad, en esta coyuntura ha revelado que, la autonomía como un efecto de diferenciación con el Estado, se ha visto minimizado, en términos de que la vieja ruptura, o mejor el mito universitario se ha visto desnudado en toda su anatomía: el momento actual ha traducido que viejas prácticas se inscriben ago-

Escaneado con CamScanner

nizantes, cuando a partir de un efecto coyuntural, se dan a luz las relaciones estructurales de la Universidad con el Estado.

Lo que podría denominarse una alianza involuntaria, entre dos espacios institucionales que históricamente se habían construído y reconstruído en base a fisuras; ahora cuando se clarifica el panorama de las interrelaciones e interdependencias, se descubre la naturaleza de las instituciones, o por lo menos es más fácil desprenderse de ciertos mitos institucionalizados que, han impedido ver con meridiana objetividad la ilusión universitaria. Peor todavía, o mejor en todo caso para el análisis objetivo, en un momento en que se puede hablar de una continuidad entre las universidades y el Estado. Si de alguna forma se ha reforzado esta ilusión de la autonomía, es porque, las condiciones socio-históricas así lo han permitido o la época no tenía por qué barruntar más allá de lo que podía expresar.

C) LOS SOPORTES DE UNA QUIMERA PERMANENTE

Ahora en cambio existen dos razones fundamentales para observar sin temor a equivocarnos: a. Los males que atraviesan al Estado, a la sociedad civil, y al resto de sus instituciones, que, se ha reconocido como una crisis general, ha llegado también a la Universidad; b. miembros de la Universidad actualmente participan del Gobierno y viceversa. Estas dos razones que creo han coincidido en esta coyuntura, pueden denotar un carácter histórico por un lado, y un carácter azaroso por otro.

De todas maneras la crisis universitaria era inevitable: es decir, que el deterioro del discurso universitario se hubiese precipitado de todas formas, independientemente de que el partido de Gobierno actual participase o no del Estado. Es más, si la crisis se hace lúcida podría aprovechar esta circunstancia para alimentarse de la ilusión de las oposiciones.

Lo que va a ser muy difícil, en todo caso es que, el discurso universitario pueda reconocerse como un espejismo de su propio espejo, es decir, que lo que sostiene la universidad es insostenible, en tanto su radicalización lo que a hecho es impedir que las pequeñas verdades emerjan como evidencias de que a veces se sirve mejor a nuestros enemigos desde la oposición.

Sin duda la mejor forma en que se ha servido al Estado, es cuando el discurso universitario. a partir de la ideología de la oposición, ha levantado una "cortina de humo" sobre la función reproductora de la cultura legítima; o como en todo caso, el speech de las congratulaciones con los sectores populares, ha impedido ver que la Universidad en sus funciones ha legitimado prácticas de reenclasamiento y contra del desclasamiento. Esto supone observar por ejemplo que, la Universidad a partir de sus efectos abre espacios de ascenso social, o por el contrario si se toma como un referente de reconocimiento social, al cual no se accede, entonces contrariamente opera como un cernidor de marginamiento social.

También se hace necesario remitirnos a las condiciones que por otro lado se hace necesario revelar respecto de la autoridad pedagógica, como un hecho fundador de que la institución se reproduzca: se ha efectuado a modo de crítica preliminar algunas razones que hacen a la acción pedagógica, fuera de parámetros que tratan de explicitarse como modelos de educación horizontal. Se ha tomado por ejemplo, aspectos que circunscriben objetivamente la relación que se opera entre educadores y educandos: la Universidad como un espacio institucional ha forjado la ideología de la enseñanza, que de alguna manera se complementa con la práctica del co- gobierno universitario: lo que alguna forma puede desmitificar sobre la creencia de que los efectos que logra la participación estudiantil, tiene la legitimidad de su condición, inspirado en sí mismo: es cuando se detecta como algo inefable que el saber que ejercita el profesor universitario tiene toda la legitimidad simbólica de su condición. Es decir, que la lucha que se emprende contra la evidencia de que la verticalidad pedagógica debe ser desterrada de la enseñanza, -en este caso de la Universidad- lo que se está haciendo es combatir los efectos alejándolos de las causas, puesto que, lo que subrepticiamente o inconscientemente se ha aceptado es la naturaleza del saber científico, lo que supondría hacer una epistemología.

Así la práctica estudiantil, distraída en el juego gremial; sin saberlo y tal vez sin quererlo se somete al contenido teórico que inspira su rebeldia, y sobre la cual su crítica se hace insustantiva.

El algún sentido el usufructo al saber, no tiene siempre el precepto que la precede, es decir que el saber no siempre representa la libertad de quién aprende: la autoridad pedagógica de quién enseña, tiene la prerrogativa de hacernos creer, si así lo quiere sobre la legitimidad de sus "verdades". O cuando se elige un programa de enseñanza, nunca se pregunta sobre la utilidad que, supondría exponer tal o cual tema; por ejemplo cuando se elaboró el sistema de evaluación docente para los examenes de competencia, a través de un taller de micro enseñanza, no estaba en consideración en la evaluación correspondiente, sobre el tema expuesto, la significatividad del mismo, o lo podría ser, la validez o invalidez de la proposición que sería extremado decir que, la participación estudiantil debía ser decisiva sobre lo que debe aprender o no.

Seguramente resulta difícil, en todo caso abrir una brecha más o menos amplia, para contemplar todos los efectos y contra-efectos, de lo político y lo educativo en las clases medias, -sobre todo en lo que podríamos denominar el culto a la introducción o el anzuelo de los textos- de todas formas la hipótesis ha tomado cuerpo y salud, en lo que podría significar, sobre todo, cuando hay una depreciación de las ideologías clásicas, de los paradigmas clásicos; cuando se plantea "la emergencia de nuevos sujetos sociales y, por tanto, de nuevos ejes de conflictualidad, diferente de los tradicionales".

En este sentido se podría asentar cierto optimismo sobre la validez y necesidad de abrir nuevos espacios de reflexión, a partir de ejes distintos de discusión que, abrigasen la esperanza de recrear, sobre viejas experiencias, sobre anacronismos indiscutibles; perspectivas u horizontes con referentes distintos.

Tampoco esto quiere decir que, el nuevo sujeto social, necesariamente esté representado en las clases

Escaneado con CamScanner

medias; lo que apuntado, de manera subyacente es que a lo largo de la historia ha existido una mala sino incompleta evaluación de estos sectores; su importancia sino se la ha desconocido, se la percibido equivocadamente.

Esto de alguna forma se puede ver como que la crisis hay que aprovecharla en la medida en que nos permita barruntar, con la osadia del que duda y no con la tozudez del convencido, de que debemos rehuir de todo lo que no signifique una discusión responsable: parte de esto precisamente es que se duda, se replantea, se busca un nuevo sentido, etc., hacía adelante.

El desarrollo de la tesis, en realidad tiene por bases iniciales un seguimiento de las categorías ideológicas que han conmovido desde finales del siglo XIX hasta nuestros dias: el primer capítulo sobre todo se concentra en dilucidar las referencias históricas, respecto de como las ideas de la época, - a pesar de los efectos mas o menos frescos que suponía la descolonización del imperio español- estaban contagiadas de todos los preceptos que había impuesto la colonización. Es decir, que aquel españolismo enchaquetado, de las clases dominantes se iba a inscribir como el basamento ideológico que, había de trazar la psicología y el imaginario de las clases sociales. Lo importante es anotar en este caso, como las clases medias se convierten en el tamiz por excelencia, en las herederas involuntarias de los efectos ideológicos y políticos de las clases dominantes.

La segunda parte, recupera el contexto sobre el cual se desplazan estas ideas epocales: sobre estas referencias se introduce el concepto de lo político como un elemento soporte de la redefinción de las clases medias. La tercera parte siguiendo esta dirección metodológica afirma el carácter de lo educativo como otro elemento sobre el cual descanza la naturaleza de las clases medias, o lo que sería su re-definición.

La cuarta parte hace una aproximación al concepto de educación, como una forma orientadora sobre el sentido ideológico que subyace en todo tipo de educación.

La quinta y última parte se articula a partir de una encuesta hecha a los docentes de la UMSS: la forma que se suelda la investigación con la re-definición de las clases medias, es por el sentido que connota la Universidad en el imaginario, la psicología e ideología en estas fracciones, y como la institución universitaria se convierte en una especie de trampolín que acredita su ascenso social, reconociéndose así como el lugar y reproducción de las clases medias.

Escaneado con CamScanner

1. HISTORIACION DE LA FORMACION IDEOLOGICA DE LAS "CLASES MEDIAS" EN BOLIVIA

1.1 PSICOLOGIA DE LAS CLASES MEDIAS

Desde Alcides Arguedas, con "Pueblo Enfermo", y Franz Tamayo con la "Creación de la Pedagogía Nacional", una razón similar subyace en la preocupación común de estos hombres, a decir verdad, desde posiciones distintas vuelcan su atención sobre un mismo objeto de estudio: el destino de Bolivia.

El primero, dueño de un pesimismo sin vuelta, y el segundo esperanzado en las fuerzas raciales mayoritarias de nuestro país: el indio.

El optimismo de Tamayo vino a ser absuelto por la historia: los indios, en efecto, encarnan nuestro profundo ser nacional y cultural. A diferencia de la oligarquía que todavía pervive extraña a nuestra territorialidad, o como diría Zavaleta Mercado:

"Todo el resto oligárquico, perdido a sí mismo entre sus propias montañas y sus selvas, es un conjunto de señorialistas nostálgicos en un paisaje que como lo dijera Medinaceli, no es el suyo. Hay que ver lo que significa ser la clase dominante en un paisaje que no es el propio". (1)

Posiblemente comprender la historia a partir de la confrontación de la "raza" oligarca-dominante frente a la "raza" del indio, no haya sido un lapsus de ese tiempo; tenía seguramente todo el hábitus de la época. Se podría decir que en ese momento la historia estaba entre otras cosas, inundada por un fuerte influjo psicológico.(*)

Otras corrientes posteriormente habrían de calar hondo en la interpretación de la historia. El marxismo se desplazaría con el paradigma de burgueses y proletarios.

Cómo pedirle a la época más de lo que podía dar. Las heridas de la colonia no habían cicatrizado completamente: Así, se ha señalado que el "vacio histórico" cavado por el romanticismo fue llenado con la "falsa" asunción y mistificación de temas de la conquista, superficialmente teñidos de antiespañolismo y con la ideolización nostálgica del indio. Operación contradictoria en una generación que no aborrecía lo español más que lo indígena; de ahí que la mayor novela "indianista" del período 1870 - 1900 circula dentro de la onda romántica, que era la que inclinaba la balanza del lado americano (Menendez 1961, 71, passim). (2)

Este "vacio histórico", puede también ser entendido, como que, los grupos dominantes en su aura de pensamiento, en sus formas de pensar, llevan las marcas de su pasado como si fuese su presente, viven a destiempo, o lo que es lo mismo, son incapaces de proyectar un futuro, así tenemos; en nuestras clases dominantes los mismos achaques, que las persiguen irreductiblemente:

"La burguesía misma empero jamás se despojará del mito precapitalista: será siempre hispanizante, antiindígena, católica y endogámica. Jamás la casta ésta de los encomenderos se convertirá en otra cosa que lo que siempre fue". (3)

Este desprecio al indio se condensa con mayor gravidez, en las clases medias, como si el tamiz por excelencia de todos los ideologuemas de las clases dominantes estuviesen contenidos en el comportamiento de estos grupos intermedios; es algo así como que, el punto de encuentro en su sentido negativo de todo el pathos del esquema dominante se traduciese en la pequeña burguesía. ¿Cómo responder a esta misión de los "encomenderos"? ¿Sólo a costa de perderse como grupo social o de arrimarse inconscientemente sobre las otras clases?

Los caminos pueden ser diversos, a veces se multiplican creativamente, las respuestas las más de las veces son de inconstancia, inconsistencia, duda, desdoblamiento, etcétera, formas definidas de la actitud intelectual de los sectores intermedios que, parece sintetizarían el logos o la intelligtensia como una suerte de destino involuntario:

"Puede darse, es claro, un intelectual de origen burgués, un intelectual de origen proletario. Sin embargo, puesto que ambas situaciones tienden a situar a los individuos y tienen la fuerza para hacerlo, el margen posible será mayor cuando atendemos a los grupos intermedios. Pequeños burgueses, trabajadores asalariados no productivos, profesionales liberales. Tendemos a suponer que esto ocurre porque aquí el margen de gratuidad o de no situación previa es más considerable. Pero también tiene que ver con las características grupales. El hombre intermedio, lo que se dice en general el pequeño burgués, es un hombre dilemático. El conjunto de sus ritos cotidianos lo muestra como gente hecha a la imágen y semejanza de la dominación burguesa. Es como un burgués ridículo. Pero a la vez suele ser un asalariado. Este desdoblamiento marcará toda su actuación. Es lógico que éste sea el lugar clasista de la imaginación individual y aún del individualismo mismo. La inconsistencia de los pequeños burgueses es sólo comparable a su creatividad. Si a eso se añade el que los instrumentos de la reproducción científica, tecnológica y aún ideológica suelen ser monopolizados last term por los hijos de la burguesía y los grupos intermedios, tenemos, como un retrato de lo que será el intelectual: el hombre que duda en nombre de los que no dudan nunca; la clase que, perdiéndose a sí misma, proporciona sin embargo los hombres necesarios a todas las clases". (4)

Esta situación que describe Zavaleta, tiene un ascendente notable en la personalidad de las clases medias, es más, su posición intermedia muy difícilmente hace que pueda concretizar su comportamiento. La forma más explícita de su traza oligarca, tenemos en los sectores que conformaron el MNR; de ahí aquella expresión de "los hijos desheredados de la rosca minera". (*)

En el plano político el último ensayo partidario "serio", después del MNR, fue sin duda el de la UDP, -en términos de ideología popular-, coalición que se disgregó en el mayor desaliento que, proyecto político alguno haya podido sufrir. A decir verdad, "la escasa presencia de hombres de extracción realmente popular en las filas de la UDP es en verdad algo que llama la atención".(5) Tampoco es una garantía absoluta descifrar los fenómenos políticos a partir de los efectos de la extracción de clase, puesto que las clases, y eso está visto en el libro de la historia, no siempre se coronan con sus atuendos de clase. Lo que significa que no es una garantía ser obrero

Escaneado con CamScanner

para obrar como clase revolucionaria; por ejemplo el punto de encuentro de la UDP era el trazado de un discurso obrero- campesino, y no sólo eso sino con gran ascendente de estos sectores, aunque en honor a la verdad, sus direcciones no correspondían a este formato de apoyo masivo, estaban dentro de lo que Zavaleta dijo:

"La UDP, en efecto, fue como un parásito del estruendo campesino y obrero y, en todo caso, algo así como la traducción de la rebelión plebeística en un parámetro institucional que tenía un sabor todavía muy doctoral y en último término señorial sin vuelta". (6)

Esta herencia que se "forcluye"(**) a medias, porque todas estas direcciones partidarias que son heredades de su pasado sin quererlo y sin saberlo, como una especie de inconsciencia maléfica, tienen el handicap de su condición media, es decir, de "clase a medias", razón sensible para asimilar el aire señorial de su comportamiento, "sin vuelta".

La distancia y el tiempo que separa a la oligarquía y a las clases medias en ascenso político, tal vez sólo sea cuestión de centímetros y de unos pocos segundos: el obrerismo también cae o tropieza en lo que niega, una secta cerrada e infranqueable: POR.

La fórmula de las clases medias, es aquella de seguro la que está con todos y con nadie, forma no resuelta, ni de compromiso, que marca su obrar y su personalidad no definida. Adentrarnos en su psicología, en este caso, es operar sobre su personalidad, en su significado más literal: su máscara, fachada que la recubre y que desde el lado de la psicología se denomina personalidad.

Por ejemplo su intelectualismo es antiintelectual, porque su recorrido si bien obra sobre ideas, objetos del pensamiento, su producción es pobre e incipiente. La tristeza que recorre las letras bolivianas es sólo comparable a la soledad y el "universalismo romántico" que, inunda a nuestros escritores y pensadores bolivianos. "En cualquier forma, la historia política se desarrolló rebasando de un modo largo la más bien modesta capacidad de análisis de la izquierda, enferma ahora como antes no sólo de tristes ideas sino de antiintelectualismo que se diría militante". (7)

La producción de nuestras Universidades, como espacios que en su mayoría concentran a las capas medias urbanas, con todo el hiato de la investigación y de la extensión, aboga todavía atomizada y feudalizada. La expresión más decantada de una Universidad que, lleva el estigma del Estado-paternal, del patrón-Estado, que se traduce en su dependencia económica y en formas de intermediación prebendal. Habría que pensar que la "Autonomía Universitaria" no ha sido suficiente tamiz para librarse de las razones de Estado.

Otra muy parecida interdependencia se ha establecido entre el ejército y las clases medias: las situaciones más descarnadas en la historia de nuestro país, se ha barruntado desde el lado del poder militar. Estas fracciones uniformadas que, expresan la síntesis imprevisible del Estado, también expresan el estado de ánimo de los sectores intermedios. Zavaleta manifiesta una ligazón expresa, o mejor anota una proximidad entre el ejército y las fracciones medias:

"... es importante estudiar el relevante papel que tiene el "estado de ánimo" político de las capas medias con relación al ejército. Los oficiales mismos, de un modo o del otro, aunque sean una burocracia especial, son parte de las capas medias son los estratos a los que ellos pueden acceder con una mayor proximidad. Lo que ocurra socialmente en esas capas ocurrirá después de un modo reconcentrado en el ejército". (8)

1.1 PARTES CONFRONTADAS

Los momentos de ruptura más inequívocos entre el ejército y las clases medias, fue seguramente en la época de Germán Busch y Gualberto Villarroel. "La plebe en acción", despreciada por Arguedas, iba a asumir su desagravio cuando éste fue golpeado por Busch en su despacho del palacio de gobierno: en realidad eran sectores medios quienes iban a asumir la defensa del escritor:

"Lo que más recuerdo de esa época fue una manifestación de los universitarios en desagravio de Alcides Arguedas, quien había sido brutalmente golpeado por el presidente Germán Busch... Fuimos unos quinientos estudiantes a la casa de Arguedas al final de la Avenida Arce". (9)

Es posible que no sea pueril también recordar que el pirismo en su fase más pequeño-burguesa aquilató la caída y colgamiento de Villarrroel. Lo terriblemente representativo de estos hechos, (Busch-Arguedas), (Lechín- Empresario), es que se estaba estableciendo desde el lado de la anécdota, un comportamiento personal o lo que podríamos denominar la subjetividad de clase, como aquel otro que protagonizó Lechín, cuando abofeteó al empresario de la minería.

Era en realidad una especie de hitos personales que "abogaban" una forma de resistencia al esquema dominante.

Descargar ciertas responsabilidades históricas sobre ciertos personajes, que de manera nítida protagonizaron momentos cúlmines en la historia de Bolivia, no tiene por fin más que relevar a la clase que pertenecen o representan. Los sujetos al final siempre estarían atrapados en la lógica de la clase o de la masa, o como díria Freud:

"Trátase de crear en la masa las facultades precisamente características del individuo y que ésta ha perdido a consecuencia de su absorción por la multitud. El individuo poseía desde luego, su conciencia antes de incorporarse a la masa primitiva, su continuidad, su conciencia, sus tradiciones y costumbres...Todas estas cualidades las ha perdido temporalmente por su incorporación a la multitud no "organizada"...Habremos de decirnos nuevamente que es la influencia sugestiva de la masa la que nos obliga a obedecer a esta tendencia a la imitación e induce en nosotros el efecto". (10)

La masa como el individuo en determinado momento se alzan como absolutos indisociables, en su forma más idealizada de pertenencia.

La derrota del individuo, en términos de su absorción por la masa, o de su servicio a ella, es una forma irreductible de comprender los movimientos sociales.

Escaneado con CamScanner

Cómo se amalgaman el individuo y la masa en el dédalo de la historia, es lo que determina el ángulo de las posiciones, en las distintas teorías o filosofías.

El protagonismo de las clases medias sea cierto o no está sobrepuesto al de las otras clases, como un elemento dependiente, subsidiario, secundario: esa masa urbanizada que su destino casi siempre carece de nombre e identidad propios, dueña más bien de una forma ficticia de definirse, se corresponde de manera precisa con el "bovarysmo" que comenta G. Francovich:

"Jules de Gaultier fue muy conocido a comienzos del presente siglo, allá por los años anteriores a la primera guerra mundial, cuando, inspirándose en la protagonista de la más famosa novela de Flaubert, inventó la teoría del "bovarysmo". Según Gaultier, en todos los seres humanos existe el complejo psicológico característico de Madame Bovary. Todos tenemos una ingénita inclinación a concebirnos mucho mejores de lo que realmente somos. Cada uno de nosotros posee un yo ficticio hecho de aspiraciones y de sueños, al cual sacrifica la existencia y a cuyo sustento consagra los mayores esfuerzos. Empeñadas en afirmar una personalidad quimérica e infecunda, los hombres vamos marginando la realidad objetiva de nuestra propia existencia. Y, así como hay un bovarysmo individual hay un bovarysmo colectivo, por el cual los grupos humanos se sienten diferentes de lo que son y se hacen una imagen idealizada de sí mismos...(11)

Las clases medias viven engañadas de sí mismas, es como si la imposibilidad de su materialidad, de su lugar material en la producción, los empujase al reducto de las quimeras, de la inacción, de la contemplación de sí mismas, unas veces magnificada, otras empobrecida. Y si se magnifica no es desde el lado de un "yo" vital y fortalecido, sino desde su personalidad "bováryca", quimérica, inspirada en las clases dominantes. Su empobrecimiento de espíritu es un tanto más triste como ridículo, a fuerza de mentirse a sí misma se identifica con el imaginario de una aristocracia empobrecida".

Medinaceli en su novela la Ch'askañawi, indaga de alguna forma esta pobreza de espíritu y de identidad propia de estos sectores, cuando niegan su pasado campesino. Aunque tampoco debemos ignorar que, el ambiente que cobijó a Medinaceli, determinó de alguna forma ese sentimiento de frustración que acompaña a sus personajes. Otros como A. Crespo Rodas, atribuyen más bien a un entresijo boliviano:

"Medinaceli vivió sumergido -sí, creo que esa es la palabra- en el entresijo boliviano. Largas épocas de su existencia transcurrieron en medio de la lentitud de nuestras aldeas, en los quietos y desolados "pueblos Terrosos", donde el hombre sabe sólo de apelaciones elementales y todo anhelo de superación, si hay, cae aplastado por la chatura del ambiente provinciano. Los bolivianos, unos más que otros, conocemos esa sombría trastienda de la patria.

Allí la única noticia es el dato amarillento y extemporáneo de los periódicos venidos desde la ciudad quién sabe por qué lentos caminos; el pasatiempo supremo, el chisme soplado en el corrilo de la esquina. Los confines de ese mundo son el río aledaño y la chacra que da un medido sustento. Muchas veces la tierra ni siquiera evoca el surco generoso que da vida a la simiente, sino "la tierra que el viento comienza a llenar los muebles, el lecho, el vestido, el agua de beber, y que hace lagrimar los ojos y se impregna en los dientes y concluye por entrarse en el espíritu", para decirlo con las palabras de Medinaceli".(12)

Seguramente Crespo R. se salvó en el exilio europeo de "la chatura de nuestro paisaje". A decir verdad cuando Crespo piensa así de Medinaceli, no se ha desprendido de su pasado pirista, que entre otras cosas lo dice muy orgullosamente. De ahí que, debemos recordar que el PIR, en esa época, ansiaba repetir el proceso de la revolución rusa del 17, con todas las de la ley, o mejor, tenía el formato de la revolución democrático burguesa como antesala al socialismo. Si su objetivo era construir el capitalismo, -previo-, cómo no iban a sufrir los caminos de herradura, el paisaje agreste, las "incomodidades de la provincia", si su imaginario se desplazaba sobre las luces de una urbe soñada. Tamayo tiempo antes había advertido sobre la compulsión de los bolivianos por el calco europeo. (***)

Si hubiésemos comprendido a Medinaceli, lejos de la desesperanza, de la modorra estigmada, lo situaríamos compuesto, por la influencia de la literatura existencialista que conmovía a la época, y de la cual se valía para describir nuestro paisaje, nuestras costumbres, y sobre las cuales la revolución del 52 habría de poner momentáneamente los puntos sobre las íes.

O quién sabe en Medinaceli, a su calidad de literato, sumaba la de ser un alma sensible.****

No deja de ser cierto que los males que se diagnosticaba, para la "patria sufrida", tenía una historia que la precedía: finales del siglo XIX y principios de nuestro siglo. Y todo ello tiene un nombre: social darwinismo:

"Excluidos los indios y los artesanos, la sociedad civil efectiva o sea aquella que tenía capacidad de efecto político (que no coincidía desde luego con la sociedad civil real) pensaba ya en términos social darwinismo y en todos los demás que compusieron el pensamiento del Estado Oligárquico. Con meros matices interiores, Moreno expresaba lo mismo que Baptista y Pando. Era por tanto un ideario epocal. Ellos no hicieron sino dar forma de pensamiento a lo que estaba supuesto en la sociedad tras la expulsión política de los indios y los cholos".(13)

Es evidente que el desprecio por el indio y el mestizo, que expresaban las clases dominantes de ese tiempo, no era un mero sentimiento negativo, tenía todas las connotaciones raciológicas e ideológicas, toda la traza del poder republicano.

O lo que podríamos decir desde otro punto de vista, refiriéndonos a la misma época:

"En resúmen: los historiadores decimonónicos tuvieron un papel de primer orden en la misión de elevar la ideología de la élite -a la que pertenecían y por la que hablaban a consenso nacional; ellos aportaron la base mítica para que la oligarquía cumpliera la base social, creando un sentido de nacionalidad; contribuyeron con

Escaneado con CamScanner

el componente 'místico' de la visión histórica, pero les faltó la dosis crítica para cuestionar la viabilidad y la eficacia de la modernización soñada. Su paradigma llegó a la masa en forma de textos escolares o ensayos, convertidos en clásicos de la literatura nacional (Burns 1978, 411-431). (14)

Medinaceli es todo lo contrario, aunque desde el horizonte del ensayo y la literatura, no por ello es menos meritorio. De alguna forma este autor (Medinaceli) anticiparía el comportamiento de las clases medias, dentro lo que hemos venido en denominar: su psicología, su personalidad dividida. La novela costumbrista a veces a hecho más que la erudicción voluminosa de nuestros historiadores.

Las clases medias en su migración a las ciudades, antes y después del 52, cargaban una época de transición que las convertía en un blanco fácil de lo que Medinaceli relataba. Sus raíces estaban en el campo, es como decir su alma, su origen expresaba su campesinización, sólo que sus deseos explicitaban otra cosa. Todo el comportamiento de estos sectores se barruntaba ya dentro las ciudades por constituirse, en su sentido más manifiesto de lo que vendría a ser su personalidad escindida, su dudosa identidad.

Iban a conformar lo que podría denominarse la "provincia en grande". A fuerza de olvidar su pasado, lo único que hacían era afirmarlo.

Uno de los horizontes que nos permite localizar ese comportamiento ambiguo en los sectores medios, es cuando indagamos sobre sus definiciones políticas. La política como tal es la que en parte nos permite escandir su personalidad, sus hábitos en términos políticos.

La política en su sentido más práctico, en su instrumentalización más inmediata, tiene una connotación delicada y sombría. Maquiavelo tuvo a bien sistematizar algunos preceptos de este rubro: "los fines justifican los medios".

El flujo de estos comportamientos oscilantes- ambiguos, tiene su asidero preclaro, en cómo las clases medias interpelan a la política. El reconocimiento del estatuto que reclamamos para estos sectores se lo han forjado a lo largo de su vida política: suficiente explorar los recovecos que habitan nuestros más declarados políticos, para dilucidar cuán ingrato y pesado, como contradictorio es el hacer político en nuestro país. La coherencia en el discurso político no tiene vigencia ni estatuto alguno. Los que otrora eran encomiables enemigos, ahora son perfectamente aliados: se atribuye a la dinamicidad de la historia estos vuelcos de 180 grados. Francovich nos ilustra pertinentemente sobre esto:

"La política es uno de los campos más propicios para la infección cínica.

La política es el arte de aprovechar los beneficios emergentes de la vida en común. Pero en la comunidad, en la sociedad política organizada, actúan todos los elementos humanos, tratando de imponer sus hegemonías... El aparece cuando en nombre de ese realismo, el político niega radicalmente toda eficacia a los valores morales en la conducta de los hombres, y cree que éstos sólo pueden ser manejados por el engaño, la violencia o la opresión... De cualquier modo, el cínico político, no sólo cree que hay que emplear todos los medios, por muy viles que sean, para conseguir un objetivo, sino que a su juicio sólo esos medios son eficaces. El cinismo político parte del principio de que el hombre es sórdido, cobarde, rutinario y que no se mueve sino cuando actúan sobre sus vísceras, y trata de sacar de ello todo el provecho posible". (15)

Hacer por fuerza a las clases medias dueñas de estas pulsiones sería una injusticia, a lo sumo una calumnia: la historia de éstos, es verdad tiene agravantes muy singulares, como cuotas a parte en el desfiladero de la política. Su locuaz participación en las determinaciones del Estado tiene todas las justificaciones para ofrendarla no precisamente en los altares de la redención. Sus responsabilidades tienen todo el agravante de la culpa en los entredichos y hechos de la historia política.

Las clases medias han forjado en su práctica política "una ética muy propia". Es como decir, a través de ella han adquirido un sello distintivo.

La política así, como el privilegiado de unos cuantos, como un mero juego de poder en sus flujos y reflujos, ya no es más o como diría R. Rocha. M.:

"La política, como el erotismo, fue hasta el siglo XVIII un deporte de la nobleza. Así como las obras de Sade o Restif de la Bretonne eran ajenas al populacho, así lo eran las conspiraciones entre los Tudor y los Valois, los Borbon y los Habsburgo, los Borgia, los Orsini o los Médicis. El envenenamiento de un Orsini por obra de un Borgia, la conspiración de un Tudor contra un Borbón, el matrimonio de un Habsburgo con un Valois, eran jugadas políticas completamente ajenas a la ética, a los principios. Pero irrumpe la cholada francesa de los Danton, los Marat, los Saint-Just, los Robespierre, y el juego se hechó a perder: La presencia del pueblo convirtió a la política en un juego ético, un juego de principios. Cuando Luis XVI se convierte en Monsieur Luis Capeto y va a la guillotina, no muere como Luis: es el nuevo orden, la nueva moral, que lo ejecuta como representante del viejo régimen. La revolución Francesa señala pues, para Occidente, la "rebelión del coro" que quiere convertirse en protagonista".(16)

Sólo que esta ética se ha convertido en un mero enunciado, en un cuerpo extraño en la política: sólo se conserva su sentido nominal, figurativo. Ser ético en boca de nuestros políticos es sinónimo de ingenuidad, de extemporaneidad. Es como si el "juego" que denomina el autor mencionado, hubiese adquirido de nuevo carta de ciudadanía, aunque ya no en el hábito de los Borbón, los Borgia, etc., sino en la praxis de las clases medias. Si bien la política abierta a los más, como un recurso interpelatorio sobre las asimetrías y desigualdades sociales, esperanza la utopía del equilibrio social, de un "nuevo orden" material: ello por sí mismo no ha descampado el "aura contradictoria" de la política. En otras palabras, el hecho que la política haya adquirido el mote de lo popular no la redime del juego que supone las fricciones del poder. Los canales de apreciación de este estatuto de la política, se los reconoce con mayor facilidad en los reductos que transitan nuestras clases medias.

El juego que supone "hacerse" del gobierno, del poder estatal, del control de los poderes del Estado, es-

Escaneado con CamScanner

grime por sí misma una parte de la historia política de estos sectores intermedios.

Aquí se hace necesario hacer una breve digresión, para facilitar en parte la ilustración de nuestro presente, bajo, -también en parte-, el influjo de nuestro pasado. Por ejemplo la política racial***** que conmovía parte del siglo XIX y principios de nuestro siglo, se vuelca sobre nuestro tiempo, por supuesto pasando por los distintos tamices que supone tiempo, espacio, nuevas relaciones mercantiles, nuevas relaciones sociales de producción, etc., y entre otras cosas el positivismo estaba en su auge en Bolivia:

"Sea de ello lo que se quiera, lo evidente es que, a fines del siglo pasado y a principios del presente, la aspiración de la historia es lograr una "síntesis objetiva", no en sentido absoluto sino en el que tal síntesis ha de llevar consigo el grado o la proporción objetiva plenamente compatible con el material y métodos de la Historia, aparte de que ese ideal de "seriedad y objetividad" así como el de atender, con mayor amplitud, al estudio de las "causas últimas" representadas por la "raza", el "medio" y el "momento" y al auxilio de las ciencias que las consideraban científicamente, son también ambiciones de la historiografía positivista".(17)

1. El mestizaje en el Oriente boliviano tuvo la misma intensidad que en el resto de América, "aunque por circunstancias debidas a factores biológicos, no tuvo las características que en otras partes (Vázquez M. 1961, 161);

2. Si 'peculiaridad cruceña' hubo, consistió en el fenómeno del blanqueamiento, ya observado por Azara en el Paraguay, por Castelnau en Santa Cruz y por Moreno en todo el Oriente (CAMCH): en la mezcla los rasgos indígenas son recesivos y si se reproduce durante tres generaciones, desaparecen por completo (Vázquez M. 1956, 182);

3. Este hecho objetivo "creó" en el espíritu cruceño un concepto falso: el de creerse blanco sin mezcla alguna y de ahí su prejuicio racial (Vázquez M. 1956, 183);

4. Moreno sostuvo, en general, aquel "concepto falso", aunque alguna vez reconoció que "la clase media y superior están hoy emparentados con quichuistas y aymaristas...
La plebe urbana está hoy contaminada hasta los huesos de quilo guaraní" (NA 29-30). Este bastardamiento, que Moreno "quiere creer empieza sólo en el siglo XIX, remonta a 1560" y "la presencia de mestizos de que tanto se debe en su época, es antigua tanto como la población" (Vázquez M. 1956, 180);

5. Las 'Tesis' de Moreno hay que considerarlas, por tanto, de "mera retórica que el ilustre polígrafo cruceño escribía -forzando su propio secreto convencimiento incluso- en aras de su amor por la tierra nativa y de sus ideas sociológicas de la superioridad e inferioridad de algunas razas" (Vázquez M. 1956,178).(BARNADAS, J., Drama y Gloria de un boliviano, Ed. Altiplano, La Paz, 1988, pág. 168-169).

Después de Moreno el más dilecto heredero de aquella época, es en gran medida A. Arguedas. El piensa también que los cholos representan nuestros más grandes males:

"Es entonces, la mestización el factor típico que más se ha desarrollado durante el siglo XIX en Bolivia, y es por él que se explica nuestro desenvolvimiento democrático, aparte de la mediterraneidad de la nación, que es uno de los más grandes factores negativos en contra de su total desarrollo, son los gobernantes cholos, con su manera especial de ser y concebir el progreso, quienes han retardado el movimiento de avance de la República, ya no únicamente en el aspecto institucional, sino también en sus factores económicos e industriales, de tan grande influencia en el mundo".(18)

La época era la época, justificación poco meritoria, sabiendo de antemano que las ideas dominantes han razonado casi siempre en contra del país, en contra de sus clases mayoritarias, las más de las veces; indistintamente a la existencia de corrientes de pensamiento más lúcidos.

La suerte mala estaba estigmada en las espaldas de la mayoría indígena y mestiza, la suerte buena representaban ellos, la minoria dominante. Los males del siglo pasado por ejemplo, habría que repartirlos bien. Si la traza que prefiguraba el mestizo no tenía lugar alguno en la configuración del pais, tenía de donde venir, D'Orbigni hace lecturas aproximadas de ese influjo:

"De todas estas castas sólo la de los mestizos, por razón de la sangre parcialmente común, se aproxima a la psicología de la casta privilegiada. El cholo de Santa Cruz, dice D'Orbigni, "difiere poco" del "caballero" por la soltura de maneras, regularidad y atractivo de rasgos, vivacidades del lenguaje, finura y oportunidades de sus réplicas".(19)

Así también desde el plano de la investigación histórica, se incidía en la psicología de las castas, en sus formas exteriores, en el amaneramiento de su ser, de su personalidad. Estos grupos por ejemplo asentados en Chuquisaca, estaban orgullosos de su pasado español, no importaba cuán fresco estaba el recuerdo de la Revolución o cuán significativo podía ser la libertad conseguida:

"... pero ni la refinada cultura que, por entonces, se podía adquirir en los claustros de la celebérrima Universidad de San Francisco Xavier ni los principios democráticos pregonados junto a la vindicativa teoría anti-monárquica y anti- hispánica divulgada por la Revolución, lograron borrar los arraigos orgullos de linaje de las familias blancas y acomodadas".(20)

El españolismo de los grupos enchaquetados en la ciudad de los cuatro nombres, dura hasta nuestros días. Las clases medias tienen un espíritu especial para reclamar su aire español, su pasado españolísimo.

Es como si todos los males que recubren como un manto la piel del "Otro", odiado expoliador, se habría enquistado de manera seductora, como despótica, en el imaginario del subalterno, del esclavo:

"... es en una identificación con el otro como vive toda la gama de las reacciones de prestancia y de ostentación, de las que sus conductas revelan con evidencia la ambivalencia estructural, esclavo identificado con el déspota, actor con el espectador, seducido con el seductor".(21)

Escaneado con CamScanner

Era esa "cultura huayraleva" y doctoril que, ostentaba sus títulos, su linaje contra el indio. Parecía una "sociedad inútil" dispuesta a engalanarse de sus antiguos amos. De los cuales se gestaban características y formas de pensar que, se desplazan como las ideas dominantes de la época. Su acceso a la cultura "letrada" no había afectado su disposición monárquica e hispánica: "de la casta señorial salen varones de hábito, del mismo modo que los gobernadores de Misiones y los profesionales". (22)

Otro lugar que reclamaba para sí su mentada pureza racial, era el Oriente boliviano, más propiamente la ciudad de Santa Cruz: "Una de las cosas que más comentaba Antelo* era ver que su amada Santa Cruz... estuviese hoy mestizando sus habitantes de pura raza española, dándose sin género de selección a encastar con los indígenas o con los que tienen algo de indio en sus venas..."(23)

Todo ello se iba a sistematizar como un pensamiento propio de ese tiempo en la producción intelectual de G. R. Moreno:

"...Que la "herencia" de la "raza de cobre" es "hoy para nosotros nada" que ningún "nuevo factor ni uno solo, ha aportado esa raza a la cultura ni al concurso de la actividad moderna", que el "indio incásico (sic) no sirve para nada", que ese indio "representa en Bolivia" una verdadera induración concreta en las vísceras del organismo social", y otros notables desvaríos naturalistas".(24)

Eran hombres que pensaban a la medida de su tiempo, no pensaban tardía ni precozmente: estaban hechos dentro los preceptos epocales.

Vázquez M. habla así de Moreno, de su racismo: "... Justifica el racismo anti-indio de Moreno por las ideas predominantes en América sobre el particular; y concluye que los ataques contra el racismo de Moreno sólo venían a darle la razón en sus invectivas contra los cholos! Pero por otra parte Vázquez M. sitúa el pensamiento de Moreno en su propio tiempo, marcando la distancia que lo separa del suyo: mientras Moreno vivió y escribió bajo la hegemonía del evolucionismo darwinista, hoy (es decir en 1936) en América reina el indoamericanismo (propiciador del enjuiciamiento de las razas), "aunque no tenga vida propias, sino a fuerza de un artificio de factura europea", en esta materia propende a conceder la primacía al medio, frente a la raza". (25)

Sobre la influencia de las ideas de Moreno en realidad es lo que quisiéramos discurrir: es verdad que situarlas como producto de su tiempo, y dentro las coordenadas de pensamiento social-darwinistas, es a lo sumo respetar el contexto histórico en la génesis de sus ideas; otro asunto, en efecto, es aquel que perseguimos cuando el cometido es dilucidar los alcances psico- sociales e ideológicos del racismo moreniano y cómo éste se plasma en el imaginario de nuestro tiempo y más propiamente en el de las clases medias.

Franz Tamayo, drásticamente, con razón o sin ella, no sabemos exactamente: se adelanta en alguna manera a sopesar el influjo de las ideas de Moreno, aunque en este caso referidas al campo de la opinión internacional:

"Yo denuncio a Moreno como un difamador de Bolivia, todo nuestro desprestigio en el exterior se lo debemos a él". El es "el autor de aquella lápida que se llama el doctor, el cholo altoperuano. Y esa fama, que arrastra el boliviano por todas partes, se la debemos exclusivamente a Moreno"(26)

¿Será exacta la denuncia de Tamayo, cuando a Moreno le atribuye la autoría del estigma altoperuano que, sufre el Boliviano? ¿Olañeta acaso no representa en esta escala, mejor ejemplar para personificar al taimado altoperuano? Otro autor creo, da nuevas luces sobre este asunto:

"... En diciembre de 1933 el diputado cruceño Crisanto Valverde presenta dos proyectos de ley: una para que se declare feriado el 6 de febrero de 1934 por celebrarse aquel día el Centenario del nacimiento de Moreno; otro para que se voten los fondos necesarios para la reedición de sus obras. El debate se encrespa cuando Tamayo objeta que ello supondría "una verdadera sangría al Erario"; los cruceños replican en grupo compacto; Tamayo vuelve a la carga, esta vez sacándose la careta: Moreno no merece un homenaje del pais que él contribuyó tanto a desprestigiar. Cuando le señalaron ejemplos de grandes escritores críticos de sus países (Hugo, Zolá, Montalvo), el 'hechizero del Ande' distingue: aquellos atacaron la tiranía Moreno ha humillado al pueblo boliviano con sus prejuicios anti-indios y anti-mestizos". (27)

En realidad Tamayo no había interrumpido el debate de 1910, que había dado lugar a la "Creación de la Pedagogía Nacional", cuando asumió la defensa del indio, frente a la oligarquía: "Mientras tanto la cuestión central para nosotros queda siempre: despertar la conciencia nacional, que equivale a despertar las energías de la raza...(28)

Lo importante en el caso que nos interesa es situar la dimensión de una polémica de esta naturaleza en el campo nacional, es decir, sobre las pulsiones de nuestras clases. Es como situar estos prejuicios en la constitución de un imaginario de clase, desde adentro y hacia adentro.

¿Cuál es entonces el punto de encuentro de los prejuicios de las clases dominantes, con los prejuicios de las clases medias? ¿Cuál es la conexión de las clases medias, qué la hace más vulnerable al influjo de las clases dominantes? Habíamos usado anteriormente una apreciación de D'Orbigni sobre la psicología de las castas, cuando éste hace coincidir a la casta privilegiada con la del cholo, del mestizo, en la "soltura de maneras, regularidad y atractivo de rasgos, vivacidades del lenguaje, finura y oportunidad de sus réplicas". Esto connota una forma de relación e interdependencia. En ese tiempo el mestizo, tal como era descrito, ocupaba una posición intermedia en la estructura social, entre el criollo y el indígena. Esta posición del mestizo es descrita por Tamayo como un comportamiento "dilemático", de interesantes coincidencias con las clases medias de nuestra época capitalista:

"De esta falta de carácter en la inteligencia del mestizo vienen todas las formas de despersonalización e imprecisión que en seguida se notan en todas las mani-

Escaneado con CamScanner

festaciones de su actividad, ya sea teorética, ya práctica. Sus actos no tienen carácter, sus pensamientos no tienen estilo. Sin embargo, obra y piensa. Ya sea el mestizo obrero o artista, escritor o arquitecto, soldado o legislador, sus concepciones y sus obras, sus actos y sus palabras están siempre desnudos de la personalidad característica que da un sentido superior a todas las cosas de la existencia y las hace realmente fecundas y trascendentes. Su inteligencia parece siempre vivir de prestado, así es, porque realmente no sabe adueñarse de los materiales y elementos que la vida ofrece y hacerlos suyos para su propio servicio y provecho, e imponerles de veras su sello y su voluntad". (29)

En nuestra realidad actual, es muy difícil mantener con carácter de estanco, la raciología de otrora. A pesar de nuestra sociedad "abigarrada", donde conviven formas de producción dispares, de diversos tiempos y de distintas épocas, las percepciones teóricas tienen un estatuto contemporáneo. Lo que no podemos ignorar es cómo ese pasado se a inscrito en sus formas más retrasadas, con sus prejuicios más fuertes, como una herencia no deseada, pero que es impuesta como un legajo ideológico, como una raíz irreductible que no respeta tiempo ni espacio y al cual hacen culto las clases medias.

Seguramente la forma más mediata de analogía criolla-mestiza, es aquel que representa la de burguesía y clases medias.

¿Acaso no es suficiente ejercitar una mirada sobre el comportamiento de estos grupos intermedios como para no constatar aquella similitud de rasgos, de carácter, formas de expresión, todo ello como un calco de la burguesía: el pequeño-burgués citadino que se engalana y ufana por su lenguaje hispanizante y "bien hablado", por su afectación en el vestir, por sus rasgos raciales "bien definidos", por su seducción casi automática por todo lo que venga de afuera, en lo posible si es norteamericano, por su capacidad de adaptación a las diversas corrientes políticas, por su oratoria parlamentaria, aunque ello creo no le deben a nadie; por su odio casi secular al indio, por su deseo de creerse superior, aunque en su fuero interno se desprecie a sí mismo, en fin, todo lo que no es y desea serlo?

P. Freire aconseja luchar contra, "... la "sombra" del dominador dentro de sí".(30) Estos grupos parece que hubieran establecido una relación de afecto con esa "sombra", con ese fantasma del dominador, instalado en su fuero interno. Una rebelión completa supone no sólo una lucha contra la decrepitud del mundo externo, al mismo tiempo hay que estar dispuestos a desalojar de sí el imaginario dominante.

Si las clases medias por antonomasia se lubrican con el ideario de sus opresores, se bautizan con el mito de la raza superior, y niegan sus vestimentas bárbaras, es porque son los sectores más receptivos a los ideologuemas e imaginarios dominantes. Por su condición intermedia difícilmente pueden ser apreciadas desde el lado de la economía, sobre todo por tendencias economicistas. Su condición de asalariada no la define fácilmente. Las inclinaciones de las cuales está poseída, la conducen más bien a asumir un comportamiento de duda y ambigedad, y si se decide por algo termina por identificarse con los sectores dominantes.

Discurrir sobre las clases medias, en un tiempo en que los paradigmas de las clases de vanguardia estarían en crisis, podría ayudarnos a situar o por lo menos en una fase inicial, aquel debate prometedor acerca del nuevo estatuto de las clases sociales: su papel y protagonismo en las luchas sociales. Las clases medias no han sido abordadas sistemáticamente.

Despreciar su cuota de importancia en los procesos sociales, podría significar una imprecisión e incompletitud en el análisis, sobre todo a estas alturas, de disgregación y de crisis.

Aunque a decir verdad, la preocupación sobre estos sectores, tienen una data significativa, sobre todo para estigmarla.

Conocemos autores que, de una u otra forma han abordado el tema de las clases medias:

"Nietzsche, como Mateo Arnold, identifica a los filisteos con la clase media, uniéndose de este modo a Carlyle, Ruskin y otros críticos victorianos de la democracia burguesa, la falange tory. (N. del T.I.)" (31).

Nietzsche se está refiriendo aquí, a la asociación del filisteo con la clase media y sobre todo la importancia manifiesta de ésta en nuestra era, podríamos escucharlo con atención cuando dice:"... pronuncié la condena de nuestra era, la era de los filisteos triunfantes".(32)

Aunque a decir verdad, el autor éste está señalando la propagación del celo "fanático religioso" que, expresa y expresaría la clase media, contra el amor al "destino del hombre con temeridad verdaderamente estoica".(33)

Ello sería una forma, en parte por concederle autonomía a estos sectores. Lo importante en este caso es anotar que en el pasado, la suerte estaba hechada, de los grupos sociales, a partir de sus idearios sin considerar la base material que sostenía ese imaginario. El otro lado o expresión estaría entendido como un condicionamiento de clase que, pertenece a nuestra época:

"Estos arreos de clase pueden ser vistos, de distintas formas, como la síntesis pasiva de la materialidad, la praxis cristalizada de las generaciones precedentes, las condiciones generales de la actividad social, los aspectos más inmediatos y brutales de nuestra realidad objetiva, su predeterminación en general. La vida de una obrera en champués Dop, incluso si descendemos hasta las fantasías, sus embarazos, abortos, realiza por sí misma lo que ya es. Pronuncia contra sí la sentencia ya pronunciada por todo el nexo de condiciones socio-económicas en que ha nacido".(34)

Eso sí, no hay que entender de una forma absolutizada las condiciones materiales. Al final al intentar comprender la psicología de las clases medias, lo que queremos afirmar es, su subjetividad, sin desligarla del proceso objetivo, o lo que es lo mismo: "...lo subjetivo como un momento necesario de la subjetividad".(35)

El paradigma de la clase obrera como fuerza protagónica de los cambios sociales necesita ser revisada, por el carácter que ha tomado últimamemnte la vigencia

Escaneado con CamScanner

de este concepto en el espectro político. Es sin duda la crisis de la vigencia de la clase obrera como clase universal, como clase espoleadora y de vanguardia que está forjando una nueva relación y estatuto de las clases sociales:

"El problema se produce porque actualmente en Europa y en Bolivia, entre otros países, la clase obrera está en franco proceso de disminución relativa, lo que nos obliga a repensar una de las modalidades en las cuales hemos tratado de interpretar la revolución boliviana. Es decir, si no hay clase obrera, el paradigma del socialismo, tal como fue concebido por Marx, debe ser cuestionado. Una actitud semejante debe ser tomada en relación con la teoría leninista del imperialismo y la teoría de la dependencia, que no parecen dar cuenta de fenómenos internacionales muchos más complejos que la simple oposición entre economías centrales y periféricas. Esto implica , por supuesto, la revisión de los modelos del populismo asentados en cierto tipo de Estados".(36)

Si este cuestionamiento supone una reconstrucción de los planteamientos políticos, de los instrumentos de la política; al mismo tiempo debe significar un cuestionamiento del estatuto de las otras clases y ya no como simples aliados, o como meros "rellenos", de las supuestas clases de vanguardia. El estatuto del campesinado y de las clases medias, sin duda ahora tiene una perspectiva diferente, y no como un mero recurso para allanar dificultades políticas o el vacio de poder obrero, sino como un resorte material de nuevas estrategias de futuros movimientos.

Desde el campo metodológico, las clases medias vistas así, ya no pueden ser interpretadas como un simple vaciado de los procesos "centrales" que fecundan las otras clases: su autonomía es cada vez más notable, por lo menos en términos materiales, como composición masiva de los centros urbanos. Su psicología dispersa y contingente, tropieza de principio con las necesidades irreductibles de coherencia que requiere en estos momentos los movimientos sociales contestatarios.

Estas dudas que se desplazan sobre la "personalidad social" de estas fracciones intermedias, no está asentada en el escamoteo gratuito de su identidad, sin considerar su desplazamiento objetivo, por el contrario tiene de basamento la traza de su comportamiento, y cómo éste irrumpe en el escenario socio-político con visos determinantes.

Su consideración o estudio se vuelve irrenunciable y necesario para poder abarcar de manera inteligible la "sombra" de los procesos urbanos, los juegos de poder de las instituciones: universitarias, partidos políticos, oficinas públicas, magisterio, fuerzas armadas, etc. La importancia que tienen estos sectores en la delimitación del panorama político, por su importancia y crecimiento cada vez más expansivo: se presta como suficiente razón para considerarla en su producción, en sus funciones, en su conducta, su influjo y determinación general en el destino de las ciudades.

Aquella percepción monolítica, por ejemplo que se tiene de la clase obrera, es fundamental para explicitarla a ésta como clase homogénea, conducida por un sólo objetivo: esta percepción se vuelve irreal cuando recorremos a partir del análisis, sobre el carácter de las clases medias, su mentada inconsecuencia, oscilación, esquizofrenia, dificulta que podamos adentrarnos en la intimidad de su condición, aunque no la vuelve imposible. Los cánones que usemos con fines metodológicos tiene que tener por exigencia el tamiz más sensible como para sistematizarla, de manera que nos permita poder prever sus reacciones y conductas futuras. Queda como objetivo, en parte desarrollado en este texto, estudiar sus frutos.

Los frutos que las clases medias han fecundado, en esta su consideración casi pasiva por la historia; tiene su importancia, en Bolivia; puesto que la expansión de las ciudades, no tiene el precepto del desarrollo capitalista, es decir, del asentamiento de una poderosa clase obrera que, se expande en la mayor parte del territorio, por el contrario es una clase media agigantada que cubre las ciudades. En parte ésto se puede entender a partir de la naturaleza del Estado y su configuración, en base a bienes y servicios, antes que su industrialización. El reto está dado, todavía no sabemos el rumbo que pueda tomar la discusión.

1.2 EL IMAGINARIO DE LAS CLASES MEDIAS

El singular sentido común de las clases medias hace su imaginario. El culto a la improvisación, al menor esfuerzo y el máximo provecho, la suplantación y el plagio, la creación precipitada y apresurada, su inconstancia casi endémica, su particular habilidad para el uso de "muletillas" en el hablar; su desplazamiento casi continuo entre las clases que guardan sus intereses, son una de las tantas facetas que definen el imaginario de las clases medias. La política en su apariencia de "oscuridad o suciedad", encuentra su asidero más elocuente en el sentido común de estas clases, en su talento "natural" por acomodarse y sacar provecho de las situaciones, hasta de las menos favorables.

Su mínimo esfuerzo es diametralmente opuesto a la compulsión que la impulsa a su arrolladora ambición por copar las palabras y las cosas. Si disminuye su capacidad adquisitiva, encuentra consuelo en el aura de su tradición: entonces afirma la genealogía de su apellido, de su mermada y dudosa aristocracia, de sus títulos nobiliarios carcomidos, la transparencia de sus ajuares reconstruidos.

Si existe una verdadera clase que niegue su pasado campesino por antonomasia son las clases medias. Si existe una fracción de clase que saque provecho de su ligazón con el campo, ahí tenemos al abogado, al militar o al ingeniero, por no decir todas estas fracciones de las capas medias.

Su sentido común o imaginario debemos colegir de su praxis cotidiana, de su carga subjetiva y cómo ella influye en la plásticidad de los hechos objetivos; lo inverso sería reducirla a una clase sujeta a la producción dominante, a la determinación de variables externas, aunque no deja de ser verdadero.

Su afectación en el hablar, en el vestir, en su comprimida soltura hacen sus connotaciones externas más notorias; si la moda tiene un correlato generalizado y permanente, en estas fracciones tiene un consumidor asegurado. Su imaginario aprehende, sino imita con la

Escaneado con CamScanner

rapidez que renuncia a sus ideas, a sus actos o sus inclinaciones; en algunos casos puede verse como una destreza característica y peculiar de estas clases.

Aunque a la par tampoco le podemos negar su creatividad, su don para relacionar objetos e innovar a partir de ellos. Su inclinación al pensar, a la reflexión, aunque ello no siempre esté dirigido a recrear, sino más bién a rearticular a partir del plagio o la imitación de los objetos o las cosas que le rodean, o como una especie de mecanismo de defensa ante sus dudas y temores, cerca del sentido que anota Octavio Paz:

"Mi pregunta, como la de otros, se me aparecia así como un pretexto de mi miedo a enfrentarme con la realidad; y todas las especulaciones sobre el pretendido carácter de los mexicanos, hábiles subterfugios de nuestra impotencia creadora. Creía, como Samuel Ramos, que el sentimiento de inferioridad influye en nuestra predilección por el análisis y que la escasez de nuestras creaciones se explica no tanto por un crecimiento de las facultades críticas a expensas de las creadoras, como por una instintiva desconfianza acerca de nuestras capacidades".(37)

Esta duda de sí mismos es la que puede inducirnos a abreviar los caminos, a encontrar el lindero más facíl y así exponer el mínimo esfuerzo como el aura de nuestra personalidad. Es la desconfianza en nuestras potenciales capacidades, es lo que nos cierra en un sentido común tan obtuso, limitado e imitador.El sentimiento de caida e inseguridad que emana de su condición de "...clase a medias", (38) que le impulsa a pensar contra sí mismo y buscar su reaseguramiento en el subterfugio político o en la rémora de su existencia. Su imaginario es crítico como acomodaticio, porque su vitalidad se halla amenazada o porque corresponde a una suerte de personalidad dividida, escindida por la brutalidad de su indecisión. Es el complejo de inferioridad por excelencia lo que arremete su condición empobrecida en acto e imagen y la vuelve contra sí, contra su historia, contra su hechura, sus hábitos "propios", sus formas "definidas".

Esto está ejemplificado de manera triste como ridícula en los enconos históricos que hacen el pensamiento de la Antipatria, en las personalidades de Arguedas, Pando, Baptista, Saavedra o Salamanca. Zavaleta habla así de ellos:

"De un modo inconsciente estos hombres razonaban contra su pais, contra el único que existía y aún contra sí mismos. Hacían mal en lo concreto a lo que en abstracto amaban. Esto sí que delata una psicología de fin de raza. Se debe sin duda discriminar la calidad de racismo según el sujeto del racismo. Digamos, el racismo de Spencer o el Anglocentrismo de Disraelí que dijo una vez que prefería los derechos de los ingleses a los derechos del hombre, eran actitudes de hombres incorporados, pertenecientes sin dubitación ninguna a la suerte buena, mala o peor de una colectividad. Podían ser malos silogismos, pero eran hombres que cultivaban argumentos en favor de sí mismos". (39)

Esta psicología de los hombres como incorporados a su suerte buena o mala es, lo que en definitiva puede denominarse como un argumento "en favor de sí mismos".

Esta optimización de su territorialidad, de su habitat y de sus hombres es lo que en parte persuade a las naciones de su grandeza. Seguramente había necesidad de un nacionalismo epocal que diera cuenta de la importancia de vivir en un tiempo y espacio.

Esta forma de sentir las pulsiones de la sangre o de la raza de nuestras clases dominantes -si le creemos a Marx- es lo que determina las ideas dominantes de la época. Las clases subalternas como efecto de su condición depreciada, su imaginario se remataría en la suerte de sus opresores. A decir verdad la suerte de la oligarquía de aquella época, no era una suerte muy propia, tenía que ver con la suerte de otras hegemonías.

Las clases subalternas a pesar de aquel encuadre, de las ideas dominantes que pesan sobre ellas, no es suficiente razón para que el poder de las hegemonías las haya homogeneizado: de un sector subalterno a otro hay diferencia. Los sectores seguramente que mejor cultivan o que han cultivado, -por su aproximación- las ideas hegemónicas son las clases medias. Por ello la importancia radica en cómo estos sectores están amalgamados con el ideario dominante y no precisamente inferidas de la economía. Inferidas más bien en lo que toca su imaginario desde el lado de una psicología de la multitud: el economicismo de las interpretaciones sólo resulta una forma fracmentada de las teorías o de las interpretaciones, de ahí la necesidad de un correlato en la antropología, en la psicología, en la historia, sin desmerecer, por supuesto, el avance de la economía.

La faceta que compulsa aquella "limitación de ser", la dimensión limitada de sus creaciones, de su actuar oscilante y a veces decidido de las clases medias, se traduce de esta forma, a manera de ilustración en el intelectual latinoamericano sujeto a los estados ya sea de la democracia o de la dictadura:

"El intelectual se convirtió en el consejero, secreto o público, del general analfabeto, del lider campesino o sindical, del caudillo en el poder. La tarea era inmensa y había que improvisarlo todo".(40)

Ese ímprobo proceder de la clase intelectual sujeto a un hábitus dudoso podría fácilmente conducirnos a pensar en aquella esquizofrenia que delinea la separación entre la acción y el pensar, entre el hacer y la reflexión. Esta suerte de destino de agravantes entre lo que uno dice y hace no es un extremo singular de una sola clase social o de una fracción de clase: se mide en la hábitus de las otras clases también.

Si la historia de la clase que indagamos a partir de su manifiesto sentido común se genera a partir de sobrecargadas, de su sentido vago como grupo social, de su irresoluta forma de ser, dónde radica entonces los asideros de su constitución como tal; su particularidad?

La indeterminación que la comprime y que la forja lleva las marcas más indelebles de su justificación histórica, -su servicio al mejor postor la hace voluble e indefinida, sino la vuelve protagónica de sus limitaciones o de sus aciertos; la mejor forma de reconocerla es cuando cavila antes de entregarse a los caprichos de sus detractores, de sus espoleadores.

Si su imaginario rebota de manera indeterminada

Escaneado con CamScanner

de una clase a otra, como si un cierto dinamismo la sostuviese para operar de acuerdo a las circunstancias o a la volubilidad de las coyunturas, ello por lo menos en parte a puesto en claro la personalidad de las clases medias. Su inconsistencia prefigura su legitimidad como clase. Tal vez sea interesante connotar cómo opera la pérdida paulatina de identidad, y cómo un proceso de esta naturaleza alcanza dimensiones distintas que no significan una legitimización como grupo humano. Nos estamos refiriendo a los "pachucos", grupos de jóvenes mexicanos asentados en el sur de los Estados Unidos:

"Como es sabido, los "pachucos" son bandas de jóvenes, generalmente de origen mexicano, que viven en las ciudades del Sur y que se singularizan tanto por su vestimenta como por su conducta y lenguaje. Rebeldes instintivos, contra ellos se ha cebado más de una vez el racismo norteamericano. Pero los "pachucos" no reivindican su raza ni la nacionalidad de sus antepasados. A pesar de que su actitud revela una obstinada y casi fanática voluntad de ser, esa voluntad no afirma nada concreto sino la decisión-ambigua, como se verá- de no ser como los otros que los rodean. El "pachuco" no quiere volver a su origen mexicano; tampoco- al menos en apariencia- desea fundirse a la vida norteamericana. Todo en él es impulso que se niega a sí mismo, nudo de contradicciones, enigma. Y el primer enigma es su nombre mismo: "pachuco", vocablo de incierta filiación, que dice nada y dice todo. -Extraña palabra, que no tiene significados! Queramos o no, estos seres son mexicanos, uno de los extremos a los que puede llegar el mexicano.

Incapaces de asimilar una civilización que, por lo demás, los rechaza, los pachucos no han encontrado más respuesta a la hostilidad del ambiente que esta exasperada afirmación de su personalidad".(41)

La legitimidad y pervivencia de las clases medias en este caso está en que no se aisla, a pesar de que reniega de su raingambre campesina. Tampoco se articula como grupo independiente, es más se desplaza inequívocamente sobre las otras clases. A decir verdad si su condición anhela posiciones ajenas, es a fuerza de legitimizarse, de encontrar donde asirse.

Sólo da cuenta de su existencia esta su capacidad casi instintiva por plegarse a lo que signifique su reaseguramiento, ya sea material o moral.

Esta escisión que conmueve la personalidad de las clases medias, que la convierte aparentemente una clase sin voluntad propia, sin historia propia; pero, al mismo tiempo esta misma condición la connota como sujetada, incapaz de ser sujeto, como el niño por constituirse, por constituir su yo, es decir, en sujeto, tenga que necesariamente estar atado a las determinaciones de la madre: pasar de su condición de sujetado -donde todavía no es sujeto- para recién después ser sujeto con personalidad propia. Las clases medias parece que sufriesen de esta condición regresiva como primitiva del niño: parecen una clase infantil que no termina por desprenderse de los brazos de su madre.

Es esta escisión básicamente conocida, acerca de ella Luis Rojas nos adelanta, diciéndonos:

"La personalidad de la clase media se encuentra pués escindida, dividida en dos partes: una externa y otra interior. La parte interna conformada por el núcleo emocional básico que encierra el virtual desarrollo de la personalidad con sello propio y original, que decide el sentido último con que se desarrollará la personalidad.

Esta parte se encuentra reprimida, aplastada, empobrecida, oculta, debida a la acción de la atmósfera que rodea al hombre desde que nace. Una atmósfera de representación constituída por los padres, la universidad, el Estado, las ayudas y misiones extranjeras.

La otra parte, la parte externa, es aquella que crece como producto de la acción de este ambiente, es rígida, fachada que se estructura en este proceso de ocultación y aplastamiento de la parte interna descrita".(42)

Cómo entonces esta clase puede desplazar aquel imaginario que la urde frívola en sus principios y simiesca en sus hábitus: si la materialidad de su sentido común la ha colocado casi siempre al lado del poder, por aquel instinto, que más tiene que ver con un olfato entrenado que con otra cosa; al final termina por acomodarse sea a través del subterfugio o de la impronta de sus actos al lado de sus cancerberos.

Cuando las clases urbanas se entregan a los ritos y fiestas populares, no están fingiendo: su recorrido en este caso de campo y sus alrededores, está imbuido de una fé religiosa, de una devoción de lo sagrado que, muy difícilmente podría conducirnos a dudar de su predisposición cristiana. Pero si indagamos acerca de su actitud respecto lo indígena, lo campesino, fácilmente podríamos detectar su desprecio por estos pueblos postergados; como si temiesen reconocer en el rostro del hombre humilde del campo, su pasado campesino.

Cuando la fiesta comienza todo se enlaza: religión, muerte, indio, mestizo,...cuando termina todo se vuelve a dispersar llevando de nuevo el prejuicio y la diferencia. "Los cristos ensangrentados de las iglesias pueblerinas, el humor macabro de ciertos encabezados de los diarios, los "velorios", las costumbres de comer el 2 de noviembre panes y dulces que fingen huesos y calaveras, son hábitos, heredados de indios y españoles, inseparables de nuestro ser. Nuestro culto a la vida, del mismo modo que el amor, que es hambre de vida, es anhelo de muerte. El gusto por la autodestrucción no se deriva nada más de tendencias masoquistas, sino también de una cierta religiosidad".(43)

Se puede barruntar de esta manera una primera forma de aquella escisión en las clases medias urbanas, independientemente de la constricción que sufren por las otras clases urbanas.

Su recorrido es de data más antigua de lo que podemos suponer, sus culpas, sus temores, sus complejos ya sea de inferioridad o de superioridad como caras de una misma moneda, su miedo a reconocerse en su pasado o en caso contrario afirmarlo; no creo que sea un mero producto de su condición intermedia en un sistema capitalista. Habría que detectar su desprendimiento, su recorrido desde las provincias, desde los cantones, en definitiva de las zonas rurales. Sus fluctuaciones, sus metamorfosis como grupos humanos que encuentran su asentamiento en las zonas urbanas; orgullosos de la ruptura con su pasado, de su carencia de historia campesina

Escaneado con CamScanner

y envanecidas de su suerte dudosa de abolengo. Algunos historiadores como Zavaleta Mercado, incluso le niegan esta condición de orden feudal a aquella época, de manera que la describen como un orden semi-feudal.

La necesidad de establecer ligazones explicativos en su pasado más inmediato se justifica precisamente porque estos sectores son los que confluyen de manera masiva en la constitución de las ciudades. Su peso demográfico, físico, político como cultural tiene contornos nada despreciables en la definición de las regiones urbanas.

1.3 EL ABOLENGO CONTEMPORANEO: SU DISTINCION

Si el patrimonio tiene alguna vigencia en nuestra sociedad mercantil, ya no es estrictamente el abolengo heredado, más bien tiene que ver con una condición adquirida, -no está demás aclarar que hay patrimonios que la burguesía delega a sus herederos- sólo que la figura de reproducción de la riqueza no tiene por fuerza la herencia como tal y como uno pueda disponerla para hacerla crecer; su condición más inmediata de la riqueza capitalista es que ésta debe crear a fuerza de trabajo, excedentes, plusvalor.

Para el junker, el señor feudal, no significaba tanto la producción en términos de volúmen, de sus tierras como la extensión de las mismas. Pués la producción excedentaria tiene que ver más con el mercado capitalista. Esta diferencia entre otras, marca una particular forma de concebir el título nobiliario como una suerte de abolengo o patrimonio heredado que no sólo connota la supuesta superioridad de la riqueza material, sino aquella condición de superioridad racial; esta forma feudal de la concepción social de los patrimonios, si bien se halla alterada en nuestra realidad actual, de alguna forma ha sido reciclada por el sistema capitalista, por supuesto dentro de parámetros distintos y de consecuencias diferentes.

Esta condición distinta del abolengo, marca una distinción diferente de la misma: los resabios del pasado tienen significaciones muy propias y de cuyo influjo viven pendientes más las clases medias o con mayor precisión la pequeña burguesía que, la misma burguesía. Esto puede reconocerse, aunque de manera invertida en el pasado inmediato. Simón I. Patiño a pesar de su patrimonio material, podría decirse desde el lado del polo dominante que no gozaba de las "prerrogativas de reconocimiento nobiliario" que exigía la época; muy retrasada por supuesto.

El origen social tenía una significatividad decisiva, el cual iba soldada al estatus económico y a la tradición familiar. Por ejemplo: Patiño, en principio a pesar de su riqueza material no gozaba de las prerrogativas o reconocimientos que exigía en términos de abolengo la sociedad feudal.(*****) Sin duda representaba la nueva era capitalista.

El auge del estaño inauguraba en parte el nuevo patrón de acumulación capitalista. Si bien el Capital como tal no se iba a librar completamente de la traza feudal, puesto que, el contenido de las nuevas relaciones sociales y de producción estaba empapada todavía en el pasado. La riqueza material no expresaba precisamente una suerte de autonomía. Se vivía una época de transición entre la decadencia de las relaciones feudales y la irrupción de las nuevas relaciones de corte capitalista. En este contexto los patrimonios de abolengo o de distinción familiar sufren una suerte de depreciación: la revolución de 1952 iba a refrendar ello.

La legitimazión de las clases sociales por lo tanto tiene otro encuadre de resignificación: la reforma agraria, el voto universal y la reforma educativa traen consigo un nuevo estatuto de los sectores más postergados del país. Los sectores medios pasan a conformar, sumamente vigorizados el grueso del aparato estatal: bienes y servicios.

Este panorama socio-económico es donde la clase obrera y las clases medias logran su mayor significatividad.

Las clases medias recrean una suerte de nuevo abolengo a partir de sus posibilidades educativas y culturales. Las Escuelas y Universidades se ven inundadas por estos sectores. Su reconocimiento está echado a partir de la adquisición de un "capital" escolar y de un "capital" cultural.

Las clases medias sujetas a un juego de dados cargados, se embalan en su titulización académica, su abolengo contemporáneo, su patrimonio adquirido, saber acumulado condición social mejorada. La nueva rosca que había de conformarse después de 1952 tenía estas características o para ser exactos tiene todos estos rasgos que en alguna forma Almaraz Paz nos adelanta al describirla:

"La vulnerabilidad de esta derecha está en su miseria material y su reflejo ideológico inconsistente y ambiguo. Como mentalidad que sobrevivió a duras penas a 1952, ahora en amasijo con el refuerzo norteamericano, ha engendrado un repertorio de ideas que puede caber en la cáscara de un nuez: iniciativa privada y libre empresa, desnacionalización de las minas, integración y desarrollo. No llegan a tener una imágen precisa del pais, ni la fuerza de clase de sus ideas es lo suficientemente vigorosa para que los beneficios de la libre empresa los reivindjquen para sí. Se conforman con las migajas que dejan los norteamericanos reconociendo que el petróleo, la construcción de caminos o la metalurgia son negocios grandes para ellos. Patiño habría sonreído: sabía que el tamaño del pais era el propio suyo. Los hombres de noviembre se saben sobrepasados y aceptan con humildad el puesto señalado por los norteamericanos. Esta falta de energía descubre la debilidad de su raíz de clase; un burgués boliviano operando un banco minúsculo y debiendo dinero a los norteamericanos, o un industrial semiquebrado, no tiene la ambición ni la perspectiva de clases burguesas más fuertes. Ni en sueños se proponen defenderse de los norteamericanos en diez años harán negocios de un millar de millones de dólares con el petróleo, estos pobres burgueses aceptarán recoger centavitos. Y la verdad es que no merecen más: nacieron a destiempo y la historia los ha condenado". (44)

Esta "psicología de la nueva rosca" tan maltratada por sus complejos y por su dependencia, qué imagen puede forjar en la consciencia de las clases subalternas, de las clases sometidas del pais, si su alienación es su realidad por excelencia: "Humildad con los yanquis, arrogancia con los bolivianos". (45)

El heredero más inmediato de esta mentalidad de-

Escaneado con CamScanner

rrotada de la burguesía, es la de las clases medias, aunque de manera depreciada, disminuída, ya que sabemos que, "...entre la mentalidad del señor y del mayordomo hay diferencias fundamentales".(46)

Si la pequeña burguesía heredó la arrogancia de nuestra magra burguesía e hizo formas de segunda mano de ello, su carta más segura la juega con su educación, porque está lejos de perder su condición de empleado, de asalariado institucional. El reconocimiento social al final es una tautología en todas las clases sociales, esto se puede inferir si se quiere a partir de la psicología individual; todo sujeto independientemente de su origen social necesita reaseguramiento o lo que es lo mismo necesita garantizar su autoestima, gratificaciones para con su yo.

Habría que señalar también que los reconocimientos que hacen a la vitalidad de los sujetos, de los grupos humanos se los puede clasificar por un orden de importancia e inmediatez en la satisfacción de sus deseos y que no es lo mismo agradar al yo de las personas que dar lugar a la autoestima de las clases sociales como corolario de sus prejuicios y de su carácter superfluo.

Las clases dominantes de ipso facto se atribuyen una autoimagen gratificante y superior derivado de su condición de clase dominante. Los linderos con la psicología individual tampoco son completamente inexactos en la forma cómo reaccionan los grupos sociales cuando creen en el aura de la sugestión que despierta la socialización: la existencia colectiva.

Estas pesanteces fabricadas unas veces como desplazamiento de poder otras como complejos de inferioridad que se traducen de su supremacía económica permiten independientemente de la cultura o de las exigencias de ésta, sólo como una mera fetichización de las mercancías,(******) de la riqueza, como si ésta tomaría vida propia, capaz de señalar sin equívoco la naturaleza de su poder: el poder es a la burguesía lo que la condición de explotado es al obrero o al proletario.

Las clases medias por su lado sufren una suerte de fetichización de su educación, -otro asunto es si ésta es buena o mala-, así el adquirir un capital escolar, complementado con un capital cultural trazan la suerte de su influencia política y social.

El "honor" que consiguen los títulos académicos se parece mucho a los patentes valuados que hacen determinadas mercancías, por ello, actualmente es otra forma de fabricar nuevas clases sociales o lo que es lo mismo revigorizar una clase media en potencia. Aunque esto no es nuevo las universidades europeas ya lo hacían:

"Las universidades alemanas de los siglos XVI y XVII produjeron bachilleres y doctores como si ya se hubiera inventado la producción en serie. Se desarrolló una nueva clase social: la aristocracia de los sabios. Los hombres de ciencia eran muy respetados (casi tanto como los científicos de la era atómica); los príncipes honraban a los sabios, el pueblo les temía y admiraba. No es de extrañar, pués, que se hincharan de orgullo; ese sentimiento se desarrolló con un ritmo desconocido hasta entonces. Pero había un inconveniente: la nueva aristocracia carecía de los hombres distinguidos y sonoros de la pátina de vejez de la aristocracia de cuna. Tuvieron que conquistar la inmortalidad con los nombres sencillos y aún vulgares de sus padres; y estos nombres se destacaban ingratamente a pesar de las montañas de pulida prosa latina con que pretendían cubrirlos.(47)

Este extremo no gravita con toda la decrepitud de esa época en nuestras tímidas clases medias, aunque para algunas familias "distinguidas" de nuestra ciudad el color y matiz de su apellido sea el refugio de su sórdida indeterminación: ni ricos ni pobres. Marginales de la riqueza y de la pobreza las clases medias apuestan a la Escuela y la Universidad; al negocio o el comercio, al agío de poca monta, sino se encaraman en un puesto público.

Su imaginario es una especie de ideología contra sí mismos, su afirmación como clase sólo está cargada de apariencia y nunca de convicción. La ideología con todos sus matices imaginarios, o de falsa conciencia, es vivido por estos sectores. Es casi el sentido exacto que, Althusser anota, para el concepto de ideología:

"Tesis 1.- La ideología representa la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia.

"Tesis 2.- La ideología tiene existencia material... cada ideología existe siempre en un aparato y en su o sus prácticas. Esta existencia es material".(48)

Esta apariencia que en la vida de las clases medias tiene raigambre material, porque a través de ese imaginario forma los contornos de su "mundo objetivo". Es la clase que barrunta, sobre supuestos, sobre premisas falsas, sobre referentes que nunca están en ella.

Esa su ingenuidad casi endémica, la hace oscilar de una clase a otra. La mejor forma de reconocerla es porque de su vida hace una encrucijada, como el guerrero ruso de leyendas pasadas, sólo que, en otro sentido: "En antiguas leyendas épicas rusas encontramos a menudo la imagen del héroe en una encrucijada, pensativo ante esta inscripción: "si vas a la derecha... si vas a la izquierda" que le vaticina infortunios en un camino y buena suerte en el otro".(49)

Esta es la encrucijada parecida en la que se encuentran las clases medias: unas veces opta o se identifica con los intereses de la burguesía, y en circunstancias opuestas se acerca a los intereses de la clase obrera o el campesinado.

Octavio Paz, considera a esta renuencia casi consciente de ser uno mismo, como un sentimiento de inferioridad, de soledad. Una soledad que se incrusta en nuestras venas y que se troca en nuestra conformación definitiva, en nuestro -espíritu nacional! Nuestros antepasados pensarían seguramente en nuestra soledad mediterránea, esa soledad que nos carcome y que se convierte en nuestro prisma para ver el mundo.

Existe sin duda un fondo anímico que, secreta nuestros más grandes complejos, que se traduce en la imagen que tenemos de nuestros gobiernos, nuestros maestros, nuestros padres, en definitiva nuestro pais.

"Séneca nos dejó dicho, el que desprecia su vida es dueño de la de los demás". (50)

Estas fracciones medias, es verdad que desprecian su vida, pero no su vida física, porque muy difícilmente podrían ofrendarla a una causa noble; lo que desprecian, es su Ser, su imagen de sí mismas, y ello no las hace

Escaneado con CamScanner

virtuosas o dueñas de la de los demás; a lo sumo las convierte en una clase servil, a causas que no son las suyas.

Su sentido común no se ha desprendido de los prejuicios más vulgares: cree muy fácilmente en un chauvinismo provinciano, por ejemplo el regionalismo, la ideología del regionalismo como la concepción fracturada de la nacionalidad, de Estado Nacional, es un vicio en el imaginario de las clases medias urbanas. Su conciencia chata, se comunica con el mundo no desde su país, sino desde su región. Antes que boliviano, es cochabambino, cruceño, paceño, etcétera.

La forma más desgraciada de ser, consiste en negarse a sí mismo, a lo que somos no satisfaga nuestro ego. Esto en personas sin ningún extremo patológico. Pero en estas fracciones, consiste -su orgullo! Tener algún remanente de parentesco en el extranjero, o con otra clase que considera superior, como su alma propia.

La toponimia sobre la que desplaza su aura de clase, es un piso inseguro, contingente. Si el suelo que nos sostiene, que nos nutre, no significa nada, si nuestro habitat nos es extraño, es difícil pensar en un arraigo, más que un sostén material, un sostén simbólico, como algo inefable y sagrado. Este sentimiento es muy difícil encontrar en el imaginario, en el sentido común de la gente de clase media. Parecería que fuesen unos malos imitadores de occidente, una especie de bufones mal disfrazados: el mejor ejemplo es aquel, espíritu de derrota, de "nación vencida". Sergio Almaraz en sus últimos minutos de vida, se preguntaba-"por qué somos una nación vencida... Por qué hemos fracasado siempre... Qué nos ha pasado... Somos una raza perdida de Dios".(51)

CONCLUSIONES

"Estaríamos hoy más adelantados si, como prólogo a la enésima teoría del Estado, de la autogestión o de los futuros espacios de soberanía, los especialistas de la ciencia política nos donasen un estudio de la pena, o del odio, o de la alegría (militante o creyente)". (*)

Sobre la psicología de los colectivos sabemos muy poco, es verdad, lo que hemos adelantado en ese terreno se ha desacreditado con la psicología social, lo cuál habla sobre los efectos, pero no da razones de ello. Cuando hablamos de la psicología de las clases medias no es para condenar su dilematismo, su división, su esquizofrenia, sino para demostrar este comportamiento legitimizado, como una condición de la existencia, de estos "agregados humanos". Si el Mirismo militante no se hubiese esquizofrenizado, ahora sería tabla rasa en la vida política. Las clases medias saben muy bien ello.

Entonces necesitamos también un tratado sobre la inconsecuencia política. Todo el potencial que alcanzan estos sectores se lo deben a que su condición de clase, es en efecto un resultado de que pueden vadear de izquierda a derecha, con la misma facilidad lo que supondria su radicalización o viceversa. Toda la creatividad que ilustra a las clases medias sólo es comparable a su inconstancia. La receptividad de las ideas dominantes, tiene un tránsito asegurado en la dinámica de las capas medias. El campesino es un autogestor de sus tradiciones y costumbres, las clases medias sólo son cohonestadores.

Es verdad que es una clase asalariada, pero ello no es suficiente razón para traducir su comportamiento como un efecto de esa su condición material, es decir, como para homologarla de ipso facto con la clase obrera.

Parece como si su asalarismo tuviese un estatuto propio y el cual la arrojase en brazos de su añorada condición burguesa. De ahí Zavaleta, creen que es una especie de "burgués ridículo".

Su imaginario o lo que también sería su sentido común se estrecha, ablanda o flexibiliza como el mote de su capacidad adaptativa. Estos sectores se desplazan sobre las distintas clases sociales, como si gozacen de una natural adaptación a la impronta de las diversas circunstancias. Es casi imposible imaginarse el reciclaje de las clases medias sin contacto alguno, ora es la clase obrera, ora la burguesía: su vitalidad se debe a ésta su predisposición de interpelar a las otras clases, ya sea para fundar la legitimización de sus prácticas o para refrendar la conveniencia de cierto poder.

Este espíritu de receptáculo pasivo ha posibilitado en gran parte que, el pasado tenga un influjo sobre estos sectores, y no de poca monta.

La forma más mediata de aquel españolismo derrotado por las armas, pervive victorioso en el campo de las ideas. Si la oligarquía del siglo XIX tiene algún agravante desde su aire enchaquetado por su melancólico pretérito, las clases medias de nuestro tiempo son extrañas a ello, por lo menos en tiempo histórico pero, viven esa nostalgia como algo propio, como algo engarzado en su condición. No desean la España de ahora, añoran la España conquistadora y hegemónica de otrora.

Es como si el pasado se hubiese encumbrado a través del imaginario, de aquel sentido común de las capas medias pero, en su forma más decrépita, más ideologizada.

Sobre sus pulsiones políticas es donde mejor podemos dibujar a estos sectores. Además de representar una población decisiva en términos electorales; -no en vano está demostrado que ganar en las zonas urbanas de tres ciudades importantes, más dos o tres centros mineros, representa haber ganado una elección-, su estado de ánimo político sólo puede ser revelado hasta último momento. Las estadísticas previas sobre estos sectores nunca han podido hegemonizar un comportamiento político.
Su condición intermedia claro está, como lo dice su nombre no connota lugar decisivo alguno. Esta ambivalencia de posición le permite fluctuar entre el mejor postor. Su personalidad está abierta a estos cambios de temperatura que adquiere el cuerpo político.

Su creatividad no es despreciable: los pocos libros que se escriben; el arte pictórico que se produce, también escaso; la reducida creación poética, etcétera, pueden dar cuenta de las clases medias.

Su participación en el ámbito de la cultura es por demás significativo. Su desplazamiento en el campo de las letras, en el campo intelectual viene a ser en estos sectores un sine qua non de su condición media. Es como si fuese el sector por excelencia "mejor informado". Es como si estuviese dotado a partir de su condición de clase, de una mejor predisposición para repetir, transmitir y reciclar los flujos y reflujos del saber.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(*) FOUCAULT, Michel, La arqueología del saber, Ed. Siglo XXI, México, 1970, págs. 21-22.

(1) ZAVALETA, Mercado, René, Escritos sociológicos y políticos: Serie del pensamiento latinoamericano, Taller de estudios sociales, Cbba., 1986, pag. 50.

(*) En efecto a fines del siglo pasado y comienzos de éste, tenían vigencia conceptos social-darwinistas, más el positivismo en la explicitación de los procesos socio-históricos. En conjunto ello significaba que las "causas últimas" estaban confiadas a la "raza", el "medio", y el "momento". Aunque no es menos cierto que la historia en su dilucidación contenía un fuerte influjo psicológico, y desde las cuales se barruntaban nuestras posibilidades como nación. Así Tamayo afirmaba la energía nacional, el orgullo nacional: "Hay que enseñar el orgullo personal y señoril, que más tarde se traducirá en orgullo nacional; hay que enseñar el dominio de sí mismo, e instituir el culto de la fuerza en todas sus formas; hay que enseñar el gusto de vencerse, el desprecio de los peligros, el desdén de la muerte, y de todo lucro de vida que sea enervador de la misma; hay que enseñar el amor de la acción en todas sus formas, y combatir la pereza de la raza, secular y tradicional". (F. Tamayo, Obra escogida, 1979, 46). Aunque esta forma de encarar la historia tiene una data anterior: "Alrededor y a partir de 1870 parece que se quiere elaborar una cultura criolla: se explora el territorio (E. Idiáquez, M.V. Ballivián, N. Armentia, D. Campos) se fundan asociaciones de estudio y divulgación (en 1876 el Círculo Literario; en 1880 el Círculo de Amigos de las Letras; en 1889 la Sociedad Geográfica de La Paz); se cobra consciencia geopolítica de Bolivia (S. Mendez). Si nos fijamos, encontraremos muchos nombres comunes a esta serie de iniciativas: estos bolivianos comparten un conjunto de premisas (la desigualdad entre individuos, razas y clases; la evolución como resultado de una lucha entre vencedores y vencidos); en bibliotecas y librerías hay obras de Darwin, Bagehot, Haeckel, Bchner, ¿Para qué sirve el darwinismo social en esta élite criolla? Básicamente, para tres objetivos relacionados.

a) Justificar la conquista blanca (origen) y la dominación sobre el medio (presente).

b) Explicitar la inestabilidad republicana por la composición racial.

c) Responsabilizar a los mestizos de la democracia imposible (caudillismo). (J. Barnadas, 1989, p. 70.)

(2) BARNADAS, Josep, Drama y Gloria de un boliviano, Ed. Altiplano, La Paz, 1989, pág. 66.

(3) ZAVALETA M., René, op. cit., pág. 66.

(4) Ibidem., op. cit., pág. 114.

(*) Frase acuñada por Zavaleta M., respecto del MNR-Paz Estenssoro.

(5) Ibídem.,op. cit.,pág. 114.

(6) ZAVALETA Mercado, René, Las masas en noviembre, Ed. Juventud, La Paz, 1983, pág. 30.

(**) Forcluye, un concepto que usa Jacques Lacan, cuando se refiere a la negación del padre, es también usado como repudio.

(7) ZAVALETA M., René, op. cit., pág. 47. p 7 3

(8) ZAVALETA M., René, El poder dual, Ed. Siglo veintiuno, México, 1977, pág. 171.

(9) CRESPO Rodas, Alberto, Tiempo Contado, Ed. "Juventud", La Paz, 1989, pág. 51.

(10) FREUD, Sigmund, Obras Completas, T. VII, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1974, pág. 574-75.

(11) FRANCOVICH, Guillermo, El Cinismo, Ed. Juventud, La Paz, 1986, pág. 31-32

(12) CRESPOR., Alberto, op cit., pág. 116-117.

(***) "Se puede saber también -retrospectivamente que nuestras actuales universidades jurídicas, farmaceúticas, etc., etc., no fueron ni son otra cosa que calcos de patrones europeos, lo mismo que los novísimos, y se puede saber también, si hay aún alguien que necesite saberlo, cómo se enseña el derecho, cómo la medicina y lo demás, en el seno de esas maravillas universitarias, como seguramente se enseñarán en comercio y demás novedades". (F. Tamayo, Ob. Esc. Ed. Biblioteca Ayacucho, Venezuela, 1979, pág. 11)

(****) "Parafraseando a Lacan cuando se refiere a Politzer: "Tal fue la prueba un día de un Politzer que a su calidad de marxista sumaba la de ser un alma sensible". (A. Riflet-Lemaire, Lacan, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1986, pág. 13)

(13) ZAVALETA Mercado, René, "El estupor de los siglos", Rev. Quimera, Nx2, Cbba, año 1, 1986.

(14) BARNADAS, Josep, op. cit., pág. 117.

(15) FRANCOVICH, Guillermo, op. cit., págs. 103-104-105.

(17) CONDARCO M., Ramiro, Grandeza y soledad de Moreno, Ed. Talleres Gráficos Bolivianos, La Paz, 1971, pág. 300.

(16) ROCHA Monroy, R., Acerca de la política, Los Tiempos, Cbba., 23 de julio de 1989.

(*****) El historiador Vázquez Machicado hace una síntesis ilustrativa, sobre uno de los pensadores que coincidía con la raciología epocal, el social darwinismo y el positivismo y del cual nos cuenta Barnadas:

(18) ARGUEDAS, Alcides, Pueblo Enfermo, Ed. Isla, La Paz, 1979, pág. 81.

(19) CONDARCO, Ramiro, Grandeza y..., op. cit., pág. 377.

(20) Ibidem., pág. 18.

(21) LACAN, Jacques, Escritos 1, Ed. Siglo Veintiuno, Argentina, 1988, pág. 106.

(22) CONDARCO, Ramiro, op. cit., pág. 15.

(*) Nicómedes Antelo, notable profesor en términos intelectuales, nacido en Santa Cruz, y que influirá fuertemente en Moreno.

(23) BARNADAS, Josep, op. cit., pág. 169.

(24) CONDARCO M., Ramiro, op. cit., pág. 357-358.

(25) BARNADAS, Josep, op. cit. pág. 13.

(26) CONDARCO M., Ramiro, op. cit., pág. 365.

(27) BARNADAS, Josep, op. cit., pág. 222-223.

(28) TAMAYO, Franz, Obra escogida, Ed. Biblioteca Ayacucho, Venezuela, 1979, pág. 23.

(29) TAMAYO, Franz, op. cit., pág. 55.

(30) FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Ed. Siglo Veintiuno, México, 1979, pág. 160. p 7 3

(31) NIETZSCHE, Federico, Obras inmortales, Ed. Teorema, Barcelona, 1985, pág. 307.

(32) Ibídem, pág. 307.

(33) Ibídem.

(34) LAING, R.D., y COOPEER,D.G., Razón y violencia, Ed. Paidos, Bs As., 1973, pág. 101.

(35) Ibídem., pág. 46.

(36) Rodriguez, Gustavo, Repensar las teorías, Opinión, Cbba.,13 de mayo, 1989.

(37) PAZ, Octavio, El laberinto de la soledad, Ed. Fondo de cultura económica, México, 1986, pág. 10

(38) ZAVALETA Mercado, René, La revolución Boliviana y la cuestión de poder, Dirección Nacional de Informaciones, La Paz, 1964, pág. 35.

(39) ZAVALETA Mercado, René, El estupor..., op. cit., págs. 2-3.

Escaneado con CamScanner

(40) PAZ, Octavio, El laberinto..., op. cit. pág. 141.

(41) Ibídem, pág. 13.

(42) ROJAS Aspiazu, Luis, Clase media urbana, INDICEP Nx5, pág. 22.

(43) PAZ, Octavio, El laberinto..., op. cit., pág. 21.

(*) Esta sociedad no podía imaginarse que Patiño iba a rebasar y con mucho las delimitaciones nobiliarias y económicas que exigía a sus iguales: "...La "Patiño" sentaba la elocuencia de sus 25 millones de dólares sin hablar de los 15 millones de la hermana menor, la "Bolivian Tin". Patiño era y es Patiño. Su nombre representa tanto para el estaño como el de Ford para la industria del automóvil. Es el único nombre que con poder multimillonario salió de la mediocridad latinoamericana para insertarse en las finanzas británicas, corazón del capitalismo europeo hasta la primera guerra mundial. Expandió su imperio con el poder inexorable de la empresa capitalista que puesta a andar tiene la fuerza del alud. Los que se opusieron fueron comprados o arruinados.

El mercado capitalista tiene otras exigencias. En cuanto en su horizonte surgieron los ingleses, primero como amigos y luego como competidores, negoció, combinó y compró, pues en esta prodigiosa historia hubo momentos en que el minero boliviano tuvo tanto o más poder que el representado por los intereses británicos del estaño (S. Almaraz Paz, El poder y la caída, Ed. Los amigos del libro, 1980, págs. 49-50.)

(44) ALMARAZ Paz, Sergio, Requiem para una república, Ed. Los amigos del libro, La Paz-Cbba., 1985, págs. 146-147.

(45) Ibídem, pág. 148.

(46) Ibídem, pág 148.

(*) Ver el carácter fetichista de la mercancía y su secreto, cuando Marx, dice en el Kapital:

Es evidente que el hombre, por medio de su actividad, modifica las formas de las materias naturales para hacerlas útiles. Se modifica, por ejemplo, la forma de la madera, cuando de ella se hace una mesa. Sin embargo, la mesa es siempre madera, un objeto ordinario. Pero desde que se presenta como mercancía, se transforma en una cosa sensible y superior a los sentidos. La mesa ya no descansa sólo por sus pies en el suelo, sino que se pone de cara ante todas las otras mercancías, y en su cabeza de palo hacen fantasías muchos más asombrosos que si se pusiera a bailar. (Marx, 1949:56).

(47) TABORI Paul, Historia de la estupidez humana, Ed. Siglo veinte, Buenos Aires, 1987, pág. 132.

(48) ALTHUSSER, Louis, La filosofía como arma de la revolución, Siglo veintiuno editores, México, 1974,pág. 123.

(49) KUZNETSOV, Boris, Filosofía del optimismo, Ed. Progreso, Moscú, 1978, pág. 3.

(50) BONAPARTE, Napoleón, Pensamientos, Editorial Sintes, Barcelona, 1957, pág. 34.

(51) ZAVALETA M., René, Apología de S. Almaráz , Opinión, Cbba. 11 de mayode 1989.

(*) DEBRAY, Régis, Crítica de la razón política, Ed. Cátedra, Madrid, 1983, pág. 159.

Escaneado con CamScanner

2. LA POLITICA Y LAS CLASES MEDIAS

2.1 LA POLITICA: FASE CONSTITUTIVA

Es posible no equivocarse, que el yunque tiene que ver con el herrero más que otra cosa, que la sierra y el clavo con el carpintero, etcétera, todo ello en las relaciones de trabajo, formas mediatas e históricas que tienen que ver con un cuerpo de prácticas. Es casi imposible dudar cómo se articula la herramienta de trabajo con la disposición y habilidad de una fuerza de trabajo. Esto tiene una interiorización y exteriorización casi secular en la división del trabajo.

La mecanización o automatización de nuestra época "industrial", seguramente olvidará la condición artesanal estrecha entre el trabajador y su herramienta de trabajo o lo que es lo mismo, dicho de manera inversa: "La relación capitalista supone la separación entre los trabajadores y la propiedad de los medios de realización del trabajo".(1)

De esta estrecha y antigua relación es que queremos servirnos para re-definir a las clases medias, a modo de analogía. Desde nuestro punto de vista el andamiaje de estos sectores como clase es político, -de las otras clases también, en su sentido más clásico, es decir, como que nadie está libre de la razón política, sus marcas son irreductibles- sólo que el estatuto de la política tiene confines distintos cuando nos referimos en exclusivo a las clases medias. Por ejemplo el proletariado, traduce de su relación con la maquinaria capitalista, con la fábrica, su condición de clase social: su fuerza de trabajo está ligada a ese patrón de acumulación. Las clases medias operan la política, es decir, instrumentalizan la política en condición de "herramienta", de objeto sobre el cual se definen como clase social. Si hablamos en una perspectiva determinista sobre la definición de las clases sociales, a raíz del lugar que ocupan en la producción: las clases medias ocupan la política como el obrero ocupa y activa la maquinaria capitalista. Esta es una de las razones distintivas de lo político como ciencia u objeto de estudio y la política como acción eminentemente posible. Las clases medias traducen en su práctica ambas situaciones: unas veces como estudiosas de lo político y las más de las veces como definidas por ésta y su accionar a partir de ella.

Es importante delimitar por ahora cómo el carácter instrumental de la política, incide en la definición de estos sectores; su talento se explicita en estos recovecos. Explicitemos esta forma de entender la política desde la óptica de Mario dos Santos y D. Garcia:

"Se repara en la vigencia de una concepción de la política marcadamente instrumental, que la reduce al cálculo medio-fin, y por consiguiente en la ausencia de una dimensión normativo-ética de la misma. Concebida como medio de acceso al poder de mantención en éste sin más limitaciones que las provenientes de su propio objetivo, la acción política se evalua en términos de puras relaciones de fuerza, jusgándolo todo en función de la política".(2)

Esta forma de encarar o concebir la política, es decir, instrumental o técnica: "... supone un sujeto previamente constituido que actua sobre las relaciones sociales en tanto regularidades conocidas".(3) Estas dos formas apuntan a la segunda definición anotada en principio: la política como acción.

Es en este campo donde el estigma de la política cobra cuerpo; se desplaza como una relación de fuerza sobre un objeto definido. Es al mismo tiempo un horizonte de perspectiva y realización. Las clases medias se reciclan constantemente sobre y en esta práctica. Son especialistas de la política sin serlo. La especialización supone más bién un lugar instituido, reglamentado, abocado a un objeto definido.

No es tampoco esta dimensión la que accede a traducir a estos sectores; puesto que: "No existen hombres políticos sino todos los más hombres que, entre otras cosas, práctican la política".(4)

Que las clases medias se re-definan a partir de la política, porque ella hace de su sostén material, no invalida que la razón política en su forma más retrasada o decantada esté expresando en estos sectores. En otras palabras, el factor consciencia política no afecta o decide en su re-definición, o dicho de manera inversa, su inconsciencia política afecta en el esclarecimiento de su condición de clase.

No debemos olvidar por otro lado, "... en este contexto es urgente insistir que la política no es solamente acción instrumental sino simbólica. Frente a una sobrevaloración de su dimensión cognoscitiva (calculabilidad) hay que destacar su dimensión normativa y simbólica, regulando y representando las relaciones sociales".(5) Seguramente este armado de la política en su acepción simbólica, fria, reguladora es la que menos encaramos en nuestra praxis: nuestra juventud democrática así nos lo señala. Lo accidentado y tortuoso del recorrido de la política, desde épocas republicanas, la interrupción brusca de los procesos democráticos ha sido causa histórica de nuestra determinante forma de concebir la política: su desvalorización en su sentido creativo, ético y normativo. La política tiene un referendum en la contingencia del Estado nacional. Las clases sociales tienden a definirse en torno al Estado, como un reducto que las sostiene, las contiene o solamente da lugar a que se sirvan de él (el Estado). Estaríamos lejos de poder asimilarla tal como desea el autor señalado:

"La redefinicón parte de comenzar a apreciar la especificidad y creatividad de la política, viéndola como construcción, con capacidad de crear coincidencias y posibilidades, de profundizar instancias de convergencia, especialmente a partir de determinadas condiciones del juego político democrático":(6)

Estar sujeto a los "caprichos" de cómo ella (la política) se desplaza, deviene contingente, abrupta, desconocida e inoportuna, sino que se muestra inteligible al cálculo de la correlación de fuerzas, de sus regularidades, de su capacidad productora, basada en una racionalidad formal, es la que en definitiva sería la política como ciencia, o la ciencia de la política.

La política cientifizada o la cientifización de la política parece ser un modelo general del saber especia-

Escaneado con CamScanner

lizado y la práctica política en países altamente tecnificados. Si seguimos a Habermas: "Pues es esa completa división del trabajo entre la pericia y formación técnica de los cuadros generales de la burocracia y de la milicia por un lado, lo que, de hacer caso a Weber, hace una cientifización de la política".(7)

El trazado en nuestra realidad es diametralmente diferente por cuanto la política no se forma como una abstracción, como una mera acción simbólica. No podemos hablar de grupos particulares que sean especialistas de la política como hecho científico, o hayan hecho de la política su objeto de estudio con fines eminentemente para asesorar en ese campo.

Los países hegemónicos habrían logrado articular de manera formal el saber científico con la acción política:

"Los gremios dedicados al asesoramiento en política de investigación dan lugar a un nuevo tipo de investigación prospectiva de carácter interdisciplinario que clarifica al estado evolutivo inmanente y los presupuestos sociales del progreso científico junto con el nivel de formación de la sociedad global, y que de esta forma las abstrae, por lo menos de entrada, de la trama de intereses espontáneos y no reflexivos".(8)

A diferencia de cómo la acción política tiene su fundamento en la acción misma, en la fuerza de su impulso: la política se traduce en "la lucha por ordenar los límites que estructuran la vida social, proceso de delimitación en que los hombres, regulando sus divisiones, se instituyen como sujetos".(9) Sus límites regulados más por la fuerza de la realidad imprevisible, de los hechos exabruptos que condensa al sujeto-histórico, al hombre de acción, a la masa de flujo y reflujo. La política por ello tiene que ver más con la inmediatez de nuestro destino, de nuestra vida como naciones, con la supervivencia de nuestras instituciones antes que con las regularidades del "Estado evolutivo", o del "progreso científico".

Prever el fruto, de tus acciones, la lógica de tus razonamientos, la calculabilidad ordenadora, el sentido probable de los hechos sólo tiene sentido como producto del vaciado de la experiencia, de un recorrido significativo: la volubilidad de la realidad tiene por fuerza la vigilia de las interpretaciones, del aprendizaje histórico mediato o de las pulsiones últimas, si contrariamente carece del "laboratorio político estricto" que lo sabe y determina todo asentado en la fuerza de la hegemonía.

El planteamiento de fondo libre de toda añagaza para la clase a la cual le debemos la sonda de nuestras indagaciones: Las clases medias, que tiene por bien o atributo su indeterminación y que carga lo político como el cazador su señuelo (en otra parte se demostrará cómo lo educativo tiene estatuto similar), es decir, que su condición más cercana a ellas como clase se encuentra en los asideros de su singular ser político. La economía como tal le reserva un papel secundario como grupo social; el vaciado de los linderos de la producción la proscribe a las bienes y servicios: educación, salud, seguridad, administración pública, comercio, actividades que gravitan fuera del quid de la producción material, fuera del campo de reproducción de la riqueza social.

El desface del armado de las fuerzas productivas si bien en su sentido más formal es económico, en cambio su configuración es marcadamente política: su sed o voluntad de poder sólo es igualmente proporcional a la condición económica que tienen las otras clases. Independientemente por ejemplo de la manipulación con la que se alzan las cortes electorales al minimizar la inscripción del sector campesino en las distintas zonas; las clases medias urbanas terminan por copar la dirección o el curso que por último toma una determinada victoria política electoral: se calcula que ADN (Acción Democrática Nacionalista), en las elecciones de 1985 y 1989 consiguió un caudal electoral que la situó como una de las primeras fuerzas políticas del pais, solamente por haber recibido apoyo de la ciudadanía en las zonas urbanas. A diferencia del MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario) que asegura su caudal electoral con el apoyo de la masa campesina.

Esta determinación del influjo de las clases medias en la política que acabamos de describir, tiene que ver en su sentido histórico más con una concepción oligárquica que con una expansión real de los grupos que están asentados en los "centros" en detrimento de las "periferies". A decir verdad todavía aquel ideologuema de incorporar al campesino a las ciudades, que le faculta al MNR capitalizar el voto campesino-, tiene a la luz de la historia las trazas del etnocentrismo, como forma deslegitimadora de la autonomía de la diversidad cultural.

El genocidio puede ser pensando también desde el lado de la disgregación cultural, como forma sutilizada del cinismo hegemónico.

Al comenzar habíamos afirmado que el comportamiento de las clases medias tiene un corolario cerca de la política como instrumentalización, de cálculo. Debemos aclarar que la dirección que toma esta actitud no se traduce como un reordenador que contemple la correlación dirijida a crear políticas de convergencia, de previsión del desarrollo social. "El cálculo" en las clases medias tiene que ver más bien con su supervivencia como clase, como grupo humano contingente que sobrevive en base a sus indeterminaciones: nunca su entrega es total sino está condicionada.

El sentido por ello que toma la política en ellas corresponde a la forma primera o rudimentaria que toma la política, es decir, tiene que ver con su destino, con el destino de la polis o ciudad, forma ésta que le permite afirmar a Zavaleta Mercado:

"Napoleón Bonaparte, que no sólo fue un genio militar porque fue además un gran estadista, advirtió que la política es el destino. La política es, en efecto, el destino, la definición hacia adelante de la suerte de la polis o ciudad, entidad de convivencia cuya versión de nuestro tiempo, a partir de la Revolución Francesa, son las naciones, o más propiamente los Estados Nacionales".(10)

Aunque la política no se restringe al manto de lo que cubre sino que se desplaza como un aura sobre la totalidad de la vida; "la política es el aire de todos puesto que se refiere a la suerte de la vida de todos, de una colectividad resuelta a tener un destino común y, por consiguiente, sólo es ajeno a la política lo que está muerto".(11)

Escaneado con CamScanner

Esto no significa monopolizar el concepto para fundarla en una redefinición a las clases medias, de manera que su condición sea de ipso facto la que adecúa esta definición. Más bien tiene una intención metodológica que abarque en su sentido más exacto aquel desplazamiento político de esta clase que por su naturaleza en cuanto excluída de las fuerzas productivas, dificulta su sistematización, logro que no excluye el error o elaboración de meras hipótesis en su forma menos trabajada.

La razón política hace el condicionamiento de las clases medias: su práctica política generada en el entresijo de una posición intermedia, se traduce como ambivalente e imprecisa. Si la política en su sentido más genérico es el destino de la polis o ciudad, o de una comunidad determinada, hacia adelante, hacia su definición; en el caso de las clases medias este destino existe como su razón original, como las razones posibles de su condicionamiento de clase. La práctica política que acompaña a las clase medias aquí aparece como su objeto sobre el cual trabaja como el artista a la obra de arte. Veamos que entendemos por práctica:

"Se entiende por práctica, en el sentido general, "todo proceso de transformación de una materia prima dada en un producto determinado, por un trabajo humano que utiliza medios de producción determinados" (Althusser), y, por tanto, por "práctica política", "una transformación de relaciones sociales dadas en nuevas relaciones sociales producidas por medio de instrumentos políticos".

...No se "producen" relaciones sociales por que "el" productor -"las masas"- es él mismo el producto de las relaciones sociales que se propone transformar. Una práctica supone la exterioridad de su sujeto a su objeto, así como la distinción del medio del fin. En el terreno político, esos términos son indisociables. Cada sujeto de una práctica política es el objeto de la práctica de otro sujeto, al mismo tiempo que es actuado por su propia acción. Cada miembro de una organización es a la vez medio y fin para sus otros miembros, y la misma organización es para el conjunto de sus miembros fin y medio".(12)

¿Y en qué momento es sujeto de la política? En todo momento. Es ésta la faceta común que tiene con las otras clases. Sujeto en tanto partícipe de un proceso. Aquí no incomoda y se hace necesario insistir sobre ello, que si las clases medias son dueñas de una personalidad dilemática en tanto su "posición de clase" es ambigua, su relación con los medios de producción. ¿Si carece de esta forma material de arraigo, de "suelo" sobre el cual asirse? ¿Cuál es entonces la ecuación material de pertenencia? ¿Cuál es entonces su referente, el punto de su encuentro como clase social? De manera genérica se puede afirmar que en relación al Estado está inscrita en las tareas de bienes y servicios: salud, educación, administración pública, seguridad del Estado: ejército y policía; ahora una masa extendida de comerciantes en la economía informal.

¿Cómo es que su condición es política? Es un sector que razona con la lógica del Estado. Por ejemplo la administración pública es un grueso sector que depende de las "razones de Estado" la Universidad con todo el hiato de la autonomía universitaria si el Estado se encapricha o se declara insolvente tampoco funciona; el magisterio como un sector vigoroso de las clases medias está sujeto a las determinaciones del Estado. Esta dependencia con el patrón-Estado ha forjado una suerte de paternalismo que se inscribe como una estructura en las relaciones sociales. Así el comportamiento de las clases medias proclive a reproducirse a imagen y semejanza del Estado: explicita todas las razones de éste, sobre todo si no atenta la satisfacción de sus necesidades. Practica una suerte de "hijo pedigüeño" sobre un padre condicionante. De ahí que sus flujos o reflujos políticos tiene que ver con su partenaire llamado Estado:

"Cuando el grupo no está amenazado en su existencia física o su integridad viva, asegurada además la supervivencia alimenticia, la obligación política entra en unos de esos periodos de interrupción, que el moralista dirá de "decadencia", y el historiador de las ideas de "efervecencia". Ambas van juntas a menudo". (13)

En los últimos 10 años la forma más explícita que ilustra que los corrimientos estatales son los corrimientos políticos de las clases medias se connota por las pulsiones hegemónicas o fracturadas de los centros urbanos. La asistencia masiva a las urnas, se presta en última instancia para decidir la configuración estatal y la fuerza política que será gobierno.

Desde 1952 se piensa que el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) ha sido gobierno durante cinco periodos, hasta 1989, con el apoyo masivo del sector campesino. La última elección ganada por el MNR en 1989 (mayo), -cuya victoria electoral no se concretizó por no alcanzar la mayoría estipulada- esta vez si las estadísticas no engañan, este partido aseguró su caudal electoral con el voto urbano(*); los sectores campesinos habían minimizado su inscripción por problemas de orden legal (documentos personales).

Sobre este influjo y participación de las clases medias no existe un estudio más o menos profundo o sistemático: el paradigma de burgueses y proletarios parece que hubiese monopolizado para sí todas las "razones de Estado". Zavaleta insiste sobre cómo las clases sociales o los individuos no escapan a esa lógica o razones del Estado:

"En este sentido, todo poder estatal, salvo aquel que ya haya iniciado su propia disolución se mira a sí mismo como una totalidad. La razón del Estado persigue por tanto a los hombres hasta la muerte, incluso cuando ellos han querido huir de ella, porque ésta es la manifestación final de la relación entre las clases, hábida cuenta de que, es tal relación la que permite a cada clase ser la misma... La forma de la sociedad moderna exige que los hombres no puedan existir sino dentro de las clases; por el contrario, los individuos no son sino el modo que tienen las clases de existir por medio de ellos".(14)

¿Por qué estas razones que se inscriben con claridad en las otras clases, son difusas e inconsistentes en las clases medias? La capacidad organizativa de las clases es distinta, eso es archiconocido, lo que no está demás es precisar esas diferencias:

Escaneado con CamScanner

"La burguesía, en último término, no se organiza sino cuando ha conquistado su propio Estado, y aún eso en su fase avanzada. El proletario debe estar propiamente organizado, ser una clase para sí en la etapa previa inmediata a la conquista del poder. En cuanto a las clases intermedias, sencillamente no pueden organizarse por sí mismas. Lo que se llama su organización no es una autonomía".(15)

Esta carencia de autonomía parece ser la respuesta más adecuada a nuestra interrogante inmediatamente precedente. Si las clases medias carecen de autonomía, es decir, son incapaces de proyectarse a sí mismas sino es a través del "cuerpo" de las otras clases. ¿Eso significa acaso que su cuota de culpa, desacierto o acierto no pasa por su responsabilidad directa, en la historia política del pais? ¿Cuál es el cuerpo organizativo de los partidos políticos: desde sus direcciones hasta su militancia más activa, como figurativa acaso no pertenece a gruesos sectores de las capas medias? ¿Existen partidos políticos de extracción absolutamente obrera? ¿Qué extracción de clase anima a los partidos políticos?

¿Qué anima a los pequeños partidos en su triste y célebre recorrido? ¿Es acaso el estado de ánimo que impulsa a las clases medias? ¿Aquella forma oscilante, ambigua, ser intermedio que evita su cristalización como clase? Seguramente el comportamiento de los partidos políticos sobre todo de izquierda en los últimos diez años traduce el imago de las clases que describimos: las capas medias. Posiblemente extremar nuestras hipótesis sea, cuando prefiguramos el comportamiento de los partidos políticos desde su colocación de clase, sobre todo de clase intermedia. Muy pocos son los partidos de extracción obrera, los más libran su suerte cerca de la pequeña burguesía. Aclaración: la extracción no es razón suficiente para evaluar el comportamiento ideológico- político de una determinada tendencia, la reacción no respeta automáticamente el origen de clase; puede corroer también el simiente de las clases de vanguardia.

Si pudiésemos traducir el lado afectivo de las clases: sus inclinaciones de afecto y desafecto, o como dice Debray:

"Una racionalidad "ideológica" cifra en "ideas" -expresa y oculta- un conjunto organizado de filias y de fobias, de simpatías y de antipatías, de atracciones y repulsiones, cuya única secreta coherencia puede ser llamada matriz. Carecemos cruelmente de un conocimiento de la afectividad. En tanto que ese vacio esté, si no colmado, al menos camuflado, la ciencia política permanecerá en la infancia, es decir, afectada de intelectualismo. El grupo es una pasión pesada, y si ya tenemos poca luz sobre las pasiones individuales, esos trabajadores modestos del empuja -al- crimen se comprende que en lo colectivo sigamos en la oscuridad. Estaríamos hoy más adelantados si, como prólogo a la enésima teoría del Estado, de la autogestión o de los futuros espacios de soberanía, los especialistas de la ciencia política nos donasen un estudio de la pena, o del odio, o de la alegría (militante o creyente) (16)

El vacio de la política: la afectividad. Todavía tenemos el precepto "científico" de develar el comportamiento de los grupos humanos como "última instancia" en la razón económica marxiana. El atajo continúa, la teoría política tiende a amalgamar diversos horizontes, sus resultados pueden ser prometedores.

Estamos acostumbrados a describir la materialidad de nuestros actos como efecto de las variables que condensan la economía. Cuál es el impulso que asegura la estupidez cuando el sentido común dicta lo contrario? No creo que sea la estupidez del mercado o del saber. O si le seguimos a Debray: "lo importante es sentar acta de que las agujas del saber también enloquecen, apenas apresadas en el campo magnético, pánico casi "patológico", de la "ideología". Una vez abolido todo discernimiento, los mejores trabajadores de las ciencias se consideran libres de la deontología erudita". (17)

¿Las clases medias viven acaso atrapadas en ese pánico de ser, por temor a descubrir que no son nadie? ¿Que son un residuo del capricho de las otras clases? Tal vez su centro no radique en ello o mejor no podemos anotar a estas alturas un centro, el poder de los centros, de los puntos importantes para afirmar las formas ideologizadas de las hegemonías; tal vez debamos descoronar a los hechos o como dice Foucault:

"... Deleuze me dice: no hay corazón, no hay corazón, sino un problema, es decir, una distribución de puntos relevantes; ningún centro, pero siempre descentramientos, series con, de una a otra, la claudicación de una presencia y una ausencia -de un exceso y un defecto. Hay que abandonar el círculo, mal principio de retorno, abandonar la organización esférica del todo: es por derecha que todo vuelve, la linea derecha y laberíntica".

"... Su "platonismo invertido" consiste en desplazarse en la serie platónica y provocar en ella la aparición de un punto relevante: la división. Platón no divide de modo imperfecto -como dicen los aristotélicos- el género "cazador", "cocinero" o "político"; no quiere saber lo que caracteriza propiamente a la especie "pescador" o "cazador de lazo"; quiere saber quién es el verdadero cazador. ¿Quién es? y no ¿qué es? Quiere buscar lo auténtico, el oro puro. En vez de subdividir, seleccionar y seguir el buen filón; escoger entre los pretendientes sin distribuirlos según sus propiedades catastrales; someterlos a la prueba del arco tenso, que los eliminará a todos salvo a uno (y precisamente, el sin nombre, el nómada). Ahora bien, ¿cómo distinguir entre todos estos falsos (estos simuladores, estos aparentes) el verdadero (el sin mezcla, el puro)? (18)

La desaprehensión de las clases medias por las fuerzas productivas es que, hemos anotado como un centramiento o como el nódulo de su comportamiento, en la primera parte de nuestras indagaciones. Descentrar nuestro análisis no significa abandonar nuestras primeras hipótesis, todo lo contrario, afirmarlas, pero en sentido de ampliar nuestro recorrido interpretativo sobre un plano si es posible de precisión pero múltiple.

Al afirmar la política como una especificidad en estas clases es sólo barruntar una de sus particularidades que la corona en su re-definición: no puede estar la política separada de la fuerza de cohesión que carga para sí:

"Para él (Gramsci) la política no puede ser un nivel o una instancia separada, como en el primer Althusser de para leer El Capital; más bien la política es el nivel

Escaneado con CamScanner

decisivo dentro de la estructura total, el modo de unificación significa también que el Estado no puede ser un simple reflejo de la base económica ni puede ser como en una visión reduccionista del marxismo, sólo un instrumento de represión externo al modo de organización de la sociedad y de la sociedad civil".(19)

Si cohesiona la política de manera decisiva, sin el Estado relampaguea e ilumina casi todos los cuerpos: sociales, económicos, políticos, etcétera, habría que reducir nuestra curiosidad teórica a ese stock de análisis? Se podrá desentrañar prácticas libre de influjos deterministas, o como dice Foucault: "... la hipótesis es que los tipos de prácticas no están únicamente dirigidos por la institución, prescritos por la ideología o guiados por las circunstancias -sea cual fuere el papel de unas y otras-, sino que poseen hasta cierto punto su propia regularidad, su lógica, su estrategia, su evidencia, su "razón". Se trata de hacer el análisis de un "régimen de prácticas", siendo consideradas éstas como el lugar de unión entre lo que se dice y lo que se hace, las reglas que se imponen y las razones que se dan de los proyectos y de las evidencias".(20)

Develar lo político, es develar a las clases medias, esto es una presunción, es un preconcepto: la forma cómo se irradian estos grupos de carácter citadino sobre las fuerzas locales de la política es un asunto diferente; las clases medias es verdad que imitan, que cambian y oscilan, que las agujas de su comportamiento no compulsan en la doctrina, el credo o los principios extrictos de la disciplina: de la misma forma que pueden revivificar la imagen del "general idiota", pasada la coyuntura pueden volver contra él cargando la imágen de otro exabrupto. Su inconstancia sólo es comparable a su creatividad: pintan cuadros en proporciones casi iguales a su capacidad de sedición; escriben libros con la destreza que reclama la condición elemental del plagio o la suplantación; abrevian caminos porque el sacrifico no condice con el aura de la dignidad o la entrega no puede ser abierta; generan política universitaria con la misma velocidad con que se retractan.

Esta capacidad de destruir y construir, de planificar y de improvisar tiene que ver con la propia "regularidad de sus prácticas" que reclama Foucault cuando hipotéticamente nos lanza el concepto. Es buscar en la clase misma haciendo abstracción de sus condicionamientos que tienen las luchas hegemónicas sobre el comportamiento de estas fracciones, que han creado una forma de identidad que particulariza su inteligibilidad, -de lo contrario habría que operar solamente con el bisturí de la deducción o de la analogía-, que define de razón propia una lógica muy singular. No es difícil por ejemplo sistematizar el destino del profesional de clase media, que se entrega de plácido a las garras del sistema o que vota por un cupo de poder o que su reenclasamiento se da como resultado de su titulación académica o de su nuevo puesto "político" en la administración del Estado. Todas estas formas son tipologías que nos ayudan a precisar la lógica de las prácticas de las clases medias.

Atribuir todo ello a la lógica monstruosa del sistema o a la forma ideologizada de la institución o a la "razón última del Estado", es, develar los objetos en sus puntos más genéricos o en el "juego" de las lógicas más reiteradas. La decrepitud del análisis existe y no es un juego del sistema, o la trampa subsidiaria de la ideología; es una realidad que tiene culpables que, cobija estupideces e irresponsabilidades: salvados estaríamos de responsabilidad en nuestros más mínimos errores, si nuestra inconsciencia cargase siempre la razón última de patrón Estado.

2.2 LA POLITICA: UNA MERCANCIA

¿Cuál es el estatuto de la política? Los linderos de la política dejan mucho que desear; su desplazamiento surca agitado ya sea por dentro o por fuera de la institución. Su reconocimiento en el pasado inmediato pendía del retorno a la democracia, es decir, el lugar que la legitimiza lejos de la proscripción de la dictadura.

La política en sus condiciones más críticas resulta una herramienta temida y peligrosa para quienes la proscriben de la vida institucional. El "hacer política" connota una forma de resistencia. Hay quienes incluso han pensado que la consciencia política es la más alta que individuo alguno pueda alcanzar: acepción ambigua y dudosa. Cuando la masa se detiene se considera que su decantación es política y casi nunca se piensa que su reflujo es moral o económico. -esto último se supone que es un statu quo hacia adelante, es decir, hacia la riqueza; incompleta idea, pues la pobreza también empobrece-. Las derrotas repetidas pueden acumularse y en un momento desatar una crisis política es verdad, pero seguramente el desastre será moral: por ejemplo la derrota de la izquierda boliviana no ha barrido con sus ideas políticas, pero si ha mermado la fuerza de sus convicciones sino las ha vuelto inviables.

Este aura de la política que enceguece a unos e "ilumina" a otros, aunque sea enfocada en su sentido más abstracto tiene que ver con el destino de una población, como lo dijimos lineas arriba, de otra forma es difícil concebirla, hemos desestimado su articulación institucional con la ciencia de manera que nos permita hablar de una política cientifizada. ¿Cuál entonces puede ser aquel destino que señala para nuestros países tercermundistas, la política, hablando en su sentido más o menos estricto? La política si carga con un estatuto sinuoso sino deplorable, al mismo tiempo esa práctica política decidida y obsecada de las masas ha dictado el curso de nuestro pais; nuestra condición contingente que oscila de la dictadura a la democracia y viceversa tiene por fuerza el "aciago demiurgo" de la política. Si se ha intentado deslegitimarla del pensamiento, de las prácticas cotidianas, (si se ha intentado) desactivarla del saber, de la ciencia, de la racionalidad del discurso es por fuerza a raíz de las marcas que lleva.

El sentido proscrito de la política es la que ha determinado su estatuto: sobre el inconsciente colectivo está inscrito con huellas indelebles el sujeto-político, el sujeto-histórico de la política. En las calles y en la lucha diaria de la masa se ha forjado un concepto básico de nuestro ser político. Creo que se hace necesario exponer someramente nuestra concepción de sujeto:

"...el término sujeto significa, en efecto 1) una subjetividad libre, un centro de iniciativas, consciente y responsable de sus actos; 2) un ser sometido, sujeto a una autoridad superior y, por tanto, privado de toda libertad, salvo de la de captar libremente su sumisión".(21)

Escaneado con CamScanner

El sujeto sometido a una autoridad, no precisamente superior es lo que ha descampado nuestra forma primera de la política: desde la lucha por la independencia hasta nuestros dias ese fragor, es el determinante para delimitar en nuestro imaginario el estatuto de una masa politizada. Como que el peligro de nuestra sobrevivencia ha puesto en pleno nuestro ser político. Cuanto más fuerte ha sido la represión más magnificada ha estado la resistencia y la lucha. Esta forma de encarar la política sujeto-masa tiene connotaciones muy propias que hacen a los procesos de liberación en América Latina; la escuela más inmediata para abrir los ojos sobre la realidad tiene su asidero en la forma como las masas han vivido la historia, como la han encarnado a ésta. Espoleados por la historia o cabalgando sobre ella, dueños de nuestro destino o en calidad de sujetados, unas veces derrotados y otras victoriosos: todos protagonistas de nuestro ser político.

No se desconoce en nuestro país esta forma casi heroica de "hacer política", de resistencia a las ideologías políticas. Aquí estaría el meollo del asunto respecto de ¿cuál es el eslabón que explicita aquel periodo de la masa magnificada por la política y ahora decantada por ella? Cómo la política se convierte en herramienta = mercancía en manos de unos pocos y en detrimento de los más?

Si le creemos a Levi-Strauss de que: "Nada se asemeja mas al pensamiento mítico que una ideología política"(22); no estaríamos desautorizados a pensar la política desde el lado de la metáfora como una mercancía. Pero antes debemos establecer los límites teóricos que nos deben conducir al concepto de mercancía:

"La riqueza de las sociedades en que reina el modo capitalista de producción representa como una "inmensa acumulación de mercancías, y cada mercancía como su forma elemental. Nuestra investigación principia, por lo tanto, en el análisis de la mercancía. La mercancía es, en primer lugar, un objeto exterior, una cosa que por sus propiedades satisface necesidades humanas de una clase cualquiera. La naturaleza de estas necesidades, ya provengan, por ejemplo, del estómago o de la fantasía, no cambia en nada el asunto. Tampoco se trata aquí de cómo la cosa satisface la necesidad humana, si inmediatamente, como objeto de consumo, o indirectamente, como medio de producción.

Toda cosa útil, como el hierro, el papel, etc; puede ser considerada desde dos puntos de vista: en su calidad y en su cantidad. Todo objeto es un conjunto de muchas propiedades, y puede por eso ser útil de diferentes modos. Descubrir estos diferentes modos de utilizar las cosas es obra de la historia".(23)

El monopartidismo o las partidocracias cobijan estos preceptos como mecanismo de sujeción y control sobre correligionarios, o sus adeptos: la política como mercancía en su sentido más abrupto e inmediato sirve para manipular, ejercitar poder sobre la amorfa militancia. El rédito que otorga la militancia por fuerza hace de ella y de la ideología política una relación de dependencia material, si no es en otro sentido. De ahí que la política aparece como objeto exterior que debe apropiarse el sujeto como un recurso que va a satisfacer sus necesidades de: empleo por un lado, (condición elemental del militante) y por otro el ejercicio de cierto poder. Sería una posición mojigata si no advirtiésemos que, lo que se denomina la ética en la política, se redimiría de esta situación. El caso no es éste, porque lo que intentamos es expresar, como un ejercicio de abstracción, la condición de la política que, la equipara con una mercancía cualquiera que es consumida en base a las necesidades de ciertas estructuras de relaciones.

O lo que es lo mismo cómo la política sufre una suerte de arrendamiento a cambio de una cuota de poder o de dinero, etcétera, estableciendo así una forma más, cómo la política oculta lo político,(*) es decir, como se impone el mito de la política como una acción reguladora de las relaciones sociales, como una acción cohesionante de la vida de una comunidad, es lo que en definitiva oculta la depreciada condición de la política.

Los prejuicios más conocidos de las prácticas políticas se establecen en las épocas de transición, entre un gobierno que finaliza su mandato y la apertura de un nuevo periodo electoral: las cuotas de poder se negocian, se ofertan, se compran o simplemente se venden. Las campañas electorales traducen con exactitud la ecuación, política-mercancía. La política boliviana, por ejemplo, ha sufrido una mutación en términos de participación. La lista de candidatos que supuestamente, representa al electorado, ahora tiene que ver más que, con un reconocimiento o consenso político, con la capacidad de inversión en términos económicos del candidato: un curul parlamentario tiene un equivalente económico muy alto: los desconocidos personajes de la política que salen del anonimato en base a cuantiosas sumas de dinero, no son muy pocos.

La verdadera propaganda que "estriba en ganar hombre para la organización", se ha convertido en una lucha de "aparatos políticos" que, desplaza más que una capacidad física, un poder económico. Para alcanzar el consenso del electorado se debe martillar la consciencia de la masa mediante la propaganda:

"Los sucesos, las personas, las ideas existen en la consciencia y juicio públicos sólo en la medida en que reciben suficiente publicidad de parte de los medios masivos, y también sólo con aquellos rasgos que les otorgan y asignan los medios".(24)

Los llamados partidos nuevos, ejemplifican esta situación, junto a los partidos antiguos de mayor consenso: Unión Cívica Solidaridad, un partido que decolla en poco tiempo, es connotado en esta situación por la abultada suma que inviertió en sus campañas electorales.

Un candidato así se convierte en un ideologuema o en una mercancía que es ofertada a través de los medios de comunicación.

Los ideologuemas se transmiten como cubículos que señalan creencias, formas de pensar, pautas de conducta, etcétera. Es importante establecer en el sentido que afirma Foucault que, el legado de estas "instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de los ciudadanos en un Estado determinado"(25), no solamente debe entenderse en un sentido deformante de la realidad, de

Escaneado con CamScanner

represión o de ley, sino en términos de saber; cómo el poder que desplazan las distintas instancias logra "la formación de cierto tipo de saber".(26)

Así se hace necesario retomar en el sentido de éste autor su concepto exacto respecto de lo que piensa del poder como forma complementaria al fenómeno de inscripción que hemos anotado lineas arriba:

Tampoco indico un modo de sujeción que, por oposición a la violencia, tendría la forma de la regla. Finalmente, no entiendo por poder un sistema general de dominación ejercida por un elemento o un grupo sobre otro, y cuyos efectos, merced a sucesivas derivaciones, atravesarían el cuerpo social entero. El análisis en términos de poder no debe postular, como datos iniciales, la soberanía del Estado la forma de la ley o la unidad global de una dominación: éstas son más bien formas terminales. Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aislan a unas de las otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales".(27)

Esto localiza el poder, es decir, lo vuelve local, libre de soberanías a las que estamos acostumbrados, como si el poder se sujetaría siempre en el corazón de la represión o de la coerción que libran los aparatos, ésta más bien sería la fase exterior o terminal que, a partir del análisis de superficie multiplicamos.

Los efectos intrínsecos del poder, su ratio velada e ininteligible que ejercita más aqui de los aparatos y de las instituciones: el mercader de la política sabe que su confusión es mínima en relación a los réditos que le otorga su dimisión ideológica.

La lógica de la política no tiene por fuerza la racionalidad, ahí está la paradoja: Maquiavelo consideró la política como un fin en sí, como un medio para conservar y reforzar el poder. Por eso es totalmente indiferente a los medios y principios morales...Ante el problema moral, él distingue una moral para el gobernante y otra para los ciudadanos. Al gobernante se le juzga por su éxito en mantener o ampliar el poder. A los ciudadanos,por el vigor de su conducta en el grupo social"(28)

El corrimiento de la fase terminal del Estado que, apunta en definitiva a su fin último, conservar el poder y que "aboga por la presencia de un Príncipe despótico que pueda salvar la situación (c. VI-VII)(29); tiene su complemento en la clase social que encarna su base material como el terreno que soporta los efectos de poder.

La forma más exacta de efecto de la política, tiene por estrategia es, que el poder desplaza su aura sobre una multiplicidad:

"El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y "el" poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas".(30)

Esto secunda el análisis, en la medida que el poder no se desplaza meramente como una institución, o mejor dicho: "el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.

¿Cabe, entonces, invertir la fórmula y decir que la política es la continuación de la guerra por otros medios?".(31)

Si el poder está en todas partes, ¿donde no están, sus efectos más burdos? Es que el poder no sólo es represión, no es estrictamente destrucción, talvez ésta sea la forma más conocida.

Para ello tenemos, cuando Deleuze precisa sobre el pensamiento de Foucault:

"Foucault está más cerca de Nietzsche (y también de Marx), para quien la relación de fuerzas excede singularmente la vivencia y no puede definirse por ella. Pues la violencia tiene por objeto cuerpos, objetos o seres determinados a los que destruye o cambia de forma, mientras que el único objeto de la fuerza son otras fuerzas, y su único ser la relación: es "una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, futuras o presentes", "un conjunto de acciones sobre acciones posibles". Se puede, pues, concebir una lista, necesariamente abierta, de variables que expresen una relación de fuerzas o de poder y que constituyen acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable... Esas son las categorias de poder".(32) Maquiavelo, Doctrina política de "el príncipe", proyección en Hegel, el fascismo repercusiones hoy, Ed. Paulinas, Bogotá, 1974, pág.35.

En realidad el poder consta o se desarrolla en tres apartados: "incita, suscita, produce".(33) Ahora como se organizan estos tres elementos: "incitar, suscitar, producir (o bien todos los términos de listas análogas) constituyen afectos activos, y ser incitado, ser suscitado, ser obligado a producir, tener un efecto "util", constituyen afectos reactivos".(34)

Esta especie de digresión fundada en buscar similitudes y coincidencias entre la práctica política y el ejercicio del poder, no tiene por meta más que ilustrar de manera somera el carácter de los efectos que suscita en ambas direcciones. La primera aproximación a mi modo de ver sería que, hay prácticas políticas que se organizan dentro el ejercicio de un poder eminentemente local, es decir, que, no engranan al proceso mismo, aunque sí apuntan hacia él, (por ejemplo, prácticas intrínsecas a la autoridad que se ejercita al interior de los partidos políticos, o el poder que ejerce un padre en relación a su hijo, o la del párroco sobre la comunidad, etcétera),; en apariencia son poderes que se circunscriben a la institución y

Escaneado con CamScanner

que crean su propia regularidad, a diferencia de otras prácticas que connotan una multiplicidad que, tiene que ver con la "razón última del Estado", etcétera, que vira los procesos en direcciones opuestas a "un interés común", o que en definitiva cercena los derechos de ciudadano, o que alquila la opinión del individuo como efecto de la manipulación de la multitud: formas todas de una práctica de poder.

La historia "oficial" enseña a través del mágico reducto de la Escuela que el poder se engalana en la cimera del héroe, del lider o del presidente de turno: lo que no traduce o mejor lo que no revela adrede es la base social de ese poder. Las clases sociales, su estratificación son un mito que se oculta a la percepción del educando; saber que se revela muy posteriormente, o lo irreductible de la experiencia se ocupará de ello. O por último la experiencia del saber conduce a comprender que el poder está en manos de unos cuantos de manera legitimizada. El precepto que de alguna manera ya lo hemos desarollado y que se puede complementar con este primero es que la traducción más inmediata a nuestro entendimiento es que el poder es eminentemente violencia. Está oculto el poder del saber por ejemplo como "violencia simbólica", o la vorágine que ejercitan los medios de comunicación sobre nuestras conductas o deseos, o la prescripción educativa, etc. O los efectos de la razón sobre el instinto, otra forma de poder que está lejos de la percepción del hombre corriente, o lo que es lo mismo la Socratización de la vida, como lo denuncia Nietzsche:

"Cuando se tiene necesidad de hacer de la razón un tirano, como hizo Sócrates, por fuerza se da un peligro no pequeño de que otra cosa distinta haga de tirano. Entonces se adivinó que la racionalidad era la salvadora, ni Sócrates ni sus "enfermos" eran libres de ser racionales, -era de rigneur (rigor), era su último remedio. El fanatismo con que la reflexión griega entera se lanza a la racionalidad delata una situación apurada: se estaba en peligro, se tenía una sola elección: o bien perecer o bienser absurdamente racionales... El moralismo de los filósofos griegos a partir de Platón tiene unos condicionamientos patológicos; y lo mismo se apreció de la dialéctica. Razón = virtus = felicidad significa simplemente: hay que imitar a Sócrates e implantar de manera permanente, contra los apetitos oscuros, una luz diurna- la luz diurna de la razón. Hay que ser inteligentes, claros, lúcidos a cualquier precio: toda concesión a los instintos, a lo inconsciente, conduce hacia abajo...(35)

Todas estas formas de poder como formas intrínsecas, que al hombre del análisis genérico o de estructura le haría decir que son formas subsidiarias de poder y que no es el corazón mismo del sistema y sobre el cual debemos radicar la crítica de la crítica. La razón totalizadora del Estado es otra forma de imposición sobre una sociedad "abigarrada", sobre un territorio multiétnico, o dicho desde el lado de E. Lopez:

"Ocurre entonces que la nación ocupa el centro de la propia sociedad civil, cuya voluntad más íntima es siempre la totalización..."Hay un todo porque es un todo" y aclara que "hay un todo porque hay una razón totalizadora"(Hegel)...El registro de la historia proletaria es para ésto de una intensidad singularmente fuerte (de lo que a menudo poco dice tal o cual lección extraída por la izquierda partidaria), pero no el único pese al escamoteo permanente de cierto sobrecargado racionalismo en el código de la historia. El "mundo" campesino indígena de los andes hace pedazos cualquier generalización autocentrada de la historia a cualquier reducción totalizadora. No basta con demostrar el complejo articulatorio en términos económicos y políticos (en el sentido lato); habremos de hablar de su momento bélico y de su momento simbólico.

Reducir el hecho étnico comunitario - con toda la carga de politicidad que este hecho mantiene- a su mera adecuación funcional hacia el estado (productividad, escolaridad, etc.), es despojarlo de toda su especificidad y excluir su potencial estratégico; es si se quiere no entender nada". (36)

Los achaques o decrepitudes en el análisis de nuestra izquierda partidaria que se descorona gratuitamente antes que por la fuerza y vigilia de sus enemigos, por la irrupción de su ceguera, es un claro ejemplo de cómo leemos sobre el lomo o el prisma de las clases que estigmamos. El carácter etnocéntrico de nuestros análisis que sólo fecunda formas subsidiarias de aprehensión, demuestra que no nos hemos librado de lo que despreciamos. A veces Zavaleta da impresiones de su lucidez muy cerca de concepciones burguesas de la historia, cuando se ensaña de manera emocional con la psicología de sus detractores y los estigma en sus debilidades individuales. La psicología de la multitud es otra cosa, y de la cual estamos muy pobremente informados. "el poder dual" todavía cabalga dentro de conceptos de desarrollo capitalista como medium necesario para alcanzar la revolución socialista.

Nuestra izquierda partidaria. -dicho en un hábitus emotivo-, se corona rudimentaria, repetitiva, indecisa, axiomática y dogmática.

La forma partido de hacer política tiene reductos muy conocidos: la militancia, tiene equiparaciones casi religiosas, el culto a la política, no deja mucho que desear respecto del culto de los feligreses.

La sacralización de la política tiene que ver mucho con el sentido de organización que se desprende del concepto-partido. Cuidar las murallas del recinto, cultivar la imagen del lider, establecer los niveles jerárquicos como forma precisa de la distribución de la autoridad que, todo partido o dirección política debe ejercer sobre su militancia, trazar la línea ideológica- política y distribuirla regularmente para que el cuerpo- militante se empape en las ideas directrices, etcétera. Este fenómeno que tiene fuertes connotaciones leninistas de organización partidaria, ha forjado una imagen muy particular del ejercicio de la política, dando lugar asi a una especie de "clase política sui generis", que se eleva sobre la masa. ¿Cómo perviven estas pequeñas sectas llamadas partidos políticos, a pesar de su renuencia con la masa? El identificar la naturaleza religiosa de las prácticas políticas es un hecho, aunque todavía permanece en un misterio del por qué el estatuto religioso de la política: Debray es en realidad quien lanza esta interrogante.

"Todo ocurre como si la crítica militante se diera contra una especie de techo teórico. Nuestra inteligencia

Escaneado con CamScanner

es ya bastante lúcida o desengañada para identificar como religiosa la naturaleza de las prácticas políticas, pero todavía no lo suficiente para preguntarse por qué las prácticas políticas son de naturaleza religiosa. De acuerdo para reconocer las marcas de lo sagrado en nuestros ejercicios profanos, pero ¡nada de profanar lo sagrado mismo!".(37)

Es algo asi como si nuestro ser y actuar tendrían que frenarse a medias y sin vuelta. Esta sacralización de lo político, reitero, ha conducido por otro lado a una imago del político que, se vuelve invulnerable, intocable, como si éste se constituyese a espaldas de la masa, a espaldas de la irrupción que ésta deposita en él, "así como la constitución del sujeto psicológico necesita la mediación de la imagen del cuerpo, la constitución del sujeto político necesita la mediación de la imagen del grupo. Se produce como centro de acciones por excentración, según un doble movimiento de uno en el otro. En otras palabras, alienación individual e identidad colectiva son sólo una".(38)

Bellas razones dialécticas que nos remiten a la seductora abstracción. ¿Pero quiénes son los que casi siempre se coronan políticamente con los sabios efectos que producen las masas? Será cierto que los gruesos tomos escritos por Lora, sobre el Movimiento Obrero, tengamos que leerlos como asunto del pasado, como sobre lo que fue un día el movimiento obrero? ¿Por qué al final de todo existe un sector fácilmente identificable que termina por cosechar -sin abrumarse, sonrojarse o empalidecerse, ésto último- la flor y la nata de los beneficios de la política? Es evidente que estos sectores son las clases medias. Es como si al interior de este grupo intermedio se hubiese forjado una clase política incólume al tiempo, a las diversas coyunturas o a la misma variedad de las relaciones políticas. Cuando escribimos estas líneas se habla con cierta seriedad de esta clase política y sobre la cual nos advierte Arturo Uslar Pietri, escritor y periodista venezolano:

"...Podría significar que no solamente ya no hay una "polis", ni comunidad nacional, sino una situación nueva, en la que los políticos y la "sociedad civil" son cosas distintas. Si la política no es la "sociedad civil" ni la representa, ¿qué es entonces? ...Pudiera ser que en los países democráticos se haya formado una "sociedad civil" distinta y hasta posiblemente antagónica de la "sociedad política". Podría resultar la gran cuestión del debate del siglo XXI".(39)

Esta particularidad de la política y la clase endosada a ella con una fuerte fijación, podría en el futuro conducirnos a profundizar el estudio y la investigación respecto de los sectores intermedios. Entre otras razones que se pueden adimentar a nuestro planteamiento, es, el haber entrado a una franca decadencia del concepto de "vanguardia única" o de partido único de la revolución. La clase obrera con todas sus filias y sus fobias se ve muy disminuída en la actualidad.

La lectura de las clases medias ahora, es un paso innegable en la comprensión de la "totalidad de la política". Estigmarla con el cliché, o reducirla a la simple analogía es verdaderamente depreciar nuestro conocimiento de variables sumamente importantes, por lo menos de un cuerpo-político de estudio para satisfacer curiosidades manifiestas.

CONCLUSIONES

Desde una percepción marxista ortodoxa, el desarrollo de la historia estaría asentado en la lucha de clases: el proletariado y la burguesía aparecerían como los dueños absolutos de esta lucha. La debacle del este, y las diversas corrientes marxistas sobre todo canalizadas via partido, también en crisis, han puesto serias interrogantes sobre el paradigma universal de burgueses y proletarios. Esta última como clase universal y emancipadora de la sociedad y las otras clases, a estas alturas resuena en el ámbito político como un antiguo axioma. Esta nueva rúbrica o mejor la nueva percepción que se intenta a nivel local tiene una nueva consigna: "repensar el pais". La crisis del marxismo es innegable, argumentar lo contrario a partir de que esta corriente de pensamiento se mantiene incólume ya sea en el materialismo histórico o en su contenido dialéctico es acudir a afirmaciones a espaldas de la realidad. El carácter axiomático o dogmático sobre estas lides sólo se puede mantener sobre la letra muerta del marxismo: eso si que no ha variado, se mantiene per se.

Bueno, en realidad el asunto que nos preocupa es que todos los aciertos y vicios de definición sobre las clases sociales arranca precisamente de la realidad que han mantenido a lo largo de la historia burgueses y proletarios: de esta relación resultante es en parte la génesis del comportamiento de las clases medias. Es sobre todo a partir del lugar que ocupan en la producción estos distintos grupos que se definen como clase social. Su definición como tal no está en crisis, sobre todo en términos productivos. Lo que sí es cuestionable es su papel político, su condición de vanguardia, en el caso del proletariado, sobre todo. El economicismo de las apreciaciones por otro lado ha reducido a las clases sociales a meros entes productivos: o lo que es lo mismo la base material de las clases las determina en "última instancia". En este recuadro las clases medias carecen de autonomía y siempre están a la zaga de sus contendores y viven una suerte de ambivalencia e indefinición.

Desde nuestro punto de vista en este caso, están lejos de ser una clase pasiva a pesar de que las clases medias están inscritas fuera del aparato productivo en propiedad. Esta clase estaría más bien aclimatada en los reflujos y flujos más importantes de la historia del pais.

La forma más cercana a su condición se la puede leer a partir de su reciclaje en al ámbito de la política y de la educación (sobre su condición educativa se enfocará en otro capítulo especial).

Antes, ¿qué pensamos de la política? Se puede desarrollar el concepto de la política como un recurso instrumental, reducida al cálculo medio-fin carente de una ética; por otro lado existe el carácter simbólico de la política o lo que hemos establecido como lo político, como una expresión reguladora de las relaciones sociales, en el sentido de una ética. Aunque más bien nuestra intención es retomar el concepto de Zavaleta Mercado, cuando éste funde el concepto de política de la connotación aristotélica en el sentido de polis o ciudad con el de Bonaparte: destino de la ciudad, de una comunidad. Es el sentido de la política fuera de la nomenclatura científica, de la relación con un saber especializado. Es más

Escaneado con CamScanner

bien la política encarnada en el sujeto-histórico como hecho concreto. En esta dirección encontramos cómo la política se engrana al Estado, la sociedad civil y las clases sociales como un basamento de su contención y vitalidad. En su génesis estructural las clases tradicionales tienen que ver con las fuerzas productivas, a secas, con una base material de la cual y en la cual se determinan. Técnicamente hablando, está fuera de discusión la definición del proletariado y la burguesía, como clases que ocupan un lugar determinado en el proceso productivo. El campesinado como clase social está claro, también que, su articulación a la producción proviene via trabajo y explotación de la tierra. La clase conflictiva o el grupo social polémico, por su ambigua situación de clase, es el de las clases medias. El análisis, ya sea socio-político o socio-histórico la ha abordado apenas periféricamente como una "clase a medias". Nuestro recorrido la define, o mejor la re-define como una clase determinada por lo educativo y lo político. En este capítulo está expresado el carácter político. Cómo estas fracciones de clase, por su ligazón casi "natural" al "saber", a la educación, a la estructura política de la sociedad, fluctúan con cierta facilidad en los recovecos de la política. Su reducto explicativo como grupo social y como un fuerte sector político se encuentra en el Estado. El Estado como la "síntesis de la sociedad civil", en su forma más burocratizada aloja a gran parte de las clases medias. Esta correa de transmisión inmediata entre las clases medias y el Estado, permite una interiorización de la política por parte de estas fracciones. Fisicamente el Estado encarna a las clases medias. Esta razón inclina a estos grupos a asumir, aunque su voluntad sea otra, las razones del Estado, se alimenta como clase en esta lógica. Su condición política arranca de esta situación: en su génesis y estructura está atravesada por el Estado.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) MARX, Karl, El Capital, Ed. Biblioteca Nueva, Buenos Aires, 1949, pág. 535.

(2) DOS SANTOS, Mario y GARCIA, D., Repensando la política, (Democracia en cuestión y redefinición de la política), Crítica y Utopia 8, Bs As., 1982, pág. 67.

(3) LECHNER, Norbet, Repensando la política, Crítica y Utopia 8, Bs. As.,1982,p.41.

(4) BOURDIEU, Pierre, La distinción, Ed. Taurus, Madrid, 1988, pág. 455.

(5) NORBET, LECHNER, Repensando..., op. cit., pág. 46.

(6) DOS SANTOS, Mario y Garcia Daniel, op. cit., pág. 70.

(7) HABERMAS, Jurgen, Ciencia y Tecnología, Grijalbo: colección crítica, España, 1968,pág.133.

(8) HABERMAS Jurgen, op. cit., pág. 147.

(9) NORBERT Lechner, op. cit. pág. 37.

(10) ZAVALETA Mercado, René, La revolución Boliviana y la cuestión del Poder, Dirección Nac. de Informaciones. La Paz, 1964, pág. 7.

(11) Ibídem,

(12) DEBRAY, Regis, Crítica de la razón política, Ed. Cátedra, Madrid, 1883, pág. 207.

(13) Ibídem., pág. 296.

(*) El MNR multiplicó inmensamente la propiedad pequeño- burguesa; sobre esa base se edificó el actual Estado Boliviano y su ideología. (R. Zavaleta Mercado, El poder dual, Ed. Siglo Veintiuno, México, 1977, pág. 217.)

(14) ZAVALETA M., René, El poder..., op. cit., pág. 5.

(15) Ibidem.,pág.28.

(16) DEBRAY, Régis, Crítica de..., op. cit., pág. 159.

(17) Ibídem, pág. 83.

(18) FOUCAULT, Michel, Theatrum Philosophicum, Editorial Anagrama, Barcelona, 1981, págs. 7, 9.

(19) BUCI-GLUCKSMANN, Christine, Gramsci y la política, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1980, pág. 171.

(20) FOUCAULT, Michel, La imposible prisión: debate con Michel Foucault, Editorial Anagrama, Barcelona, 1982, págs. 58, 59.

(21) ALTHUSSER, Louis, La filosofía como..., op. cit. pág. 138.

(22) CUENCA de, Luis Alberto, Necesidad del mito, Ed. Planeta, Barcelona, 1976, pág.14.

(23) MARX, Carlos, op. cit. pág. 23.

(*) "...La política me ocultó durante mucho tiempo lo político; como la adhesión a una ideología singularmente lógica, la lógica general de las ideológicas adhesiones".(Debray: 1986,16).

(24) UNIVERSITAS, La legitimación de los medios de comunicación de masas -resultados de la investigación de la comunicación- Alemania, Stuttgart, marzo 1989, pág. 207.

(25) FOUCAULT, Michel, Historia de la sexualidad: 1- La voluntad de saber, Siglo XXI, México, 1987, pág, 112.

(26) Ibídem.,

(27) Ibídem,

(28) PEÑA Mota, Pedro,

(29) Ibídem., pág. 36.

(30) FOUCAULT, Michel, op. cit., pág. 113.

(31) Ibídem.,

(32) DELEUZE, Gilles, Foucault, Paidos Studio, Bs. As. 1987, págs. 99, 100.

(33) Ibídem.,

(34) Ibídem.,

(35) NIETZSCHE, Friedrich, Crepúsculo de los ídolos, Alianza editorial, Madrid, 1986, pág. 42.

(36) LOPEZ, Eduardo, El lugar de la memoria, Quimera 2, Cbba., 1986, pág. 24.

(37) DEBRAY, Regis, Crítica de..., op. cit., pág. 212.

(38) Ibidem., pág. 180.

(39) USLAR Pietri, Arturo, La sociedad civil: Los Tiempos, octubre de 1989.

Escaneado con CamScanner

3. REDEFINICION DE LAS CLASES MEDIAS A PARTIR DE LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

3.1 LAS CLASES MEDIAS: SU HORIZONTE Y PERSPECTIVA

La forma más rudimentaria de definir a las clases medias es a partir de un efecto secundario, como una especie de rebote de un proceso central; aquel que protagonizan las otras clases: el proletariado y la burguesía. Esta su condición de mediación involuntaria entre la clase que genera el excedente y la clase propietaria de la riqueza ha trazado una suerte de historia propia de las clases medias: su personalidad, su máscara.

Indagar sobre su aura propia es a mi ver, aproximarnos a su inteligibilidad, a su entendimiento y a las leyes de su funcionamiento como "clase indeterminada". Los brotes sino específicos, generales le pertenecen en la historia a las clases medias: su capacidad de perspectiva, por su permanente oportunismo, no sabemos exactamente.

Su expansión es permanente, la urbanización por ejemplo, de las zonas más alejadas o los nuevos barrios va a la par del crecimiento de estas clases o como dice Brunner:

"...Dentro de la expansión de las clases medias se incrementan decididamente más las posiciones bajas que las altas; esto es, crecen más rapidamente aquellas, típicas de los empleados de oficina, vendedores y personal subalterno en actividades de industria, comercio y servicio, conjuntamente con los profesionales dependientes, que las ocupaciones altas, esto es, los de la dirección, de los profesionales independientes y las burocráticas superiores".(1)

Este crecimiento connota por otro lado su influjo en los centros y las periferies de los hechos, de los acontecimientos, de las definiciones estatales, etcétera, su acomodo y ambivalencia es relación de centramiento y descentramiento, de decisión e indecisión, de interés o desinterés. Lo que toca el corazón de su definición en cuanto clase social es, cuando expone su capital escolar y su capital cultural, más su colocación política.

Su destino, lo que sería lo mismo su horizonte y perspectiva referida a su organización como clase social intermedia se puede consignar a partir de la educación y la práctica política de estos sectores.

Esta forma efecto que toman las clases medias se corrobora, cuando el centramiento de los hechos, ya sean vividos como proceso o coyuntura, torna el desenlace con un pulso favorable para la clase obrera (minera, fabriles y aliados dispersos de las clases medias: universidad y magisterio) o las más de las veces favorable a la clase dominante enraizada en el Estado. Esta lectura de la historia nacional hace que las clases medias vivan la historia como un efecto de otras contradicciones y así estén marginados en su inteligibilidad como causa.

Esa imposibilidad de organización y de autonomía es lo que en definitiva es su historia, es su hechura a su medida, como su talante más aproximado a ellas, -porque, qué necesitan las clases para ser ellas; Zavaleta Mercado de ésto piensa así:

"La burguesía, en último término, no se organiza sino cuando ha conquistado su propio Estado, y aún eso en su fase avanzada. El proletariado debe estar propiamente organizado, ser una clase para sí en la etapa previa inmediata a la conquista del poder. En cuanto a las clases intermedias, sencillamente no pueden organizarse por si mismas. Lo que se llama su organización no es una autonomía".(2)

Así el periplo de las clases medias dentro la usanza de las otras clases se traduce indeterminada: sus costumbres, hábitos, su comportamiento histórico escande las virtudes o vicios de su partenaire, obrero o burgués. Esta forma positiva de ver la historia desencaja esta percepción que, raya en la observación y la experiencia. Los logros en aciertos o contradicciones que hayan podido vehiculizar las clases medias como portadoras de un cuerpo social, se ignora o se minimiza como forma deslegitimadora de su condición de clase social. Pués la relación de causa-efecto debe entenderse ya no en forma lineal, sino más bien como una circularidad: de causa a efecto, de efecto a causa; relación ininterrumpida y dinámica.

Las clases medias descoronadas de historia y figura propia, entonces se forjan en el barbecho, en las mieses segadas de los hechos, de la historia: como clase improductiva, indefinida. Recuperar este descentramiento, es recuperar su verdadero trazado como clase dueña de prácticas sociales. Sus prácticas por excelencia apuntan a la educación y la política. Entender su apropiación del saber institucionalizado y su colocación en las correlaciones políticas es nuestro cometido como forma traductora de su historia dudosa, de su horizonte indefinido.

3.1.1 LAS CLASES MEDIAS: SU ESCOLARIDAD

El destino de las clases medias se barrunta a partir de su capital escolar; ensayan una suerte de corporeidad a partir de su éxito escolar, o como expresan Bourdieu y Passeron:

"Es la pequeña burguesía, clase de transición por antonomasia, la que con más fuerza se imbuye de los valores escolares, ya que la escuela promete colmar todas sus espectativas al mezclar los valores de éxito social con los de prestigio cultural. Los miembros de las clases medias se distinguen (y quieren distinguirse) de las clases inferiores por conceder a la cultura de élite -de la cual, por lo general, tienen un conocimiento tan vago como éstas- un asentimiento incondicional que es testimonio de su buena voluntad cultural, de su deseo inútil de acceder a la cultura. Los estudiantes de clases campesinas y obreras se encuentran en desventaja en el doble aspecto de la aptitud para asimilar y de la propensión a adquirir la cultura, pues, hasta hace relativamente pocos años, ni siquiera encontraban en el ambiente familiar un acicate al esfuerzo escolar que para las categorías medias supone una forma de compensar la desposesión mediante la aspiración a la posesión...(3)

Esta radical aspiración a la educación escolar por parte de las clases medias se abre como una especie de

Escaneado con CamScanner

sustitución a los privilegios negados que, tienen para sí las clases más privilegiadas. La acendrada virtud de los títulos nobiliarios otrora es, ahora los conspicuos títulos académicos.

El estatus social adquirido por parte de las clases medias en el ámbito de la escuela y su posterior ingreso a la Universidad, en base a su enconado esfuerzo; sobreponiéndose a todos los handicaps que, supone su origen social, prefigura a una "clase educada", sino a una clase de las más educadas. La inclinación casi "natural" de estas clases por impulsar a sus hijos por la determinación de la Escuela sólo es comparable a la inclinación que tienen las clases ricas por acrecentar su riqueza. Todas las posibilidades de éxito social que tienen las clases medias para sí sólo puede resolverse como corolario de su saber, de su adiestramiento en el campo de la cultura.

Si bien almacena un capital escolar, éste en principio casi factible para todas las clases, incluso para las menos favorecidas; debe completarse con un capital cultural: es decir, una gama de saberes que estigmen al hombre culto o lo que "...confiere calidad al comportamiento cultural (en nuestra Escuela y en nuestra sociedad) es la manera personal de desenvolverse en el campo de la cultura, a saber: el virtuosismo de la ironía, la afectación de elegancia o la garantía de un estatus social que permite una soltura, o una impresión de soltura, que son casi siempre patrimonio de los estudiantes de clases altas donde esos modales constituyen otros tantos símbolos de pertenencia a la élite".(4)

El rasero de la Escuela, depositaria de los primeros conocimientos en bruto, libre de sutilezas o de refinamientos que supone cultivo, se presta como el espacio más adecuado para suprimir las desigualdades sociales. Los niños cobijados bajo el manto de la autoridad del maestro terminan por soportar incólumes la fuerza precoz de sus prejuicios, heredados tempranamente de sus padres. Esta condición exigida a la masa escolar tiene por principio las máximas colegidas de la religión, sino del concepto de patria o si se quiere fundadas en la "buena predisposición del maestro".

Así ya desde el lado objetivo de la ideología, es decir, su negación como superestructura de las relaciones sociales o desde el lado subjetivo del educador, convencido de la sapiencia y bondades de la Escuela, "...pone todo su entusiasmo e ingenio en el esfuerzo por cumplirlo con toda conciencia (¡ los famosos métodos nuevos!). Recelan tan poco que contribuyen efectivamente -con su misma dedicación- a mantener y desarrollar una presentación ideológica de la escuela que la convierte en algo tan "natural", útil e indispensable -e incluso benéfica en opinión de nuestros contemporáneos- como pareció indispensable y generosa la iglesia a nuestros antepasados hace unos cuantos siglos".(5)

De esta forma la Escuela dueña de principios irrefutables socialmente, forja un aprendizaje colectivo digitado en la aparente uniformidad beneficiosa de los programas educativos y la ensimismada fé de entrega del maestro, que casi no duda que su eficiencia es directamente proporcional al servicio y reproducción del sistema o como expresaría Althusser:

"...hay un aparato ideológico que desempeña el papel dominante, aunque apenas y rara vez se le escucha: es silencioso en grado sumo y se llama la escuela. La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento - tanto con nuevos como en viejos métodos - les inculca durante muchos años - los años en que el niño es más "vulnerable" y está aprisionado entre el aparato ideológico familar y el escolar - "valores prácticos" tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía). En algún momento alrededor de los dieciseis años, una gran masa de niños cae "en la producción": los trabajadores y los pequeños agricultores. Otra porción de la juventud escolarizada continúa estudiando: tarde o temprano va a dar a la provisión de cargos medianos: empleados, funcionarios, pequeños burgueses de todas clases. Un último sector llega a la cima, sea para caer en la semicesantía intelectual, sea para convertirse aparte de los "intelectuales del trabajar colectivo", en agentes de la explotación (capitalista, empresarios), en agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) o en profesionales de la ideología (sacerdotes de toda especie, que son, en su mayoría "laicos convencidos".(6)

Los más que se coronan convencidos de ello, como su única apuesta son las clases medias: su ascenso social. La organización, administración y direcciones más altas está confiada en manos de estas clases que, disponen de una tendencia particular por manipular técnicas y métodos de la enseñanza. Podría pensarse que las clases cultas por antonomasia corresponde a la burguesía o que éstas en primer orden en cuanto al saber llevan la delantera; nada más alejado de la verdad: la administración del gobierno, del Estado, su legislación, la composición de la clase política, partidaria y sindical; administración educativa, escolar o universitaria o en definitiva lo que es lo mismo los tres poderes del Estado tienen por responsables desde la clase media baja hasta la pequeña burguesía; fracción de clase ésta última que, hace de su lindero cercano con la burguesía, su prerrogativa para encaramarse en el poder del cual y al cual lo sirve.

Si la burgesía como tal ha influido más directamente en la escuela es, a través de la Iglesia y los poderes que ésta ejercita en los recintos educativos particulares de tendencia católica. La escuela particular católica, institucionalmente garantizada ha dejado o mejor, sembrado la tradición de eficiencia y cumplimiento en la trasmisión del saber. La pequeña burguesía consciente de la institucionalidad de los recintos privados y de sus posibilidades de acceso ha reproducido de manera ininterrumpida estas empresas educativas.

A diferencia de la Escuela Estatal que la rúbrica de su personalidad la ha forjado en el campo de la contingencia y por ello mismo aparentemente la ha hecho rebelde: su recorrido carga con el estigma de la irresponsabilidad, de la ineficiencia y de la improvisación. Esta percepción no deja de ser incompleta si solamente nos atenemos a los últimos diez años. Sin duda algunos establecimientos en este orden habrían de fabricarse un prestigio sostenido en el corte ejemplar de sus maestros. De

Escaneado con CamScanner

todas formas sería injusto marcar de entrada estas diferencias sin considerar los verdaderos resortes de causalidad que determinan las desigualdades.

La forma más insincera de análisis es aquella que juzga a las instituciones por su eficiencia o ineficiencia o lo que sería la más ideologizada. Si pensamos sobre todo que, "...la ideología representa la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia".(7)

En esta relación imaginaria que se urde en la apariencia y que emerge como verdad la forma institucional más acabada es aquella que engrana en la lógica de la eficiencia o del mejor servicio al sistema. El sentido lato que tiene esta creencia peca de algunas relaciones de análisis en cuanto se plantea como fin último el mejorar el funcionamiento y eficiencia de la Escuela. En esta dirección habría que dejar en claro como bases para el debate que, es importante pensar, en la definición de la lucha contra la Escuela o la Universidad que, ambas o si se quiere aisladamente, como factores de superestructura que soportan al sistema; al luchar contra ellas lo que se está haciendo es servir al sistema de mejor manera, puesto que corregir los medios de enseñanza, hacerlos más estrictos, hacer más exigentes las normas de admisión o las normas de la institución, para mejorar su funcionamiento y eficiencia es, atentar a las escasas posibilidades que tienen las clases menos privilegiadas por acceder a la Escuela o Universidad. Ya que las diferencias de formación familiar o escolar con las clases privilegiadas, sólo son compensadas por las deficiencias mismas de la Institución. Corregir éstas o mejor hacer de su funcionalidad y eficiencia la razón de su ser es ignorar las desigualdades sociales que soportan la institución. O lo que sería aproximado: corregir las deficiencias de la institución dentro las exigencias del sistema es apuntar a la institucionalidad de la desigualdad como exigencia de la institución.

Esta tendencia casi homogenea de capitalizar un saber ya sea escolar o de otra índole hace, "...que el conocimiento puede convertirse cada vez más en un factor de poder en las distribuciones sociales complejas del conocimiento. Los grupos de "expertos" constituyen uno de los catalizadores institucionales de la concentración de poder". (8)

La forma exacta en esta distribución social del conocimiento corresponde a sociedades donde existe una estrecha relación entre el poder político y el saber institucionalizado, ello generadora de lo que vendría a llamarse política científica. Así podemos connotar aquella relación de conocimiento y estructura social en sociedades altamente institucionalizadas:

"Una característica importante de la distribución social compleja del conocimiento es la desproporción socialmente condicionada en la distribución del conocimiento general: una estructura social compleja, especialmente en forma de instituciones políticas y económicas altamente desarrolladas, condiciona la estabilización de estratos sociales relacionados con la autoridad y la actividad económica, y de estructuras de significatividades específicas de ciertos estratos sociales. De éstos surgen versiones diferenciadas del conocimiento general. A ello agregamos el hecho de que la transmisión de versiones diferenciadas arraiga primordialmente en la estratificación social. Esto significa que cada cual no es iniciado en el "mismo" conocimiento general, sino que aprende la versión correspondiente a la clase en que ha nacido".(9)

Si hemos de convenir que en esta distribución social del conocimiento, la que mejor se beneficia de esta distribución son las clases medias por su colocación en la división social del trabajo por un lado, y por las características que tiene en cuanto significa su ascenso social, su carta de éxito social, su "abolengo no noble", también nos hemos de exigir, precisar las formas particulares y diferenciadas de saber que exponen los distintos grupos que componen las clases medias; puesto que, no tiene el mismo estatus social el conocimiento que esgrime el militar por muy alto grado que tenga a lo que expone el "doctor académico" con un elogioso curriculum. De esta manera sería importante que a las clases no se las puede definir por el quantum más o menos que tienen de saber en tanto clase social a la que pertenecen. Por ello si hacemos caso del prejuicio y afirmamos un quantum menos de saber en el militar, esta pre-razón suficiente podría inducirnos a pensar que éste corresponde a una clase inferior.

Pués a pesar de esa diferencia superficial, un tanto más bien formal, puede ésta conducirnos a diferenciar aquella relativa distinción que corresponde a las distintas fracciones que hacen a las clases medias. En un comienzo se ha anotado el carácter homogeneizante de la escuela y donde el mejor partido que sacan de ello son precisamente estas clases de transición: ahora es menester indagar sobre cómo al interior de estas clases fluctúa el saber y de qué forma este capital cultural las determina o mejor conforma su personalidad.

3.1.2 EL SABER

Una razón homogeneizante de apariencia es aquella pseudo democratización de la Escuela. Las particulares diferencias que ulteriormente toman las actividades del adulto o del Joven-adulto son aquellas que le plantea el bachillerato. El curso que toma este nuevo desafío hacia adelante confirma el carácter decisivo que tiene la profesión del padre en la consecusión de sus estudios. O dicho de otro horizonte como la pertenencia a un lugar en la división social del trabajo se vuelve decisivo en la determinación o adquisición de un saber y por tanto el trazado de su diferencia y distinción.

El saber que desplazan los grupos medios dentro un ámbito académico desde su colocación de profesor, investigador o extensionista, puede ser tomado como un punto de referencia en aquella primera distinción o diferencia genérica, hasta estos sectores menos adiestrados. "Como ya hemos visto, la especialización del conocimiento y la organización concomitante de los elencos para administrar los cuerpos de conocimiento especializado surgen como resultado de la división del trabajo".(10)

Entre los sectores menos favorecidos por un capital cultural dentro de las capas medias, son aquellas que han frenado o mejor, no completado su inicial capital escolar y, producto de su situación privilegiada o no privilegiada: por ejemplo, resulta si no del todo evidente

Escaneado con CamScanner

que la condición de los sujetos que los sujeta una tradición económica, es decir, que los ingresos del padre tienen que ver con una cadena que la precede y que la antecederá, resulta que puede desarrollarse sin trauma alguno fuera del campo de la cultura académica; o en caso contrario aquí se produce una situación de desclasamiento que opera sobre estos sectores medios que no cuentan ni con tradición cultural, menos un nivel de ingreso económico.

El comerciante de clase media con cierto éxito, que apunta a un crecimiento de la economía terciaria, rubro éste, incrementado desde la perspectiva de la economía informal, no ignora la distinción y el reconocimiento que se encuentra en el dédalo del saber y sobre el cual podríamos pensar no sin cierto prejuicio que, como efecto de su desarticulación de lo que hemos venido en denominar el campo de la cultura legítima, podría desestimar de su imaginario lo que simboliza el reconocimiento de los títulos y los galardones culturales.

Las clases medias empobrecidas, por el contrario, que tienen por lindero a los sectores menos privilegiados, podría pensarse como mano de reserva de la fábrica capitalista: en realidad no existe esta relación mecánica.

La independencia que mantienen los sectores medios más depauperizados tiene su desfogue en el comercio o el contrabando. Aunque el polo de reafirmación de producción capitalista, estaría expresado en la expansión del narcotráfico.

La condición distinta que tienen los sectores medios más pobres no altera la percepción que se tiene del estatuto de la educación, de manera que no invalida el carácter de la lógica del saber y su relación con la cultura.

¿Cuáles entonces pueden ser los parámetros que puedan afirmar la cultura en una clase determinada y qué se diferencia de las marcas que imprime la Escuela? Tomaremos como parámetro aquel que proponen Bourdieu y Passeron:

"El privilegio cultural se hace patente cuando tratamos de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias, que sólo puede adquirirse a través de una asistencia regular al teatro, a museos y a conciertos (actividad que no suele organizar la Escuela o que organiza de muy tarde en tarde). Las diferencias en este terreno son verdaderamente notables en lo que se refiere a las obras de arte más modernas, o de vanguardia, por ser éstas menos "escolares".(11)

Puede ser muy arbitrario plantear estos referentes para medir el grado cultural de las clases sociales, en este caso las diferencias sutiles en cuanto a su conocimiento en los distintos grupos que hacen a las clases medias, ya que la especialización sobre cierto saber hace al mismo tiempo un grado cultural que, hace su imagen cultural. En todo caso aseverar ésto, sería ignorar los efectos directos e indirectos que supone la cultura legítima, o lo que sería lo mismo, tendría que ver con una afirmación de crítica social que tiene por antecedente la ideología de las utopías o la utopía de las ideologías: por ello se hace necesario afirmar el sentido subyacente que tiene la cultura, con todo lo "culta" que ella pueda ser, es decir, que está sostenida desde el polo dominante, como una "idea dominante de la época".

Los conocimientos aprehensibles fuera de la Escuela, como ser, el saber que, con el mote de lo popular se inscribe como teoría crítica de la sociedad, no afectan en realidad los basamentos de lo programas dominantes que hacen a la Escuela: otra cosa es la idea que nos hace creer sobre la ilusión de la independencia de ciertas autonomías, por ejemplo, la de las universidades.

Aunque todo ello no invalida que la consciencia que se tiene o cree tener sobre el valor del saber, independientemente de su condición ideológica: los grupos sociales que han reconocido lo efectos que hacen a su definición desde el ámbito de la cultura, tenemos; los sectores medios que están ligados a la Universidad, el Magisterio, grupos que propician actividades culturales: encuentros, seminarios, simposios, exposiciones pictóricas, entrega de libros, etcétera, todo ello condicionado como un acervo subjetivo de conocimientos, o como se diría:

"la sedimentación de los elementos específicos en el acervo subjetivo de conocimiento está socialmente condicionada, y lo está, en verdad, de dos maneras. Primero: las circunstancias de la sedimentación de la experiencia son indirecta y también socialmente determinables, ya que se basan en las estructuras de significatividades subjetivas socialmente condicionadas. Segundo: los elementos específicos del conocimiento, los "contenidos", en su mayor parte, mediante procesos de explicitación, sino que tienen orígen social. Esto es, son tomados del "acervo social de conocimiento", o sea de los resultados socialmente objetivados de las experiencias y explicitaciones de Otros. La mayor parte del acervo de conocimiento del adulto normal no es inmediatamente adquirido, sino "aprendido".(12)

La primera sedimentación del "saber institucionalizado", que conforma la experiencia escolar, podría pensarse como una segunda sedimentación ya, que la primera, se da a nivel familiar. Es la familia que acerca al niño a sus primeras experiencias con el mundo y en el mundo circundante.

De los grupos que se aproximan de manera directa a la cultura, hacen de éste su saber acumulado, la condición de su percepción y su re-definición en las estructura social.

La distinción que faculta el saber sólo tiene su homólogo en la riqueza material respecto de un estatus económico.

La educación como saber institucionalizado, con una perspectiva de función y reproducción no ha agotado sus posibilidades de determinación e inteligibilidad como factor determinante de las clases sociales, de la sociedad y la naturaleza del Estado. El saber del magistrado, del profesor, del empleado público, del comerciante importador, del militar o del político en su sentido más clásico tiene matices propios es verdad, diferencias o distinciones de la misma manera; su razón de semejanza entre estas distintas fracciones de clase vista externamente se

Escaneado con CamScanner

colige de su situación externa al proceso productivo, de su "papel secundario" en las relaciones materiales de producción. Las otras clases condicionadas también en un saber que legitima sus acciones, exponen como corolario que, dimana directamente de la riqueza que crean: su dispositivo definitorio en una es su fuerza de trabajo, en la otra su estado de propietaria.

El obrero y el burgués, formas definidas de clase, representan un cuerpo social que polariza las relaciones sociales, la historia y los procesos a ellos sumados. Su personalidad de clase si bien en ambas es distinta pero, se autodeterminan como dos caras de la misma moneda, su ligazón y unicidad es su fuerza y debilidad. Se necesitan como se detestan, su juntan como se excluyen, la una es el resorte de la otra y viceversa.

Ahí radica aquella exclusión que configura el aura de las clases medias: su definición ex nihilo al proceso productivo.

El sentido que adquiere como connotación propia, es decir, más allá de ser un mero vaciado de otras contradicciones sociales; las clases medias han trazado una suerte de imagen propia, de destino singular que lleva sus marcas. Sus posibilidades se hacen elásticas, flexibles o de extremada contingencia en caso contrario, a través de los tamices que se ha permitido en su aprehensión favorable o incompleta de la educación convergente en ella. Su primer tamiz, la Escuela: ésta sólo es decisiva en la medida que hace de garantizado trampolín en la consecución de objetivos académicos superiores.

La Escuela así no es tampoco abstracta; está dirigida al mercado de consumo; de la misma forma que regula los precios y las necesidades de consumo, prescribe los saberes: la mercancía del saber, pués el saber con su estatuto de mercancía, debe ser adquirido, manipulado y coronado de exigencias vinculado a la producción y la reproducción de los objetos. En una época neo-liberal sólo tienen vigencia los saberes-prácticos, el saber técnico, del ingeniero, del "hombre de acción". Esta condición de saber tiene un rédito dentro las clases sociales, en nuestro enfoque particularmente en las clases medias. El "doctorcito" de la primera parte de este siglo ha sido relegado por el ingeniero.

Este desplazamiento articulado a un proceso de reflujo o de retroceso político de la masa, más cercano al campo seductor de la cibernética y de la computación, permite una localización distinta por ejemplo del político, del intelectual y del maestro por no decir otros. Aquella concepción ergo del intelectual que se resituaba en los años sesenta a través de Foucault, cuando decía:

"Me parece que la politización de un intelectual se hace tradicionalmente a partir de dos cosas: su posición de intelectual en la sociedad burguesa, en el sistema de la producción capitalista, en la ideología que ésta produce o impone (ser explotado, reducido a la miseria, rechazado, "maldito", acusado de subversión, de inmoralidad, etc.); su propio discurso en tanto revelador de una cierta verdad, descubridor de relaciones políticas allí donde éstas no eran percibidas". (13)

Esta condición tradicional, a partir del desplazamiento anotado, configura posibilidades distintas al "pensador actual"; aquella distinción otorgada a partir de las prácticas-teóricas de crítica-reflexión es vista externamente como una antigua convicción, "...Las certezas que teníamos no son más certezas".(14)

El intelectual decaído en sus convicciones, casi atolondrado por sus "actos de fé" otrora, cuando pensaba, "...sin embargo, en los intersticios de tales sistemas de banalidades, algo surge, algo brilla de vez en cuando, algo totalmente ajeno a la lógica dominante del sistema. Como si de pronto Alicia hubiera pasado a través del espejo".(15)

Alicia no ha pasado el espejo, ha desmoronado el muro; esas son partes de nuestro desconcierto: la celada que se le tenía al capitalismo, se ha trocado anticipadamente con la caída del Este. Nuestro recorrido puede haber sido banal, no sabemos todavía. Posiblemente estemos en lo cierto cuando adjetivamos otro estatuto del intelectual, del político. Las regulaciones del sistema respecto del saber vuelven a sus prodromos, a sus formas precedentes de malestar, de dominio, de extirpación de los cuerpos dolidos. La mecánica del poder se rea-condiciona aparentemente incólume o sólo se muestra de conformidad respecto del legado ideológico del sistema?

Cuando los distintos grupos sociales los resituamos en una red de relaciones a partir de la instrumentalización de sus saberes, no les estamos exigiendo una suerte de autonomía, de otorgación así mismo en cuanto a su saber como forma distintiva o diferencial en su condición, pués no estamos olvidando aquellas premisas que dicen:

"El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en historia, se nos pide saber un determinado número de cosas, y no otras -o más bien un cierto número de cosas, y constituyen el saber en su contenido y en sus normas-. Dos ejemplos: El saber oficial ha representado siempre el poder político como el centro de una lucha dentro de una clase social (querellas dinásticas en la aristocracia, conflictos parlamentarios en la burguesía); o incluso como el centro de una lucha entre la aristocracia y la burguesía. En cuanto a los movimientos populares, se les ha presentado como producidos por el hambre, los impuestos, el pan; nunca como una lucha por el poder como si las masas pudiesen soñar con comer bien pero no con ejercer el poder".(16)

Por ello la red de relaciones que, se establecen entre los distintos grupos mencionados, desde su disponibilidad discursiva no es otra cosa que su conformidad política por un lado, en cuanto manipuladores de un saber y por el otro el desplazamiento de su originalidad conformada a partir de sus prácticas. Si desde un horizonte dentro la lógica del sistema dan cumplimiento a lo que se les pide saber, por el otro añaden desde su perspectiva su cuota de singularidad. El sentido más aproximado a su ser ideologizado, es aquel que conduce a la creencia casi hecha fé respecto de su funcionalidad e importancia en la sociedad. Ahí tenemos al maestro de Escuela recreado en el imaginario de "ser imprescindible", portador de la responsabilidad decisiva en la conducción del niño por los linderos del saber; el político

Escaneado con CamScanner

convencido de su capacidad representativa de la masa sufrida y postergada; el intelectual ensimismado en las "luces" de su sapiencia; el empleado público atareado en la compulsión despótica de la burocracia o el militar convencido de su función ordenadora; grupos que a lo largo de sus prácticas forjan linderos de diferenciación en cuanto sujetos que se definen respecto un objeto, con la particularidad que todos están excluídos y subordinados a la relación en bruto que se establece entre Capital y Trabajo.

Si recuperamos a los otros grupos que se definen "fuera" de la relación mencionada; la lista se multiplica: sector del autotransporte, del comercio sobre todo minorista e importador, el sector bancario y aquellos grupos de producción y comercio provenientes de la economía informal.

A todos estos grupos se los puede denominar fracciones de clase, en este caso de las clases medias en tanto su perímetro del Capital es equidistante de su influencia de las otras clases: el proletariado y la burguesía.

Estimar sus diferencias en su condición de fracción de clase, es incidir como parámetro en esta búsqueda: en su educación, en su capital escolar y su capital cultural. Como al principio abreviamos estas clases por fuerza propia, su apuesta vital la han inclinado por imbuirse de valores escolares, de manera que estos pueden colmar sus expectativas de éxito social.

CONCLUSIONES

La apuesta que hecha la suerte de las clases medias está en gran parte en el éxito o fracaso de su educación. Un sector con mayor índice de escolaridad en relación a otros sectores, no sólo por su importancia numérica o su gravitación masiva poblacional, abarca gran parte del sistema educativo: la Escuela y la Universidad. A diferencia de los otros sectores sociales que se las define en términos casi estrictos por su relación con la economía o para ser más precisos por su capacidad productiva material; las clases intermedias se desplazan en el rubro de bienes y servicios, esta particularidad hace que se adiestren en la consecución de una capital escolar. Estas clases se mantienen como tales, porque pervive en ellas una esperanza casi incuestionable de que la permanencia de su estatus social depende de los títulos académicos que pueda acumular. Así los títulos académicos vienen a jugar una suerte de título nobiliario en nuestra época. Los sectores más empobrecidos de la población en general logran, con la adquisición de un título académico un nuevo estatus social, sólo que en las capas medias es su condición sine qua non. Pués su nivel de ingresos se ve afectado o mejorado por el quantum de conocimientos acumulados.

En el horizonte de estas fracciones se encaja fácilmente el "abolengo educativo", aunque ello no signifique necesariamente mejorar sus condiciones económicas, sino más bien mantener el aura presumida de "individuo culto o educado". Aunque adrede vale la pena aclarar que no es lícito confundir al hombre educado, con el individuo culto, ambas si bien comportan parecidos pero no por ello expresan una misma dimensión, el hombre culto en realidad explicitaría un bagaje de conocimientos de mayor calibre o lo que sería lo mismo un capital cultural está más enseñoreado del saber que, un mero capital escolar.

Los niveles de profesionalización más altos en el pais le corresponden también a estos sectores, el mayor beneficiado en términos institucionales de los servicios educativos puede expresarse por la naturaleza de Estado que se fecunda en 1952. El carácter burocratizado y su connotación pasiva del patrón-Estado, que en gran parte sólo administra, con una mínima incidencia en la producción, a hecho posible la reprodución de las clases medias. Estas clases urbanas, en realidad han sido alimentadas por el carácter del Estado Nacional, que ha creado una especie de clase media "improductiva", que se ha ido concentrando en los centros urbanos, demarcando una representativa masa urbana.

Y no sólo su situación intermedia es, la que le permite oscilar de una clase a otra, es al mismo tiempo la demanda que ejercitan las otras clases para que los sectores medios se desplacen inequívocamente sobre éstos. Se insertan como parte de su modus vivendi ora en la burguesía, ora en el proletariado o simultáneamente. Sus conocimientos acumulados via Universidad o por un esfuerzo autodidacta son tributados en contacto con los otros grupos sociales. Su reconocimiento social no está estrictamente sellado por sus ingresos económicos: esta sería una situación mono-causalista que no nos permitiría comprender su verdadera dimensión como clase social. De ahí la necesidad de completar su condición a partir de su capital escolar y su capital cultural. Su verdadera perspectiva es correlativa a su titulación académica y al uso que haga de ello. Los sectores medios que han barruntado una fluctuación más asidua con las clases ricas por ejemplo, se mediatiza de principio a partir de su concurrencia común a la escuela: ésta se presta como un circuito de posibilidades sociales que, alcanza su realización cuando las clases medias más privilegiadas se convierten en mano de obra calificada de la burguesía.

Su equiparación con los sectores obreros se connota con mayor claridad por su participación en partidos políticos o en la vida sindical.

En este medio es donde las clases medias se movilizan con cierta soltura e influencia: es casi imposible no encontrar como parte de direcciones partidarias, ya sea de carácter obrero, burgués o campesino a las clases medias. Parece como si su saber y posición social le permitiría acomodarse, adaptarse con mayor facilidad a la diversidad de las circunstancias y situaciones. Su destino está sellado irreductiblemente a como pueda operar con su educación, su saber las distintas relaciones sociales, sobre las cuales desplaza su existencia material y moral.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) BRUNNER, José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Ed. Cresalc-Unesco, Caracas, 1985, pág. 53.

(2) ZAVALETA Mercado, René, El poder..., op. cit., pág. 28.

(3) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean C., Los estudiantes y la cultura, nueva colección Labor, Barcelona, 1967, págs. 49,50.

(4) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, Los estudiante..., op. cit., pág. 46.

(5) ALTHUSSER, Louis, La filosofía como...op. cit., pág. 119.

(6) Ibídem, pág. 118.

(7) Ibídem, pág. 123.

(8) SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas, Las estructuras del mundo de la vida, Amorrortu editores, Bs. As., 1973, pág. 299.

(9) Ibídem, pág. 309.

(10) BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, La construcción social de la realidad, Amorrortu editores, Bs. As., 1984, pág. 169.

(11) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean C., Los estudiantes..., op. cit., pág. 44.

(12) SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas, op. cit.,pág. 236

(13) FOUCAULT Michel, Microfísica del poder, Ediciones la Piqueta, Buenos Aires, 1980, pág. 78.

(14) RODRIGUEZ Gustavo, Taller de análisis: un vistazo de reflión a la COB y sus entornos, Los Tiempos, Cbba, 24 de septiembre de 1989.

(15) ANTEZANA Luis, Un pajarillo llamado "Mane", Quimera N3, Cbba., año 1987.

(16) FOUCAULT Michel, Microfísica..., op. cit., pág.31.

Escaneado con CamScanner

4. CRITICA Y DEFINICION CONCEPTUAL DE LA EDUCACION

4.1 DEFINICION DEL CONCEPTO DE EDUCACION

Definir este concepto se convierte en una necesidad manifiesta por la naturaleza del problema que tratamos. Aunque lo desarrollamos como un capítulo aparte, su fin último en realidad es servir de apéndice al capítulo tercero -las clases medias: su horizonte y perspectiva- a manera de ilustrar y fundamentar teóricamente las categorías trabajadas.

En primera instancia es importante establecer que la educación como tal la pensaremos desde el espacio institucional: dentro dispositivos formales, aprehensibles por sus códigos y estatutos. Si bien existe una educación que no expresa el cumplimiento formal que exige la autoridad del Estado; desde nuestro punto de vista, esta distinción no es suficiente para descampar completamente las relaciones de fuerza y ganar en independencia y autonomía.

Afirmar el carácter contrahegemónico de la educación no-formal, o más radicalmente el de la educación popular es connotar una máscara sobre las "relaciones de fuerza" inmanentes a toda educación. No se puede recrear relaciones horizontales en un proceso educativo ignorando las condiciones que subyacen a una estructura de dominación. Creer que hay educaciones que se pueden despojar de su arbitrariedad, porque son transmitidas en una relación de horizontalidad al modo de Freire es re- significar otro nuevo mito: "El mito cartesiano de una razón innata, o sea de una cultura natural o de una naturaleza cultivada que preexistiría a la educación - ilusión retrospectiva, necesariamente inscrita en la educación como imposición arbitraria capaz de imponer el olvido de la arbitrariedad - no es más que una solución mágica del círculo de la autoridad pedagógica".(1)

La relación del que sabe y el que aprende, pensada en su forma más inocente representa inequívocamente una arbitrariedad cultural. Reconocer al sujeto del supuesto saber es dar cumplimiento a que uno no sabe y por tanto debe aprender. Esta razón ilustra de manera suficiente, que, la suficiencia del que sabe tiene el precio de su saber.

Esta breve introducción nos permitirá avanzar sobre las premisas que nos guian respecto del concepto de educación y desde qué colocación o posición la definimos.

La educación sobre todo la entendemos como un proceso que desplaza una acumulación de saber, que reproduce una tradición que, debe ser enseñada, en forma de una ética, de una simbología, prácticas en las cuales se adiestra al educando.

Esto nos acerca de manera genérica a la forma que se da cumplimiento en todo proceso educativo: forma acumulativa y forma reproductiva. En lo primero se explicita una tradición: prácticas antiguas que deben ser conservadas, almacenadas y transmitidas.

En lo segundo, la forma reproductiva a través de mecanismos, métodos y dispositivos materiales y teóricos que permitan su prolongación, continuidad y desarrollo. De esta forma se forja el rostro externo convencional y legítimo de la cultura a ser conservada y reproducida en una estructura de dominación. Pues la suma de los "espacios libres" de Paulo Freire muy difícilmente podrían trazar autonomía de acción en relación a las estructuras que inspiran y trazan lo que viene a llamarse la cultura legítima, o como dicen Bourdieu y Passeron:

"El desconocimiento de lo que la cultura legítima y la cultura dominada deben a la estructura de sus relaciones, o sea, a la estructura de las relaciones de dominación entre las clases, inspira tanto la intención "populiculturalista" de "liberar" a las clases dominadas dándoles los medios de apropiarse de la cultura legítima con todo lo que ésta debe a sus funciones de distinción y de legitimación (por ejemplo, el programa de las universidades populares o la defensa jacobina de la enseñanza del latin".(2)

O dicho desde una colocación donde se desarolla el poder: los grupos o fracciones de clase que se aglutinan en la especialización de la transmisión, sin remedio alguno o con muy pocas variantes no constituyen ninguna herejía pura en contra del saber institucionalizado. Son iniciados o mejor adiestrados también en dirección de un "capital escolar" dominante que se constituye como el secreto de la acumulación primitiva* de su saber actual.

Esto no significa necesariamente que la relación sujeto-objeto en la relación educativa se plantee linealmente, en una sola dirección, dando lugar a aquella combinación binaria-paradigmática de la comunicación: emisor-receptor. No estaría expresando un análisis crítico de las formas metodológicas, sino del hecho educativo como tal. Un ejemplo con carácter analógico podría ilustrar mejor el carácter casi incondicional del educando en este proceso: el policía no es menos autoritario, porque ha democratizado sus acciones, éstas al final de cuentas no dejan de ser coercitivas, inspiradas en el viejo cuño de la autoridad.

Por ello las "educaciones liberadoras" encuentran en sí mismas su contrasentido, puesto que también éstas deben ser transmitidas, enseñadas o por lo menos ser orientadoras: he ahí su poder indeclinable, a pesar del pulimento de sus metodologías, "...Hay que ver no solamente ayudas para la inculcación sino también instrumentos de control tendientes a garantizar la ortodoxia del trabajo escolar contra las herejías individuales, en los instrumentos pedagógicos que el sistema de enseñanza pone a disposición de sus agentes (por ejemplo, manuales, comentarios, recursos mnemotécnicos, libros del maestro, programas, instrucciones pedagógicas, etc. (3)

La inocencia de las acciones pedagógicas o sus cometidos discursivos no están libres de las razones que las constriñe o las sostiene: su negación o afirmación se prestan como caras de una misma moneda. La educación es al educando, lo que el Estado es al ciudadano o a la sociedad civil: ambos están atrapados por la lógica del poder como su inmanencia inevitable, o en el sentido que expresa Zavaleta Mercado:

"La lógica del poder es la revelación, en el Estado, de las contradicciones que vienen de la base de una sociedad, de su manera de producir; pero aquella es lógica incluso si no lo son aquellos que le sirven de soporte o vehículo. en este sentido, todo poder estatal, salvo aquel que ya haya iniciado su propia disolución se mira a sí

Escaneado con CamScanner

mismo como una totalidad. La razón del Estado persigue por tanto a los hombres hasta la muerte, incluso cuando ellos han querido huir de ella, porque ésta es la manifestación final de la relación entre las clases, habida cuenta de que, es tal relación la que permite a cada clase ser la misma. Suponer, por tanto, que tomar el poder o dejarlo es un acto de contenido individual, significa vivir las cosas como lo que no son".(4)

Sólo que el Estado no se traduce en su revelación de ipso facto, es decir, se vehiculiza mediante sus "aparatos"**, en este caso lo que Althusser denomina aparatos ideológicos del Estado. La escuela aquí se presta como un rasero que mide y contiene a todas las clases sociales, por su capacidad de contención y masificación: la distribución del saber desde la escuela es casi uniforme.

Lo difícil es darle continuidad a esta acumulación de saberes. La clase obrera y las clases dominantes, no demuestran una tendencia más allá de haber reunido un "capital escolar", en cambio las clases medias parecen haberse beneficiado en sumo grado de esta redistribución: los títulos académicos que ella posee y las circularidades de su saber es más notorio que en las otras clases: (ingreso a las universidades, encuentros culturales, conferencias, seminarios, etcétera).

Por ello si bien la educación en su definición corresponde al "aparato ideológico del estado", su verdadera resignificación se plasma en las prácticas sociales de las clases medias. Es desde esta localización que se debe anotar a mi modo de ver el concepto de educación: en la intermediación entre el Estado y las clases medias.

4.2 LA EDUCACION COMO ESCOLARIDAD DE CLASE

Como una certeza muy antigua y conocida se dice: "que las ideas de la época son las ideas de la clase dominante aunque también podría ser dicho por la inversa: la clase dominante se hace dominante leyendo, por su colocación o lucidez, las ideas que serán dominantes o que son dominantes de un modo potencial aunque no manifiesto. En otros términos, la ideología resulta de la materia social y no la materia social de la ideología;..."(5)

Esto connota la particularidad de la educación, sus reservas y acopios son de clase y que, la precisión de sus ideas, son la traducción sine qua non de su economía. Esta correspondencia es una realidad precisa sobre todo en países con una economía superindustrializada. En una realidad como la nuestra, la lógica del poder si bien está articulado a intereses económicos: las acciones políticas terminan por sobrepasar y ser más representativas que nuestra incipiente economía. Las glorias de los mineros magnifican la política y contrariamente no encuentran su correlato en las fuerzas productivas. A un pais "pequeño" como el nuestro en términos productivos le hace honor su historia política: como su expresión cualitativa.

El correlato a las fuerzas políticas, es decir, su equivalencia constituyen "aparatos de represión del estado"***: el ejército, el gobierno, la policía, la administración, los tribunales, las cárceles, etcétera.

Esta singularidad de la relación de superestructura y base material (infraestructura) demarca las prácticas sociales con categorías específicas, delineando espacios significativos en el orden político y doctrinario.

1.- Todos los aparatos del Estado funcionan a la vez mediante la represión y la ideología, con la diferencia que el aparato (represivo) del Estado funciona de modo preponderante mediante la represión mientras que los aparatos ideológicos del Estado funcionan sobre todo mediante la ideología.

2.- Mientras el aparato (represivo) del Estado constituye un todo organizado cuyos distintos miembros están centralizados bajo una unidad de mando, la de la política de lucha de clases que aplican los representantes políticos de las clases dominantes que detentan el poder-, los aparatos ideológicos del Estado, en cambio, son múltiples, diferentes, "relativamente autónomos" y susceptibles de ofrecer un campo objetivo a contradicciones que expresan, de limitador o extremos, los efectos de los choques entre la lucha de las clases capitalistas y la lucha de clases proletaria y sus formas subordinadas.

3.- Mientras la unidad del aparato (represivo) del Estado se asegura mediante su organización centralizada y unificada bajo la dirección de los representantes de las clases en el poder, la unidad entre los distintos aparatos ideológicos del Estado se asegura, en cambio, a menudo en formas contradictorias, por la acción de la ideología dominante (la de la clase dominante). Ver Louis Althusser, La filosofía como arma teórica de la revolución, siglo Veintiuno editores, México, 1974, pág. 114.

Una educación de clase tiene ribetes y contornos más principistas e ideológicos y partidarios, de ahí, "el proletariado, por ende, no se realiza en el Estado ni a través del Estado sino en el partido proletario. Es en el partido, fruto clásico de la democracia burguesa, donde el proletariado se convierte en clase para sí, antes o en la víspera de formar su Estado".(6) A diferencia de la burguesía que sólo alcanza su desarrollo a partir de los soportes que le presta el Estado, precisamente por su correspondencia como clase, con éste.

Una educación de clase en el sentido lato de la palabra se la forja en las redes de una organización política de clase, es decir, como corolario no sólo reproductivo sino con todos los atributos de una formación técnica y a la vez política, como parte de un proceso de adoctrinamiento y de adiestramiento, con una proyección y horizonte definido: el partido político y el sindicato son su forma por excelencia.

De esta forma se puede precisar y diferenciar los contenidos y métodos que hacen a la especificidad de una práctica educativa planificada "fuera" del dominio y caracterización del Estado: como una "educación proscrita", marginal.

Sólo que esta educación es el remanente, la forma terminal del depósito "en bruto" que prescribe la escolaridad, el sentido original de esa acumulación de saberes que preceden las acciones del sujeto que, reclama una consciencia para sí, consciencia contrapuesta a aquella otra consciencia en sí, amorfa, irregular e inconsciente.

Por ello a pesar de los esfuerzos por las rupturas, con las estructuras de dominio, de la misma forma que

Escaneado con CamScanner

los períodos de desarrollo infantil preceden al adulto, en la conformación de su psicomotricidad o de su inteligencia; la escolaridad precede o mejor inicia al sujeto en una gama de saberes.

Todos los vicios, tergiversaciones e impotencias en el manejo de una capital escolar acumulado se remontan históricamente a aquella relación primitiva que el sujeto ha establecido con el saber institucionalizado: la escuela. O todo lo contrario, esta etapa en el caso de haber sido "bien encaminada" produce resultados óptimos en términos de titularización, posibilidades de post-grado, etc.; asegurando al sujeto, su sujeción y acomodamiento a la estructura de dominio cultural.

Aunque desde este momento ya podemos hablar de una educación de clase, puesto que, "todos" reciben esta transmisión o por lo menos son inclinados a ella con un quantum de creencia en el deber de inscribir a sus hijos a la escuela: suficiente esta inclinación para reproducir la razón o la lógica de la institucionalización del saber. (Otro asunto es aquel donde el azar mejora o empeora las condiciones de asimilación).

Así de la misma forma que hay que ejercitar el voto, hay que asistir a la escuela, e inconscientemente asimilar una educación de clase, puesto que si las clases subalternas son sometidas a las relaciones de fuerza de las "ideas dominantes de la época", este saber no es incorporado en las mismas condiciones; por lo menos de entrada, tiene el handicap material: esta razón ya es suficiente para estigmar una educación de clase, a pesar que está en juego un mismo saber o programa educativo. De ahí la orientación incompleta y falsa de aquella percepción sobre la importancia de la militancia partidaria o sindical como la única forma de forjar una verdadera educación de clase; míticamente entendida, en el sentido de librarse mediante el subterfugio del método de las excrecencias del saber dominante. Pués las clases o los sujetos que hacen las clases, desde su colocación machacan así lo que son aunque no lo quieran, como su destino inexorable y, reordenar una educación específica desde otras instancias supuestamente más conscientes es renunciar a la historia y fisonomía de las clases como tales.

O dicho a la inversa para que se haga más inteligible, una educación de clase no se inicia precisamente como toma de consciencia de la masa, como forma partido, como forma sindicato, por el contrario ésta sólo es su consecuencia idealizada o más precisamente su utopía que toma cuerpo en sus organizaciones. Incluso está antes de la escuela, la educación prescriptora de un comportamiento de clase: la educación familiar.

A pesar de ello, entonces las acciones pedagógicas, encaminadas a frenar la arbitrariedad a partir de la optimización de una educación de clase, no renuncian en última instancia a la trama de quien prescribe y quien asimila y, estamos de nuevo frente a lo que Bourdieu y Passeron dicen:

"Las relaciones de fuerza están en el origen no solamente de la acción pedagógica, sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la acción pedagógica, desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la acción pedagógica y que, como tal, constituye su condición de ejercicio".(7)

Si como ya hemos dicho el partido y el sindicato delinean o más bien creen ser las portadoras de la personalidad contestataria de la clase que "educan" doctrinalmente y así amagan la verticalidad y la arbitrariedad de la educación, entonces estaríamos ante una forma no consolidada de una acción pedagógica ideologizada, puesto, "que, las ideologías de las acciones pedagógicas como acción no violenta -se trate de los mitos socráticos o neo-socráticos de una enseñanza no dirigida, de los mitos rousseaunianos de una educación no represiva - muestran en su forma más clara la función genérica de las ideologías pedagógicas, al eludir, por la decidida negación de uno de sus términos, la contradicción entre la verdad objetiva de la acción pedagógica y la representación necesaria (inevitable) de esta acción arbitraria como necesaria (natural)". (8)

4.3 LA EDUCACION COMO PROCESO

Esta forma de encarar la educación, rebasa las tareas de la Escuela, la del maestro en relación al educador: "...la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo de reproducción del hábitus, que produce prácticas conforme a la arbitrariedad cultural mediante la reproducción cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de "informar duraderamente a los receptores) es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético, en el ámbito de la biología".(9)

Desde este horizonte es rehacer el hecho educativo, más allá de su instrumentalización y de sus fines pedagógicos: es recuperar la historia del sujeto como forma de consecución y constitución de su rostro, de su personalidad y de su definición como clase o como grupo organizado. Esta educación como proceso, no sólo toca el aspecto coyuntural de su formación como tal, sino que subyace a su destino como ser biológico e histórico. Tampoco necesariamente expresa su libertad y la caducidad del sistema, ya que el cúmulo de experiencias ricas en contenido social no aseguran prácticas cualitativas y superiores.

Sobre todo son los momentos ininterrumpidos más decisivos que han conmocionado la vida del sujeto y que se pueden articular como los momentos más significativos en la marcha a su futuro. No es lo mismo que una educación permanente, donde sólo interesa un acopio de saberes cotidianos y también institucionalizados. Los procesos traducen los hitos más relevantes, en cuanto marcan los hechos como experiencias y, se las registra con un fuerte contenido social. La suma de estos hechos no se muestran lineal ni evolutivamente, porque esto supondría pensar la historia como una cadena de secuencias de lo cuantitativo a lo cualitativo, de lo inferior a lo superior, de lo menos complejo a lo más complejo, etcétera, por ejemplo, no indica nada como prueba, que el método de Paulo Freire, sea cualitativamente superior a la Escuela Ayllu de Elizardo Perez, o el proyecto de Simón Rodriguez como ideario de la época.

De esta forma la educación como proceso encara al otrora objeto de la educación, como sujeto de su destino, como hacedor de su historia y como protagonista del proceso.

En la relación educador-educando, se percibe una circularidad dialéctica, una correspondencia y reciproci-

Escaneado con CamScanner

dad en permanente movimiento, con la diferencia que éstos no están circunscritos a circulos culturales determinados, sino que tienen raingambre en los acontecimientos históricos; en ello radica su fuerza: en el caso de Nicaragua, donde las milicias se convierten en el proceso de la lucha en brigadas educativas o de alfabetización, es un claro ejemplo, de vivenciar la política y la vida como un todo articulado, y donde la educación ya no enseña sobre la vida, sino en la vida misma como producto de la externalización de la acción humana, para constituir la realidad social:

"El orden social es un proceso humano, o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización. El orden social no se da biológicamente ni deriva de datos biológicos en sus manifestaciones empíricas. Huelga agregar que el orden social tampoco se da en el ambiente natural, aunque algunos de sus rasgos particulares pueden ser factores para determinar rasgos de un orden social (por ejemplo, sus ordenamientos económicos o tecnológicos). El orden social no forma parte de la "naturaleza de las cosas" y no puede derivar de las "leyes de la naturaleza". Existe solamente como producto de la actividad humana".(10)

Su humanización o deshumanización estaría en juego, o lo que sería su condición subjetiva, en la medida de su pasividad o acción, con todas las implicancias psicológicas que ésto supone. Ya no es el mero objeto ajeno al proceso de su constitución: es su revaloración en términos de reciprocidad y asimetría.

Esta suma de experiencias en definitiva, representa la "memoria colectiva" de los pueblos, como el corolario de sus acciones. Aunque desde el análisis se puede desentrañar como otra forma ideologizada de los saberes comunes, como si estos correspondiesen a la comunidad e indiferenciados a un común denominador. Esto supondría además de desconocer su verdadero origen, las intermediaciones entre causa y efecto, o las categorias tendenciales, desde las cuales han sido sistematizadas y registradas en la memoria colectiva. Esta visión genérica, si no es bien entendida, puede caer fácilmente en lo que que se denomina el populismo, entendido éste como, "... una corriente que trata de disolver el concepto de lucha de clases en la inconcreta noción de "pueblo".(11)

Así la memoria colectiva, condensaría sin distinción alguna, las historias y acciones locales como pertenecientes a la masa amorfa, libre del estigma de la clase o la singularidad de sus protagonistas. De ahí que Lenin, luchaba contra el abuso de la palabra pueblo. "Exige que con esta palabra no se encubre la incomprensión de los antagonismos de clase en el seno del pueblo...Divide al 'pueblo' en 'clases', no para que la clase avanzada se cierre en sí misma con una medida mezquina, castre su actividad con consideraciones como la de que no vuelvan la espalda los amos de la economía del mundo, sino para que la clase de vanguardia, que no adolece de la ambiguedad, de la inconsistencia, de la indecisión de las clases intermedias, luche con tanta energía, con tanto mayor entusiasmo por la causa de todo el pueblo y al frente del mismo".(12)

En ese sentido la educación como proceso necesita también de un tamiz que, restituya el verdadero estatuto de los puntos aislados, de las rupturas sucesivas y su correspondencia con su identidad, con nombre y apellido.

Por otro lado no siempre lo que se encarna o se encarnó, en el campo de la acción debe ser significado en su condición, solamente por la connotación popular que carga consigo.

Así las enseñanzas más significativas, que se instalan como una huella mnémica en la consciencia de los sujetos, puede leerse como su historia latente y muy lejos de que se haga manifiesta solamente por el hecho de existir: al final las masas, sólo exteriorizan su personalidad cuando se exteriorizan como tales, de lo contrario su estado es amorfo. La otra fase que hace o configura los verdaderos procesos, o mejor la que lleva otro tipo de significatividad, es la historia oral, como forma de transmisión de los corrimientos, de los tesoros almacenados que pasan de voz en voz, como un eco ininterrumpido, cargado de matices propios, de formas inventadas, añadidos, manteniendo el acto principal, equivalente, a una misma obra dirigida por distintos directores, en un tiempo y lugar diferente.

La reconstrucción de la historia, en la palabra de los vencidos y no de los vencedores: esto implica reescribir los textos a partir de las voces protagónicas, desde el sentido común, desde la palabra proscrita, olvidada e ignorada. El relato y su significatividad como apertura de entendimiento de las "etapas oscuras", desde la perspectiva oficial, del relato legitimizado: no agotan la riqueza de los hechos.

Es la interpelación al centro para recuperar la periferie del discurso(*), la "irrupción de los acontecimientos" mudos, postergados, para armar las continuidades que cuestionan los devenires evolutivos, progresivos y lineales.

Si las clases subalternas, dicho desde la metáfora, han sido derrotadas por el Decreto Supremo 21060, su reconstitución sería una utopía, si la historia se armase en base a razones evolutivas o lineales, si pensásemos la cronología de los hechos como enseña la escuela: como unidades irreversibles, intocables, mitificada por sus héroes o por sus caudillos; desconociendo así las fuerzas que las impulsan, los motivos e intereses que las condicionan.

Sólo que la educación como proceso no se enseña necesariamente en las aulas, ni de la mano del maestro: se aprende en la calle, en las relaciones intersubjetivas diarias, en el encuentro con la multitud, etcétera, que equivale a una acción constante.

4.4 LA INSTITUCIONALIZACION DE LA EDUCACION

Dentro lo que se denomina aparatos ideológicos del Estado, cabe determinar como un centro monopólico que irradia las distintas acepciones de la educación, a esta gama de elementos coadyuvantes que tiene el Estado para reproducirse: la escuela, la iglesia, el ejército, etcétera; que en realidad representan los espacios de saber y poder institucionalizados.

Como una correa transmisora llena de significados que representa un espacio y una simbología determi-

Escaneado con CamScanner

nada, la institución reproduce y determina a los sujetos otorgándoles roles en el campo de sus especificidades. Así las instituciones encuentran su cauce "natural" en la lógica de sus funciones y en la traducción de sus servicios, o en el sentido de Berger y Luckmann:

"La transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquella como solución "permanente" a un problema "permanente" de una colectividad dada. Por lo tanto, los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de estos significados lo cual requiere una cierta forma de proceso "educativo". Los significados institucionales deben grabarse poderosa e indeleblemente en la conciencia de los individuos".(13)

Aquí se situaría entonces su estatuto, como su condición sine qua non y permanente: la lógica de la institución necesita para su reproducción, de una necesidad, de una actividad, de un saber y de coerción; "...puesto que los seres humanos suelen ser indolentes y olvidadizos, deben existir también procedimientos para que dichos significados se machaquen y se recuerden reiteradamente si fuese necesario, por medios coercitivos y por lo general desagradables".(14)

En el caso de las condiciones reproductivas de nuestras instituciones se retroalimentan por pasajes inadvertidos, propios, contingentes y con una marcada singularidad.

Precisamente como un reflejo manifiesto de la realidad que la sostiene, proyectan sobre ella el vaciado de sus funciones, creaciones y sus reglamentaciones.

Aquella singularidad connotada encuentra su asidero en que no se abraza la institucionalidad como la lógica de su reproducción: es decir, ésta no se reproduce en el cumplimiento frio de sus reglamentos internos, sino que es un fenómeno que se cumple de afuera hacia dentro. Esta particularidad nos permite afirmar la dificultad que supone definir una institución científica: o en el caso de las relaciones del Estado y las instituciones, una política cientifizada. Por ejemplo el sentido de "aparato" tiene una filiación definida y sobre todo establecida, que como un engranaje de eficiencia y poder reproduce las condiciones de su existencia.

El estatuto de esta instancia en nuestra realidad es casi imposible de precisar; su institucionalidad es mínima, sino inexistente. Esto fácilmente se podría atribuir a la ausencia continuada de una práctica democrática y como tal del sentido de funcionalidad, sin que ello signifique caer necesariamente en lo que se denomina "funcionalismo". Todo lo contrario: las instituciones funcionan, perviven, aunque no con la semblanza que las precede. De la misma forma, ésto se puede explicar como consecuencia de sus falencias, faltas y pobreza material. Sólo que tampoco ésto satisface y de ninguna manera hemos tocado el punto neurálgico que nos preocupa. Podemos decir paradojalmente aquella disfunción se ha institucionalizado creando un cuerpo de creencias, de prácticas propias y que, muy difícilmente se hacen inteligibles en su comprensión desde un modelo teórico. Entenderlas en sus discontinuidades, en sus cortes abruptos, en su "irracionalidad" casi progresiva, supone un desafío de fisuras y junturas desde perspectivas distintas y flexibles; para encontrar su hilaridad, sus expresiones lógicas o el desgarramiento de su funcionalidad.

4.4.1 LA ESCUELA: DESTINO Y PRE-DESTINACION

La consciencia que impulsan la reproducción de la Escuela, se parece mucho al hábito, a las costumbres, disposiciones adquiridas por repetición, a la manera de vivir, que configuran el talante de las personas.

Esto tiene su paralelo, es decir, el sentido de la Escuela; en el matrimonio, en la conformación de la familia, etcétera; instituciones que, a pesar de haber sido modificadas se mantienen como un resto en la historia evolutiva del hombre.

O como diría Lacan de la familia, ante el fracaso de las utopías comunitarias:

"La función de residuo que sostiene (y a un tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo irreductible de una transmisión -perteneciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades- que es la de una constitución subjetiva, que implica la relación con un deseo que no sea anónimo". (15)

Así si bien ya no es la familia de la horda, de la tribu, formas de organización que han sido machacadas, asesinadas; se mantiene la familia triádica: padre, madre e hijo, como un residuo, como un resto, irreductibles en el tiempo y en el espacio por su pervivencia a las distintas organizaciones sociales, de ahí el fracaso de las utopías comunitarias.

Esta disgresión a manera de ilustración y de analogía, puede ayudarnos a resituar la pervivencia histórica de la Escuela, aunque la data de ésta sea más reciente.

De la misma forma que en esa relación madre e hijo, en la constitución subjetiva de éste último, es un deseo de la madre que no sea anónimo: es el único deseo, donde el niño está involucrado en el deseo de la madre. A modo de ejemplo: las demás relaciones institucionales o no institucionales, no supone una relación directa con los beneficiados o con los benefactores, de ahí que sea anónimo.

O en el caso de la Escuela, los educandos son producto de un deseo anónimo que, está expresado en la inmanencia del Estado o de las clases sociales que la soportan: no se podría decir por ejemplo que la relación intersubjetiva que establece el educador con el educando sea en términos de esa subjetividad que reclamamos, equivalente a la que el niño establece con sus progenitores a pesar de los lazos de autoridad que se reproduce en ambas situaciones.

Cuál es entonces la analogía que puntualizamos: su pervivencia histórica, su duración propia indistintamente a las condiciones históricas; la Escuela se presta como la más inmediata intermediadora entre la familia, como organización originaria y la sociedad civil.

La familia como institución se prolonga en la Escuela, forma ideal y práctica de una educación, como completitud de la relación parental. Así la Escuela es un "inexorable", casi imposible de eludir. Las clases menos privilegiadas con todas las dificultades que ello conlleva reclaman como un derecho para sus hijos una educación escolarizada. La parroquia, va a la par de la pequeña Escuela como una externalización fundamental de la or-

Escaneado con CamScanner

ganización del barrio, de la comuna o de la comunidad.

Este deseo inmanente de una educación escolar es lo que homogeneiza a la población independiente del origen social, o mejor la Escuela es homogeneizante: se muestra como el rasero momentáneo de las expectativas sociales. Las clases prescriptoras de las leyes sociales, del conocimiento social y del "fin último de éste", amagan las dificultades a través de la institucionalidad de la Escuela, al facilitarles ésta, la asimilación en masa de sus propósitos y de los fines que tienen con las clases subalternas, como clase dominante.

Vehiculizar al niño al saber, es dirigirlo a los umbrales de la Escuela, como forma primera de su digitación, de su encuartelamiento. Esta determinación de la Escuela, consolidada desde el Estado y reproducida, a partir de las relaciones institucionales, como práctica, tradición y determinación de fines y propósitos, hace el umbral escolar.

La uniformidad de la Escuela o su razón homogeneizante, se puede entender, a) por el poder de monopolio del Estado sobre la Escuela, b) por su carácter prescriptor sobre los programas educativos y c) por su condición de necesidad inmanente.

El tercer punto es el que nos interesa apuntar en nuestro horizonte teórico, sin desmerecer los anteriormente anotados, puesto que pensamos en a y b como suficientemente abordados por otros autores; ya sea genéricamente desde una condición eminentemente institucional, o para ser más explícitos: "La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no sólo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales".(16)

Entre otras determinaciones que hacen a las instituciones, hemos anotado su tradición, su historia, o dicho por Berger y Luckmann: "Asimismo, las instituciones implican historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante. Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son producto". (17)

Así el Estado-patrón, otrora mitificado prefigura las relaciones, las asimetrías, los contenidos educativos y además controla su cumplimiento. A pesar de nuestra renuencia, en parte justificada y en parte asentada en el temor de la reiteración por desarrollar puntos viejos en cuestión, creo que hacemos honor al retirarnos rápidamente de este terreno para salvarnos del campo de la repetición.

Si bien en honor a la verdad, lo puntualizado como "c", no está libre del campo de la especulación y de la teoría y sólo de comienzo se presta al ámbito de la analogía, aunque por ello mismo configura un verdadero desafío.

Creemos habernos introducido a lo que hemos venido en denominar: condición de necesidad inmanente de la razón homogeneizante de la Escuela; como resultado de la analogía con la institución familiar.

El "per se" de la Escuela hace su condición inmanente, puesto que la institución escolar se la puede concebir como una estructura acabada, ya que lo otro, es decir, su cuestionamiento, su modificación o su mejoramiento metodológico es a la manía del pintor sobre el fondo de un mismo cuadro. Su necesidad es lo que en definitiva viene a legitimarla.

Si a la Escuela la resituamos como aparato ideológico del Estado, estamos lejos de haber agotado la totalidad de sus cometidos y de sus fines. Si meritoriamente se alcanza a comprenderla en su sentido manifiesto, a lo que queremos remitirnos es a su comprensión en sentido lato, latente. Esta relación dialéctica entre lo latente y lo manifiesto nos abre la lógica de su inteligibilidad histórica, a nuestro modo de ver.

Lo latente se dilucida, -y explicita su necesidad inmanente- porque independientemente de su eficacia institucional, la Escuela supone un espacio de posibilidades, de campo específico de acciones deseadas, o lo que es lo mismo, "es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología".(18)

Que la historia en sus empeños sólo haya arrancado de la crítica de lo manifiesto, no descorona sus méritos, sólo refunde aquella percepción de que la función hace al órgano. La Escuela así se revelaría atareada en sus funciones, por lo tanto sólo exteriorizada.

En el plano de lo latente es que ya se encuentra su razón homogeneizante, indistintamente de su carácter transmisor, cuando la Escuela es concebida como una necesidad, en la medida que masifica, casi compulsivamente su reproducción, libre de los fines últimos que prescribe el Estado. Pués la Escuela es, inmanente a la tradición, a las creencias del "hombre corriente", que aspira capitalizar su formación, adquiriendo un saber escolar.

Las utopías nos han enseñado que, debemos librarnos de la Escuela, de su razón homogeneizante, de su incuestionable poder para inscribirnos bajo el ala de las ideas dominantes, en fin, de su poder reproductor del sistema. Incluso uno de nuestros pensadores a escrito un libro denominado, "Salvemos a Bolivia de la Escuela". Todas estas utopías muy poco o nada nos han conmovido; la Escuela en el pasado como en el presente sigue siendo una exigencia, un derecho inalienable que reclama la mayoría de la población. Las utopías parece que hubiesen conseguido un efecto contrario al de sus deseos. Hemos anotado como una respuesta tentativa a esta aprehensión casi absoluta de la Escuela, como una necesidad inmanente. Podríamos razonar desde otro polo para entender el arraigo que tiene la Escuela en la conciencia colectiva, aunque esta forma de influjo que ejercita la Escuela es harto conocida. La ideología que reproduce la Escuela a través de sus programas, principios, etcétera, cumple muy bien la función de envolver la realidad como apariencia y viceversa. Librarnos de su sentido ideológico, porque sí, o por que el maestro está muy dispuesto a renunciar a parte de su autoridad, o

Escaneado con CamScanner

porque crea en el mito de la horizontalidad de, educador-educando, o porque tomó conciencia de la opresión que ejercita la "educación bancaria" sobre el individuo; ayudará a resolver la opresión de la Escuela?:

a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.(19)

Se podría escribir en la pared de las Escuelas, estas frases como una especie de decálogo educativo, de lo que no debe hacer, el educador con sus educandos, incluso podríamos encontrar cierta predisposición en el maestro de Escuela, para entregarse sinceramente a esta noble causa, pero proscribir a la Escuela porque, Baptista Gumucio, (*) alguna vez lo pensó, -es una razón muy débil- seguramente era muy temprano para saber que existe una integración epistemológica entre la Escuela y la experiencia del saber, de la misma forma que existe una integración epistemológica de la muerte a la experiencia médica (Foucault), demostración hecha en el "Nacimiento de la Clínica". Ahí precisamente está la necesidad inmanente de la Escuela, su ser irreductible en el tiempo y en el espacio, por ello pensar la desaparición de la escuela por que sí, no es pensar seriamente, es de nuevo entramparse en lo que Lacan ha denominado el "fracaso de las utopías comunitarias" (Ver, dos notas sobre un niño, Ed. Manatial, 1988).

CONCLUSIONES

La educación vista por un marxista ortodoxo, tiene una condición pasiva, su suerte tendría que ver con los caprichos de la economía o la base material de la estructura de la sociedad. La educación vendría a ser una especie de "cenicienta", sujeta a los buenos deseos -o malos también, quien sabe- de la "hada madrina economía". Nuestro esfuerzo está centrado a demostrar independientemente de lo que los -epígonos del marxismo dicen que, la educación en ciertas clases adquiere autonomía de acción, es más las determina: estamos hablando de las clases medias. Es verdad que hay vanos esfuerzos como aquel anotado por Althusser cuando se refiere a los maestros, (ver pág. 71) ¡los famosos métodos nuevos! Profesores con una predisposición amplia y receptiva para mejorar la enseñanza, pulen sus métodos para que la educación de sus educandos se vuelva óptima y agradable. Una forma casi inocente de servir mejor al sistema. En realidad este capítulo aporta elementos a "grandes brochazos" para enfocar la relación educador-educando en el sentido que plantean Bourdieu y Passeron, como una "violencia simbólica".

La educación entendida como un proceso ininterrumpido donde se transmiten códigos de saber, de conocimiento y valores culturales, es en definitiva un proceso reproductor del saber acumulado desde una perspectiva repetitiva, creativa o recreativa. El cómo de esta transmisión es lo delicado: considerar que para que se cumpla este proceso de educador-educando debemos mejorar los métodos, es verdad, pero crecer por ello en la libertad y mejora de las condiciones del educando, no es cierto. El considerar solamente lo que es mejor o peor para el alumno es razón suficiente para haber engranado en la violencia simbólica de la educación. Por otro lado anotar el carácter liberador de la educación es de nuevo ignorar que lo que se enseña son los contenidos de la "cultura oficial". O pensar que se puede establecer cierta horizontalidad en la educación, porque el maestro está dispuesto a renunciar a parte de su autoridad pedagógica es en realidad recrear otro nuevo mito: "el mito de la razón innata cartesiana".

Todo ello o mejor todo proceso educativo incuestionable está inserto en una estructura social: en ella velada o develadamente se ejercitan "relaciones de fuerza". El poder institucional existe, ya sea en su fase inicial o terminal, el Estado; esto es imposible ignorar. en segundo lugar refiriéndonos al proceso íntimo de educador-educando: el considerar quién enseña a quien, el decidir sobre ello, el trazar un horario, el decidir sobre qué contenidos se debe enseñar, cual es el método apropiado, etcétera, estamos dando lugar inexcusablemente a la violencia simbólica que ejercita el educador sobre sus educandos. Por otro lado hemos intentado demostrar el carácter inmanente de la escuela. Como ésta a pesar de la crítica no se la puede reducir. Su inmanencia está en que la escuela al igual que la familia, está inscrita en la sociedad y los individuos como un deseo no anónimo. Hemos visto la analogía de escuela y la familia, en el sentido de ésta última como no puede ser reducida en el tiempo y espacio, a pesar de que la familia de la horda, de la tribu ha sido machacada, asesinada, se mantiene irreductible en lo que vendría a ser la familia de nuestro tiempo: padre, madre e hijo.

La escuela de la misma forma aunque pasando por un proceso distinto, por supuesto, su pervivencia institucional es un hecho notable, independientemente de la naturaleza del Estado o de la estructura de las relaciones sociales. Podríamos pensar que de las otras instituciones su pervivencia es igual, sólo que en el caso de la escuela es radical el statu quo de su naturaleza con ligeros cambios desde una escuela represiva a una menos intolerante.

La asistencia a la escuela puede ser pensada desde esta posición como un rito inmanente a la edad del niño. Lo importante es pensar en este caso cómo la escuela es una institución irreductible en cuanto traduce la primera instancia del saber con el poder en su forma más institucionalizada.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) BOURDIEU Pierre y PASSERON Jean, La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, LAIA, Barcelona, 1977, pág. 78.

(2) Ibídem, pág. 64.

(3) Ibídem., pág. 99.

(*) "El secreto de la acumulación primitiva", término usado del Capital de Marx, como analogía, no en su sentido verdadero.

(4) ZAVALETA Mercado, René, El poder...,op. cit., pág., 5

** Althusser precisaría de esta forma: "llamamos aparatos ideológicos del estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas..., con todas las reservas que implica, podemos por el momento, considerar como aparatos ideológicos del estado a las siguientes instituciones (y el orden en que las enumeramos no tiene significación especial alguna):

Los AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias);

Los AIE escolares (el sistema de las distintas "escuelas" públicas y privadas),

Los AIE familiares;

Los AIE jurídicos;

Los AIE políticos (el sistema político, y sus distintos partidos);

Los AIE sindicales;

Los AIE de información (prensa, radio, televisión, etcétera);

Los AIE culturales (literatura, bellas artes, etcétera).

(5) ZAVALETA Mercado, René, El estupor..., op. cit., pág. 2.

***Es importante precisar entre los dos términos usados: aparatos represivos del Estado y los aparatos ideológicos del Estado.

(6) ZAVALETA Mercado, René, El poder...,op. cit., pág.97.

(7) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude, La reproducción..., op. cit.,pág. 55.

(8) Ibídem., pág. 53.

(9) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J. Claude, op. cit., pág. 73.

(10) BERGER Y LUCKMANN, op. cit., pág. 73.

(11) ZAVALETA, MERCADO, René, EL poder..., op. cit., pág. 172.

(12) Ibídem.

(*) La palabra discurso es empleada en el sentido que M. Foucault le asigna, como una irrupción de acontecimiento, "sacudir la quietud con la cual se las acepta; mostrar que no se deducen naturalmente, sino que son siempre el efecto de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar; definir en qué condiciones y en vista de qué análisis ciertos son legítimas, indicar las que, de todos modos, no pueden ya ser admitidas".(Arqueología del saber: 1970,41).

(13) BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, La construcción social..., op. cit., pág. 93.

(14) Ibídem.

(15) LACAN, Jacques, Intervenciones y Textos 2: Dos notas sobre el niño, Ed. Manatial, Bs.As., 1988, pág. 56.

(16) BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, La construcción social..., op. cit., pág. 76.

(17) Ibídem., pág. 76.

(18) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, La reproducción: elementos..., op. cit., pág. 73.

(19) FREIRE, Paulo, Pedagogía..., op. cit., pág. 74.

(*) En la orientación de Baptista, o mejor como inspirador de éste, respecto de la supresión de la Escuela está Ivan Illich, prestigioso estudioso del problema de la educación. Aunque lo que podría pensarse de Illich su crítica a la escuela no es incisiva: "Añadiremos que la crítica de Illich que hace a la escuela es extremadamente floja con los de Baudelot y Establet, Bourdieu-Passeron o Il Manifiesto". Tanto mejor si "para la sociedad industrial, la prolongación de la escolaridad perseguía también la finalidad de "retener" a una masa de jóvenes que el mercado de trabajo no podía absorver y que amenazaba, además, con resultar una fuerza de apoyo para la clase obrera. Pero luego vino la contestación estudiantil y la toma de conciencia de los jóvenes. Y ahora los gobiernos, concientes de los peligros que representa esta clase explosiva, espoleta en algunos casos, estudian nuevas disposiciones para "disolver" la escuela en la sociedad. Krisnamurti, Illich y otros les prestan un gran servicio". (C. Vogt y G. Mendel, Manifiesto de la Educación, Ed. siglo Veintiuno, México, 1978, págs. 170-171-172.)

Escaneado con CamScanner

5.- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON: LUGAR Y REPRODUCCION DE LAS CLASES MEDIAS

5.1 LA UNIVERSIDAD Y LAS CLASES MEDIAS: Su condición de asalariado

La Universidad tiene particulares atributos que distribuye entre sus allegados. A parte del stock cultural que ofrece, otorga títulos académicos como una forma de "reenclasamiento y contra del desclasamiento":

"A los efectos de la competencia entre los grupos que luchan por el reenclasamiento y contra del desclasamiento que se organiza alrededor de la titulación académica (y, más generalmente, alrededor de cualquier clase de títulos mediante los cuales los grupos afirman y constituyen su particularidad con relación a los otros grupos)..."(1)

El recorrido de los grupos sociales que se organizan alrededor de la Universidad tiene una matriz significativa en su titulación académica que, favorece por un lado su ascenso social si, tomamos en este caso como punto de referencia su origen social. Por ejemplo los docentes de la UMSS: la extracción de clase de estos que se la definiría a partir del trabajo del padre o del tutor, o mejor de la condición de su ocupación: "...aglutinando los de "obrero" y "empleado" en la categoría de asalariados, se puede concluir que los docentes encuestados de la Universidad Mayor de San Simón dependían durante sus estudios de los recursos económicos generados ya sea por sus padres o tutores o por ellos mismos:

- Un 44,2% de los casos por el trabajo asalariado.
- Un 32,8% de los casos por el trabajo por cuenta propia.
- Un 8,2% de los casos por la condición de patrón o empleador. (2)

Estas cifras demuestran per se que, los grupos o sectores sociales que circunscriben su condición a partir de un capital cultural, ya sea provenientes de una familia donde el tutor o el padre tenga una condición de asalariado o de trabajador por cuenta propia, terminan por redefinirse dentro de fracciones de las clases medias.

El itinenario docente que en parte culmina como asalariado de la Universidad, al final en gran parte no es más que una sustitución de su anterior condición de asalariado ya que, de la población total, entrevistada, se tomo una muestra de 268 docentes, los resultados arrojan los siguientes resultados: el 41,42% dependieron económicamente para sus estudios universitarios, de trabajos cuya propiedad de medios de trabajo era del Estado. 165 docentes (25,50%) se sostuvieron por trabajos cuyos medios de trabajo eran de la empresa privada. 171 docentes (26,43%) se mantuvieron económicamente por trabajos donde los medios eran de propiedad personal o familiar (aquí se incluirían los comerciantes minoristas, artesanos,campesinos, etcétera) o fueron generados por la explotación de una profesión liberal."(3) Haciendo sumas un 93, 35% de docentes de la UMSS tuvieron que trabajar por cuenta propia para solventar sus estudios. Ésto a su vez ratifica que la extracción de clase del docente universitario corresponde a una clase asalariada, es decir a grupos sociales que venden su fuerza de trabajo y que, sus tutores o padres por sí mismos no estaban en condiciones materiales para cubrir los gastos que representaban el estudio de sus hijos.

Este esfuerzo capital de estos grupos sociales que se capituliza con su titulación académica tiene el conocimiento de todos los sinsabores y satisfacciones en un nuevo status social que le hace olvidar su anterior condición de asalariado, aunque no oculta su extracción de clase media, forjada como efecto de las desigualdades sociales e igualada a partir de la adquisición de un capital escolar y de un capital cultural.

Mucho hace el prejuicio social para que el docente universitario, haga una distinción estructural del asalariado universitario, con el asalariado público, como si al final las cosas en términos económicos no fuese lo mismo.

La explicación más satisfactoria a este entresijo teórico se esclarece cuando comenzamos a entender el aura que desprende para la sociedad mundana los títulos académicos, como sustitutos de los otrora títulos de nobleza. De ahí que podemos pensar una no correspondencia muy bien hecha entre un título no-noble(académico) y la condición de asalariado de las clases medias y en particular del docente universitario.

Por otro lado es importante anotar cómo el docente universitario se ve a sí mismo, en realidad la pregunta se la debería plantear más objetivamente, ¿cómo el ve a los demás? ¿a qué clase o grupo social pertenece la mayoria de los docentes de la Universidad? Los resultados son éstos: de una muestra de 232 docentes, contestaron 55 o sea el 23,71% a la pequeña burguesía o clase media alta; 126 ó 54,31% a la clase media hablando estrictamente; 4 ó 1,72% a la clase media baja; otras clases con excepción de las clases medias respondieron 22 o sea un 9,48%; sin respuesta 21 ó 9,05%; y sólo 4 ó 1,72% atribuyeron a todas las clases sociales la pertenencia de los docentes de la UMSS.(4)

Aunque se difícil asegurar resultados objetivos si procesamos la información a partir de lo que la gente dice de sí mismos; lo más adecuado es leer a partir de lo que hacen, sobre todo si se está referido a una pregunta tan fácilmente manipulable como la especificada lineas arriba. Por ello para evitar estas imprecisiones y ganar en rigor, complementaremos nuestra información con otra encuesta referida al trabajo extrauniversitario:

"236 docentes (68,8% sobre 343), afirmaron que trabajan como empleados, 76 docentes (22,16%) afirmaron trabajar por cuenta propia. Sólo 20 docentes (5,83%) trabajan como empleadores o patrones y únicamente dos (0,58%) lo hacen como obreros"(5)

Confirmamos nuestros datos de esta forma que, arrojan resultados explícitos, sobre la naturaleza social de los docentes de la Universidad: empleados o asalariados de la clase media urbana.

Sería una percepción incompleta si a estos sectores (docentes) no les reservásemos un lugar especial y distintivo en el mapa social de las clases medias. Un docente de la Universidad carga consigo una singularidad que no condice con la del empleado público o estatal, a pesar de que un gran porcentaje de ellos se desplaza además de la Universidad, en esos sectores. Hemos observado que como parte de esas distinciones que identifican y lo distinguen al docente universitario, a partir de su titulación académica como un aura de reconocimiento

Escaneado con CamScanner

social que, se traduce en un nuevo status social. Debemos completar esta idea a partir de la perspectiva que le otorga al título académico la categoría de docente universitario, puesto que, no es lo mismo y no representa el mismo sentido, socialmente hablando un doctor que habla desde su bufete, a un "doctor" que habla desde una aula universitaria. La situación que redime a un abogado mundano de picapleito, es en efecto su participación académica.

El título de doctor o el de licenciado, más la categoría de docente universitario hacen una fórmula de reconocimiento social que, se desplaza por si sola. La sociedad casi nunca se pregunta sobre la mediocridad del docente o del profesor universitario, de manera que no resulta difícil consagrarse socialmente desde la cátedra en el ámbito de las relaciones.

El poder social que desplazan las profesiones académicas está mejor asegurado si se complementa con el prestigio que supone enseñar en la Universidad, tanto mejor si este reconocimiento se traduce económicamente, o lo que sería lo mismo haber adquirido el respeto social como efecto de una práctica académica notable. Esta suerte de recorrido se hace sumamente transparente, en la historia social de las clases medias: todas las prerrogativas o ventajas que materializan a estos sectores como un grupo social influyente, en las periferies como en los centros, se debe a que sus tasas de ganancia casi siempre resultan desproporcionalmente favorables en relación a sus modestas inversiones en el sector educativo. Ya que la categoría ocupacional del empleo del cual depende, por ejemplo, el estudiante universitario se expresa así:

"La tercera parte es sostenido por trabajos que da el Estado. Otra tercera parte por trabajos que da la empresa privada y otra por trabajos donde el estudiante o sus padres son los dueños de los medios de trabajo. La mayor parte de los padres que mantienen el estudio de sus hijos y que trabajan para el Estado, lo hacen como empleados".(6)

Ésto connota que más de un 66% trabajan en calidad de empleados ya sea para el Estado o la empresa privada. Dicho ésto de manera inversa, resulta que la mayor parte de la masa estudiantil se promociona como efecto de la condición de empleado de parte del padre o del tutor. De donde resulta que los más altos índices de demanda educacional o promoción universitaria, corresponde a las capas medias.

Aparentemente ésto demostraría que la condición del empleado aparecería como un sine qua non de la condición del estudiante y docente universitario, referido en todo caso a la profesión del padre.

Entre otras cosas esta hipótesis no está tan alejada de la verdad, puesto que las características del Estado y de las incipientes fuerzas productivas, inclinan la balanza por la economía terciaria.

5.2 EL PODER UNIVERSITARIO: Una imagen, un espejismo

Existe sin lugar a dudas el ejercicio de una "relación de fuerza", en los distintos niveles institucionales e interinstitucionles que, es reconocido como el ejercicio de poder. Esta situación de fuerza se desplaza con características propias de acuerdo a las particularidades de cada Facultad o unidad académica y cómo éstas se articulan al medio social. Por ejemplo en un tiempo, en que, el doctor o el abogado sintetizaba el deseo social por excelencia como corolario de un estatus social, la demanda por promocionarse a través de esta profesión era muy significativa, sino la única. El muy conocido "cholo altoperuano" de finales del siglo pasado y principios de nuestro siglo, sumaba a su personalidad enchaquetada la de ser un habilidoso jurisconsulto.

Los tiempos son otros y las demandas sociales también. Aunque a decir verdad, todavía perviven como secuelas de preconceptos sociales pasados, vocaciones por la abogacía.

La distribución de las preferencias en cuanto a las profesiones, tienen ahora expresiones variadas sujetas a coyunturas políticas y socio-económicas. La nueva política económica (DS. 21060) ha fecundado una suerte de modificaciones en el orden de las relaciones sociales, o mejor en cuanto al poder en la estructura de las relaciones sociales. Nuestra época neo-liberal ha señalado la preferencia por las nuevas profesiones: la mano de obra tecnificada o lo que sería la promoción en las Facultades de ciencias y tecnología es ahora, objeto de las preferencias. Las demandas actuales del mercado o las exigencias de la competencia tiene que ver con la disponibilidad de mano de obra calificada con la producción técnica. De esta forma, las carreras de Humanidades y de Ciencias Sociales se ven desplazadas por el poder mundano de la producción material.

Son estos los dos polos que, por antonomasia se van disputando posiciones de poder al interior de la Universidad. La inutilidad entre comillas de las carreras de letras y sociales tiene el handicap de su condición que, tiene que ver con la producción de su "invisibilidad" que hace a la transmisión y reproducción de la cultura: por ejemplo, el procesamiento de la coca en los laboratorios de la Universidad como analgésicos es más notorio socialmente, como producto tangible que, los efectos de la producción de revistas científicas o periódicos quincenales que, entre otras cosas muy poca gente los lee. En el espacio social y académico ambas tendencias que, se diferencian por un lado por el objeto diferente que manipulan, que producen y al cual socialmente se deben, se complementa con la percepción de que las semejanzas entre las carreras de ciencias y tecnología, agronomía, la escuela técnica de agricultura, y la facultad de arquitectura, se debe a una aproximación de espacio en un campo de trabajo: por ejemplo, las necesidades de la infraestructura moderna han aproximado de manera interdisciplinaria al ingeniero civil con el arquitecto. O contrariamente refiriéndonos a las similitudes que hacen al campo de las letras y ciencias humanas, las diferencias se hacen más sutiles por cuanto se acercan en un espacio de posibilidades de estudio pegados y diferenciados por objeto y método como si perteneciesen a una misma geografía:

"Se puede, ...comparar el espacio social con el espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones. Pero este espacio está construído de tal manera que los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran colocados tienen tantas más posibilidades en común cuanto más próximos estén en este espacio; tantas menos cuanto más alejados. Las distancias espaciales - sobre el papel- coinciden con las distancias socia-

Escaneado con CamScanner

les. No sucede lo mismo en el espacio real. Por más que se observe por todas partes una tendencia a la segregación en el espacio, las personas próximas en el espacio social tienden a encontrarse próximas -por elección o por fuerza- en el espacio geográfico, las personas muy alejadas en el espacio social pueden encontrarse, entrar en interacción, por lo menos en forma breve e intermitente, en el espacio físico".(7)

Estas aproximaciones que en una primera instancia han sido reordenadas por las necesidades del mercado y que, al igual que mercancias de consumo las profesiones se inscriben si bien por un lado como expresiones materiales de una necesidad productiva, por el otro aparecen como legitimadoras de un estatus social. Sería harto incompleto si fijásemos parámetros de eficiencia y necesidad de las carreras como único motivo o razón causal de su reconocimiento social. Sería algo así como ignorar la fetichización de las mercancías.

Por ello el poder traducido de las profesiones esconde razones que, la razón no entiende o que pretende ignorar. Porque entre otras cosas los polos dominantes al interior de la Universidad encuentran asideros en una multiplicidad de variables que, en definitiva no es más que otra complementación a su poder : el peso numérico que representa de la población universitaria. O entre otras cosas su poder se manifiesta en tanto su aproximación a la estructura universitaria se hace consagradora de ésta. De manera contraria la práctica de algunas carreras que se las identifica como efecto contrario a una práctica legitimadora, es decir, como una herejía dentro la institución: por ejemplo las carreras de sociología o de pedagogía, la primera como mediadora y traductora de un discurso crítico-marxista, etc., la segunda como interlocutora de una pedagogía liberadora, etc., sumado a ello como un efecto de segundo orden, la impotencia que representa su escasez numérica.

No es casual que nuestra encuesta (8) confirme esta impresión: por ejemplo, los docentes en la UMSS de las facultades de ciencias y tecnología, agronomía, la escuela técnica de agricultura y arquitectura coinciden y de manera aproximada en sus respuestas referentes a la estructura organizativa de la Universidad como una institución horizontal participativa: Ciencias y tecnología de 23 docentes que contestaron, o sea un 50% de una muestra total de 89; arquitectura 12 ó 38,71%; agronomía y la Etsa 17 o sea 47,22% y, lo que sí podría demostrar cierta disconformidad con la estructura organizativa de la Universidad, ha recibido respuestas más bien bajas, es decir, sobre el carácter atomizado- feudalizado de la UMSS: Ciencias y tecnología 12 ó 26,09%; arquitectura 9 ó 29,03% y agronomía y la Etsa 4 o sea 11,11%, a diferencia de las otras facultades como la de humanidades y la de economía y sociología que han demostrado criterios más bien opuestos al de las carreras técnicas: sobre el carácter horizontal-participativo de la UMSS estas son las respuestas, humanidades 6 ó 23,08%; economía y sociología 8 ó 26,67%; en cambio subiendo el número y porcentaje de sus respuestas sobre el carácter atomizado de la Universidad: Humanidades 16 o sea 61,54%; economía y sociología 12 ó 40%.

Así las oposiciones o las disposiciones contrarias de un polo a otro varían: se podría interpretar que las carreras de ciencias y tecnología, arquitectura, agronomía, y la Etsa se desenvuelven dentro de criterios que confirman el carácter oficial de la estructura organizativa universitaria, o sea sus lecturas en el sentido de su praxis dentro la Universidad o del carácter institucional de éste, o lo que podría significar también que las relaciones establecidas entre docentes y alumnos tiene toda la fuerza de lo establecido.

En cambio el comportamiento del otro polo que, momentáneamente está representado por las facultades de humanidades, economía y sociología denota otra posición que podría estar inspirado en sus referencias teóricas que, son motivo de sus enseñanzas: un sociólogo en nombre de la sociología puede aparecer como el inspirador de la crítica social a, diferencia de un arquitecto o un ingeniero que no tiene el cuño intelectual podría ser proscrito de este tipo de crítica. Estas diferencias formales tampoco son una garantía del obrar o del hacer a partir de las profesiones: el viejo adagio zapatero a tu zapato, desde que existe la combinación en el espacio de los distintos campos del saber, no es más que eso, un viejo adagio.

Además que las posibilidades teóricas en el campo de la crítica no sólo expresan un saber, sino la autorización simbólica de que X o Z están facultados para criticar y ser escuchados; ahí se impone la autoridad pedagógica de quien sabe o cree saber:

"En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la Autoridad Pedagógica, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula".(9)

Esta manifestación de una condición intelectual que, sobre tópicos especializados se traduce en un poder especial, es la que hace la distribución del poder universitario un terreno escabroso y difícil: por ejemplo la situación más explícita de la tendencia de un poder o mejor del poder del polo de humanidades, se tradujo en los cursos de maestría programados en los años 1988, 1989 y 1990. La autoridad pedagógica de un docente-abogado con una maestría en administración, se convirtió en el polo dominante que hace el ejercicio de la violencia simbólica que en un principio convocó con esperanzas prometedoras, a docentes para una segunda titulación.

Es importante precisar como adquiere una condición sine qua non la autoridad pedagógica y que de ninguna manera se funda en un mero hecho psicológico:

"En este sentido, el reconocimiento de la autoridad pedagógica nunca se puede reducir completamente a un acto psicológico y menos a una aceptación consciente, como lo demuestra el hecho de que nunca es tan completa como cuando es totalmente inconsciente".(10)

No es tampoco la "inconsciencia" de las carreras técnicas la que ha posibilitado que el poder de las carreras de humanidades se imponga como autoridad pedagógica. El camino es otro: las espectativas que supone o presuponia validarse como docente universitario a partir de una maestría sobre la enseñanza, dejaban de ser ficticios en un mundo donde los abultados curriculums hablan por sí mismos.

Habría que completar este análisis, considerando las particularidades que hace al ejercicio del poder uni-

Escaneado con CamScanner

versitario, puesto que las instancias o niveles de decisión no están libres de influjos políticos puros. La influencia en la Universidad de los partidos políticos como una práctica legitimadora de la práctica académica, se ha convertido en una práctica muy conocida. Cuando a 232 docentes de la UMSS se les preguntó sobre el partido que más había influido en la Universidad, sabían perfectamente qué se les estaba preguntando, aunque paradójicamente demostraban cierta extrañeza e intimidación cuando para completar esta pregunta se les interrogó sobre su posición ideológica-partidaria: ésto es comprensible si la metámorfosis ideológica, se ha convertido en un hábito que garantiza la fuente de trabajo. A esto se suma que las intervenciones y contraintervenciones ha forjado una especie de prudencia o simulación de las ideas políticas, como un recurso de defensa ante las posibles acusaciones y contra- acusaciones. De todas formas el influjo conocido o no reconocido de los partidos políticos tiene que ver con la imagen social que la Universidad desprende en el medio social a partir del rol político que como institución académica ha aportado a la democratización del pais.

Los efectos confirman la condición política de la Universidad, más su condición de clase media a partir de los efectos que los partidos de izquierda han inscrito en la Universidad. Para esclarecer este punto utilizaremos nuestra encuesta que está elaborada antes del aquelarre de Miristas y Adenistas: esta aclaración se hace pertinente puesto que, la encuesta había partido de críterios más o menos homogeneos sobre la izquierda nacional. En realidad a pesar de los analistas políticos, era muy difícil y arriesgado prever sobre el comportamiento o el viraje sobre la derecha política por parte del Movimiento de la Izquierda Revolucionaria (MIR).

Esta nueva situación permite suponer que las variables de análisis a partir de un enfoque parcialmente identificado con la izquierda, de los poderes que se ejercitan en la Universidad, han multiplicado sus motivos.

Lo que todavía hace más difícil y no homogeneo el análisis, porque, las respuestas están referidas al peso socio-académico de los partidos políticos y en particular sobre uno de ellos como una tendencia del campo popular que, parte se ha viabilizado a través de la Universidad: de 232 docentes encuestados, 105 (45,26%) contestó que el partido que más ha influido en la Universidad es el MIR. Por facultad tenemos estos resultados, también con la misma respuesta: derecho 5 (55,56%); medicina 15 (57,69%); humanidades 13 (50,00%); economía y sociología 17 (57,67%); arquitectura 17 (54,84%); ciencias y tecnología 16 (34,78%); agronomía y Etsa 12 (33,33%); odontología 6 (40,00%); y bioquímica y farmacia 4 (30,77%).(11)

Estos resultados, vistos externamente arrojan la presunción de que, todas las facultades, en una parte considerable tienen la influencia o el monopolio de las influencias de un sólo partido político. Y si cruzamos estas respuestas con las respuestas de otra pregunta en esta misma dirección como ser la ideología partidaria, obtenemos aproximadamente los mismos resultados. Si al MIR un día se lo consideró como un partido de centro izquierda o en el mejor de los casos de izquierda moderada; la percepción del docente universitario corresponde en realidad a esta hipótesis: la ideología partidaria en sus resultados más significativos estaría distribuído así por el número de respuestas:

1. izquierda moderada 85 (36,64%);
2. centro izquierda 41 (17,67%);
3. centro 36 (15,52%);
4. no contestó 26 (11,21%);
5. centro derecha 16 (6,90%);
6. izquierda radical 11 (4,74%);
7. derecha moderada 7 (3,02%);
8. independientes 6 (2,59%);
9. izquierda nacional 2 (0,86%);
10. nueva izquierda 2 (0,86%);
11. derecha radical 0 (0,0%).(12)

La vieja percepción sobre el MIR en la Universidad se confirma, el grueso de los docentes no sólo creen que este partido político ha influído más en la institución universitaria, sino que al mismo tiempo pudímos constatar que las posiciones ideológicas partidarias, coinciden con la antigua tendencia del MIR. Si sumamos las respuestas de izquierda moderada y centro izquierda, nos da que 136 docentes o 54,31%, de una muestra de 232 se inclinan por la tendencia ideológica más próxima a la evaluación política que tenía el Movimiento de la Izquierda Revolucionaria, antes de que asumiese el Gobierno en agosto de 1989.

Estos resultados aumentan todavía más las dificultades para definir y localizar el poder Universitario como efecto y contraefecto de la lógica universitaria. La Universidad se abría a la sociedad por lógicas brutales, como la intervención y se volvía a cerrar en los conceptos de la autonomía en períodos democráticos: esta última situación de alguna forma garantizaba que los conceptos básicos de la institución, cobracen vigencia y cierta regularidad interna, es decir, que, el sentido más rudimentario de la autonomía se lo viviese como un imaginario posible: no intervención y autonomía del Gobierno central.

Ahora la Universidad es una especie de cuerpo fragmentado, de cuerpo descubierto. La Universidad pensada como un lugar exclusivo y de efectos seguros en términos políticos, ideológicos es ahora una utopía.

La Universidad como nunca en su larga historia -sin necesidad de intervención militar- se ha convertido en una de las instituciones más vulnerables. De la Universidad al Estado y viceversa ahora hay una continuidad, por lo menos si no es formal es ideológica. La historia había demostrado y exigido a su vez una casi total oposición entre estas dos instancias el Estado y la Universidad, a excepción de las épocas de intervención. La lógica universitaria como un lugar de resistencia muy singular en la lucha interinstitucional ha sido develada. Y no esta vez de afuera hacia adentro, sino de adentro hacia afuera. Los resultados de los últimos dos años respecto de las elecciones de la Federación Universitaria Docente, (1989 y 1990)* confirman cómo los tamices que diferenciaban posiciones de la Universidad respecto del Estado, son ahora cada vez más leves.

El poder Universitario visto estrictamente desde su fase política o lo que sería: observado en sus intermediaciones político partidarias, podría conducir a una mera percepción ideológica, descuidando así la potencial riqueza que supone descubrir el armado de la lógica universitaria, en sus relaciones y contra- relaciones que, supone un análisis institucional.

Si bien hemos anotado como un efecto irreducti-

Escaneado con CamScanner

ble en el campo de las relaciones, la presencia de los partidos y de las diversas ideologías, tampoco podríamos abrumarnos, por el peso en bruto que representa, colegir el análisis a partir de sus grandes efectos: debemos convenir que además de la política en las relaciones de fuerza existen otros cometidos que necesitan ser explicitados dentro las singularidades de su geografía.

Otro asunto que divide y subdivide el poder Universitario y que se expresa como uno de los pilares básicos de la Universidad es, el Co-gobierno docente- estudiantil. Esta instancia de decisión democrática supone una parcelación gremial de las responsabilidades y decisiones institucionales que, tiene diversas y distintas configuraciones en la relación de docentes y estudiantes, en las diferentes unidades académicas.

La opinión de los docentes referida al Co-gobierno* tiene acepciones que denotan una actitud disconforme sobre la participación estudiantil en los niveles de decisión. En términos genéricos las respuestas de 232 docentes sobre el defecto del Co-gobierno más notable es, el de abuso estudiantil: 62 ó 26,72% respondieron sobre la disconformidad que sienten sobre esta actitud estudiantil. Por facultades estaría expresado de esta manera: derecho 1 (11,11%); medicina 10 (38,46%); humanidades 4 (15,38%); economía y sociología 2 (6,67%); arquitectura 9 (29,03%); ciencias y tecnología 16 (34,78); agronomía y Etsa 8 (22,22%); odontología 5 (33,33%); bioquímica y farmacia 7 (53,85%); todas estas respuestas remarcan el abuso estudiantil.

Otra variable que podría dar luces sobre el Co-gobierno y que también puede ser evaluada como significativa, aunque no tan notoria como la primera, es aquella que desde el punto de vista docente, el defecto, del Co-gobierno se manifestaría en el abuso político partidario que se hace de éste: esta opción habrían marcado 39 docentes (16,81%) de una muestra de 232. Este dato provisionalmente podríamos compararlo con la anterior respuesta, es decir, el defecto del Co-gobierno como abuso estudiantil y, extraer de ello como resultado que la lucha gremial al interior de la Universidad es más enconada que la lucha política partidaria.

Contra todos los pronósticos la percepción externa de la Universidad es que al interior de ésta se libra y cobija una lucha política partidaria y, que los efectos y contraefectos de éstos se traducen en una Universidad politizada. Por el contrario la mirada del profano se desconcertaría si se le informase que la vigencia política otrora muy conocida, ahora no es más que una lucha secundaria de docentes y estudiantes, motivados por ideas de fracción o contradicciones depreciadas.

Aunque a decir verdad la esquizofrenia de las opiniones no se dejan esperar, referida a la misma pregunta sólo que, sobre el plano de lo que hemos venido en señalar las virtudes del Co-gobierno docente- estudiantil.

Sobre la misma muestra de 232, ahora señalan como virtud del Co-gobierno, la participación democrática de docentes y estudiantes: 92 docentes, lo que representa el 39,66% del total. Esta ruptura y contradicción de las respuestas se puede interpretar como una evidencia más de que las opiniones se fracturan entre un concepto teórico- ideal del cogobierno y otro que responde a la materialidad de los hechos.

Parecería como si las respuestas no señalasen la misma pregunta, o como si el calibre de sus respuestas se sometiesen a probar su espíritu autonomista o antiautonomista. Por facultades tenemos estas respuestas: la participación docente estudiantil como virtud del Co- gobierno, derecho 5 (55,56%); medicina 9 (34,62%); humanidades 10 (38,46%); economía y sociología 11 (36,67%); arquitectura 17 (54,84%); ciencias y tecnología 19 (41,30%); agronomía y Etsa 10 (27,78%); odontología 4 (26,67%); bioquímica y farmacia 7 (53,85%).

Si señalase que el gran defecto del Co-gobierno es el abuso estudiantil y que inmediatamente me retractase en la misma pregunta que, la virtud radica en que haya participación estudiantil, seguramente a partir de una percepción elemental como compleja denotarían mi contradicción. Lo que podría aproximarnos a entender este impasse de respuestas, es que el docente Universitario está sometido a una serie de preceptos, de como debe pensar en la Universidad y por la Universidad. Por ejemplo la actitud que asume frente a la autonomía ilustra de mejor manera, a qué ilusiones está sujeto el docente universitario, sobre todo si no ha develado el mito de la autonomía:

"La ilusión de la autonomía absoluta de sistema de enseñanza es más fuerte que nunca en la funcionarización completa del cuerpo docente en la medida en que, con la retribución dada por el Estado o institución universitaria, el profesor ya no está retribuido por el cliente, como otros vendedores de bienes simbólicos (por ejemplo, profesiones liberales), ni incluso por referencia a los servicios prestados al cliente, y se encuentra, por tanto, en las condiciones más favorables para ignorar la verdad objetiva de su tarea (por ejemplo, la ideología del "desinterés económico").(13)

Es difícil de todas formas sobreponerse a un imaginario universitario que dictamina una especie de inconsciente colectivo, respecto de ciertos valores que, por la fuerza de su lógica se dan como sobreentendidos.

Considerar por otro lado que lo ejercitado por el estudiante como poder, tenga una fundamentación propia es recrear nuevamente otro mito: el mito de la ingobernabilidad del estudiante. Un dirigente estudiantil casi generalmente está sometido a una serie de presiones: de tipo conciencial, de tipo operativo y las exigencias de su mandato. Se suma a esto la indisposición en sus enfrentamientos constantes con el sector docente. Lo interesante a considerar en la trayectoria de un dirigente estudiantil en, su fase terminal o lo que supondría estimar la condición futura del exdirigente en sus relaciones universitarias. No se tiene datos exactos sobre este tópico pero, se podría aventurar a afirmar que un número considerable de personas que han pasado por la dirigencia estudiantil, han terminado "parqueándose" en la Universidad, como administrativos o en menor proporción como docentes.

Esta es la historia parcial de un recorrido "muy sonado" de la trayectoria estudiantil, en calidad de dirigencia. Al final el punto de ebullición es un índice significativo para sopesar el experimento: en este caso la ebullición es como el estudiante resulta un sujetado más por el poder de las élites académicas:

"... en el mismo proceso aumenta el poder de las élites académicas para ejercer comportamientos política-

Escaneado con CamScanner

mente relevantes, pués de ellas depende ahora la gobernabilidad de las instituciones universitarias, la transmisión de la cultura superior del país y la formación de las capas profesionales y técnicas a cuyo status aspira una parte importante de la población".(14)

Esto de ningún modo está dirigido a depreciar las imposibilidades que hacen al poder de la estructura de las relaciones o lo que representa la "impotencia del discurso universitario" contra la lógica del poder del cual depende y al cual se debe. Lo que se quiere relevar es el carácter intrínseco de la estructura y cómo ésta se sirve desde el lado de la oposición o en el mejor de los casos; el sistema universitario deja briznas de poder en manos de los estudiantes como antesala para aspirar a una situación que, una vez fue despreciada por la ilusión de la rebeldía o por la utopía de la igualdad.

Esto no imposibilita, ni representa una suerte de bumerang sobre los espacios de poder estudiantil que, obedecen sólo a la lógica de la eficiencia coyuntural; imposibilitados de acreditarse más tiempo del que ejercitan.

Lo que estaríamos estableciendo momentaneamente asentados en el concepto de estructura* es, que las particularidades y diferencias que hacen al poder universitario, ya sea desde el lado del polo docente o del polo estudiantil, ambas son complementarias, aunque casi siempre yuxtapuestas y no como se hace creer al estudiante que la "ley de oro" de las igualdades compensa su condición de estudiante.

Por ejemplo las decisiones que pesan sobre el monto de la matrícula universitaria, parecería ser una conseción del sector docente y por lo tanto la vigencia aparente de una victoria estudiantil: cuando en verdad han sido otras variables, sobre todo externas que han decidido sobre la creencia de que uno es portador de cierto poder:

"parece poder postularse que el desarrollo de la matrícula superior está asociado fundamentalmente a decisiones políticas que se originan en la interacción de fuerzas sociales, en las estructuras donde pesan fuertemente las clases medias, y en la naturaleza de los proyectos cultural-educativo sostenidos por el poder".(15)

El poder de la apariencia o la apariencia de poder desfallecen cuando de nuevo estamos ante la autoridad pedagógica de la institución o lo que sería resignificar el "quién es quién", de los acreditadores. Sobre el mito de las igualdades y las relaciones horizontales de la enseñanza pedagógica existen más antecedentes en carreras que representan al polo de humanidades y ciencias sociales que, en vista de su función ejercitan lo que deben aunque no convencen: el estudiante que aprende por ejemplo que el psicoanálisis como terapia libera al paciente del poder que se ejercita sobre el; o el pedagogo que anuncia la libertad del alumno a través de pedagogías liberadoras, o el sociólogo que hecha luces prometedoras sobre los espacios de opresión; lo que ha sucedido en realidad es que hemos sido recreados dentro de potenciales posibles que ocultan o disimulan la naturaleza de las relaciones a las que el estudiante es sometido, o cómo podríamos convertirnos en protagonistas de situaciones imaginarias, ejemplificadas por nuestro preceptor que, despiertan la confusa ilusión que nuestras ilusiones son posibles como efecto de la autoridad pedagógica a la que nos sujetamos y de la cual bebemos la ilusión de la rebeldía. El otro polo o extremo representado por las carreras de derecho, medicina, odontología, bioquímica y farmacia, ciencias y tecnología, arquitectura, agronomía y la Etsa, supone otra naturaleza pedagógica.

Por ejemplo el poder que ejercita un docente de derecho en relación a sus alumnos, no es el mismo que ejercita uno de la carrera de pedagogía cuando recrea el proceso enseñanza-aprendizaje. Y es más ilustrativo todavía en el sentido que, es el mismo docente que se desplaza en ambas facultades. Podríamos en este caso dar razón a los ambientalistas quienes sujetan en sus teorías que, el individuo está determinado por el medio ambiente. El medio ambiente de la carrera de derecho dista pocos metros, -hablando en geografía- de la carrera de pedagogía pero, lo que los diferencia es la naturaleza del objeto de estudio por un lado, y por el otro los métodos de enseñanza que hacen uso. Derecho está caracterizado por métodos mnemotécnicos que gravitan a favor de la autoridad absoluta del docente; en cambio la carrera de pedagogía y como lo dice su nombre, la violencia simbólica que ejercita sobre sus alumnos tiene la ventaja de sutilizarse a partir de métodos verdaderamente pedagógicos, es decir, todo lo que puede significar contemplar una relación horizontal participativa, reflexiva del alumno: como quién dice un buen método no sólo garantiza un mejor aprendizaje, sino que disimula mejor la violencia simbólica de la autoridad pedagógica:

"Ya que toda acción pedagógica en ejercicio dispone automáticamente de una autoridad pedagógica, la relación de comunicación en la que se realiza la acción pedagógica tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el sólo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite".(16)

O el caso de medicina que, notoriamente ejercita una jerarquía de relaciones donde, el docente carga con la ventaja de que el doctor-médico recicla el prestigio social que, por si solo el docente de medicina no podría inspirar. En algunas carreras lo que seduce no es tanto la autoridad pedagógica del profesor, como la autonomía e independencia que inspiran las profesiones liberales.

A diferencia de otras carreras o mejor profesiones que, muy difícilmente valen por si solas. El poder mundano que ejercita la medicina a través de los médicos o el de los abogados tiene una suerte de reconocimiento casi automático que, ilusiona hasta a los más provistos. Entre otras cosas la distribución social del poder que delega una profesión universitaria, no deja de ser una imprecisión afirmar su validez autónoma o por si sola; aunque vale aclarar que la palabra está usada en un sentido metafórico o imaginario, que lo que supondría un sentido real. De esta forma es importante entender que, el aura que mitifica algunas profesiones no es un hecho psicológico, sino que, esta situación está soldada a un mercado académico.

"En efecto, al mercado académico subyacen una nueva división del trabajo de producción y transformación de los conocimientos; una organización del saber en disciplinas especializadas que en el contexto de la universidad desarrollan su peculiar cultura de disciplina; por tanto, opera en ese mercado un nuevo tipo de profesio-

Escaneado con CamScanner

nal - un hombre que no necesariamente vive para la cultura; y la universidad, convertida ella misma en un importante espacio ocupacional, se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos en la sociedad".(17)

Por ello la importancia de las operaciones simbólicas de reconocimiento no están separadas respecto del éxito económico como expresión simbólica del poder de las mercancías: el fetiche.

Una sociedad que no expresase nada más que efectos simbólicos, independientemente de las razones materiales que subyacen como base de esos efectos estaría condenada a vivir de apariencias: es decir, el médico para realizarse simbólicamente necesita del reconocimiento de su praxis social que, le permita reconstituirse en el mercado de la competencia.

Sobre este particular existe una suerte de monopolización del mercado de las profesiones, por parte de las clases medias: clase por excelencia dueña de las movilidades sociales.

El mercado a su vez que etiquetiza las profesiones como efecto de la división del trabajo, al mismo tiempo organiza el carácter simbólico de las necesidades o lo que sería mejor, el de los deseos sociales.

5.2.1 LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA

La historia de la Universidad podría en parte dilucidarse en base a los flujos y reflujos de la autonomía. La comprensión de una de las prerrogativas de la institución universitaria como un efecto de transacción con el Estado expresaría de principio, como parcialmente el contenido de la autonomía:

"La cuestión del reconocimiento de la autonomía Universitaria es por tanto formulada un términos de un pacto social en virtud del cual el Estado garantiza los fueros y privilegios de la institución universitaria en tanto que ésta enmarca el uso de esa libertad dentro de los parámetros de responsabilidad social y de servicio al país". (18)

La potencial capacidad de la Universidad para administrar sus recursos, determinar sus programas, modificar y aplicar sus reglamentos y estatutos o lo que sería lo mismo gobernarse a sí misma, ha logrado, una especie de lógica interna muy particular que, hace a una práctica interna. El modus vivendi universitario ha forjado una especie de "pequeño Estado" aislado del medio social. Las lógicas y contralógicas, se han convertido en estrategias que discurren en la sociedad como un discurso impotente. El a b c de la autonomía aparenta un poder que se desplaza como si fuese una singularidad socialmente aceptada.

El sueño de que la autodeterminación universitaria puede crear y recrear valores y contra-valores se ha convertido en una meta difícil, sino imposible, en un tiempo en que se ha depreciado en una especie de ruptura permanente con los sectores más representativos de la sociedad: fuerzas políticas, cívicas y populares.

La "impotencia del discurso universitario", se traduce con mayor precisión en que, sus efectos se han minimizado en términos interinstitucionales y sociales: su depreciación en parte radica que notoriamente se ha convertido en una agencia de empleos de gruesos sectores de las clases medias.

Las distancias y diferencias en nombre de la autonomía, lo que en el fondo han explicitado, es la soledad institucional de la Universidad, en un mosaico social, donde es necesario contaminarse de las interrelaciones.

Por ello la autonomía, vale sólo para los autonomistas o para los que pretenden desobedecer la lógica del Estado o dicho con rigor la "razón de Estado"*. Así existen personas, cosas, seres, que tienen manifestaciones propias y que, han perdido toda posible relación con el lugar original al cual se debían: estamos así ante su fetichización.

"...Según la fórmula de Marx a propósito de fetichismo, esos "productos de la cabeza del hombre que aparecen como dotados de una vida propia". Los fetiches políticos son personas, cosas, seres, que parecen no deber sino a ellos mismos una existencia que los agentes sociales les han dado; los mandantes adoran a su propia criatura... Marx decía, en el mismo pasaje célebre: "El valor no lleva escrito en la frente lo que es". Definición misma del carisma, esa suerte de poder que parece ser para sí mismo su propio principio". (19)

La autonomía así aparece como una representación que se adora, se persigue, se la proscribe, ya sea desde el lado de la intervención, o del lado de los autonomistas: lo importante en este propósito es que la autonomía existe como una categoría por sí misma que, se celebra como propia. En los momentos en que la autonomía ha jugado una suerte de hada madrina de los buenos propósitos es, cuando ha sido mellada en su dignidad, y no es decir poco que en nombre de ella se han ofrendado muchas vidas de estudiantes convencidos.

Los fetiches demuestran así que no necesitan dar razones ni encontrar sentidos porque, valen por sí mismos: no buscan, sólo encuentran. El efecto más impresionante sujetos que soportan la autonomía pueden estar equivocados y pueden haber obrado mal, pero la representación simbólica de lo que significa ser autonomista se mantiene incólume. Esto se ejemplifica con la actitud de algunas autoridades universitarias que, han sido redimidos en sus culpas por el sólo hecho de haber defendido la autonomía.

Existe un lugar empero, en el cual se vulnera esta fetichización de la autonomía y sobre el cual no se deja esperar los temores más notables de una masa asalariada universitaria.

Sobre la ilusión de que la autonomía abre un espacio de posibilidades contestatarias al Estado se asienta como la otra cara de la moneda la impotencia que supone la dependencia económica del Estado. Estos temores que están señalados en la encuesta docente,(*) respecto del defecto más notable de la autonomía universitaria: de un total de 232 docentes encuestados, 53 (22,84%) respondieron la dependencia económica; 2. aislamiento social 21 docentes (9,05%) 3. abuso estudiantil 18 (7,76%); 4. burocratización 8 (3,45%); 5. Nepotismo 2 (0,86%); 6. Desorganización y anarquía 10 (4,31%); 7. Política gremial partidaria 24 (10,34%); 8. Inconsciencia docente-estudiantil 9 (3,88%); 9. Co-gobierno 7 (3,02%); 10. Irresponsabilidad económica 10 (4,31%); 11. Carece de virtud

Escaneado con CamScanner

1 (0,43%); 12. respuesta dispersa 6 (2,59%); 13. no contestó 31 (13,36%); 14. Abuso de autonomía 21 (9,05%); 15. No existe autonomía 8 (3,45%); 16 Politización de lo académico 3 (1,29%).

Este cuadro denota el carácter evidente de que el concepto de autonomía oculta razones contradictorias, es decir, la transparencia y aceptación de una autonomía por excelencia, disimula la depreciación y apariencia del fetiche y por el contrario contiene todos los males imaginables o en realidad imaginables, como factibles de las instituciones burocratizadas.

En realidad el silencio sostenido sobre los caracteres de la Universidad, respecto de la autonomía tiene ribetes o contornos que tienen que ver con aspectos de orden externo: el particular secreto de los sinsabores universitarios como efecto de la autonomía se ha mantenido como un mecanismo de defensa ante las intervenciones militares.

Cuando se efectuó esta encuesta sobre el defecto o defectos de la autonomía universitaria se estaba en realidad fracturando, -inicialmente-, el concepto largamente sacralizado de autonomía. Se le estaba dando lugar y oportunidad al docente universitario de exponer sus ideas, acerca de un tema hasta el momento intocable. El poder que ejercitaba y que todavía tiene vigencia en el inconsciente universitario, la palabra autonomía sólo es comparable a la creencia que exige cualquier tipo de fetichización.

El desconcierto docente ante esta pregunta tan "poco universitaria", ha significado en el fondo una eclosión de crítica y disconformidad que, aumenta las dudas sobre la sinceridad de las creencias incondicionales o sobre la incondicionalidad de las creencias. Porque en definitiva la autonomía o mejor el defecto relevante de la autonomía afecta más a la creencia de la "ideología del desinterés económico".

Sobre las virtudes de la autonomía, las respuestas de los docentes de la UMSS, estaban más o menos previstas: 1. Independencia del Estado 49 (21,12%); 2. Autonomía académica-administrativa 68 (29,31%); 3. Participación democrática docente-estudiantil 27 (11,64%); 4. Libertad de expresión 16 (6,90%); 5. Conquista política-social 9 (3,88%); 6. Ciencia para el pueblo 6 (2,59%); 7. Respuesta dispersa 6 (2,59%); 8. No contestó 39 (16,81%); 9. Baluarte de crítica social 4 (1,72%); 10. No existe virtud 8 (3,45%).(Ver anexo 8).

Se puede colegir de estas respuestas que la Universidad autónoma, no deja de ser un bastión de independecia del Estado, en el sentido de una Autonomía académica administrativa, de una participación democrática docente-estudiantil y de un espacio de libertad de espresión.

* Esta encuesta está referida a averiguar la opinión de los docentes, sobre los defectos de la autonomía universitaria. (1989), (Ver anexo 7)

Estos presupuestos rectores de la organización universitaria tienen efectos diversos en la vida de las Casas Superiores de Estudio, sobre todo si comparamos con los principios estipulados en el estatuto de la Universidad:

"La autonomía e igualdad jerárquica de las universidades públicas que la integran, debiendo entenderse por autonomía conforme al Art. 185 constitucional, la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus autoridades, personal docente y administrativo, la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales por cada Universidad en función de los principios, fines y objetivos de la Universidad Boliviana". (20)

Todo el marco administrativo-burocrático y académico está en manos es verdad, de instancias y autoridades universitarias y donde supone estar libre de la "razón de Estado", además de gozar de una administración económica y académica saneada. De nuevo estamos ante el mito que ello supondría: estar libres de nepotismo, burocratización, desorganización e irresponsabilidad económica que, entre otras cosas las respuestas de los docentes dan cuenta de ello. La lógica de la dependencia económica no es una cosa aislada de la administración académica de la Universidad. Es decir, que el concepto de autonomía no es un tamiz lo suficientemente fuerte como para que la Universidad haga abstracción de los males que aquejan al aparato de Estado y en general a la sociedad civil. Al final la Universidad mal o bien está atravesada por la realidad, independientemente de los deseos estatutarios.

Y es más, este imaginario sobre la autonomía tiene el cliché de hablar en nombre de lo popular, del pueblo, con una facultad y habilidad convincente. Se considera que la práctica universitaria prescriptora de un saber, supuestamente debería estar dirigida a las masas, a los sectores más postergados, etc.,: "La Universidad Boliviana en la realización de su política educativa es nacional, científica, democrática, popular y antiimperialista..."(21) Aunque la naturaleza de las cosas tiene otro sentido, aquel que se refiere por ejemplo a la palabra "pueblo" en boca de la Universidad:

"Pero es evidente en el campo político que el uso del "pueblo" y de lo "popular" es más directamente rentable y la historia de las luchas en el seno de los partidos progresistas o de los sindicatos obreros testimonia la eficacia simbólica del obrerismo: esta estrategia permite a aquellos que pueden reinvindicar una forma de proximidad con los dominados colocarse como poseedores de una suerte de derecho de procedencia sobre el pueblo, y, por ende, de una misión exclusiva, al mismo tiempo que de instaurar en norma universal los modos de pensamiento y de expresión poco favorables al refinamiento intelectual; pero es también lo que les permite asumir o reinvindicar todo lo que los separa de sus competidores al mismo tiempo que enmascarar y en primer término ante ellos mismos- el corte con "el pueblo" que está inscrito en el acceso al rol del portavoz". (22)

La delicadeza de esta sutil percepción de Bourdieu coloca los puntos sobre las íes, en cuanto abre un paréntesis de sospecha sobre el discurso de lo popular, en este caso sobre las buenas intenciones del discurso universitario.

Es casi imposible sospechar cuando el discurso de la reinvindicación o lo que sería la palabra del reinvindicador está empapada, también del discurso de las desigualdades y de las diferencias sociales; es decir, que quién pregona en nombre del otro, es porque ha establecido de antemano un corte con su hablado.

Escaneado con CamScanner

La demagogía del servicio al campo popular tiene especiales atributos que, la vuelven tan evidente en su ordinariedad que, los que alguna vez han conocido y reconocido la perversión del discurso político reniegan de él o en caso contrario se aprovechan de sus efectos.

5.2.2 IDEOLOGIA, CIENCIA Y UNIVERSIDAD

¿Qué podemos esperar de la ideología y de la ciencia, en un medio universitario como el nuestro? Comencemos con Braunstein:

"La ideología es el saber precientífico, es el conocimiento del movimiento aparente, es el reconocimiento de los modos de aparición de las cosas y es el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia. Por lo tanto, es el imprescindible paso previo a la construcción de una teoría científica. Entre el saber ideológico y el conocimiento científico hay un claro corte (ruptura epistemológica) pero también hay una relación indisoluble que los liga y los implica recíprocamente. Un término necesita del otro y sin embargo, entre ellos no hay armonía sino lucha. Toda ciencia se alza críticamente contra una ideología que tenía vigencia en ese campo (recuérdese el ejemplo de las teorías de Ptolomeo y Copérnico: sin la ideología ptolomeica no hubiese podido producirse la ciencia copérnica). Para ser reconocido como tal, sin embargo, la ciencia debe desalojar a la ideología".(23)

Sobre las ideologías sabemos mucho, es decir, el discurso universitario es el más ideologizado junto al discurso político y sobre esta materia hemos construído una praxis institucional que obedece a todos los frentes: políticos, sociales, económicos, académicos, científicos y administrativos. Cuando anunciamos nuestras posiciones ideológicas como posiciones estratégicas en la lucha universitaria, consideramos que resulta como efecto de un análisis crítico de las apariencias, cuando en realidad hemos razonado de manera inversa, es decir, hemos construido un discurso de las apariencias como si fuese un discurso crítico.

Este equívoco nos ha conducido a considerar como verdad científica la lucha de las oposiciones donde la apariencia de la naturaleza política representase por excelencia las potencialidades básicas de una Universidad científica. Esta forma ideologizada de pensar la vida universitaria hace que las condiciones de producción y reproducción de la cultura, via Universidad se hayan depreciado.

Esta situación se ha convertido en un bumerang, puesto que los límites de lo que se podría denominar un discurso político de un discurso científico son casi inexistentes. Se hace necesario una epistemología de las ideologías que pueda traducir como teoría crítica la apariencia de las ideologías universitarias.

Por ejemplo la ideología de las fracciones políticas, de la ilusión de los gremios, de las universidades al servicio de su pueblo, del concepto de autonomía, del co-gobierno democrático, de la extensión universitaria, de las pedagogías bancarias u horizontales, etc.

Retomemos algunos conceptos de ciencia para cifrar una posible praxis científica:

"a. Se afirma que la ciencia se constituye yendo de lo más simple a lo más complejo y que comienza por el conocimiento directo que los sentidos nos dan de las cosas. En otras palabras, que se llega al saber científico partiendo de las apariencias y por un movimiento progresivo que lleva desde lo evidente a lo desconocido;

b. Se postula la existencia de una facultad especial del intelecto o del espíritu humano que le permite aprehender la esencia de los fenómenos de un modo repentino y exacto, trascendiendo las engañozas apariencias que pudiesen ocultar esa ciencia y c. Se sostiene que la ciencia no se apoya en las apariencias ni tampoco tiene como objetivo la búsqueda de esencias escondidas, que la ciencia se construye merced a un trabajo de producción de conceptos enfrentado a los datos de la experiencia sensorial y a las convicciones espontáneas.

El párrafo precedente es una presentación supersimplificada de las tres concepciones epistemológicas dominantes: a. empirista o continuista; b. intuicionista o discontinuista idealista y c. de la práctica teórica o discontinuista materialista. (Los términos "continuista y discontinuista" deben entenderse en el sentido de continuidad o falta de continuidad postulados entre la apariencia sensible y el conocimiento sensible).

En lo sucesivo dejaremos de lado el análisis de la posición intuicionista por representar en la actualidad una actitud epistemológica superada y fundada en viejos prejuicios filosóficos que han sido derrocados, precisamente, por la constitución y el desarrollo teórico de las ciencias".(24)

La distancia entre una mera percepción empírica y "un trabajo de producción de conceptos" como una verdadera elaboración científica, ha posibilitado por ejemplo que el pensamiento político universitario se reduzca a meras consignas o palabras de cliché.

Las palabras por otro lado como herramientas de crítica y creación en un momento han encontrado su devaluación o depreciación: al final hay palabras que connotan la decadencia de un lenguaje sobre todo político.

Por ejemplo la presencia científica de la Universidad en el medio según nuestra encuesta hace incapie en un punto: Hacer uso de la ciencia para la solución de problemas sociales. De una muestra de 232 docentes 119 (51,29%) han contestado esa respuesta. Todas las facultades con excepción de los docentes de derecho anotan esta respuesta.

Derecho 1 (11,11%); medicina 15 (57,69%); humanidades 10 (38,46%); economía y sociología 15 (50.00%); arquitectura 18 (58,06%); ciencias y tecnología 23 (50,00%); agronomía y la Etsa 23 (63,89%); odontología 6 (40,00%); bioquímica y farmacia 8 (61,54%).(Ver anexo 9).

Solamente derecho parece diferir en esta respuesta y mantener un escepticismo respecto de la presencia científica de la Universidad en el medio, en cambio contesta sobre esta pregunta: justificar su politización mediante un compromiso con el pueblo, 3 docentes o (33,33%).

Se puede atribuir esta tendencia en derecho si cruzamos esta variable con otra pregunta: las influencias de la Universidad en el movimiento popular: ahí derecho

Escaneado con CamScanner

tiene el más alto índice de participación a través de partidos políticos, de 11 docentes encuestados 5 o el 55,56% participan en este tipo de institución, contra el segundo de medicina que sólo tendría un 23,08%.(Ver anexo 10).

Esta relación nos permite observar que los docentes de derecho están más aproximados a detectar por su condición política partidaria en el sentido demagógico de lo que hemos venido en denominar hacer uso de la ciencia para la solución de problemas sociales o por el contrario también se podría interpretar esta respuesta: la consciencia de que la profesión universitaria, en este caso la de derecho vive una apariencia de compromiso con el pueblo mediante un simulacro de compromiso político. Entre otras cosas hay carreras que sin mucho esfuerzo se inclinan por una extensión sobre el medio, y, no resulta tan insustanciosa su respuesta, por ejemplo medicina 57,69%; agronomía y la Etsa 63,89%, además considerada como las dos unidades académicas más productivas; arquitectura 58,06%; bioquímica y farmacia 61,54%; odontología 40,00%. Todas estas últimas facultades de alguna u otra forma estarían expresando una pequeña práctica que realizan en contacto con el medio.(Ver anexo 11)

Este tipo de interpretación puede justificarse en el sentido que las preguntas están referidas a un medio donde cierta jerga es por demás común, por lo tanto resulta harto difícil que las respuestas dejen de estar contaminadas por un prejuicio universitario.

Por otro lado la encuesta en sí misma, despertó mucha susceptibilidad en los docentes.

Abordar a un encuestado sobre su filiación política, en un medio institucional donde se supone que la evidencia política- partidaria se usa como un handicap y donde el compromiso generalmente recibe una etiqueta. Así el docente que apresuradamente se abre a una posición, en la gama de ideologías partidarias, puede ganar como perder.

Es también pertinente completar esta serie de obstáculos con los cuales se encuentra el investigador. Anotar las dificultades que supone aplicar una encuesta "a un medio académico universitario", donde se cree que este tipo de trabajos tendrían que encontrar una aceptación promedio. Las renuencias a contestar nuestro cuestionario no fueron pocas, teniendo en cuenta que lo originalmente programado estaba en una muestra de un 40% de todo el sector docente.

Teniéndonos que resignar a respuestas entre el 20 y 30%. Es también adecuado creo, hacer notar las observaciones que más hemos recibido a la encuesta aplicada: de las catorce preguntas elaboradas, cuatro se las planteó como preguntas abiertas, es decir, que se dejaba a iniciativa del encuestado-docente para que elaborase su respuesta. A esta "libertad" de opción dada por el encuestador obtuvimos respuestas como que se les hacía difícil contestar preguntas abiertas y que por lo tanto resultaba un medio excelente facilitarles preguntas cerradas.

Nuestra interpretación a esta insinuación del encuestado nos condujo a pensar, 1. la potencial incapacidad del docente universiario a pensar por si mismo, 2. la vigencia de una educación bancaria en los docentes de la Universidad.

Esta virtual situación que entre otras cosas parecía inesperada, se corrobora a partir de muchos sentidos: las condiciones de enseñanza-aprendizaje en la Universidad responde a los cánones tradicionales: clase magistral, métodos repetitivos y memorísticos, etc. Existe una parcelación absoluta entre las distintas disciplinas que se enseñan en la Universidad: Los conocimientos básicos que podría proporcionarle, en calidad de asesoramiento para la enseñanza, por ejemplo la carrera de pedagogía al docente Universitario, no tiene casi ninguna consideración; o la potencial capacidad de la carrera de informática para asesorar en el campo de la computación son mínimos. En realidad se ignora lo que sería una política interdisciplinaria que, podría completar a los distintos campos científicos.

Los procesos que mejor se conocen y reconocen en una Universidad ideologizada, son los que tocan a la estructura de su lenguaje: resulta una perogrullada por ejemplo que el populismo del lenguaje universitario representa el síntoma de una de nuestras más grandes carencias.

Las convicciones cerradas e inamovibles de fracciones al interior de la Universidad, denota la fuerza de la evidencia que recorremos etapas pre-históricas. Las acepciones más conocidas, los discursos más repetidos hablan por sí mismos como la decadencia de nuestro lenguaje.

La forma depreciada de usar una jerga harto conocida ha logrado que, por un lado la masa universitaria se disperse o se desmovilice, como efecto al mismo tiempo de la incapacidad de articular un nuevo discurso. La necedad de los sinsabores de la cooptación, del nepotismo, de la burocratización y de la corrupción ha forjado un lenguaje subterráneo que hace de articulador o mediador para sostener una Universidad resquebrajada, devaluada y depreciada. Si uno no habla por ejemplo el discurso de la corrupción muy difícilmente puede ser cooptado hacia algún puesto de trabajo. En realidad es el lenguaje de aparato que hace las distribuciones y diferencias, para marginar o delegar responsabilidades.

El populismo de un lenguaje que impide develar cómo se connotan y denotan ciertos comportamientos:

"Inspirado por la inquietud de rehabilitar, el populismo, que puede también tomar la forma de un relativismo, tiene por efecto hacer desaparecer los efectos de la dominación: interesándose en mostrar que el "pueblo no tiene nada que envidiar a los "burgueses" en materia de cultura y de distinción, olvida que sus búsquedas cosméticas o estéticas son descalificadas de antemano como excesivas, mal ubicadas o desplazadas, en un juego donde los dominantes determinan a cada momento la regla del juego (seca, yo gano; cara tú pierdes) por su existencia misma, midiendo las búsquedas con la regla de la discreción y la simplicidad con la norma del refinamiento". (25)

Los efectos de quienes usufructúan los bienes universitarios o a través de los cuales logran la lógica del reconocimiento, no tienen -según ellos- porque apostar a opciones que con el mote de seminarios académicos atentan el logro de sus espacios.

Insinuar corregir los defectos de la Universidad a partir de parámetros meramente universitarios, es decir, atenernos a la lógica de la institución para corregir los

Escaneado con CamScanner

efectos y contraefectos de las fisuras que tienen que ver con una estructura de relaciones, es, como proponer una revolución universitaria ignorando las condiciones sociales que la puedan sostener.

Porque si en realidad no existe una relación estricta entre el proceso productivo del pais y el grado de promoción universitaria, pero, lo que no se puede disimular es la aproximación e influjo del fenómeno social sobre la Universidad:

"...No existe una correlación definida entre las variables estructurales y la cobertura universitaria. Esto es, que no existe una asociación lineal entre el grado de desarrollo del pais (su grado de urbanización y el PIB por habitante) y el crecimiento de la matrícula universitaria, si bien una cierta correlación pareciera existir en los extremos: las mayores tasas brutas de escolarización universitaria se registran en algunos de los países de más alto ingreso y urbanización, lo mismo vale en el polo opuesto para los países como Honduras y Haití".(26)

De esta forma una crítica de la Universidad exige más que eso, puesto que la virtud de la crítica tendría que apuntar a entender que lo se crítica no es el mero reflejo de sí mismo, es decir, que si la autonomía no es suficiente como para no contaminarse de la estructura de las relaciones sociales, tampoco es suficiente para corregirse, operar con el bisturí de la lógica interna. Es decir, que seguir afirmando las imposibilidades de una Universidad decadente o depreciada, y no haber comprendido que las razones que subyacen a que la indisposición universitaria no sólo es un fenómeno de afuera hacia adentro, sino que sobre todo la crisis universitaria ha cobrado una lógica interna.

El recorrido de la ciencia tiene un itinerario parecido, puesto que la dinámica científica sólo puede alcanzar un grado de desarrollo, cuando es posible soldar este proceso a una necesidad social, sobre todo en países del tercer mundo donde no pueden darse el lujo de abstraer para futuros próximos o mediatos. Aunque nuestro lujo radica en algo parecido; si bien no maduramos ideas y proyectos para el futuro, en cambio elaboraremos proyectos que mínimamente van a encontrar su aplicabilidad: por ejemplo, la inversión hecha en los muchos proyectos de alfabetización, casi nunca han encontrado su complementación que sería la post-alfabetización.

La impotencia de la ciencia tiene así la imposibilidad de su geografía social. En este terreno es que las ideologías campean su vigencia más elemental. Aunque tampoco es cierto que mediante sesudas razones crearemos procesos contra-ideológicos:

"Sólo la voluntad política de una comunidad que se impone por su energía puede sobrevivir. De la ética del deber, a una ética del querer".(27)

Y esto no supone apuntar a que la naturaleza de las ideas científicas necesariamente tienen que estar soldadas a las ideas políticas: esa fórmula elemental y trampera ha conducido casi siempre a extrapolar las ideas científicas de procesos políticos. Casi nunca hemos podido determinar objetos de la ciencia, sin antes no habernos entrenado en el fuego de nuestros prejuicios políticos. Si bien no existe una ecuación válida entre la ciencia y la política en nuestras universidades o lo que podríamos denominar la tecnificación o cientifización de la política, pero eso sí existe la ideologización de la ciencia. Lo que no sería caer en la advertencia de Habermas:

"Quien insiste en la idea de una comunicación permanente entre las ciencias, reclamadas a jugar un papel en la política, y una opinión pública informada, cae en la sospecha de querer convertir las discusiones científicas en una base popular a utilizar después ideológicamente. Se enfrentan en seguida con una crítica que, contra las interpretaciones popularizadas y extrapoladas en términos de concepción del mundo, de los resultados de las ciencias, se atiene e insiste en la separación entre teoría y práctica".(28)

Sólo que para caer en la insistencia ésta, tendríamos que hablar de materia científica relevante y definida, es decir, nuestras universidades tendrían que haber producido material suficiente sobre el cual se pueda operar la relación temida por Habermas. Lo que un pais europeo podría lamentar es cómo a través de la ciencia sus poblaciones son manipuladas. Esta ecuación en nuestra realidad es inexistente, la manipulación de la política si bien se ha masificado a través de los mass media, ello sólo en nuestro caso configura una incipiente relación de fuerza de la técnica.

En ese sentido es que los patrones europeos, para América Latina tiene otra connotación: es artificiosa por ejemplo que las relaciones de presión por parte del Estado tengan a clausurar los espacios científicos de elaboración, porque en realidad hay un corte abrupto entre la Universidad y el Estado, entre la Universidad y la industria, entre la Universidad y la técnica, etc.

"No se repite en América Latina el patrón Europeo de desarrollo de la enseñanza superior que implicó, a partir de la revolución industrial, la formación (o la reforma) de un conjunto de bases técnicas, cuyos egresados se incorporan directamente a las empresas en los niveles de gestión técnica y de dirección gerencial".(29)

¿Entonces dónde está dirigida la enseñanza superior, si no hay una articulación con el aparato productivo del pais? Volvemos a las primeras lineas de este capítulo: la naturaleza de la educación superior, está inspirada como efecto de la naturaleza de las clases medias; lo que implica que los tamices más seguros de reproducción de la cultura dominante encuentre una particular sensibilidad en el comportamiento de las clases medias:

"...En nuestras sociedades, las clases medias y, más precisamente las fracciones de las clases medias cuyo ascenso social, pasado y futuro, depende directamente de la escuela, se distinguen de las clases populares por una docilidad escolar que se manifiesta, entre otras cosas, en su particular sensibilidad respecto al efecto simbólico de los castigos o de los premios y, más precisamente, al efecto de certificación social que proporcionan los títulos académicos".(30)

Una de las diferencias con las clases medias de otras sociedades, está en que, estas fracciones de clase son una suerte de grupos más o menos compactos que radicalmente se circunscriben en la reproducción del Estado o mejor en la burocratización del Estado: entonces si este sector potencialmente debía incorporarse a las empresas, por las virtudes de su capital cultural, contrariamente a ello se masifica en la producción de bienes y servicios y, no precisamente en los puestos más jerárquicos.

Escaneado con CamScanner

5.3 EL DISCURSO UNIVERSITARIO

Establecer conceptualmente el sentido y delimitación de un campo discursivo, se hace necesario en la medida que, ayuda a precisar, por un lado el terreno sobre el cual nos desplazamos y a descampar dudas por otro, sobre la emergencia e incompatibilidad de otros conceptos:

"...Una lengua constituye siempre un sistema para enunciados posibles: es un conjunto finito de reglas que autoriza un número infinito de pruebas. El campo de los acontecimientos discursivos, en cambio, es el conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias linguísticas que han sido formuladas, las cuales pueden muy bien ser innumerables, pueden muy bien, por su masa, sobrepasar toda capacidad de registro, de memoria o de lectura, pero constituyen, no obstante un conjunto finito. La cuestión que plantea el análisis de la lengua, a propósito de un hecho cualquiera de discurso, es siempre éste: ¿según qué reglas ha sido construído tal enunciado y, por consiguiente, según qué reglas podrían construirse otros enunciados semejantes? La descripción de los acontecimientos del discurso plantea otra cuestión muy distinta: ¿Cómo es que ha aparecido el enunciado y ningún otro en su lugar".(31)

Esta primera distinción que precisa las reglas que hacen el lenguaje, del "campo de los acontecimientos discursivos" tiene por ebjeto secundario especificar las relaciones internas muy propias que enuncia el discurso universitario.

Si podemos hablar sobre las particularidades del discurso institucional como un cuerpo conceptual preciso en sus enunciaciones que, no agota el tramado singular del discurso universitario es, porque las fronteras de la Universidad ha creado índices o señales de un recorrido propio que, garantiza una historia.

Sin embargo, es necesario señalar a modo de apéndice que el discurso universitario si bien ha fijado un gramado más o menos uniforme que hace las veces de sujeto de reconocimiento, no por ello debemos cifrar el análisis sobre una partitura universitaria muy cerrada o muy abierta. Los enunciados universitarios que connotan una historia específica, al mismo tiempo denotan acontecimientos muy generales.

La forma precaria de determinados discursos hace en realidad que se altere las condiciones que subyacen a la intimidad de sus lineas, o a la "singularidad de su acontecer". La forma en que se debe abordar las reglas que determinan un cuerpo discursivo hace posible las matrices locales a los distintos espacios o cierta uniformidad y continuidad de ciertas prácticas, a diferencia de los análisis de pensamiento:

"El análisis del campo discursivo se orienta de manera muy distinta: se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar que otras formas de enunciación excluye. No se busca en modo alguno, por bajo de lo manifiesto, la garrulería casi silenciosa de otro discurso; se debe mostrar por qué no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar. La pregunta adecuada a tal análisis se podría formular así: ¿cuál es, pues, esa singular existencia, que sales a la luz en lo que se dice, y en ninguna otra parte".(32)

Descubrir la estrechez, singularidad, condiciones de existencia, las correlaciones con otros enunciados, sus vínculos, lo que excluye, es en realidad el propósito del análisis del discurso universitario.

La disposición más ecuánime hace posible detectar que existen al interior de la Universidad, regularidades enunciativas, afirmaciones mas o menos homogéneas que posibilitan abrigar esperanzas sobre el plan de nuestro cometido. El discurso universitario sin lugar a dudas ha encarnado planos de representación social y académico, que ofrecen un cuadro expresivo para precisar las "condiciones de su existencia", por ejemplo.

Las variables más evidentes que funden una Universidad con posibilidades de poder, ha sido en un momento determinado la razón fundadora de un discurso universitario referido a un espacio de resistencia sociopolíticas. Esta razón fundadora se ha desplazado como una estrechez y singularidad de la práctica universitaria que, se traduce ahora ya sea desde el campo estrictamente político o científico, como la naturaleza verdadera del discurso universitario.

Esa naturaleza de apariencia que la hace aparecer a la Universidad como portadora de las respuestas y conductas como reinvindicativas de algo, tal vez de los deseos más profundos de las clases medias.

Los privilegios de conservación y de crítica al mismo tiempo podrían haber debilitado en alguna medida, o por el contrario haber fortificado a la Universidad: la situación está representada creo, en las aguas mansas de un lago estacionario. La Universidad o lo que sería el lado de su representación, el discurso universitario se encuentra sin duda ahora en un estado atemperado:

"Por supuesto hay que distinguir en una polarización completamente radical, la emergencia de su radicalidad que es posible y que se produce, está probado, y además la forma como a continuación se ha de algún modo obstruido, taponado, atemperado, mantenido -eso puede durar mucho tiempo- la función de la Universidad.

Ella tiene una función muy precisa que en cada momento tiene relación con la etapa en que está el discurso del Amo, a saber, su elucidación. Ese discurso ha sido durante mucho tiempo un discurso enmascarado. Se hará cada vez menos enmascarado simplemente por su necesidad interna. Para qué ha servido la Universidad? Eso se juzga según cada etapa. Es en razón misma de la denegación cada vez más extrema del discurso del Amo que el discurso de la Universidad se vé manifestado aunque no por ello quebrantado ni disuelto, por el momento encuentra una extraña dificultad. Es esta dificultad lo que se manifiesta y que se pesca a nivel de la estrecha relación qye hay entre la posición del estudiante en el discurso universitario de una manera más o menos enmascarada, pero identificada con ese objeto a"":(33)

La Universidad no puede sostener por más tiempo ese discurso enmascarado que hace su elucidación todavía engañosa. La credulidad, que en este caso no

Escaneado con CamScanner

corresponde solamente al profano, sino al sabio trampeado por su fé: su fé autonomista, su fé reinvindicadora, su fé por la eficiencia de su discurso, en fin la fé típica de las clases medias, en una educación cada vez mejor: más rentable y tecnificada.

¿Cómo puede sostenerse en su condición, en su existencia, el discurso universitario? Sólo es posible acaso porque precisamente debe seguir siendo lo que es: un discurso enmascarador de un discurso dominante? Cómo es posible que la lógica de la denegación o lo que sería la negación de sus lazos dominantes sea la razón fundadora de su perpetuación, de su intocabilidad?

¿Y por qué al mismo tiempo el "discurso universitario es impotente? Es decir, cómo se explica que a pesar del privilegio de decir lo que dice, de parecer lo que no es, de mostrarse sin mostrarse, de autonomizarse sin serlo etc., todavía es lo que es?

"En la medida en que ustedes puedan producir algunos agradables balbuceos, ustedes alimentan al sistema. Porque es eso de lo se escuda la imposibilidad; demostrar una impotencia en la medida en que ustedes cedan a esa captura, es que ustedes se agitan como cachorros. Me asombra que hoy no haya ninguno, como la otra vez. Hay ya un llamado Goethe que habló de eso a propósito de un perro que el llama studenten scholar, el verdadero animal formado por los estudios del que él hablaba a veces, como quizás recuerden. en fin no hay perro, pero no se imaginen que lanzándose de este modo a la caza de todo lo que les propone su indignación no sirven al sistema. Al contrario, lo alimentan. Lo que ustedes podrían hacer es acosar al máximo la imposibilidad. Es así que tal o cual, por no decir todos, porque seguramente no todos están listos para esa función, es en eso que algunos pueden cumplir lo que merece verdaderaemte el título de revolución en cuanto al discurso del amo..."

"Ustedes no tiene que perder su tiempo mientras estén acá en el centro Experimental o en otra parte. Ustedes no tienen que producir cultura, tienen que buscar un punto más bajo, buscando lo menos antes que lo más, no la verdad, lo imposible de lo real. A eso se dedican aquellos que son los mejores entre ustedes, que no están acá porque están en cana. Se trata de ver verdaderamente de frente lo que resulta de un aparato, de un funcionamiento y de un real".(34)

La paradoja está ahí que, hace a la impotencia del discurso universitario: la profesionalización del estudiante universitario que en un sentido es inminente está precedida por su agitación, por una indignación contra el sistema, que lo espera apaciblemente para engullirlo como la presa más fácil.

Este recorido que sostiene o soporta el discurso universitario, se ha convertido en una trama ideológica que hace que se imponga "una relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia". El estudiante que cree en la efectividad o la fuerza de sus convicciones, o el profesor universitario que siente que ha sembrado la semilla del saber en sus mejores discípulos: esta creencia que juega una suerte de soporte sobre la imposibilidad de la elucidación de la ilusión universitaria es, el que sirve mejor al sistema.

La correlación del discurso universitario que, en su forma más mitificada considera que se salva de los afectos y los efectos que tienen que ver con un aparato del saber, con una cultura legitimadora de las prácticas universitarias. Esta ilusión universitaria que juega un papel protagónico para sostener el ámbito de la cultura, de la voluntad de saber, termina por rematarse en las necesidades sociales que satisface a través de la titulación académica. El tren al que se somete la idea de que la Universidad es un espacio alternativo a la configuración de un poder dominante, sólo ha fortificado, la imposibilidad por desideologizar la naturaleza del saber y sus equivalentes con el poder. Lacan nos advierte sobre ello:

"No hay que dejarse impresionar por esos despliegues de fuerza. Es una consecuencia, por supuesto del hecho que al Amo la han sucedido un montón de cosas, en particular ha logrado deslizar hacia él suavemente el aparato del saber. Es lo que se llama la ciencia, la ciencia que no es en lo más mínimo un asunto de progreso del conocimiento, sino es algo que funciona, que en particular funciona siempre en beneficio del discurso del amo.

Acá está el prestigio que todavía hace sostener a la Universidad; porque lo que históricamente la Universidad tiene que soportar es algo que es incapaz de sostener en las condiciones actuales. Esta idea de ese saber que sería la suma de todo lo que se puede cosechar en los recuerdos dispersos, restos, cosas que flotan, que acaban de pasar, que llaman culturales, hace mucho tiempo que estaría fuera de uso si no fuera sostenido por ese aparato funcionando que introduce allí todo lo que puede soportar de científico, hablo del viejo discurso humano. Lo que se puede soportar de científico son los métodos de fichaje, de clasificación. Y entonces en nombre de ese viejo saber conserva una apariencia de aguantar.

Y por razones que no tienen nada que ver con la virtud de ese discurso -un cierto número de gente está acá como estudiantes, a saber, se apresuran para ser reconocidos en esta sociedad que está en tren de tomarse el raje violentamente, a saber desprender rápidamente sus principales aristas- las unidades de valor acá pasan progresivamente de un valor de uso a un valor de cambio. Ustedes están predestinados en esta pequeña mecánica, más allá de lo que quieran, a jugar el mismo rol que todo lo que hay de objeto a en la sociedad capitalista, a saber, funciona como plus-valía. Ustedes son verdaderos valores en el sentido de que forman parte del movimiento numérico que va a sostener el modo de intercambio, el modo de comercio que constituye la sociedad capitalista".(35)

Cuando el discurso universitario mejor se acerca a los linderos de su efectividad como productor o reproductor de la cultura dominante, es cuando mayor ha sido su independencia del poder central: su dominación no se lee -en este caso- solamente porque la férula del Estado ha invadido su territorio, sino porque su libertad como institución ha posibilitado que sus prácticas cumplan con las exigencias de su lógica interna como institución. A pesar que su función en apariencia se conduce a espaldas del Estado, ello no deja de estar motivado por razones que corresponden al esquema dominante: por ejemplo, los factores que hacen que la Universidad sobreviva a pesar de su gasto social, tiene que ver con las ventajas que logra para el Estado.

Escaneado con CamScanner

La inversión económica que hace el Estado en la educación superior, en todo caso son mínimas en relación a lo que significaría crear nuevas fuentes de trabajo para los miles de bachilleres nuevos: de ahí que la Universidad se convierte en una especie de estacionamiento o "parqueo", de lo que podría ser una masa de mano de obra desocupada, que potencialmente podría significar un conflicto social para el Estado. La libertad por ello respecto de la matrícula universitaria, no es más que otra conseción -con el mote de popular y democrática- a las necesidades del Estado.

Es la libertad parecida que encuentra el estudiante, junto al profesor universitario, en la medida que no fracture el concepto interinstitucional de servicio:

"Los enseñantes y los investigadores gozan de plena independencia, de entera libertad de expresión en el ejercicio de su función de enseñanza bajo las reservas que le imponen, conforme a las tradiciones universitarias y a las disposiciones de la presente ley, los principios de objetividad y tolerancia". (36)

Por ello el supuesto respeto y el margen de libertad en el cual crea y recrea la Universidad, no expresa otra cosa que las condiciones de control a través de la ideología de la legitimidad que ha alcanzado como resultado de la creencia en su independencia: de nuevo estamos ante el mito de la autonomía universitaria o la ilusión de su autodeterminación. La regularidad de un discurso entonces no se mide solamente por su red interna, sino por su sensibilidad y receptividad consciente o inconsciente sobre otros discursos.

Las posibilidades de análisis sobre las relaciones de fuerza, que ejercita el sistema de enseñanza y cómo éste está articulado a una formación social, o a la producción y reproducción de la cultura legítima, gracias a las virtudes del discurso universitario, es muy difícil ignorar por aquellos quienes sufren los principios de objetividad y tolerancia, del quién es quién en la estructura de las relaciones a pesar de todas las claúsulas del estatuto orgánico de la Universidad:

"En una formación social determinada el sistema de enseñanza dominante puede constituir el trabajo pedagógico dominante como trabajo escolar sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquel los que lo sufren dejen de ingnorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de las instituciones, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza, y porque 2) por el sólo hecho de que existe y subsiste como institución implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a venir, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia)".(37)

Es parte del discurso ignorar ciertas condiciones que hacen a la naturaleza de su reproducción: por ejemplo la Universidad tiene que ignorar que su función sirve al sistema por excelencia y que la reproducción del mismo sólo es posible en la medida en que la institución logre materializar sus objetivos, o que la lucha contra el poder central, termina por ser un subterfugio que sucumbe cuando la agitación universitaria se trastoca en un servicio directo al Estado o la empresa privada: Esta especie de tautología y predestinación del discurso universitario es lo que actualmente se hace harto evidente: en épocas donde la Universidad alcanza el cenit de su función político- social, es cuando protagoniza la retoma de la autonomía, esa podría remarcarse como actividad verdadera de la política de extensión universitaria. Después de ello la Universidad se vuelve un refugio evidente de producción y reproducción de las clases medias en ascenso.

El discurso de la politización o la politización del discurso universitario ya no pasa por su radicalización frente al Estado o por su renuencia a éste: de lo contrario sólo se podría hablar de una Universidad politizada, en tiempos de intervención. se ha establecido sin duda un orden de nuevas relaciones políticas que atraviesan la Universidad:

"Como se ve, el problema de la politización de la Universidad no se reduce ya al de sus vínculos con el Estado. Depende en cambio, en medida creciente, de la posición de la Universidad dentro de la sociedad civil, y de sus cambiantes relaciones con los partidos políticos, grupos de presión y, más genéricamente, con las varias fuerzas sociales que participan en la producción de la sociedad".(38)

La simplificación de las relaciones políticas de la Universidad con el Estado ha conducido a pensar que la politización es un fenómeno que pasa por la ruptura o matrimonio entre las instituciones más importantes del pais: el Estado y la Universidad.

Las asperezas interinstitucionales como efecto de las ideologías de la independencia o de la autodeterminación ha logrado mitificar o sacralizar algunas prácticas: la práctica de la autonomía, del co- gobierno, de la supuesta cientificidad, etc., que ha cumplido a cabalidad su papel como fuerza inspiradora de una red de relaciones que, ahora protege la cooptación, la corrupción o la mediación prebendal.

Esta depreciación de los valores universitarios, en realidad ha estado velada a la consciencia autonomista de quienes creían en la tradición de la Universidad, de la autonomía o del co-gobierno: es decir, la sacralización ha jugado una suerte de venda "noble", que, ha impedido percibir la verdadera estructura de las relaciones entre la función eficiente de la Universidad y las necesidades cada vez más crecientes del Estado.

La divisa de una Universidad para el pueblo, ha engañado incluso a quienes han atentado desde el Estado, la libertad universitaria: puesto que la intervención consideraba que cambiando la orientación de las políticas académicas, la Universidad podía volverse una institución incondicional del Estado. Esta ideologización de los contenidos de la educación superior, en realidad ignoraba cómo se constituye o mejor cómo funciona una estructura de dominación, es decir, que antes de cualquier intervención, la Universidad ha garantizado con anticipación su correspondencia con el Estado, a pesar de la "autonomía".

Escaneado con CamScanner

Las pequeñas ideas de la política universitaria, en materia política, en materia académica no expresa nada más que la imagen y semejanza de la clase social que sostiene o encarna la Universidad: las clases medias. Brunner, lo dice en serio:

"Igualdad, autonomía, excelencia y libertad aparecen pues como los cuatro valores básicos de la Universidad latinoamericana y, en muchas partes del mundo, se les asocia con la idea de la Universidad, y con las ideologías básicas de sus agentes". (39)

El discurso universitario en crisis no es más que la posibilidad de hacer lecturas más aproximadas sobre el rol o función de la Universidad: considerar que la Universidad ha perdido el terreno de su función o que es víctima del reflujo social, es ignorar básicamente como las clases sociales no han dejado de reciclarse a través de la Universidad: el beneficio de la crisis a traído consigo la elucidación de cómo los supuestos valores que encarna la Universidad sólo pueden ser comprendidos en su singularidad, a partir de los efectos sociales que, en concepto de la Universidad representa a los sectores populares o lo que supondría una Universidad al servicio de su pueblo, no ha necesitado escribirse un tratado para demostrar que es una idea inconsistente: puesto que la institución universitaria a través de sus exigencias propias ha delimitado que sus efectos no ignoran las distinciones sociales que supone nuevas relaciones de poder:

"Mirando este mismo proceso desde el punto de vista de los diversos componentes de la institución, lo que ocurre es que se alteran las relaciones de poder y los patrones interactivos entre esos grupos, conformándose la universidad crecientemente a la manera de una arena política interna donde hay negociación, conflicto y participación en un sistema complejo de autoridad". (40)

La percepción de esta "nueva realidad universitaria" está logrando desmitificar la lógica de las ilusiones de una universidad comprometida con su pueblo. Esta idea se la plantearía o se debería plantearla en el plano de un análisis de la crisis universitaria para descubrir que los mecanismos con los cuales opera la Universidad, no se distinguen de ninguna manera de las luchas internas de otra o cualquier institución:

"Se crea junto a las culturas de las disciplinas y a la cultura típica de la profesión académica, una cultura institucional propia de una situación donde diversos componentes compiten por obtener decisiones favorables para sus intereses; donde esa competencia exige la movilización de recursos ideológicos y organizacionales; y donde es necesario elaborar mecanismos de representación y, por tanto, cuentan los comportamientos de participación y alienación políticas, etc." (41)

Insistir sobre el imaginario o el sentido común que hace que la Universidad viva extraña a la lógica de las correlaciones políticas, de efectos ideologizados, de decisiones arbitrarias, de relaciones de fuerza autoritarias, es haber identificado un cuadro imaginario que no corresponde a la realidad.

El discurso universitario a yuxtapuesto en realidad una multiplicidad de planos contradictorios que, simbióticamente se alimentan y retroalimentan: el sentido creador de la Universidad, convive de cerca con la mediocridad de ciertas prácticas, las posiciones más heterodoxas con las más ortodoxas, los métodos nuevos junto a los métodos más tradicionales, etc.

Esta disposición heterogénea de la Universidad tiene que ver por otro lado con las distintas épocas que han influido en ella. La penetración de distintas corrientes, ideas o pensamientos ha forjado un cuadro multifacético, aunque no en un sentido democrático o diverso: las secuelas, por ejemplo, que ha dejado la intervención han terminado por ser asimiladas, sobre todo en su sentido más administrativo respecto de los planes de estudio. Las modificaciones que han hecho la Universidad autonomista has señalado muy pocas variantes. Este criterio de continuidad que hace a la vida interinstitucional, epocal e histórico, denota el carácter de descentramiento de las prácticas totalizadoras, donde la sociedad podría ser resumida por un criterio único, por un sistema de valores, por una razón de coherencia. Precisamente hemos anotado las multiplicidad del discurso universitario como la posibilidad más completa para entender la estrechez y la singularidad de su acontecer.

Esta práctica discursiva debe ser entendida a su vez cómo la Universidad puede concentrar actitudes legitimadoras o deslegitimadoras, como resultado de su capacidad o de su función social: en momentos determinados el saber que desplaza en sus prácticas académicas, puede generar la legitimidad de los sujetos que hablan, que enseñan correctamente, en una palabra que ejercitan una autoridad pedagógica o académica: el discurso de la autoridad del que enseña, por ejemplo, se hace evidente cuando se aprueba, se selecciona o se clasifica las corrientes de pensamiento, las teorías vigentes o el sentido de las profesiones. Esta autoridad que se ejercita de manera Universal con el conocimiento, o con el saber; de pais a pais, de continente a continente, de norte a sur, de clase a clase, expresa la condición más directa entre el saber y el poder. Una anécdota del siglo XVII, podría ilustrar de mejor manera, sobre la consagración de ciertos discursos:

"Concentra en una sola figura todas las coacciones del discurso: las que limitan los poderes, las que dominan las apariciones aleatorias, las que seleccionan a los sujetos que pueden hablar. A comienzos del siglo XVII, el taicún había oído hablar de que la superioridad de europeos -en cuanto a la navegación, el comercio, la política, el arte militar- se debía a su conocimiento de las matemáticas. Deseó ampararse de un tan preciado saber. como le habían hablado de un marino inglés que poseía el secreto de esos discursos maravillosos, le hizo llevar a su palacio y allí lo retuvo. A solas con él tomó lecciones. Aprendió las matemáticas. Mantuvo, en efecto, el poder, y vivió largo tiempo. Y hasta el siglo XIX no existieron matemáticos japoneses. Pero la anécdota no finaliza allí: tiene su vertiente europea. La historia quiere que ese marino inglés, Will Adams, fuese un autodidacta: un carpintero que, por haber trabajado en un astillero naval, había aprendido la geometría". (42)

El discurso universitario también impone apariciones aleatorias, limita los poderes, establece los cánones de pensamiento y autoriza a sus interlocutores: la consagración por ejemplo de su función restrictiva y coactiva, opera mejor cuando establece la creencia sobre su condición cultural, es decir, sobre su legitimidad cultural.

Escaneado con CamScanner

La idea por ejemplo que en un momento, podría significar una herejía dentro la institución: de que el saber que se distribuye o se consagra en las prácticas universitarias tiene una coronación dominante, o lo que sería lo mismo, que la pretensión diferenciadora del discurso dominante ha creado el discurso universitario.

A pesar de ello la crisis podría abrir un espacio de esperanza que connote a la Universidad en su verdadera función y dimensión social: el "purismo" por ejemplo de una Universidad científica y popular, ha decaído, o lo que podría decirse, se ha develado como una falsa creencia. La condición "mimada" de la Universidad aparece como el primer síntoma, después de un largo diagnóstico. Esta condición privilegiada de la Universidad, -a pesar de sus quejas económicas- sobre el resto de la población y sobre su poderosa función de reenclasamiento y enclasamiento, de una mínima parte de obreros y una mayoría de las clases medias: comienza a verse con nitidez, después de un largo proceso de higiene y oxigenación de la vulgata de las ideologías. El planteo todavía no muy convincente de una Universidad moderna, explicita todavía las secuelas más redundantes de arquetipos que tienen que ver con la pre- historia de conceptos eminentemente universitarios. Aparece todavía muy difícil -en este cueadro de aperturas abrir un concepto de Universidad moderna, por ejemplo éste:

"En el nivel más primario, la universidad moderna tiende a ser un acoplamiento más o menos logrado de las diversas culturas de las disciplinas científicas, identificadas cada una con un paradigma dentro del cual son socializados los miembros de la especialidad". (43)

Si la pretensión de que se puede hablar de una "cultura universitaria" como la traducción de determinadas prácticas, ha forjado la idea de una "hábitus universitario" que, dificulta la crítica, obstruye el cuestionamiento de los preconceptos y por lo tanto confirma ciertos esquemas que se enseñorean como verdades incuestionables: estas prácticas que de una u otra forma se han institucionalizado como factores de soporte del discurso universitario.

Sólo un corte sobre esta gama de preconceptos que ha hecho la práctica universitaria que, se han convertido en los enunciados por excelencia de la Universidad, podría abrir la posibilidad de un espacio de lecturas, como efecto de la crisis.

Las virtudes de la crisis universitaria o de las crisis es general trae consigo una naturaleza distinta de ver las cosas o en determinado caso posibilita librarse de los prejuicios cerrados de la institución. Por ejemplo Zavaleta Mercado explicita algunos efectos que hace a las crisis sociales que, se puede tomar en calidad de analogía:

"Es la crisis, por ejemplo, la que hace posible una alianza de clases que no sería viable en la normalidad. en ese momento se hacen las clases atrasadas menos prisioneras de sus prejuicios y más sensibles a la organización de sus derechos..."

"Jamás está en efecto tan unificada la sociedad como en el momento de su intensidad; la comunicación entre las clases y las regiones económicas se hace velosísima en medio de las crisis nacional general". (44)

Esto tomado en su sentido analógico está conduciendo a pensar con mayor propiedad, por ejemplo, sobre la supuesta unicidad del discurso universitario: los espacios institucionales permitía creer, y esto significaba que el prejuicio de la elaboración universitaria en sus distintas fuentes, estaba dirigida en una sola dirección: es decir, que los distintos planos científicos de producción estaban consagrados a apuntar una Universidad científica y popular. La crítica está permitiendo ver las políticas encubiertas o subyacentes que hacen a las prácticas universitarias.

Los rasgos más sobresalientes de sacralización o mitificación del discurso universidad a través de la creencia en la autonomía, han coducido a probar con intensidad que hay que levantar el velo de la ilusión universitaria: la crisis de representatividad científica, es uno de los polos que explicita con notoriedad que la institución universitaria se ha estancado, que la autonomía por sí misma podría fecundar un "acervo social de conocimientos".

Este rasgo en un proceso democrático como el actual, se ha convertido en un rasgo formal, es decir, en un fin en sí mismo: ha pasado aquel efecto que movilizaba a la Universidad, el peligro de la intervención contra la autonomía. Se ha vuelto a la singularidad y estrechez de la práctica meramente institucional, o mejor no se ha encontrado la puerta a esa brecha que, en otro tiempo fundaba una razón secundaria del rol de la Universidad.

Aquí se hace evidente y necesario, por ejemplo, determinar el rol de las instituciones, sobre todo de la Universidad como un espacio directamente ligado al saber o a la producción de conocimientos.

De alguna u otra forma la Universidad ha estado postergada en esta función: si tomamos, un ejemplo, respecto a la diferencia de las Universidades europeas, sobre todo alemanas, de cómo establecen una relación determinante sobre el progreso de las distintas disciplinas de la cultura: la filosofía, la teoría política, la antropología, la literatura, la investigación científica, etc., lo que no ha logrado la Universidad Latinoamericana, y en nuestro caso la Universidad boliviana. Nuestros más grandes escritores, socíologos, polítologos, historiadores, etc., se han forjado independientemente de la Universidad.

¿Se puede entonces recargar sobre las espaldas de la Universidad, lo que se ha venido en llamar "el mantenimiento de elementos de conocimiento en un acervo social"? Veamos que supone ello antes de respondernos:

"El mantenimiento de elementos de conocimiento en un acervo social (al margen de ciertas modificaciones y "mejoras") presupone dos cosas. Primero, la cadena social de transmisión, o sea la estructura social, debe ser preservada en sus rasgos esenciales. Si ésta es afectada por cambios radicales (un suceso vinculado con cambios de largo alcance en el acervo social de conocimiento), la cadena de transmisión puede interrumpirse para ciertos elementos de conocimiento, y hasta para ámbitos enteros del mismo. Estos, son entonces, totalmente olvidados.

La segunda presuposición para el mantenimiento de elemento de conocimiento en el acervo social es la continua significatividad de los problemas cuyas "soluciones" son ofrecidas por esos elementos. Cuando el problema deja de ser socialmente significativo, la solución se desdibuja y es, en el caso típico, eliminada del acervo social de conocimiento. Si los ciervos desaparecen del entorno de una sociedad no hay ninguna razón para transmitir conocimiento acerca de su caza".(45)

Escaneado con CamScanner

Primero, la estructura social se mantiene incólume, por lo menos referido al campo general de su composición. Segundo, la significatividad de los problemas no han variado.

Entonces podemos hablar del mantenimiento de elementos de conocimiento en un acervo social.

Esto sería resumiendo. La Universidad como parte de esa estructura social, que en nuestro caso se encuentra en crisis, y afectada por los efectos de una nueva política económica.

Esta nueva realidad, independientemente de la crisis insitucional, tendría que impulsar a la Universidad a reconceptualizar su rol social? Es decir, si la nueva realidad política-económica, supone una nueva significatividad de conocimiento en el acervo social y, la Universidad como un ente interinstitucional debería acomodarse a esta nueva realidad? Lo que posterga una respuesta contundente al respecto, es que el rol institucional -sobre todo en una época de crisis- impide abordar con cierta nitidez las relaciones interinstitucionales, o lo que sería directamente la relación de la Universidad con el Estado. ¿Qué representan los roles? por ejemplo:

"Los "roles" representan el orden insitucional". "Aunque (los roles) todos los "roles" representan el orden institucional en el sentido antes mencionado, algunos lo representan simbólicamente en su totalidad más que otros. Dichos "roles" tiene gran importancia estratégica en una sociedad, ya que rerpesentan tal o cual institución, sino la integración de todas en un mundo significativo. Estos "roles", por supuesto, contribuyen ipso facto a mantener dicha integración en la sociedad, vale decir, que tienen una relación especial con el aparato legitimador de éste".(46)

La significatividad del discurso universitario se ve actualmente depreciada, sus roles más o menos definidos tampoco hablando estratégicamente cumplen con un papel integrador de la sociedad, pero tampoco se podría decir que la Universidad cumple un papel desintegrador, es más su función más exacta a su naturaleza productora y reproductora, se halla ligada a los deseos más expresos de las clases medias: su titulación académica.

CONCLUSIONES

1. La Universidad como efecto de sus prácticas, y en su lucha con el Estado, ha creado un aura de revestimiento político que, a lo largo de muchas décadas le ha permitido y le permite todavía, en nombre de la autonomía, conciliar prácticas culturales dominantes con discursos populi-culturalistas.

2. Esta aura de revestimiento político-ideológico ha consolidado sobre todo dos tipos de prácticas que a pesar de sus contradicciones de fondo, la Universidad en su dinámica mantiene incólume: a. La producción y reproducción de la cultura legítima o dominante. b. La producción y reproducción de las clases medias de Bolivia, como efecto de un proceso de reenclasamiento y contra desclasamiento.

3. La ideología de la autonomía como el mito más relevante de los procesos universitarios ha sembrado una especie de muralla que, ha posibilitado el ejercicio de una dinámica propia que, se traduce en una especie de "conciencia universitaria" ideologizada que ha impedido fluir la crítica o mejor la autocrítica a partir de elementos cientifizados u objetivos que, resisten los canales institucionales de la institución.

4. La Universidad en las últimas décadas ha consolidado una función social que hace a un contra-efecto del juego de las relaciones: es decir, se ha convertido en una especie de "playa de estacionamiento". Es necesario aclarar que esta idea no es de mi autoría, aunque complementaría que, en realidad si bién es un estacionamiento de las clases medias, al mismo tiempo las produce y reproduce a partir de un efecto dinámico por que abrevia los dolores de cabeza al Estado ya que, resulta en todo caso más barato mantener el funcionamiento del sistema universitario que, por ejemplo, crear nuevas fuentes de trabajo. Así la Universidad a pesar de lo que dice o cree hacer, es una institución más que aligera o encubre de manera inadvertida las contradicciones sociales.

5. La forma en que la Universidad logra un reenclasamiento y contra desclasamiento de las clases medias, sobre todo de estos sectores, a través de su certificación u otorgación de títulos académicos, que juegan una suerte de reconocimiento social, en los juegos sociales y culturales. Los títulos académicos en nuestro tiempo, se han convertido en sustitutos de los títulos de nobleza de otrora: a mayor certificación académica mayores los efectos de reconocimiento social.

6. Las relaciones de fuerza que ejercita la institución universitaria, se han visto polarizados por dos sectores sumamente diferenciados: el polo de las facultades de ciencias y tecnología, la facultad de agronomía, la Escuela técnica de agricultura, arquitectura, frente al otro polo facultativo, representado sobre todo por las carreras de derecho, la facultad de economía y sociología, la facultad de humanidades y ciencias de la educación y la facultad de medicina. Parecería ser que las facultades restantes como odontología y la facultad de bioquímica y farmacia estuviesen marginadas del poder Universitario: las razones que subyacen u ocultan estas diferenciaciones del poder Universitario, se basan sobre todo en, los efectos sociales que suscitan las distintas carreras en el medio.

Las modificaciones socio-económicas, el decreto supremo 21060, han logrado una suerte de transformación en la estructura de las relaciones sociales que, han afectado el mercado de las profesiones, es decir, que las carreras que supone el ejercicio o la práctica directa sobre la producción material, tiene el equivalente mayor o un efecto funcional, más que las carreras denominadas teóricas.

7. La distribución formal del poder universitario a partir de un efecto externo, no deja de ser incompleto y por qué no decir provisorio. Puesto que las relaciones universitarias han logrado estructurar una parcelación muy propia, a partir de la particularidad o singularidad de las carreras mismas. Es casi innegable, por ejemplo, que, la carrera de sociología por la condición de su naturaleza, tenga que oponerse al pragmatismo de las carreras de ciencias y tecnología. Este precepto no está muy lejano de la realidad, ya que la sociología de los sociólogos, tiene el privilegio de que los preceptos sociales, si así lo quiere puede convertirse en el objeto primario de sus estudios, lo que hace la distinción con las carreras técnicas que operan objetos inanimados, se haga notable y profunda.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) BOURDIEU, Pierre, La distinción, Ed. Taurus, Madrid,1988, pág. 130.

(2) Dirección de Planificación Académica: Diagnóstico Institucional de la UMSS, 1989, pág. 95.

(3) Ibídem, pag. 100.

(4) Encuesta realizada por el tesista sobre la UMSS-docentes,1989. Ver anexo

(4) Ver anexo 1. (

6) Ibidem, pág. 119.

(7) BOURDIEU, Pierre, Cosas Dichas, Ed. Gedisa, Bs. As., 1983, pág. 130.

(8) Encuesta realizada por el tesista a los docentes de la UMSS-1989, sobre el carácter institucional de la Universidad. Ver anexo 3.

(9) BOURDIEU, Pierre y PASSERON J. Claude, La reproducción, Ed. LAIA, Barcelona, 1977, pág. 55.

(10) Ibídem, pág. 54.

(11) Encuesta a los docentes de la UMSS-1989, sobre las influencias de los partidos políticos en la Universidad ver anexo 4.

(12) Encuesta a los docentes de la UMSS-1989, sobre las influencias de la ideología partidaria en la Universidad, ver anexo 5.

(*) Elecciones donde la Federación Universitaria Docente de la UMSS, donde dos años consecutivos hegemoniza el MIR, partido de Gobierno.

(*) Encuesta a los docentes referida al Co-gobierno docente-estudiantil, en sus defectos y virtudes, 1989. Ver anexo 6

(13) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, La reproducción, Ed. LAIA, Barcelona, 1977, pág. 107.

(14) BRUNNER, José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Ed. Cresalc - Unesco, Caracas, 1985, pág. 73.

(*) Concepto de estructura, tomado en el sentido de J. Piaget, como un sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad, en tanto que sistema.

(15) Ibídem., pág. 51.

(16) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, La reproducción, Ed. LAIA, Barcelona, 1977, pág. 63. 7É3

(17) BRUNNER, José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación, Ed. Cresalc - Unesco, Caracas, 1985, pág. 7.

(18) Ibídem., pág. 94.

(*) Se puede ver al Estado en el sentido de Weber, como "el poseedor del monopolio de la violencia simbólica legítima.

(19) BOURDIEU, Pierre, Cosas dichas, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1983, pág. 159.

(20) Comité ejecutivo de la Universidad Boliviana: Documentos del VI Congreso Nacional de Universidades, Tarija, 1984.

(21) Ibídem., pág. 63.

(22) BOURDIEU, Pierre, Cosas dichas, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1983, pág.154.

(23) BRAUNSTEIN, Nestor, Psicología: ideología y ciencia, Ed. Siglo Veintiuno, México, 1987, págs. 10-11.

(24) Ibídem., págs. 7-8.

(25) BOURDIEU, Pierre, Cosas dichas, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1983, pág. 155.

(26) BRUNNER, J. Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Ed. Cresalc-Unesco, Caracas, 1985, pág. 51.

(27) ABRAHAM, Tomas, Pensadores bajos, Ed. Catálogos, Bs. As., 1987, pág. 59.

(28) HABERMAS, Jurgen, Ciencia y tecnología, Ed. Grijalbo, España, 1968, pág. 146.

(29) BRUNNER, José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación, Ed. Cresalc-Unesco, Caracas, 1985, pág. 57.

(30) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, La reproducción, Ed. LAIA, Barcelona, 1977, pág. 68.

(31) FOUCAULT, Michel, La arqueología del saber, Ed. Siglo XXI, México, 1985, págs. 43-44.

(32) Ibídem., pág. 45.

(*) El objeto a, en este caso, es usado por Lacan como plusvalía.

(33) LACAN, Jacques, El psicoanálisis al reves, Ed. Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1969-1970, pág. 8.

(35) Ibídem., pág. 27.

(36) Ibídem., pág. 20.

(37) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, La reproducción, Ed. LAIA, Barcelona, pág. 108.

(38) BRUNNER, José Joaquín, Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Ed. Cresalc-Unesco, Caracas, 1985, pág. 12.

(39) Ibídem., pág. 85.

(40) Ibídem., pág. 21.

(41) Ibídem., pág. 21.

(42) FOUCAULT, Michel, El orden del discurso, Ed. Tusquets, Barcelona, 1987, págs. 32-33.

(43) BRUNNER, José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Ed. Cresalc-Unesco, Caracas, pág. 77.

(44) ZAVALETA M., René, el poder dual, Ed. Siglo XXI, México, 1977, págs. 74-75.

(45) SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas, Las estructuras del mundo de la vida, Ed. Amorrortu, Bs. As. 1977, pág. 283.

(46) Ibídem., págs. 99-100.

Escaneado con CamScanner

PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD

La perspectiva de la Universidad que se ha fabricado como efecto de un proceso largo de enfrentamiento con el Estado, se ve actualmente depreciado: la ideologización de la Universidad como un espacio político ha decaído en los últimos diez años. El cliché y la redundancia discursiva se vuelve más significativo en este campo.

La depreciación del discurso o del pensamiento universitario tiene que ver entre los muchos factores que la afectan, con una pobreza conceptual y teórica. Si algo ha desgastado más las expresiones contestatarias y contrahegemónicas al interior de la Universidad, es el martilleo repetitivo y poco creativo de estas posiciones.

En el campo académico las condiciones se mantienen en un mismo estado: métodos repetitivos, memorísticos y bancarios. Incluso la crisis universitaria parece que sufriese de un statu quo: no se vislumbra ninguna precipitación mayor a las que ya se ha diagnosticado.

La Universidad como efecto de su naturaleza tiende a cansagrar la burocratización y masificación: la mano de obra que crea la Universidad no encuentra su reciclaje en la producción. La naturaleza del Estado coincide con la Universidad en la medida que alimenta y se alimenta de sectores terciarios de la economía: las clases medias en ascenso.

La ideologización de la Universidad por otro lado ha conducido, a postergar a crear y recrear un sistema de ideas que expresen la cientificidad de la política, de las prácticas universitarias, académicas, de investigación, etc. El sentido empirista de la Universidad en realidad ha consagrado una gama de prácticas que tiene que ver con la seudoinstitucionalización, la improvización, el prebendalismo, la cooptación y la corrupción universitaria.

Su institucionalización rudimentaria se ha convertido en una especie de barrera de la crítica abierta y constructiva: los esquemas de poder universitario engranados en la lógica de su mismo poder han creado mecanismos de control y restricción que se han convertido en verdaderas murallas de protección de los efectos y contra-efectos de que la crisis no se revele con todo el tramado de su lógica.

Aunque se hace necesario detectar a través de un diagnóstico institucional las causas que hacen a la crisis universitaria. Sobre este tópico existe un viejo cliché, harto redundante; que proviene de finales de los años 50:

"Dijimos que la crisis universitaria es crisis de estructura; consecuentemente la conciencia social no se modificará profundamente mientras no se modifiquen las bases materiales. Pero esto no quiere decir que el mecanismo materialista nos lleve por el callejón sin salida de esperar que las bases materiales cambien para poder cambiar recién el pensamiento y la ciencia.

Acudimos por eso a la fuerza vital de la dialéctica que nos aconseja reobrar el pensamiento sobre las bases estructurales para modificarlas y promover la creación de las nuevas formas materiales que a su vez inspiren la nueva ciencia".(1)

Si anotamos esta percepción sobre la crisis universitaria, es porque su importancia radica en que se ha mantenido más o menos incólume, en los últimos treinta años, una jerga de análisis que explicita un mismo vocabulario, aunque reacciona de manera opuesta a la muy conocida percepción sobre la Universidad:

"Venciendo caducas proposiciones mecanicistas que creían que mientras exista el sistema de dominación capitalista en bolivia, no era posible realizar cambios profundos en la estructura académica del pais y que pensaban que los problemas de la superestructura universitaria se resolverán automáticamente en la futura sociedad socialista, el movimiento docente y estudiantil autonomista concibe a la Universidad Boliviana en su compleja y multifacética función histórico-social, y no la reduce a la condición de productor y reproductor pasivo de la ideología dominante o al de mero transmisor de conocimientos.

Orgánica y definitivamente, el movimiento universitario nacional ha incorporado a su acervo teórico, el concepto de universidad como instrumento de cambio social".(2)

Este no es un viejo concepto, es decir, si son palabras harto conocidas, pero que han sido pronunciadas en los años 80, es decir, que la reacción al anterior mecanismo ha tenido que esperar durante treinta años para encontrarse con una respuesta. a decir verdad este último pronunciamiento deja de ser otro idealismo mecanicista.

Han pasado cerca de seis años desde que la Universidad Boliviana pensaba implementar decisiones del VI congreso de universidades: y la Universidad no ha asimilado esas nuevas propuestas, menos el de hacer modificaciones en su estructura, y como podría convertirse en un instrumento de cambio social?

Esta esforzada propuesta universitaria que todavía no ha encontrado respuesta en la comunidad: pregona convencida una vez más, sus posibilidades contrahegemónicas y de compromiso social. Parece como si el tiempo no hubiese traído nuevos vientos: la Universidad sigue aferrada a viejos conceptos:

"la reforma reclama también una nueva mentalidad. Por eso, porque no queremos que la Reforma de 1957, quede en condición de episodio declamatorio le pedimos a la Universidad una nueva conducta, que oriente la ciencia al servicio de la emancipación nacional". (3)

Es que es la evidencia de un romanticismo universitario, o el efecto de una ceguera y testarudez que raya en lo demagógico? Parangonar estos fragmentos de discurso universitario puede ayudarnos a comprender cómo la Universidad se ha estancado en lo que hace a una práctica que confirma la ilusión de su autonomía: "Los objetivos asignados, en uno y otro período de la lucha por constituirlo, coinciden en su propósito de lograr la superación del rol meramente profesional de la Universidad tradicional para convertirla en un organismo productor y reproductor de la ciencia al servicio de los más altos intereses de la independencia nacional y del desarrollo integrado de la nación".(4)

Escaneado con CamScanner

Esta demostración de la condición repetitiva de la Universidad, sin importar los cambios o las diferenciaciones de época, por un lado puede denotar que, la realidad nacional en los últimos treinta años no ha variado muy significativamente, y la otra posibilidad, que la considero más factible es que la redundancia del discurso universitario no es casual, es decir, que la naturaleza repetitiva de la Universidad coincide con el estatu quo de su naturaleza y de su impotencia.

Si la universidad viene diciendo lo mismo en los últimos treinta años, respecto de su condición social para con la sociedad, es porque entre otras cosas se encuentra ideologizada: en el sentido de que se oculta a sí misma o se le oculta -esto es menos probable- su papel en las relaciones tras la apariencia social. Retomamos un concepto de ideología que se acerca mucho a esta presunción:

"En realidad, la ideología se presenta superpuesta a una cierta condición humana, explotándola. Esta cierta condición humana es la imposibilidad, en la vida corriente (digamos, en la vida de un obrero que trabaja) de ver las relaciones que se ocultan tras la apariencia social. el hombre corriente cree que la realidad es tal cual él la ve. Pero cuando esta inconsciencia lo es respecto de una relaciones profundas que son relaciones de explotación, entonces esa inconsciencia es ideológica".(5)

Otra de las funciones de la ideología es hacerles creer a las personas, que pueden manejar la situación, algo asi como que el patrón hace con sus subalternos, es decir, que el aliento que supone la confianza, oculta o disimula las relaciones de fuerza y de propiedad que ejercita el dueño en el cuidado y manejo de la producción.

El Estado de la misma forma permite que la Universidad desplace la apariencia de su autonomía, como si ésta fuese la condición perfecta de su libertad: la Universidad produce y subproduce relaciones de apariencia en cuanto dice u objeta la estructura de las relaciones con el optimismo del obrero que al reinvindicar su economía ante el patrón cree que ha equilibrado el efecto de las relaciones de fuerza.

Se puede comparar en cuanto a los efectos de estrategia en la lucha de las clases sociales, el carácter economicista de las reinvindicaciones obreras, que no han madurado hacia posiciones políticas, con la ilusión de los universitarios por la autonomía como su radical reinvindicación que, en definitiva no es más que otro conformismo en relación a la ideología dominante.

Este fenómeno puede leerse en la satisfacción que manifiesta el discurso universitario cuando mide su capacidad de convocatoria, convencido de que la radicalidad de su discurso es el mejor anzuelo para pescar en aguas profundas de la representatividad.

Por ello considerar que la autonomía universitaria como representación, hace las veces de proceso organizativo, es ignorar la relación entre ideología y acción. Lo cual parece que pasa con la Universidad. Veamos cómo funciona ello:

"...Marx ha pensado espontáneamente religiones e ideologías bajo la forma de representaciones mentales y no como procesos de organización.

El pensamiento no acurre en la cabeza de los hombres como el lenguaje no se resuelve en caracteres tipográficos. La ideología lleva a cabo simultáneamente un trabajo de representación del mundo y de organización de los hombres que son el haz y el envés de una misma actividad. En otras palabras, el pensamiento no es una determinación subjetiva. tiene la materialidad objetiva de un proceso organizativo. Los hombres piensan con los pies. Y para saber de qué y cómo se ha hecho su pensamiento hay que mirar primero por el suelo, donde ellos ponen los pies, con quién y cómo (de ahí la vanidad de los placebos del tipo: 'Quítate esa idea de la cabeza', ya que las piernas deciden). Así como una doctrina revolucionaria se construye edificando la red de sus portes prácticos, la formación de una doctrina religiosa es sólo una con la formación de la comunidad jerárquica de los fieles".(6)

La ideología de la representación autonomista debería estar forjada por la materialidad objetiva del proceso organizativo, o mejor lo está: lo segundo, es decir, el proceso organizativo carece de la autonomía material de la objetividad, que supondría la organización cercana a un proceso autárquico, lo que resulta que las falencias de la representación autonomista tiene ya de raiz una paternidad fallida.

O lo que podría ser: que, la autonomía ha forjado como efecto de las luchas universitarias, la creencia legítima de que la independencia de organización o administración tiene el poder de la representación legítima: Por ello tal vez no efecte la vanidad de autonomía que, inmediatamente se negocie el presupuesto universitario, es decir, que, después de la constatación práctica de que es un imposible y evidente la independencia universitaria, se vuelva a afirmar con la fuerza de la convicción la autonomía universitaria.

Si la ilusión tendría que dar cuenta de los motivos que la inspiran, seguramente desfallecería a los pies de la materialidad de los hechos: en este caso la ilusión es colectiva, en ello radica su ventaja.

En realidad el efecto de la crisis ha tomado diversas formas, como resultado, por que, el tratamiento de las funciones básicas de la Universidad como ser: enseñanza, investigación y extensión han entrado en un statu quo. Esto impide por el otro lado barruntar la perspectiva de la Universidad, ya sea a raiz de la profundización de la crisis, o por el contrario afrontar a partir de elementos adecuados de solución. Otra forma bastante certera de enfrentar la crisis, puede ser a partir de la diferenciación análitica e interpretativa de la crisis organizacional de la crisis estructural:

"En el momento en el que la organización ya no cumple sus funciones en plenitud o las cumple parcialmente, se inicia el proceso de degradación, lo que significa el inicio de la crisis organizacional, la que se puede convertir posteriormente en una crisis estructural.

Lo estructural de la crisis de la organización uni-

Escaneado con CamScanner

versitaria pertenece al contexto de la transformación del sistema, en la etapa en la cual, la estructura existente se descompone y degrada. Cada componente puede seguir siendo el mismo, desde el punto de vista de su estructura original, pero la ORGANIZACION YA NO EXISTE debido a que no cumple sus principales funciones, a saber:

— **Preservación de la estructura**

Contínua reproducción de la misma y asegurar la interación de sus elementos

Cualquier tipo de organización social tiene que asegurar la realización de las anteriores funciones, caso contrario pierde la capacidad de poder desenvolverse, vía la aproximación progresiva hacia objetivos organizacionales".(7)

Ésta no deja de ser una connotación ideal de funcionamiento, por lo menos en lo que se refiere a la Universidad boliviana, es muy difícil encontrar la relación armónica de sus principales funciones: cada unidad es un feudo, que impide hablar de la interacción de sus elementos.

Por eso las representaciones simbólicas que hacen a cierto discurso unitario: como ser el de una Universidad Nacional, Científica, Popular, Democrática y Antiimperialista, no queda nada más que como letra muerta en relación a su creciente parcelación y ruptura del carácter organizacional del sistema universitario. Por ejemplo, la atomización y feudalización de la Universidad es un efecto significativo que proviene de su creciente burocratización:

"El aparato administrativo coadyuva a la degradación de la organización, desarticulando los elementos, como componentes de la estructura, vía la deformación del sistema de relacionamiento, que es su principal campo de acción.

¿Como sucede eso hoy? El aparato burocrático al tener en frente los elementos desarticulados, atomizados en el proceso de desarticulación, asume la "responsabilidad" de imponer un tipo de "orden", articulando los componentes, pero de una nueva manera. La burocracia estructura una nueva forma organizacional de tipo formal, conjugando los elementos a su "manera" y no en función de la naturaleza misma de estos.

Se forma una "nueva organización burocrática" totalemente con otro contenido, que consiste en la creación y el fortalecimiento de las relaciones puramente de tipo informal, aunque la composición de los elementos estructurales permanece inalterable.

En que consiste la informalización de la vida universitaria?

La informalización podemos observar en el momento en que estando frente a una situación problemática, en la búsqueda de una solución satisfactoria, estamos evocando los canales extraoficiales".(8)

De nuevo estámos ante la utopía de la legitimidad de los canales institucionales: es decir que confiar en la naturaleza de las leyes que rigen la institución, es como ignorar los pasajes y pasadizos del castillo que a lo sumo nos conducen por caminos inesperados. Por ello la perspectiva de la Universidad nunca ha sido y va ser muy difícil que algun dia lo sea, meramente institucional: porque su función institucionalizadora no hace solamente a la producción y reproducción de la cultura legítima en nombre de la autonomía, sino que sus efectos de clase son los más significativos, dentro ,o que se puede denominar la producción y reproducción de las clases medias: si algún tipo de orden o regularidad impone la práctica universitaria, con toda la formalidad de su aparato administrativo y académico, es precisamente éste.

Entonces de qué perspectiva verdaderamente esta dotada la Universidad, si el subterfugio de lo académico se convierte en un efecto secundario respecto de la ciencia y el conocimiento?

El qué la Universidad se haya convertido en la forma de vida de las clases medias es por qué la Universidad se ha "humanizado" o la ciencia talvez?

"No es el conocimiento lo que cuenta, sino lo que se hace con él. No la ciencia, sino la vida, la expresión. ¿Para qué nos servirá esto, si no par disponer un dia de fórmulas que traduzcan a simbólos formalizados todo lo que existe? ¿Qué valor tendrá tal equivalente matemático de lo real, de la vida y de la historia?

Esto no reemplazará ni nuestro contacto con lo real (percepción) ni la necesidad de vivir y la pasión de crear, ni el privilegio de orientar la historia".(9)

Sólo que en este caso los sectores medios no representan todo lo real, la vida, menos la historia: por lo menos el objetivismo Marxista no considerá ningún papel protagónico a estas fracciones. Si proseguimos dentro esta lógica, la condición de clase de ningún grupo social pasa por su consciencia, es decir:

"... Marx, quien penso de la manera más consecuente la posición objetivista: "Creemos fecunda, decía, esta idea de que la vida social debe explicarse no por la concepción de aquellos que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la consciencia". Pero no ignoraba, como buen Kantiano, que no se puede captar esta realidad sino poniendo en práctica instrumentos lógicos".(10)

Por ello debemos desestimar que las clases medias como sectores que han instrumentalizado un capital escolar y un capital cultural, y a traves del cual han estructurado una vida social, y sobre el cual han puesto todas sus esperanzas: es un proceso que no necesariamente pasa por la consciencia? Estamos de acuerdo. Pero lo que objetamos es en que, no exista la objetivación de la consciencia de una práctica escolar, complementada con una práctica cultural como la creencia más afín a la realización de las clases medias.

O lo que sería lo mismo: el deseo de las clases medias si se formaliza con su educación, no evidencia necesariamente la naturaleza de su deseo, a pesar de que se haya convertido en un hábitus de su clase.

Escaneado con CamScanner

Sólo que los sectores medios han crecido y la economía terciaria (servicios) junto con ellos. La perspectiva de la Universidad tiene que ver necesariamente con la historia de las clases medias. De ahí que va ser un análisis incompleto, sobre todo los sociólogos, si no toman en cuenta el fenómeno de las clases medias, su expansión cada vez más significativa:

"La premisa de Marx se había visto apuntalada, por lo menos implícitamente, por el pasaje brusco al capitalismo industrial, pero este apoyo había comenzado a desvanecerse al comienzo del siglo XX con la aparición de las sociedades avanzadas. Para resumirlo en una fórmula sencilla, ya es imposible tomar como paradigma de la práctica seres humanos que trabajan sobre cosas. La premisa del trabajo misma ha sido convertida revolucionariamente a medida que el sistema fabril fue quedando más y más al margen. Estados Unidos de América, según calculan los economistas, en la primera economía basada en los servicios que se ha desarrollado en la historia del mundo. Más de la mitad de las personas que trabajan están empleadas no en el sector primario (agricultura) ni en el secundario (industria) sino en el terciario (servicios).

Esto significa que el trabajo reviste ahora la forma de hombres y mujeres que actúan sobre otros hombres y mujeres, o más exactamente, de individuos que actúan sobre la información, y de la información que actúan sobre individuos. En los sectores avanzados de la economía es donde la manipulación de la información tiende de una manera especial a caracterizar a la actividad humana. Algunos economistas sostienen que las personas que trabajan en la información no solamente están concentradas en el sector avanzado sino que constituyen la mayoría en la totalidad de los campos". (11)

Aunque no podemos afirmar el crecimiento de la economía terciaria, en el sentido del pais vecino, porque servicios precisamente no representa la riqueza de nuestro pais: pero si podemos hacer notar que es posible el crecimiento de una economía a partir del engrosamiento de las clases medias asentadas en bienes y servicios.

Por otro lado la historia de las clases medias Bolivianas está circunscrita a beber del Estado: la burocratización como naturaleza del Estado ha fecundado una clase media que precisamente no ha desarrollado la economía. Esta apreciación no deja de ser incompleta si tomamos en cuenta el último fenómeno social, respecto de la economía informal que está reproduciendo miles de comerciantes que, trabajan por cuenta propia y al margen de la economía oficial.

De todas formas es necesario señalar que los efectos de la incipiente industria y agricultura, se ha traducido en una poderosa clase media, sobre todo urbana.

En este cuadro socio-económico la perspectiva de la Universidad, en términos de su expansión o sobrevivencia está asegurada: no es casual que la Universidad minimamente se haya visto afectada por la nueva política económica (21060), todavía existe una correspondencia entre la naturaleza del Estado y la Universidad: sólo que las exigencias a raíz de estos últimos cambios -sobre la Universidad-, se van a dirigir a explotar la mano de obra calificada que genere las carreras "prácticas": ciencias y tecnología, entre estas, la informática comienza a tomar un papel relevante.

Esto está ocasionando un viro radical en las interpretaciones teóricas que fundaban sus premisas en paradigmas, sobre el proceso productivo, las instituciones, etc. Por ejemplo el materialismo histórico que fundaba sus hipótesis fundamentales en el proceso de trabajo, y del cual se generaban los demás procesos o fenómenos sociales, cómo debe enfocar los cambios que se están generando en las burocracias, en los medios de comunicación, etc.

"Pero que tiene que suceder al materialismo histórico en un momento en que las estructuras de la experiencia linguística están sufriendo un cambio drástico; cuando las burocracias acumulan detallados ficheros (televisión, teléfono, radio, películas cinematográficas) ocupan porciones importantes de las comunicaciones en la vida cotidiana; cuando las mercancías se producen por intermedio de las computadoras y se venden por medio de constelaciones de significados generados por los equipos publicitarios; cuando los procesos políticos son configurados mediante recursos de comunicación masiva; cuando la lógica digital de la computadora amenaza con extenderse hasta todos los rincones del mundo social; cuando las ciencias humanas y las ciencias naturales están integradas en los sistemas de control social y reproducción? En este contexto, el materialismo histórico tiene que hacer algo más que calcular las tasas de explotación y las ganancias marginales declinantes. Tiene que hacer algo más que demostrar las condiciones alienadas del acto de trabajo. Ciertamente, lo que le corresponde hacer es tomar en cuenta estas nuevas formas de lenguaje; debe elaborar categorías para analizar las pautas de dominación y de distorsión inherentes a su uso contemporáneo, y tiene que examinar las etapas históricas de su desarrollo".(12)

Seguro que no podemos hablar en nuestro país de la burocracia de la computadora, de los sistemas de control, de los equipos publicitarios, de los bancos de datos computarizados, etc., pero si podemos hablar de los efectos de una burocracia parasitaria, de una masificación de la mano de obra desocupada, de gruesos sectores de clase media que sobreviven a costa del Estado, etc.

La situación que cobra la historia oficial de las clases medias sólo es comparable a la concepción que se tiene de las instituciones más burocrátizadas: para comenzar el Estado por excelencia, con todas sus dependencias, salud, educación, control de aduanas, alcaldias, policia, fuerzas armadas, etc. En este mapa de la geografía burocratica, y que de manera general esta referido a servicios, está con una particular función la Universidad. En realidad décadas atras el concepto que se tenía respecto de la Universidad, no era muy alentador: el bueno de Medinaceli nos advierte sobre ello:

"Las nuevas generaciones han de continuar siendo como hasta ahora teorizantes por encima de prácticas, soñadoras en vez de activas, idealistas en las palabras e inescrupulosas en los hechos, con fugas a un espiritualismo tonto y depreciadoras del trabajo manual, del comercio y de la industria. Y vamos a seguir aumentando ese

Escaneado con CamScanner

vasto parasitismo social que vive del empleo público, del magisterio, del cuartel, del curato y de la burocracia en general.

Y vamos a seguir dando el macabro espectáculo de un pueblo parásito, porque lo que hoy sucede en Bolivia, es algo bien triste, hay que reparar en ello: desde hace algún tiempo todos somos universitarios y queremos ser doctores, y como no hay para todos trabajo de 'doctor, tenemos que buscar un empleo y vivir parasitariamente de él y, como en nuestra calidad de parásitos no aportamos dineros al Estado, el Estado se empobrece y, como todo pobre, trata de adherirse parasitariamente alguien. Este alguien es el pueblo, el cual empieza a ser abrumado de toda clase de impuestos. Es decir que, de una parte, el pueblo roba al Estado, lo más que puede, y el Estado trata de hacer lo propio".(13)

Esta percepción de Medinaceli, muy dura por cierto, parece que sin darse cuenta, estuviese describiendo la naturaleza de las clases medias.

Ésta es en realidad una de las preocupaciones de nuestros educadores de todos los tiempos: convertir al pais en un espacio productivo: sólo que las razones educativas por si solas han logrado poca o ninguna decisión sobre sus cometidos.

Atribuir todos los males sociales a la educación, es como haberse empeñado durante toda una vida a pensar las cosas a partir de un sólo horizonte. En realidad debemos ser justos: la época estaba atravesada por un absoluto y radical analfabetismo, entonces muy poco quedaba por decir, había que modificar los sistemas de enseñanza o alfabetizar a la población que así lo necesitaba:

"Somos inteligentes para pronunciar discursos, para hacer versos y escritos, para ir a los parlamentos y a los bailes, pero hasta ahora no hemos producido nada útil, ni siquiera el betún y no hemos producido una sola idea original, que se diga idea boliviana, ni en arte, ni en ciencia, ni en numismática siquiera.

¿Cuál es la causa? Yo no culpo a otra cosa que los sistemas actuales de enseñanza".(14)

Lo que no se podía pensar en la época de Medinaceli era que sus deseos se iban a materializar en parte y que los efectos iban a resultar los mismos: se produce por ejemplo técnicos en agricultura o ingenieros en agronomía, o ingenieros en mecánica, electricidad, etc., todas las ramas prácticas necesarias para apuntar la producción, es decir, la Universidad entiende que las necesidades del pais deben cubrirse a partir de la profesionalización de mano de obra tecnificada: sólo que este viro en la educación no encuentra su complemento, es decir, ahora falta las fuerzas productivas, es decir, toda la infraestructura capaz de absorver a toda esta nueva mano de obra.

Se puede entonces en nuestro tiempo atribuir con la convicción de Medinaceli que, todos los males de pais se debe a las falencias de la educación? Se puede atribuir a la educación de la inclinación creciente a la burocratización, al parasitismo del Estado, por qué no estamos educados para la producción material? Debemos confiar nuestras posibilidades futuras en los planteamientos educativos?

En alguna medida hemos demostrado a lo largo de la tesis el recorrido histórico y sus efectos sobre este recorrido que tiene la educación, como efecto de su papel simbólico en la estructura de las relaciones, más allá de su carácter funcional que tiene que ver con la reproducción y producción de la cultura.

La populización de la educación, no la ha redimido exactamente de su condición señorial y de élite: así lo popular de la Universidad aparece como un mero subterfugio que, no impide ver al análisis, la naturaleza de los efectos de clase que inscribe la adquisición de un capital escolar y de un capital cultural.

"Si resulta dificultoso reconocer lo que realmente divide y lo que une a los estudiantes; si es difícil discernir lo que hay de juego y de seriedad en sus posturas, sus convicciones y sus actividades, ello es debido a que las ideologías y las imágenes que suscita la relación tradicional con la cultura condenan a la actividad universitaria, profesoral o estudiantil, a no aprehender lo real más que indirecta y simbólicamente; es decir, tras el velo de la ilusión retórica". (15)

Lo que la tradición cultural ha señalado como legítimo en las relaciones sociales con la Universidad, es precisamente esta ilusión de que los sectores universitarios están preparados para enfrentar las diferencias sociales, más que ningún otro sector institucional.

Es casi imposible creer por ejemplo que los juegos que supone las diferencias sociales a partir de un capital cultural, deba afectar a la Universidad estatal: como que la cultura universitaria no esté atravesada desde su origen por todos los privilegios que supone aprender la cultura legítima dominante. De ahí aquellos preconceptos universitarios que toman un cuerpo de representación política en favor de los dominados.

La seriedad con que se enfoca la defensa del espacio universitario, por otro, ha institucionalizado que la Universidad, independientemente de las contradicciones que la atraviesa, no ha perdido las condiciones políticas, para convertirse en un lugar de acercamiento con los sectores menos favorecidos: campesinos u obreros. de ninguna manera se ha planteado por ejemplo una ruptura entre el discurso obrero y el discurso universitario a raíz de los efectos de reenclasamiento o enclasamiento que supone para estos sectores que, sus hijos se incorporen a la Universidad.

Por estas razones pensar en la perspectiva de la Universidad, no resulta más que otro deseo ilusorio: es como creer que lo que hace a la Universidad en cuanto al "aquí y ahora", pueda modificarse en el sentido de que podamos corregir o replantear las viejas prácticas universitarias, en una dirección, para barruntar mejores horizontes, al que nos han acostumbrado los cientos de diagnósticos de la crisis universitaria, casi siempre han olvidado los defectos y efectos de estructura.

Esta situación no ha impedido que la Universidad embebida en la retórica de sus funciones, forje la ideología de la consciencia de que debe extenderse sobre el medio social o que proyecte políticas de desarrollo sobre el medio. Nuestra encuesta por ejemplo sobre lo que es

Escaneado con CamScanner

la extensión universitaria, confirma de alguna manera estas premisas: de 232 docentes encuestados sobre extensión universitaria, 99 docentes (42,67%) han respondido que la extensión universitaria es una influencia sobre el medio social; 73 (31,47%) proyección de políticas de desarrollo sobre el medio social; 29 (12,50%) comunicación del medio exterior con la universidad; 14 (6,03%) tareas de asistencialismo social; 9 (3,88%) otros (no han precisado); 6 (2,59%) incidir en pautas de conducta social; 2(0,86%) no contestó. Anexo 11.

Aquí se confirma el carácter casi intrínseco de que la consciencia universitaria está tan "lúcida de su papel" para con la comunidad social que, no podría imaginarse el doble sentido que tiene la autonomía cuando se contrasta con la práctica de la extensión universitaria; es decir, que todo lo que venga de afuera debe ser evaluado por el tamiz de la autonomía universitaria, a diferencia de todo lo que salga de la Universidad que, no encuentra barrera alguna, porque tiene la ventaja de su relación con el campo legítimo de la cultura: esto supone la naturaleza de la convicción legítima de que la Universidad puede actuar sobre los demás segura de sí misma.

En realidad se puede hablar genéricamente de una consciencia universitaria, puesto que las respuestas de las distintas facultades, se muestran más o menos uniforme (haremos notar solamente las respuestas en relación a una sóla opción del cuestionario, ya que el cuadro completo se anexará al final del texto):

Respuesta que mayor número y porcentaje ha recibido, respecto de la extensión universitaria: influencia y acción sobre el medio social, Derecho 4 docentes (44,44%); Medicina 11 (42,31%); Humanidades 9 (34,62%); Economía y sociología 13 (43,33%); Arquitectura 14 (45,16%); Ciencias y tecnología 24 (52,17%); Agronomía y Etsa 15 (41,67%); Odontología 7 (46,67%); bioquímica y farmacia 2(15,38%).

En definitiva no deja de ser una argucia universitaria, dentro un modelo tradicional de servicio a la comunidad, que se ha forjado la creencia de consciencia de que se debe trabajar por el medio social; algunos son más rudos en esta su fantasía y, afirman una Universidad al servicio de su pueblo.

En realidad el mito de una pedagogía racional al interior de la Universidad, alentada por ciertos principios ideológicos generales, no ha sido suficiente razón para racionalizar las diferencias y los privilegios que otorga la cultura, menos para ocultar que las buenas intenciones universitarias no pasan de una mera retórica. De todas formas no está demás conocer en el sentido de Bourdieu, la paradoja de lo que puede o no puede ser una pedagogía racional:

"En ausencia de una pedagogía racional que ponga en marcha todos los medios para neutralizar metáforica y continuadamente, de la escuela primaria a la Universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural, la voluntad política de dar a todos iguales oportunidades escolares no podría hacer desaparecer las desigualdades reales, aun cuando contase con todos los medios institucionales y económicos; y, recíprocamente, una pedagogía verdaderamente racional, es decir, fundada sobre un estudio sociológico de las desigualdades culturales, contribuirían, sin duda, a aminorar las desigualdades ante la Escuela y la cultura, pero no podría penetrar realmente en los hechos si no se daban todas las condiciones de una democratización real en el reclutamiento de profesores y alumnos, para lo cual la instauración de una pedagogía racional sólo podría ser el comienzo". (16)

Por ello la perspectiva universitaria, ilusión o no, tiene el handicap de su condición, porque a lo sumo podría pensar en una racionalidad económica que, en alguna medida neutralice como objeto primario la distribución de sus recursos: esta satisfacción básica si hacemos caso del marxismo - impide a la Universidad desplazarse sobre objetos más "nobles". Se hace muy difícil la práctica universitaria concentrar el efecto de su sentido ideal, con la consagración ingrata de sus necesidades económicas.

CONCLUSIONES

1. La perspectiva o panorama universitaria, representa en todo caso la imágen y semejanza que tome en los diversos periodos la sociedad civil, y por el otro, las condiciones o efectos que suscite, controle y administre la lógica interna de la Universidad: es decir, que la Universidad como cualquier otra institución está atravesada por la lógica de la interdependencia (entre lo interno y externo); por la lógica del vínculo (entre lo uno y lo diverso); la lógica de la verdad y del error; la lógica de la afirmación y la negación; la lógica de la diferencia y la repetición, la lógica formal y la lógica dialéctica, etc.

2. Esta multiplicación de la teoría podría conducir a que, las lecturas del discurso universitario se enriqueciesen en sus abstracciones y se sobrepusiesen en base a oposiciones binarias de autonomía no-autonomía; movilización no-movilización; co-gobierno no-co-gobierno; político no-político; académico no-académico, etc. Es decir, que nuestra forma de razonamiento se ha acostumbrado a pensar en relación a cosas u objetos que existen, afectando así nuestra capacidad creadora.

3. La perspectiva de la Universidad a raíz de su profunda ideologización ha dado ilusoriamente por resuelto o en el mejor de los casos postergando sus tareas más inmediatas: enfrentar la crisis institucional, lo que supone replantear sus fines y objetivos como institución; reconceptualizar sus tareas fundamentales de enseñanza, investigación y extensión; democratizar e institucionalizar la práctica docente, mediante exámenes de competencia; trazar políticas de admisión y reclutamiento estudiantil; desburocratizar la planta administrativa, etc.

4. La perspectiva de la Universidad en definitiva tiene que significar la desmitificación y desacralización del discurso universitario, para enfrentar el vacio científico y desalojar al empirismo secante de las prácticas universitarias.

Escaneado con CamScanner

NOTAS

(1) FERDINAND Cuadros, Carlos, Sentido creador de la Universidad, Ed. Centro de estudios jurídicos, Cuzco-Perú, 1957, págs. 23-24.

(2) Documentos del VI Congreso Nacional de Universidades, comité ejecutivo de la Universidad Boliviana,Tarija, 1984.

(3) FERDINAND Cuadros, Carlos, op. cit.

(4) Documentos del VI Congreso de Universidades, op. cit.

(5) SILVA, Ludovico, Teoría y práctica de la ideología, Ed. Nuestro tiempo, México, 1977, pág. 65.

(6) DEBRAY, Regis, Crítica de la razón política, Ed. Cátedra, 1983, pág. 137.

(7) MANKIEWISCZ, Violetta, Teoría y práctica de la crisis universitaria a traves de la masificación y la burocratización (enfoque sistémico), Ed. UMSA, La Paz, 1988, pág. 22-23.

(8) Ibídem., págs. 77-78.

(9)ROBBERECHTS, L., El pensamiento de Husserl, Ed, Fondo de cultura económica, México, 1968, págs. 99- 100.

(10) BOURDIEU, Pierre, op. cit. pág. 123.

(11) POSTER, Mark, Foucault, el marxismo y la historia, Ed. Paidos, Buenos Aires, 1987, pág. 80.

(12) Ibídem, 162 - 163

(13) MEDINACELI, Carlos, El Huayralevismo, Ed. Los amigos del libro, La Paz, 1972, págs, 36.

(14) Ibídem., pág. 34.

(15) BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean, Los estudiantes y la cultura, Ed. Labor, Barcelona, 1967, pág. 79. (16)
bidem, pág. 110.

Escaneado con CamScanner

CONCLUSIONES GENERALES

1. La historia de las clases medias no puede ser considerado como un mero desdoblamiento de "procesos centrales" que libran las otras clases: es importante y actual que expresemos, a partir de un seguimiento sociohistórico la particularidad y singularidad de estas fracciones medias como efecto de sus prácticas, aunque sin desatender la interdependencia de las relaciones o lo que sería la estructura de las relaciones. Viejos preceptos sobre lo que debe o no debe ser estudiado, o conocido, ha condenado mediante el concepto de "centramiento o totalización de la historia", la originalidad de ciertas prácticas que han sido marginadas a partir de una política de jerarquización, que actualmente es reconocida como ideológica o simplemente como incompleta o desactual.

2. Ahora bien, la particularidad que hace a los sectores intermedios tiene dos fuetes: lo educativo y lo político. Estos dos elementos se conjugan y al mismo tiempo determinan el carácter intrínseco, o lo que hemos venido en denominar la naturaleza de las clases medias. Lo educativo como el proceso sobre el cual opera sus posibilidades sociales, su reconocimiento social, es decir, que su condicionamiento como clase social hace de la educación su pivote que la externaliza en las relaciones de trabajo, en la sociedad en general. Su reenclasamiento o contra desclasamiento supone armarse primero -para que ello resulte- de un capital escolar y de un capital cultural.

El otro elemento, lo político, expresa en los sectores medios, el otro pivote que hace a su re- definición como clase social, lo que supondría que su aproximación al aparato de Estado, como efecto de una práctica política y viceversa, hace que el juego de la estructura de las relaciones le conceda una suerte de interlocución de lo político como si fuese una característica muy propia de estos sectores.

3. En realidad la naturaleza del Estado, ha anticipado el carácter de las clases medias, puesto que, como efecto de la condición que ejercita la organización del Estado en la sociedad civil, que se traduce con mayor precisión a través de bienes y servicios: Educación (magisterio y universidades), seguridad del Estado (F.F.A.A., policía, magistrados de justicia), administración pública (alcaldias, corporaciones de desarrollo), salud (hospitales, clínicas, cajas de seguro social), etc. El sentido que toma este ascendente del Estado en las clases medias, hace que su re-definición la diferencie de las otras clases: es decir, que como reproductor del Estado, y éste a su vez como productor de estos sectores, refuerza una práctica definida y singular que sólo es posible detectar en las clases medias: administración, burocratización y reproducción del Estado.

4. Es sin duda el comportamiento de las clases medias,-a la vez que expresa cierta singularidad- una especie de receptáculo de todos los paradigmas de los sectores dominantes: una forma casí ridícula de imitación de los valores y tipos de conducta traducen a los sectores intermedios cuando se esfuerzan por alcanzar su "realización", a partir de un modus vivendi que no es el propio. Zavaleta decia refiriendose a las clases dominantes de principios de siglo: "Hay que ver lo que significa ser la clase dominante en un paisaje que no es el propio". De la misma manera podemos percibir en las fracciones medias, aquella relación harto elocuente de como sus conductas juegan a una suerte de imitación de lo que quisieran ser, sin serlo, es como si el paisaje extraño de estos sectores, hiciese un escenario falso, que en el imaginario de éstos representa toda su verdad.

5. Se puede anotar también como conclusión que, la expansión de las clases medias,-dentro de los idearios dominantes- se ha convertido en un fenómeno social que traduce con exactitud las características del Estado del 52. Es decir que las connotaciones más sobresalientes de la burocratización del Estado se señalan a partir de una creciente clase media que se irradia en las ciudades, y que encuentra sólo su par en número igual, en los sectores campesinos; de esta forma la población más significativa, en términos de participación, por ejemplo, electoral, se encuentra, cuando la población de las ciudades acude a las urnas.

6. Las clases medias como producto de sus prácticas han encontrado muchas formas de reciclarse: entre las más significativas se encuentra su intermediación con la Universidad. La burocracia del Estado la espera generalmente, cuando estas fracciones se han desdoblado de la Universidad.

El espacio de posibilidades que ofrece la institución universitaria, al crecimiento y expansión de estos sectores sólo es comparable, por ejemplo, a las posibilidades que ofrece la fábrica al obrero. Potencialmente las universidades se han convertido en el lugar privilegiado y por excelencia, si bien de estas fracciones, no por ello hemos agotado una de las características fundamentales de estas clases, es decir, su espíritu universitario no ha agotado el recorrido que tiene como clase social.

Escaneado con CamScanner

APROXIMACIONES A UNA PRAXIS PEDAGOGICA COMUNITARIA ANDINA

(Desde la perspectiva del movimiento campesino aymara)

José Luis Saavedra Soria

Agradecimientos

Escribir sobre la pedagogía de pueblos originarios oprimidos es tarea ardua que no hubiera sido posible de no contar con la ayuda de muchos compañeros, investigadores, dirigentes sindicales, autoridades originarias y comunarios empeñados en revalorizarla.

Por ello, quiero empezar expresando mi profundo agradecimiento, especialmente a Víctor Hugo Cárdenas Conde (educador **aymara**), a Roberto Choque Canqui (historiador **aymara**), a Simón Yampara Huarachi (sociólogo **aymara**), a Silvia Rivera Cusicanqui (la intelectual más lúcida de la presente generación) y al Comité Ejecutivo Nacional **Katarista** (núcleo lúcido de la autodeterminaciónm política del Eje Social Nacional), por sus aportaciones y constante aliento.

A Tomás Huanca Laura (Taller de Historia Oral Andina), a Walter Reynaga Vásquez (Centro Marka) y a Fernando Untoja Choque (Centro Andino de Desarrollo Agropecuario), por enriquecer el trabajo de investigación con sus valiosos comentarios, críticas y sugerencias.

A los compañeros investigadores **aymaras**: Ramón Conde, Moisés Gutiérrez, Carlos Mamani, Humberto Mamani, Vitaliano Soria, Esteban Ticona y Tomasa Willca Siñani.

Al Ing. Manuel E. Rodríguez Paez (Manolo) por su decidida y entusiasta colaboración en el procesamiento del texto original.

De manera muy particular agradezco la inestimable ayuda del Dr. Lorenzo G. Calzavarini (Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón), cuyos aportes en la elaboración del texto nos han sido y serán de gran provecho.

Soy deudor, finalmente, de mis familiares (Graciela, Luchinho, Nena y Viví), quienes con su ánimo y apoyo, son co-autores de este trabajo.

INTRODUCCION

En este trabajo intentaremos aproximarnos a la praxis pedagógica comunitaria andina, a partir de la reconstrucción y sistematización de los proyectos educativos autónomos, emergentes de las luchas de resistencia comunaria (liderizadas por el movimiento campesino **aymara**) por la defensa del sistema de estructuración del espacio territorial andino frente a las agresiones del criollaje oligárquico.

Nos proponemos analizar los aspectos básicos de los proyectos educativos comunarios, intentando una explicación que nos acerque a una mejor comprensión de estos proyectos educativos y, de paso, al discurso político pedagógico en general en el movimiento campesino indio.

Centralmente, pretendemos plantear la praxis pedagógica andina a partir de las relaciones educación comunaria-movimiento campesino, que se generaron en el proceso del desarrollo histórico y cultural de los proyectos educativos emergentes de las luchas de resistencia india.

Lo hacemos sin el ánimo de resolver las cuestiones tocadas, sino sólo buscando una aproximación y sugiriendo caminos.

Tal aproximación responde a las orientaciones de una pedagogía andina, inspirada en el Taller de Historia Oral Andina (THOA), dirigido por Tomás Huanca Laura. Sin embargo, es un texto escrito para los comunarios y procura evitar al máximo una terminología especializada. No siempre ha sido posible lograrlo, a riesgo de extendernos cada vez en explicaciones que hubieran restado toda fluidez a la exposición. En tales casos, rogamos al lector dirigirse a la obra "**Educación Indígena. ¿Ciudadanía o colonización?**", del THOA (La Paz, Aru Wiyiri, 1991) incluída en nuestra bibliografía, de donde hemos procurado extraer casi toda la conceptualización y terminología.

Una primera versión de estas ideas, muy crudas todavía, fue expuesta en la Reunión de Trabajo Interno con el equipo de investigadores del Museo Nacional de Etnografía y Folklore (MUSEF), de La Paz, dirigido por Hugo Daniel Ruiz, recibiendo aportes y observaciones que agradecemos.

Nuestro trabajo consta de quince capítulos, que vamos a agruparlos en tres partes diferenciadas. A pesar de la relación orgánica de los capítulos de este trabajo

Escaneado con CamScanner

(por hacer referencia a una misma configuración histórica y cultural: comunitaria andina), cada uno de ellos constituye una unidad, un todo, con significado propio. Tal vez hay en cada uno de estos capítulos el esquema, la intención de un libro autónomo.

Los elementos de análisis teórico-político, que orientan el desarrollo de la investigación, se insertan en una perspectiva anticolonial y la visión del mundo de las comunidades de base andina; vale decir, dentro del contexto de las determinantes histórico- culturales de la educacion comunaria y a partir de las propias categorías conceptuales andinas.

En la primera parte (capítulos 1-5) intentaremos develar la existencia de necesidades, de formas y de proyectos educativos emergentes de las luchas de resistencia comunaria, liderizadas por el movimiento de caciques apoderados, tratando de sistematizar los objetivos político pedagógicos que se proponían realizar.

En la segunda parte (capitulos 6-10) trataremos de mostrar las determinantes del desarrollo histórico cultural del movimiento campesino aymara, tratando de precisar los contenidos de la propuesta política que sustenta sus reivindicaciones concretas y la construcción del proyecto histórico de liberación anticolonial de las naciones oprimidas y clases explotadas.

En la tercera parte (capítulos 11-15), procuraremos explicitar los roles sociales y culturales de la praxis pedagógica comunitaria andina, intentando develar no sólo las contradicciones creadas por la agresión colonialista, sino también, y fundamentalmente, las potencialidades constructivas de las formas de organización social y política propias de las sociedades andinas.

Esta explicitación se sustenta en las experiencias educativas propias de las comunidades andinas, ya que la pedagogía andina no puede ser concebida sino como un proceso que emerge de la dinámica históricocultural de los pueblos qhishwa aymara, y que se sustenta permanentemente de ellos.

Consideramos que este juego dialéctico puede permitirnos descubrir cuáles habrán de ser los pasos más seguros a seguir, en un campo tan vital para el futuro de las comunidades andinas como es la educación.

Dedicaremos, decíamos, especial interés al análisis de los proyectos educativos propios del movimiento campesino indio. No obstante, supuesta la estrecha vinculación entre estos proyectos educativos y las luchas de persistente resistencia comunaria, también intentaremos profundizar en lo que hemos denominado el "contexto" de la praxis pedagógica comunitaria andina, es decir, la reconstrucción de la sociedad comunitaria de ayllus (Cfr. Ofensiva Roja, 1988, 1989).

El análisis "contextual" de estos proyectos educativos sería como un trasfondo imprescindible para explicar las determinantes histórico culturales de lo que constituye propiamente el "texto", en este caso, la praxis pedagógica comunitaria andina; identificando, simultáneamente, los elementos que hacen relación al proyecto histórico de liberación anticolonial.

Esta descripción que presentamos es una síntesis global de los aspectos que desarrollamos en este trabajo, al cual lo consideramos "no acabado" porque, como bien lo expresara Karen Claure (1989), los actores sociales que hacen la historia (los pueblos qhishwa aymara) pueden redefinirlo a partir de su propia praxis social.

Para la articulación de nuestro discurso, hemos recurrido, en general, a las fuentes bibliográficas o de segundo orden. Una diversidad de investigaciones sociohistóricas y etno-pedagógicas de carácter más teórico unas y otras basadas en el análisis directo de los datos empíricos. Para la lectura de estas fuentes, son particularmente importantes tanto el diálogo reflexivo con los comunarios, autoridades originarias y dirigentes sindicales de base de diversas comunidades y ayllus, como las consultas a los distintos intelectuales aymaras, como ser Víctor Hugo Cárdenas, Ramón Conde, Roberto Choque, Ma. Eugenia Choque, Ruth Flores, Moisés Gutiérrez, Tomás Huanca, Carlos Mamani, Filomena Nina, Felipe Santos, Vitaliano Soria, Esteban Ticona, Fernando Untoja, Tomasa Willca, Simón Yampara. etc. De estas consultas nacen buena parte de nuestra interpretación.

La bibliografía está dividida en una principal o fundamental y otra secundaria o complementaria (ésta última la excluimos por razones de espacio). La bibliografía principal refuerza y fundamenta la elaboración de la hipótesis. La secundaria, aunque no sea citada en el texto, posibilita la clarificación de la misma.

La bibliografía no es solamente pedagógica, sino también antropológica, sociológica e historiográfica, ya que será necesario realizar análisis sistémicos e interdisciplinares. Digamos a este propósito, que, en una sociedad colonizada como Bolivia, donde la tradición pedagógica autónoma es incipiente, la construcción de una reflexión propia no puede darse al margen del aporte que proporcionan otras ciencias sociales, como la antropología, la sociología y la historiografía. Esta es la razón por la cual la bibliografía que utilizamos tiene un buen componente de obras y análisis pertenecientes a dichas ciencias.

Posiblemente algunos "intelectuales" y "cientistas sociales" observen la falta de rigor, critiquen la pedagogía andina, porque para ellos sería importante que ésta apareciera como un sistema cerrado en sí. Pero, como bien dice Paulo Freire, esta pedagogía sólo se puede construir en la praxis: "yendo y volviendo, haciéndose y rehaciéndose, jamás como algo parado" (Comunicación personal, 1987).

Es inviable, entonces, admitir el "empaquetamiento" de la pedagogía andina. Es tan procesual y dinámica como la propia problemática histórico-cultural sobre la que reposa la reflexión pedagógica andina.

De ahí que, nos declaramos explícitamente contrarios a un tratamiento "libre de valores" en materia pedagógica. Nosotros tomamos partido, como decía José Martí con aquella frase tan bella "con los pobres de la tierra quiero yo mi suerte echar". "A partir del momento en que uno echa su suerte con los pobres de la tierra, que uno elige, toma partido, a partir de ese momento deja de tomar distancia. Ya la distancia es imposible porque uno está metido en el baile, en el centro de la batalla" (Galeano, 1986: 47)(1).

Escaneado con CamScanner

Finalmente, debemos aclarar que no somos *indigenistas* (que es la ideología de los Estados criollos y de sus intelectuales para cooptar e integrar a los pueblos originarios a la sociedad dominante) y tampoco *indianistas* (propuesta política que sobrevalora el factor étnico). A nivel global, asumimos el discurso y análisis **katarista**, porque es la superación del indigenismo y también del reduccionismo etnicista del indianismo.

Respecto a las normas formales para la presentación de este trabajo, seguimos las pautas de la Revista American Anthropologist(2).

Primera Parte

Siglos antes de la invasión europea, los múltiples pueblos y grupos étnicos de la heterogénea población andina fueron unificados a través de un intenso proceso de seducción y guerra en uno de los más vastos estados multiétnicos: el **Tawantinsuyu**, cuyo **pacha** (tiempo-espacio) fue destruído con el cataclismo de 1532-1533:

A partir de entonces hemos sido degradados a la condición de colonizados, bajo el nombre genérico de indios. Con ello, hemos sido despojados de la soberanía sobre nuestros territorios, he incluso se nos ha negado nuestra dignidad como seres humanos (CSUTSB, Tesis Política, 1983).

Esta situación, sin embargo, no fue vivida pasivamente por los pueblos andinos:

Nuestra historia es la historia de una lucha permanente y tenaz contra nuestros dominadores. Siempre, desde el momento que pisaron nuestras tierras los invasores, los aymaras, qhechwas y todos los pueblos nacidos en estas tierras nos hemos sublevado contra la injusticia y por nuestra liberación. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

El surgimiento de la República no tuvo ningún beneficio para las comunidades andinas, es decir la independencia republicana no significó ningún cambio sustancial en las relaciones coloniales que mantenían el Estado y la sociedad criolla con la mayoritaria población nativa oprimida(12):

Por eso desde la fundación de la República los criollos fueron incapaces de sustituir efectivamente al poder colonial y sólo construyeron una caricatura de República, manteniendo las estructuras coloniales y las mismas relaciones de explotación y de opresión. Nuestro tributo continuó sustentando económicamente a la nueva República. El latifundismo criollo continuó expropiándonos nuestras tierras y sometiéndonos al pongueaje. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

Es más, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se crearon las condiciones para una nueva arremetida de la propiedad privada sobre las tierras de los **ayllus** andinos que habían logrado conservar tras una ardua lucha de autodefensa frente a los encomenderos y hacendados coloniales.

El principal instrumento legal de esta segunda fase de expansión latifundista fue la Ley de Exvinculación de 1874 que comenzó a ponerse en práctica a partir de la Revisita General de 1881 por la que se declaraba "extinguida" la comunidad y abolidas todas las formas de autoridad y autogobierno comunal, con el objeto de fragmentar los territorios comunales y otorgarlos en propiedad individual enajenable.

1. LEY DE EXVINCULACION DE 1874

"La Ley de Exvinculación" (5 oct. 1874) pretendía suprimir las comunidades, dotándoles [a los comunarios] los títulos de propiedad individual bajo la idea de progreso y civilización del indio. Esto implicaba la reducción de espacios territoriales de las comunidades y ayllus, y consecuentemente la supresión de todas las formas autónomas de gobierno y organización.

Revista Ayllu Pacha

Durante el período republicano, las agresiones a las tierras de las comunidades originarias o **ayllus**, empezaron con el gobierno de Mariano Melgarejo, quien realizó un primer intento de destruir las fronteras defensivas de las comunidades y **ayllus**, poniendo sus tierras en subasta pública mediante un decreto del 20 de marzo de 1866[1a]. Tal como sostiene Víctor Hugo Cárdenas:

La primera época de rebeliones aymara se inició debido a la disposición del gobierno del general Melgarejo, representante de los latifundistas, que declaraba al Estado dueño de todas las tierras comunales y, por tanto, hábil para venderlas. Sólo reconocía a los comunarios "propietarios con dominio pleno" si pagaban una suma para consolidar su propiedad (Decreto del 20-III-1866). Hubo un plazo de 60 días, ficticio e irreal en un país sin caminos ni telégrafos, y con una élite ávida de obtener esas tierras. En el lapso de dos años, 1869 y 1870, se habían rematado en subasta pública casi 400 comunidades. (Cárdenas, Víctor Hugo; 1988: 510)

En esta primera etapa de agresión a las tierras comunarias, se advierte pues un violento proceso típicamente colonial para barrer de una vez con el indio, mediante el despojo de su propiedad territorial para así anularle definitivamente su soberanía sobre el territorio (Mamani, C., 1989b).

A la agresión de Melgarejo, siguió otra aún peor, porque era más solapada: la Ley de Exvinculación dictada el 5 de octubre de 1874, a partir de la cual "las comunidades del Altiplano y otras regiones comenzaron a sufrir un intenso y violento proceso de despojo de tierras" (Rivera, 1986b: 1)[1b].

Mediante la Ley de Exvinculación se declaraba jurídicamente extinguida la comunidad **ayllu** y se prescribía la parcelación individualizada de las tierras comunales y la reforma del sistema tributario, con el objeto de aplicar un impuesto universal a la propiedad, en sustitución de la "contribución indigenal":

La política agraria de este período tuvo como eje la llamada "Ley de Exvinculación" de 1874, por la que el Estado criollo se impuso abiertamente la tarea de destruir a los ayllus, decretando la abolición jurídica de toda forma de "comunidad", la privatización de la tierra común a través de la extensión de títulos individuales, y el cambio del sis-

Escaneado con CamScanner

tema tributario colonial, por otro basado en la "igualdad ciudadana", aplicable a la propiedad y a la producción. La intención de estas reformas era crear un mercado de tierras que permitiera la más fácil expropiación de los **ayllus** *por la vía de la compraventa de sus tierras a los sectores mestizos y criollos. (Rivera, Silvia y equipo THOA,, 1987: 16)*

Como también observa Esteban Ticona, con esta ley "se declaraba la extinción de la sociedad ayllu o comunidad, parcelando las tierras e individualizando a los comunarios mediante títulos de propiedad" (1988: 139).

En efecto, esta ley desconocía jurídicamente la existencia de la comunidad o **ayllu**, pero otorgaba poder para que los comunarios vendan sus tierras, amparados por los títulos de propiedad que el gobierno les entregaría (Cárdenas, 1988)[2].

Con cierta demora inicial, debida a la crisis y subsiguiente guerra del Pacífico (1879), se instalaron las Mesas Revisitadoras que deslindaron, amojonaron límites y dieron títulos de propiedad. Pero en la mayoría de los casos las comunidades acabaron en manos de compradores no campesinos, aliados de los revisitadores[3].

Eso fue lo que sucedió durante todo este tiempo. Muchos hacendados, tinterillos y mestizos avencindados en los pueblos, obtuvieron, bajo presiones y fraudes, poderes falsos, legalizando formalmente la expropiación y vendiendo comunidades íntegras a los hacendados (Cfr. Rivera, 1986b).

La justicia criolla tenía pues una doble cara: por un lado se proclamaba la "igualdad" del indio ante la ley, y por eso se le extendía títulos de propiedad privada, pero, por otro lado, se utilizaban todos los subterfugios fraudulentos para expropiarles sus tierras, negándoles el derecho a defenderse y hacer cumplir las propias leyes criollas (Cfr. Rivera, 1986b).

Así, en un intento de modernizar y liberalizar las instituciones y sistemas jurídicos del país, los criollos "decretaron la igualdad jurídica del indio con el objeto de obligarlo a enajenar su tierra" (Rivera, 1986b: 1).

Es más, el reconocimiento a la propiedad privada como única forma moderna de tenencia de la tierra, según Silvia Rivera (1984a), tenía como objetivo fundamental: convertir a las tierras comunales en latifundios y a los comunarios en fuerza de trabajo gratuita adscrita a las haciendas.

En suma, la ejecución de esta ley "llevaría a una serie de cambios y distorsiones en la organización interna de la comunidad" (Ticona, 1988: 139).

Mediante esta misma Ley (de Exvinculación) también se otorgaba la facultad para que los comunarios pudieran hacerse "representar por apoderados"[3a]. Por la que el Estado criollo (que es esencialmente anticampesino, sobre todo anti-aymara, además de ser un espacio de articulación exclusiva de la casta dominante) desconocía a las autoridades originarias de los **ayllus**. Con esta medida se buscaba, en primer término, una nueva representación de la comunidad andina ante el Estado criollo (negando la tradicional), teniendo como una de sus atribuciones el de ser portavoz de los excomunarios en posibles problemas a surgir en la aplicación de la Ley de Exvinculación y la Revisita General de tierras (Ticona, 1988).

En segundo término, se buscaba constituir un instrumento capaz de controlar a las comunidades, en especial en posibles amagos de sublevación. En realidad, "se pretendía generar prácticas serviles, acordes a los intereses de la oligarquía minero feudal" (Ticona, 1988: 142).

De este modo, esta legislación de corte liberal permitió mejor que la torpe subasta decretada por Melgarejo un acelerado y prolongado proceso de expansión latifundista, que se desarrollará durante las décadas subsiguientes, afectando principalmente a las zonas del Altiplano norte y en menor medida a los valles interandinos:

El primer conflicto está expresado en la llamada "Ley de Exvinculación" (5 oct. 1874) conocida también como la "primera Reforma Agraria". Esta Ley pretendía suprimir las comunidades, dotándoles los títulos de propiedad individual bajo la idea de progreso y civilización del indio. Esto implica la reducción de espacios territoriales de las comunidades y ayllus, y consecuentemente la supresión de todas las formas autónomas de gobierno. (Revista Pacha, 1988; 1: 18)

Este proceso de expropiación de tierras comunales, "se frenó con la acción directa de los comunarios y la lucha de los ayllus". En muchas regiones, tal como refiere Esteban Ticona (1988), las Mesas Revisitadoras no podían ni siquiera entrar a las comunidades a medir las tierras y extender títulos individuales de propiedad:

En las comunidades donde los Revisitadores habían logrado entrar, a éstos sólo se les permitía levantar títulos "proindiviso" y de ninguna manera de carácter individual. Y en otras, los comunarios no permitieron la entrada de los Revisitadores, llegando inclusive a realizar actitudes de hecho, por ejemplo, la eliminación física de los Revisitadores. (Ticona Alejo, Esteban; 1988:: 139140)

Por ello, los hacendados compradores tenían que acudir a la fuerza pública para lograr posesionarse de las tierras y hacer trabajar a los comunarios como pongos:

El fraude y la violencia fueron los mejores mecanismos de los Revisitadores para apropiarse de las comunidades aymara y quechua. Por eso el título de revisitador se convirtió, entonces, en símbolo de usurpación.

Todo este panorama fue suficiente motivo para que los indios comenzaran a movilizarse y buscar las reivindicaciones [más] inmediatas ante la feroz arremetida criolla. (Ticona Alejo, Esteban; 1988: 140)

Este proceso, que venía arrastrándose desde el último cuarto del siglo XIX, tropezó, decíamos, con la persistente resistencia comunaria tanto legal como violenta culminando en situaciones de confrontación abierta como la gran sublevación encabezada por Pablo Zárate Willka[4] (uno de los grandes intentos por recuperar las

Escaneado con CamScanner

tierras usurpadas y de transformar el sistema colonial interno), que se desarrolló al calor de las acciones armadas de la guerra civil liberal conservadora de 1899:

Si bien los rebeldes participaron en el bando liberal durante la primera fase de la guerra civil, no tardaron en desarrollar objetivos autónomos, no siempre planteados en forma explícita. Su programa de reivindicaciones puede sintetizarse en cuatro puntos: restitución de las tierras comunales usurpadas, lucha defensiva contra la agresión del criollaje latifundista, desconocimiento de la autoridad de liberales y conservadores sobre las tropas indias y constitución de un gobierno indio autónomo bajo la autoridad de su máximo líder. (Rivera Cusicanqui, Silvia; 1984a: 28)

Después de la derrota de Zárate Willka, el movimiento de apoderados indios continuó en vigencia, pero tardó algunos años en rearticular sus filas. El estigma de "sublevación" y salvajismo perseguía a los indios y bloqueaba cualquier intento de defensa legal.

Ante la intensificación de las usurpaciones de tierras -esta vez a manos de poderosos hacendados liberales[4a]- se renueva la agitación en torno a la ilegalidad de la Revisita y a la vigencia de los títulos coloniales (Rivera, 1986b).

Es en este contexto que se realizan los primeros nombramientos de "caciques y apoderados" (aquí "cacique" -un término que los españoles trajeron del Caribe- se refiere a un título que desde épocas coloniales han recibido las autoridades comunales de mayor rango, nada tiene que ver con la idea de prepotencia y abuso), cuya organización "se había gestado aproximadamente por el año 1910 en las comunidades de los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y Cochabamba" (Soria, 1986: 2).

Así, pese a la oposición gubernamental, las comunidades y excomunidades logran constituir su instancia de representación denominada "caciques apoderados", que "tenían por finalidad lograr un espacio de organización india, capaz de generar algún mecanismo de diálogo con el Estado criollo" (Ticona, 1988: 143).

2. MOVIMIENTO DE CACIQUES APODERADOS

El movimiento de jilaqatas y "caciques" buscaba recuperar territorios ocupados por los latifundistas. Este movimiento se planteó como objetivo el reestablecimiento de los ayllus, una educación y gobierno propios.

Movimiento Katarista de Liberación

Una vez lograda la independencia de la Corona de España algunos caciques, que continuaban como representantes de sus comunidades, seguían cumpliendo con una de sus obligaciones básicas: el cobro de tributos. Mientras, en otros lugares, el sistema del cacicazgo se perdió porque sus posibles continuadores (descendientes) pasaron a conformar el sector social intermediario (mestizos y cholos).

Restaurar el cacicazgo no era tarea fácil, puesto que "el cacicazgo no tenía vigencia en la nueva constitución republicana" (Choque, 1986a: 469), tampoco podía existir alguna disposición expresa para su restauración.

La re-institucionalización del cacicazgo fue propugnada, básicamente, por Francisco Tanqara, cacique y apoderado general de los comunarios de Calacoto y Caquingora en Sucre y en la ciudad de La Paz, "tendiente a demostrar que se hallan vigentes las cédulas por las que se instituyeron los cacicazgos" (ALP-EP/1918-1920) (cit. en Choque, Id: 471).

Así, por ejemplo, el corregidor del cantón Kurawara de Pacajes o Sicasica, el 28 de noviembre de 1914, al ser averiguado por medio de los **jilaqatas** de **Urinsaya** y **Aransaya**, "resultó que el indígena Santos Marka Tola (cuya autoridad y legitimidad estaba basada en su ascendencia kasikal desde tiempos coloniales) ha sido nombrado cacique de este contorno para que atienda en todos los juicios ordinarios o extrajudiciales que crea convincente" (ALP, EP/1913-1928) (cit. en Choque, Id: 471).

Desde entonces, el nombramiento de caciques, a diferencia de la época colonial, corría a cargo de los mismos comunarios a través de sus **jilaqatas**:

El poder que otorgaban los comunarios a través de sus jilaqatas a los caciques, indudablemente fue la mejor forma estratégica de lucha para legalizar su representación ante las autoridades de [los] tres poderes del Estado y como también para afianzar el movimiento indigenal.
(Choque Canqui, Roberto; 1988c: 36)

Entre los primeros caciques apoderados en aparecer, están precisamente Martín Vásquez, Santos Marka T'ula, Dionisio Paxipati, Feliciano Condori y otros más. Unos son designados por descendencia y otros por elección de los mismos comunarios. Todos "ellos eran reconocidos dentro las comunidades como las legítimas autoridades del poder comunal" (Soria, 1986: 5).

Si bien los caciques estaban legitimados por las comunidades, esta legitimación era frecuentemente negada por el Estado criollo. Por ello, en varias ocasiones, los caciques presentan memoriales a los poderes legislativo y ejecutivo, pidiendo reconocimiento como legítimos representantes de los **ayllus**, argumentando que son "caciques de sangre" (Conde, 1987).

Así, por ejemplo, el 14 de septiembre de 1928, los indígenas Maka T'ula, Rufino Willka, Dionisio Paxipati y otros, representando a las provincias del departamento de La Paz, solicitaron a las autoridades criollas (estatales y eclesiásticas) el reconocimiento legal de caciques, a fin de "que sean autorizados los caciques para atender el asunto de la Revisita General de tierras" (ALP, EP/1928) (cit. en Choque, 1986a: 472).

También solicitaron que el subprefecto y el vicario eclesiástico ordenen a todos los corregidores y párrocos de los quince cantones de la provincia de Pacajes para que "autoricen a los caciques, según los títulos antiguos de la Corona de España, a los nietos de sangre de cada cantón" (Ibídem).

Además, los referidos caciques pedían que cada provincia nombrara su "representante facultado para atender los asuntos de tierras". Esa representación debía ser confiado en un descendiente de los "caciques de la antigüedad" (Ibid.):

Escaneado con CamScanner

Ya es como de carácter urgente y de suma necesidad, que cada provincia nombre su representante facultado y con nombramiento, para atender los asuntos de tierras que inevitablemente son de necesidad, y como cada pueblo ya tiene y para esto se ha fijado en las mejores personas, a quienes a más de caracterizar su honradez, hemos confiado en un cacique, que será descendiente [sic] de nuestros caciques de la antigüedad, que según nuestros títulos antiguos son nietos de sangre (. . .) (ALP, FP/1928) (cit. en Conde, 1987: 31)

La defensa de las tierras de **ayllu**, fue uno de los objetivos principales del movimiento de caciques apoderados. La posesión de tierras por los comunarios debía ser respetada por los gobiernos criollos (sean militares o civiles). Ya que para ello existen fundamentos legales e históricos:

Es sabido por todos, evidenciado por la historia y declarado por nuestra legislación que los aborígenes aymaras o quechuas han sido y en lo que conservan o se les respeta, [ellos] son los primitivos poseedores y dueños del suelo (ALP, EP/1919) (cit. en Rivera, 1986b: 7)

Los pueblos andinos (**qhishwa, aymara, uru, chipaya**, ...) son los propietarios originarios del actual territorio. Lo que pasó es que después de la invasión hispánica, los **ayllus, markas, suyus**, etc., sufrieron los efectos de las desestructuraciones poblacionales ("reducciones") y usurpación de sus tierras ("encomiendas") por parte de las autoridades coloniales (político-administrativas y eclesiásticas), hasta quedar "convertidos o sometidos a la condición de esclavos" (ALP, EP/1919) (cit. en Choque, Id: 475).

Los comunarios andinos, aunque convertidos en una especie "de esclavos", tenían títulos coloniales de posesión de sus tierras por efecto de la Composición o venta por la Corona de España, que, "durante la Colonia, a través de sus virreyes, garantizó la vigencia de las comunidades (**ayllus**) mediante el título de Composición de sus tierras" (Choque, Id: 476).

Los caciques no cejaron en su empeño de buscar que la sociedad opresora cumpla y haga cumplir sus propias leyes, utilizando como prueba de la legitimidad de su derecho a la tierra, los títulos y documentos expedidos en los siglos XVI, XVII y XVII[5]. Así:

En sus memoriales, los comunarios testificaban documentalmente que sus antepasados eran poseedores originarios de las tierras comunales y que en esta situación había sido ratificada por los españoles a cambio del pago de tributos y los servicios de la mita en Potosí. (Ticona Alejo, Esteban; 1985b: 60)

Al respecto, Faustino Llanqui, cacique de la comunidad de Jesús de Machaca, sostenía : "tenemos nuestros antiguos títulos desde el tiempo del coloniaje por venta composición por la Corona de España (. . .)" (ALP, EP/1919) (cit. en Choque, Id: 476).

Pero no bastaban los títulos de Composición para legitimizar el derecho a la posesión de la tierra, los comunarios estaban convencidos de que "por derecho primitivo de ocupación y posesión inmemorial" (desde la época precolonial) les correspondía estar "en el suelo" de manera "inamovible".

En este sentido, Dionisio Paxipati, cacique de la parcialidad de Achaca del cantón de **Tiwanaku**, manifestaba que:

Por derecho primitivo de ocupación y posesión inmemorial de lo que nuestros antecedentes nos corresponde en el suelo inamovible, en que representamos perfectamente a nuestros mayores hemos sido reconocidos en la soberanía privada de nuestras asignaciones comunarias por efecto de [la] conquista española y durante la administración del coloniaje felizmente con la prohibición de que nuestros terrenos podrían ser enajenados que igualmente y con la mayor aflictud [sic] de derecho del régimen de la República de Bolivia se ha reconocido nuestro dominio, etc. (ALP, CP/1920). (cit. en Choque, 1986a: 476)

Durante el primer decenio de este siglo, lo caciques emiten centenares de solicitudes de testimonios de tierras comunales, tratando de fijar los límites de sus propiedades que aún las poseían y así frenar los avances de linderos de los hacendados[6].

Esta ola de solicitudes de testimonios probablemente se debe a la intensa arremetida del gamonalismo liberal. Frente a estos atropellos, "los legítimos dueños presentan sus títulos antiguos y testimonios de compraventa para demostrar la legitimidad de sus tierras y para delimitar los linderos ante el avance de los hacendados" (Soria, 1986: 2).

Ya en el siglo pasado, la resistencia legal de las comunidades había obtenido un importante triunfo durante los gobiernos conservadores, con la dictación de una ley, el 13 de noviembre de 1883, que excluía a los terrenos de comunidad consolidados en la Colonia (por la Composición), de las operaciones de las mesas revisitadoras (ver capítulo 1).

Esta ley concretamente establece:

Art. 1. Los terrenos de origen consolidados en la época del coloniaje mediante cédulas de composición expedidas por los visitadores de tierras son de propiedad de sus poseedores, quedando por consiguiente excluídas de la Revisita acordada por las leyes de 5 de octubre de 1874 y 1 de octubre de 1880 (AA, 1883). (cit. en Rivera, 1986b: 2)

De acuerdo a esta ley, entonces, las tierras de origen consolidadas durante la Colonia mediante la "composición" no necesitaban la nueva Revisita.

Pero en esos momentos, no todas las comunidades se encontraban al día con sus documentos de composición colonial de sus tierras, y, entonces, era necesario buscarlos para ser excluídos de la Revisita[7].

En efecto, "muchas comunidades comenzaron a desenterrar antiguos títulos de propiedad expedidos en los siglos XVI y XVII, a través de las Visitas y Composición de tierras, en los que los **mallku** y los **kuraka** andi-

Escaneado con CamScanner

nos figuran como antiguos propietarios de sus ayllus" (Rivera, 1984a: 43)[8].

Consecuentemente, la estrategia kasikal se concentrará en elaborar una propuesta global, abarcando todas las comunidades afectadas, ya no únicamente para detener el avance de las haciendas, sino para revocarlo radicalmente. Esta estrategia se enmarcará en la petición de deslinde general administrativo de las tierras de origen, para volver los linderos a su punto de partida anterior a la Ley de Exvinculación de 1874 y aún a las ventas decretadas por Melgarejo, rechazando en bloque todas las compras dolosas de tierras comunarias ocurridas en más de medio siglo (Cfr. Rivera, 1986b: 5)[9].

Una de las tareas preparatorias al efecto, era recuperar los documentos que les fueron arrebatados en sus encarcelamientos, ya que ello era un medio de completar sus expedientes. "Obtener testimonios y protocolizar los títulos que ellos conservaban significaba entonces legalizarlos, y convertirlos así en instrumentos aptos para hacer valer sus derechos ante la eventualidad de una 'revisión de límites'" (Rivera, Id: 12).

La legalización se extendía, no sólo a los documentos coloniales de los **ayllus**, sino también a la función misma del título de caciques apoderado, lo que permitía a los caciques demostrar que la función del apoderado era parte integrante de la del "cacique de sangre"; articulando, así, en una sola persona, los elementos de legitimidad externa de los dirigentes comunarios como apoderados legales, con la representación interna, conseguida a partir de la recuperación del cargo colonial de cacique de sangre:

A pesar de toda la legislación invocada en su contra para obstaculizar esta pretensión puesto que la Ley de Exvinculación sólo reconocía "apoderados" los caciques sentían que era crucial la articulación entre ambas funciones, a través de la cual se engarzaba una legitimidad externa (la del apoderado) con una legitimidad interna (la del cacique), resumiendo así el carácter de la representación que pretendían. (Rivera Cusicanqui, Silvia; 1986b: 12)

Esto demuestra que los caciques apoderados lograron articular a autoridades de distinto nivel, obteniendo un implícito reconocimiento del "cacicazgo de sangre", que las leyes expresamente habían abolido, y recuperando jurisdicciones coloniales y precoloniales donde **ayllus** y **markas** fragmentados hasta el siglo XIX, se reconstituían como parte de una unidad mayor[10].

Por tanto, las comunidades originarias, para resistir la arremetida del latifundio, generaron como mecanismo de defensa, la revitalización de los sistemas de autoridad comunaria, que por ser negados por la legislación republicana particularmente la Ley de Exvinculación de 1874, se protegieron asumiendo el rol de "apoderados" (Ticona, 1985b).

Resumiendo, aproximadamente después de una década de la revolución federal, empieza a notarse la presencia kasikal en el escenario del movimiento indígena. Aparecen los primeros nombramientos de caciques, "especialmente entre 1913-1915 aparecen los primeros caciques apoderados en los departamentos de La Paz, Cochabamba y Potosí" (Choque, 1988c: 33).

Mientras en algunos lugares el cacicazgo había desaparecido, en otros (lugares), los descendientes de los caciques coloniales, permanecían en sus comunidades de origen, y fueron reconocidos, por los títulos (de caciques) de sus antepasados como legítimos representantes de las comunidades originarias del país.

Los caciques estaban reconocidos por las comunidades que representaban, representatividad que la conseguían por intermedio de los **jilaqatas**.

Así, "el cacique era el legítimo representante de la comunidad en virtud del reconocimiento de todos los comunarios a través de sus jilaqatas" (Choque, 1986a: 481),

El movimiento kasikal, por su constante lucha contra las autoridades locales (corregidores y subprefectos), en defensa de las tierras comunitarias y las garantías personales, llegó incluso a cuestionar el poder local. Es más, "Los caciques y los demás indios principales se rebelaban conformando sus propias autoridades en reemplazo de las constituídas por elementos mestizos o vecinos" (Choque, 1988c: 50).

De esta manera, el movimiento kasikal no sólo buscaba la reivindicación de los títulos de propiedad de las tierras comunitarias, sino que también estaba orientado hacia la conformación de "un gobierno netamente indigenal", el cual debía realizarse de acuerdo a las decisiones de los propios protagonistas, es decir, de los mismos **qhishwa aymaras**.

Sin embargo, la propuesta de un gobierno de los caciques tenía, naturalmente, sus limitaciones. Por ello, sin romper el proceso histórico de la lucha kasikal, se buscó la coyuntura educacional y cultural.

3. ESCUELAS INDIGENALES

La "escuela" era percibida por los caciques-apoderados como un instrumento para la vigencia y la reproducción de la estructura del ayllu y de sus organizaciones originarias.
Vitaliano Soria Choque

Con el advenimiento del liberalismo se intensifican las preocupaciones por la educación indigenal[13]. La política indigenista del gobierno liberal, a partir de 1905, empezó a establecer escuelas indigenales, generalmente en los pueblos de vecinos[14].

La educación indigenal fue favorecida por la ley del 11 de noviembre de 1905, en la que se establecía premios pecuniarios para quienes creacen escuelas de primeras letras en el campo; sin embargo, su ejecución tropezó con la oposición del criollaje latifundista.

Más tarde, se crearon las primeras escuelas indigenales, con el nombre de "escuelas ambulantes", cuya misión se limitaba a la enseñanza del alfabeto y un poco de la doctrina cristiana. El nombre les venía del hecho de que un mismo maestro tenía que desempeñar el cargo en dos comunidades separadas por distancias de cinco a seis kilómetros, alternando su labor por periodos de quince días en cada una (Pérez, 1962: 63).

Escaneado con CamScanner

Después serán instaladas las "escuelas normales indigenales" para la formación de "preceptores de la raza indígena". Por ejemplo:

En 1910 se fundó en la ciudad de La Paz (...) una escuela normal para indígenas (...). Los alumnos eran en su totalidad nativos analfabetos transplantados de diferentes regiones altiplánicas (Pérez, Elizardo, 1962: 67).

El interés por la creación de escuelas indigenales no se reducía a la preocupación del gobierno, sino que partió de los mismos comunarios.

La mayoría de los caciques apoderados, después de haber puesto en práctica el experimento de las escuelas ambulantes, que, ya en 1905, funcionaban en algunas comunidades altiplánicas, especialmente de La Paz, se ocuparon del establecimiento de escuelas indigenales (que se habían convertido en fijas porque su funcionamiento se hizo permanente en una sola comunidad, probada como estaba la ineficacia de su atención por periodos espaciados) y en ellas generalmente participaban los propios comunarios como alfabetizadores(12a).

La iniciativa indígena, en cierta medida, tenía su apoyo en el gobierno liberal y su oposición en el gamonalismo. "Los patrones y los vecinos de los pueblos en vez de colaborar se resistían al establecimiento de ellas [de las escuelas] en sus propiedades e incluso en las comunidades" (Choque, 1985c: 4).

No faltaba, entonces, la oposición de los gamonales rurales contra el funcionamiento de las escuelas indigenales, "con el pretexto de que los indígenas escolarizados eran más peligrosos para ellos" (Ibídem)(15).

Esto viene al caso de que "muchos indios no querían enviar a sus hijos a las escuelas, no por desconfianza, sino porque eran atemorizados y amenazados con daños físicos y despojos por los hacendados y vecinos" (Soria, 1987: 408)(16).

En este ambiente hostil, "los indios se instruyeron y enseñaron a leer y escribir a sus hijos de manera clandestina y pagando de sus propios peculios" (Soria, 1987: 403).

En realidad, chocaban dos visiones radicalmente divergentes en relación a lo que debía ser la "educación indigenal".

Los intelectuales, educadores, gobernantes y políticos criollos que a principios de este siglo se ocuparon de la educación del indio, coincidieron en que la "raza india" no necesitaba una instrucción superior ni mediana, sino una escuela elemental que les permitiera adquirir los conocimientos fundamentales de la "cultura del país" y de la vida "civilizada". En ese sentido:

La escuela indigenal sólo orientaba al indígena hacia su integración a la vida nacional de la minoría boliviana dominante, no para participar en las decisiones nacionales, sino que su condición sojuzgada apenas podía permitirle a convertirse en la mano de obra para el gamonalismo agro-minero-industrial boliviano (Choque Canqui, Roberto; 1985c: 6).

En el fondo, la finalidad era crear mano de obra para la minería, concentrar a los indios alrededor de las haciendas y, así, controlar los movimientos indígenas:

El objetivo principal de la escuela indigenal consistía en transformar al indio en un buen obrero, agricultor y soldado incomparable. Además la escuela indigenal debía jugar el papel de neutralizador de los movimientos o las sublevaciones indígenas contra el gamonalismo expoliador. (Choque Canqui, Roberto; 1985c: 6)

Así, con la implantación de la educación indigenal, se trataba de encontrar un camino para incorporar al indio a la civilización criollo urbano occidental, y, de esta manera, se pensaba neutralizar el movimiento kasikal:

La percepción de la educación durante el gobierno liberal está dirigido al fortalecimiento del espacio económico de la nueva oligarquía minero-latifundista en particular. La educación debía "civilizar" al indio y sacarle del estado de su salvajismo. En el fondo era crear mano de obra barata y adaptable a la minería, concentrar a los indios alrededor de las haciendas y así controlar lo movimientos indígenas. (Soria Choque, Vitaliano; 1987: 406)

Esta preocupación se explica, según el THOA (1986a), por el temor del criollaje latifundista a las constantes sublevaciones indias, cuyo fantasma nunca desaparecía en las diferentes regiones andinas.

Así, el empeño del gobierno liberal por la educación indigenal "se orientó a neutralizar las frecuentes insurrecciones indígenas contra sus explotadores y expoliadores de sus terrenos desde el primer gobierno de Megarejo hasta la guerra del Chaco" (Choque, 1986c: 57).

En cambio, la visión de los comunarios enfatizaba la necesidad de gestionar sus propias escuelas, ya que en muchas comunidades había crecido el interés y la exigencia por el establecimiento de escuelas, impulsadas por los caciques apoderados, con maestros emergentes de entre ellos mismos:

Para los ayllus/comunidades la instrucción tenía varios objetivos: gozar de los servicios estatales al igual que la minoría "ciudadana", porque para ello estaban destinados sus contribuciones; evitar los sufrimientos del cuartel por su analfabetismo; necesidad de alfabetos para que coadyuvaran la lucha legal de los despojados de sus tierras; ser respetados en su condición de seres humanos; gozar de derechos y obligaciones frente a la sociedad criolla mestiza. (Soria Choque, Vitaliano; 1987: 407)

Los reclamos por la instalación de escuelas habían comenzado ya en 1919, en espera de que la proclamada igualdad ciudadana de la República debía tomarlos en cuenta(17a):

La instrucción pública según datos cuenta hacen 569 escuelas municipales particulares y oficiales (. . .) y que a la clase indígena no han dotado de este deber, por estas razones hemos pedido escuelas en todas las comunidades ya sean sostenidas por el gobierno o por nosotros mismos, que nos vemos privado de la instrucción que hemos pedido desde 1919 hasta la fecha hemos obtenido la venia [pero] las autoridades de provincias se valen para que no aprove

Escaneado con CamScanner

chen quedándonos en la ignorancia siendo el blanco de los abusos (FP/1922). (cit. en THOA, 1986a: 35)

Ante la interesada negligencia de las autoridades, los caciques decidieron pedir que las escuelas pudiesen ser instaladas:

Donde nos convenga sin necesidad de permiso especial del Ministerio de Instrucción para cada caso, y que las personas, autoridades, vecinos o patrones que nos obstaculicen sean penados severamente (FP/1923). (cit. en THOA, Id: 35)

Por todo ello, el tema de la educación reaparecerá constantemente en los documentos de los caciques, y se convertirá en una urgencia para poder persistir en el mundo **q'ara**.

Entre los principales caciques y apoderados que se han destacado en la lucha por la creación de escuelas se tiene a Santos Marka T'ula, Faustino Llanqui, Francisco Tanqara, Dionisio Paxsipati, Mateo Alfaro, Celedonio Luna, Gregorio Ventura (Oruro), Agustín Saavedra (Chuquisaca), Rufino Willka, Santos Cornejo, Eduardo L. Nina Quispe y muchos otros (Cfr. Choque, 1985b, 1986a, 1986c, 1988c; Soria, 1987, 1988).

La labor de Marka T'ula, durante los años '30, no dejó de ser fructífera en el campo educativo:

Marca T'ula no tenía más escuela que el trajín de la lucha por los derechos de los comunarios. Las amargas experiencias de no saber el castellano, hizo que fuera prioritario en su lucha la creación de escuelas para los hijos de su raza. (Soria Choque, Vitaliano; 1986: 4)

El cacique apoderado Santos Marka T'ula no podía haberse despreocupado de la necesidad de la educación indigenal. Por ello, el 6 de agosto de 1924, desde el Panóptico, hace un angustioso pedido, para que terminen las usurpaciones de tierras mediante un deslinde general, se instalen escuelas rurales y se instruya militarmente a los indios:

(. . .) mis reclamos esta prisintado anti las hautoridades di Alta Gusticia pidindo la revisita di Dislindi General en tallado hasi pedindo la Escoéla fiscal normal hasi la formación militar... (FP/1924) (cit. en THOA, Id: 35)

Eduardo Leandro Nina Quispe, apoderado general y fundador de la "Sociedad República del Collasuyo", uno de los más destacados impulsores de la educación indigenal, también trabajó intensamente por la "instrucción del indio":

Uno de los dedicados específicamente a la obra educativa fue el apoderado Nina Quispe, quien al parecer tenía una red de representantes apoderados y que era de una posición más conciliadora (?) con la sociedad vigente. El fundó el Centro Educativo "Collasuyo" allá por el año 1930 y tuvo muchas sucursales educativas en los distintos cantones del departamento de La Paz. (Soria Choque, Vitaliano; 1987: 409)

Eduardo Leandro Nina Quispe, además de ser apoderado general de las comunidades originarias, trabajó intensamente por el establecimiento de las escuelas indigenales, siendo profesor de las mismas, desde varios años antes de ocupar el cargo de Director (Cfr. Choque, 1985c, 1986a, 1988c; Mamani, C., 1989a, 1989b; Ticona; 1989):

La trayectoria de Eduardo Leandro Nina Quispe es grande. No solamente limitaba su trabajo a alfabetizar miles de niños o adultos indígenas en La Paz, sino que llegó a ser Director de la Escuela Nocturna de Indígenas y por último "Director General de Educación Indigenal" o de las "Escuelas Indigenales", cuyo cargo dirigía a través de la "Sociedad República del Collasuyo". (Choque Canqui, Roberto; 1986c: 61)

Otro de los caciques propugnadores de la creación de escuelas indigenales fue Marcelino Llanqui, quien en 1920 en calidad de profesor ambulante había fundado escuelas en su propia comunidad de Jesús de Machaca, lo cual posteriormente motivó a protagonizar una sublevación de los comunarios contra el corregidor y los vecinos de esa comunidad:

En la comunidad de Jesús de Machaca era activo el profesor ambulante Marcelino Llanqui estableciendo escuelas indigenales en algunos ayllus de ella, creando de esta manera una contrariedad entre los vecinos del pueblo de ese nombre. (Choque Canqui, Roberto; 1986c: 59)

Marcelino Llanqui fue mal visto por los vecinos y, además, sindicado de haber reunido a varios **jilaqatas** y otros comunarios, para formar un gobierno indígena con el propósito de "exterminar a los blancos" (Choque, 1986c)[18].

Es más, según el corregidor de Jesús de Machaca, "el tal famoso cacique [Llanqui]" estaba recorriendo "estancia por estancia en unión de los segundas para un levantamiento o guerra de razas", con la intención de "extinguir a los habitantes o vecinos del pueblo" de Jesús de Machaca. Más aún se habrían "permitido dar las voces de que tienen orden del señor prefecto del departamento que todas las autoridades de pueblos serán desde enero, indígenas etc" (ALP, CP/1920) (cit. en Choque, 1986b: 34).

Los vecinos del pueblo de Jesús de Machaca, también acusaron a Marcelino Llanqui de "cacique híbrido", sindicándole haber comenzado a "insubordinar la indiada" de la comunidad del mismo nombre "bajo la capa de ser preceptor ambulante sin ningún título" de las comunidades "para despistar sus malévolas intenciones y escudarse con el movimiento político del 12 de julio" de 1920[18a], haciendo "consentir a los indígenas que esa revolución" significaba "el exterminio a la raza blanca y liberales" y que los indígenas podían gobernarse "por ellos mismos" (ALP, CP/1920) (cit. en Choque, Id: 35).

Como podemos ver, las luchas no sólo eran encabezadas por los caciques sino también por los profesores indígenas. Así, por ejemplo, veíamos que en 1921, Faustino Llanqui y su hijo Marcelino Llanqui, el primero cacique y el segundo preceptor ambulante, sublevaron a los comunarios de Jesús de Machaca contra la tiranía del corregidor de ese pueblo (Choque, 1986b).

Por tanto, "la lucha no solamente era por la defen-

Escaneado con CamScanner

sa de [las] comunidades, sino también por el derecho a la educación" (Choque, 1987d: 25).

En resumen, después de haber sido puesto en práctica el funcionamiento de las escuelas ambulantes, la mayor parte de los caciques apoderados se ocuparon de la instalación de las escuelas indigenales en las comunidades.

Los caciques, desde el primer momento del ejercicio de su cargo, solicitaban la instalación de escuelas indigenales en diferentes comunidades, ya sean sostenidas por el gobierno o por ellos mismos.

El cacique Santos Marka T'ula, por ejemplo, además de estar ocupado en la defensa de las tierras comunitarias, no se despreocupaba de la necesidad de la educación indigenal, por ello pedía la instalación de una Escuela Fiscal Normal Indígena y asimismo "la formación militar" de los indígenas (THOA, 1986a).

Por su parte, el profesor Marcelino Llanqui (hijo del cacique Faustino Llanqui) fue otro de los fundadores de escuelas en la **marka** de Jesús de Machaca. Por este motivo, fue mal visto por los vecinos de ese pueblo, además fue sindicado de haber reunido a varios **jilaqatas** y otros comunarios para organizar un gobierno indígena con el propósito de "exterminar a los blancos" (Choque, 1986b).

También está el apoderado de Taraco, Eduardo Leandro Nina Quispe, quien trabajó intensamente por la instrucción del indio.

La trayectoria de Eduardo Leandro Nina Quispe es grande para su momento, quien además de ser Director de la Escuela Nocturna de Indígenas en la ciudad de La Paz y "Director General de Educación Indígena", actuó como presidente de la Sociedad República del Collasuyo desde 1930 hasta aproximadamente 1933 (Cfr. Arze, 1987a; Choque, 1986a, 1988c; Mamani, C., 1989a, 1989b).

Estas acciones no se reducían a la solicitud de creación de escuelas en las diferentes comunidades, sino que algunos de los caciques conjuntamente con los representantes de cada comunidad interesada, fueron promotores del funcionamiento de dichas escuelas.

La escuela era así un instrumento o mecanismo coadyuvante para el movimiento kasikal y estratégicamente servía no sólo para alfabetizar, sino para preparar y orientar políticamente a la gente hacia su propia liberación nacional cultural.

De este modo, la lucha por la escuela y la educación indígena, durante la primera mitad de este siglo, fue asumida por los comunarios a través de sus representantes caciques y apoderados, siendo esta lucha una de las múltiples formas de resistencia que ha asumido el movimiento indígena frente a la actitud colonial de la casta criolla dominante.

4. CENTRO EDUCATIVO "COLLASUYO"

El Centro Educativo Collasuyo era una institución comunitaria de ayllus, su dinámica de accionar se encontraba expandida en las comunidades de la República, cuyos linderos o mojones lo separaban con las demás de la América.

Roberto Choque Canqui

Antes de crear una institución propia de los pueblos **qhishwa aymara**, los caciques apoderados y otros representantes de las comunidades andinas, desde 1910 protagonizaron una continua lucha contra los usurpadores de tierras comunales y contra los abusos cometidos por las autoridades locales y vecinos de los pueblos rurales (Choque, 1985b).

Ahora bien, como consecuencia de la continua lucha por la defensa de las tierras comunales y el impulso de la educación indigenal, el movimiento kasikal llegó a cuestionar el poder local gamonal, a imponer sus propias autoridades indígenas y a crear un centro educativo a nivel nacional, "para llevar en adelante la educación indigenal y el amparo de las tierras comunales" (Choque, 1987d: 25):

Entre los indígenas aymaras de La Paz no faltó la iniciativa e interés de fundar un centro educacional a nivel nacional para todas las comunidades (ayllus) de la República de Bolivia. Mientras las autoridades educativas se esforzaban por establecer las escuelas normales rurales en el Altiplano, los propios indígenas ya sean comunarios, colonos de haciendas o citadinos se lanzaron a la creación de un centro educativo que coadyuve la enseñanza y el movimiento reivindicativo de sus tierras. En ese sentido la institución que se creó constituía de hecho un centro generador de ideas y hombres entrenados en la lucha contra el sistema imperante. (Choque Canqui, Roberto; 1985b: 5)

Por otra parte, a los pocos años de la sublevación de Jesús de Machaca (1921), aparece en el escenario del movimiento indigenal, el destacado indígena Eduardo Leandro Nina Quispe, apoderado general y Director General de las Escuelas Indigenales.

El 26 de agosto de 1929, Eduardo L. Nina Quispe y otros piden a la H. Cámara de Senadores la dictación de leyes protectoras para la "raza indígena", petición que la hicieron en calidad de preceptores indígenas (Choque, 1986c).

El 26 de enero de 1930, el Ministro de Instrucción Pública y Agricultura a través de una Resolución Ministerial autorizó a los impenetrantes Eduardo L. Nina Quispe, Anselmo Aruquipa, y otros, a fundar escuelas en las comunidades de Sorata, Coroico y Pucarani (Choque, 1985b, 1985c).

Para el 7 de agosto de 1930, estaba programada la realización de un Congreso de Preceptores Indígenas en el local de la Inspección Técnica de Instrucción Municipal (en la ciudad de La Paz) (Cfr. Choque, 1986c)

En el mismo local, el 8 de agosto de 1930, fue fundada públicamente la "Sociedad República del Collasuyo" (que de por sí ya sugiere un rescate histórico de uno de los suyus del Tawantinsuyu), cuyo presidente fue Eduardo Leandro Nina Quispe, Secretario General: Pedro Castillo y Secretario de Actas: Juan de Dios Sirpatico (Cfr. Choque, 1985b, 1985c, 1986a, 1986c, 1988c).

Escaneado con CamScanner

El acta de constitución de la nueva entidad, la tenemos por boca del propio Nina Quispe:

"Fundación de la Sociedad Collasuyo. Acta de fundación de la Sociedad República Collasuyo, Educación Indigenal, en la ciudad de La Paz, a horas 13 del día 8 de agosto de 1930 (. . .) el director de las escuelas indigenales Eduardo L. Nina Quispe y Presidente del 'Centro América', reclama de nuestra Patria amparo a sus tierras". (Cit. en Mamani, C., 1989a: 19)

Una primera noticia sobre la República del Collasuyo, fue dada por el semanario Claridad (dirigido por Manuel Dick Ampuero) que decía:

"El esforzado indígena Nina Quispe, que en un arranque de eclosión cívica ha resuelto iniciar la fundación de la República del 'Collasuyo' a base de su obra dinámica educacional" (Cit. en Mamani, C., 1989a: 18-19)

La fundación de la "Sociedad República del Kollasuyo" (La Paz, 8 de agosto de 1930) constituye el hecho más sobresaliente que marca en Bolivia la continuación de la lucha indígena:

Esta agrupación indígena, que planteó la "Renovación de Bolivia" y un mejor trato social para los comunarios, salió a la luz pública bajo el liderazgo de Eduardo L. Nina Quispe, comunario del ayllu "Chivo" del cantón Santa Rosa de Taraco (La Paz), quien aparece en los documentos de la época como "Director de Escuelas Indigenales", presidente de la agrupación "Centro América" y fundador de la "Sociedad República del Kollasuyo" (Arze Aguirre, René Danilo; 1987a: 2930)

Los caciques apoderados no se quedaron conformes con las escuelas elementales sino que "tomaron parte activa en la fundación de un Centro Educativo que coadyuve la enseñanza y el movimiento reivindicativo de sus tierras" (Choque, 1985b: 19): la Sociedad República del Collasuyo, conocida más tarde como Centro Educativo "Collasuyo". Así:

De las escuelas ambulantes, los aymaras proyectaron ir más allá, creando escuelas-ayllus (locales) con la organización de un gran Centro Educativo Collasuyo. Este centro se concretó con la creación de la Sociedad República del Collasuyo. Su fundación ceremonial se llevó a cabo en la ciudad de La Paz, en presencia de preceptores indígenas, caciques y representantes de las provincias de La Paz y de Cochabamba, el 8 de agosto de 1930 (Choque Canqui, Roberto; 1986c: 61)

Los miembros de la nueva institución eran "todos los delegados e hilacatas de las distintas comunidades del departamento de La Paz" (ALP, CP/1933) (cit. en Choque, 1985b: 5).

Desde entonces la Sociedad o Centro Educativo "Collasuyo" tuvo múltiples actividades, entre las cuales se incluía la publicación de documentos relacionados con la defensa de las tierras comunales (Cfr. Choque, 1985b, 1986a). Así:

Desde 1930 hasta la fecha de su apresamiento, en 1933, Nina Quispe abogó fundamentalmente aun ante el propio Presidente de la República por una reforma agraria que legitimara los primitivos títulos de propiedad comunal, títulos que habían sido desconocidos o desvirtuados "por los propietarios particulares y los poseedores (hacendados) de tierras que en la actualidad han alterado los límites cantonales y provinciales", hasta un grado tal reiteraba "que ya casi la totalidad de esas tierras han sido expropiadas violentamente a sus poseedores" (Nina Quispe, E. L. De los títulos de Composición). (cit. en Arze, 1987a: 30-31)

Entre los principales objetivos del Centro Educativo "Collasuyo", institución dirigida por los propios aymaras, estaba, entonces, la defensa de las tierras comunales (Cfr. Choque, 1985b, 1986a).

En consecuencia, las actividades del Centro estaban orientadas básicamente hacia las quejas sobre los abusos y la publicación de boletines (transcripción de documentos) referentes al movimiento kasikal y, fundamentalmente, a la cuestión de tierras (Choque, 1985b, 1986a):

El Centro Educativo Collasuyo tuvo múltiples actividades, las más importantes fueron tres: la alfabetización, la extensión cultural y la publicación de documentos referentes a la educación y las tierras de la comunidad indígena. Al principio esa institución no tuvo casi ninguna dificultad para desarrollar sus actividades, pero más tarde fue acusado por sus enemigos de realizar propaganda comunista. (Choque Canqui, Roberto; 1986c: 62)

La nueva institución indígena de hecho generó una espectativa entre los políticos (gobernantes) y también entre los indígenas que aspiraban a reivindicar sus tierras usurpadas por los gamonales. Sin embargo, más tarde, como no podía ser de otra manera, motivó a la Legión Cívica a decir que Eduardo Leandro Nina Quispe estaría dirigiendo "una vasta organización subversiva".

Así, el Centro Educativo "Collasuyo", al cabo de un par de años de funcionamiento, fue abiertamente atacado por los gamonales a través de los medios de represión y otras organizaciones, como la Legión Cívica, con el pretexto de sublevación y de realizar propaganda comunista (Choque, 1985b, 1986a).

Precisamente, el 18 de mayo de 1934, el Cnl. Justiniano Zegarrundo, Comandante de la Legión Cívica (un organismo paramilitar), dirigiéndose al Prefecto de La Paz, informaba que:

La 'Legión Cívica' inició una laboriosa campaña contra los comunistas, adelantándose a la última sublevación indigenal del Altiplano, ha tomado medidas contra uno que se titulaba nada menos que Presidente de la República del Collasuyo, llamado Eduardo Nina Quispe, indígena que valiéndose de su condición de fundador de escuelas, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena, tejiendo, indudablemente, una vasta organización subversiva (ALP, EP/1934). (cit. en Choque, 1985b: 9)

La represión empezó no solamente con el decomiso de la documentación del Centro, sino también con la detención de algunos de sus miembros.

Escaneado con CamScanner

En abril de 1933, Nina Quispe y otros indígenas son detenidos bajo el pretexto de que ellos hacían "propaganda comunista"; en realidad, reclamaban la delimitación de las tierras comunales, el establecimiento de escuelas de alfabetización de indígenas y el 'arreglo' de los títulos de propiedad conforme a los títulos revisitarios de 1884 (Cfr. Arze, 1987a; Choque, 1985b).

René Arze señala que, a fines (diciembre) de 1933, Nina Quispe fue apresado y sentenciado a seis años de cárcel (junto a Manuel Colque, Julián Cruz y otros), "acusado de pretender suplantar al gobierno del Dr. Salamanca con su propia Presidencia, reestableciendo la República del Kollasuyo" (1987a: 30).

La reclusión para Nina Quispe y los caciques indios que conformaban su red, como bien dice Carlos Mamani (1989b), no significó silenciamiento, ni derrota, sino que más bien, desde la cárcel, prosiguieron con la lucha escribiendo solicitudes en defensa de las tierras comunarias y por el "deslinde administrativo, amojonamiento y amparo".

Pasada la guerra del Chaco(19), el 26 de agosto de 1936, según René Arze (1987a), Nina Quispe recobró la libertad. Por su parte, el escribano **aymara** Leandro Condori Chura, quien lo conoció y defendió cuando estuvo en la cárcel, cuenta que poco después de salir de la cárcel, Nina Quispe murió, por estar muy resentida su salud.

En **resumen**, a los pocos años de la sublevación de Jesús de Machaca (1921), aparece en el escenario del movimiento indigenal el destacado preceptor **aymara** Eduardo Leandro Nina Quispe, apoderado general de Taraco y Director General de las Escuelas Indigenales.

Eduardo Leandro Nina Quispe (preceptor indígena), según sus propias referencias, consignadas en "De los títulos de Composición de la Corona de España" (1933), nació en el **ayllu** Ch'iwu del cantón Taraqu (provincia Ingavi, La Paz), el 9 de marzo de 1887, siendo sus padres Santiago E. Quispe y Paula Nina de Quispe, ambos comunarios de Pacajes, como refiere con orgullo (Cfr. Mamani, C., 1989b).

Entre 1928 y 1930, Nina Quispe, junto a otros preceptores indígenas, ha sido fundador de escuelas indigenales, especialmente en las comunidades altiplánicas del departamento de La Paz (Choque, 1985b, 1986a).

Eduardo L. Nina Quispe, a los 41 años, fue nombrado Director de la Escuela Nocturna de Indígenas (dependiente del Concejo Municipal de La Paz), teniendo al comienzo, según Carlos Mamani (1989b), sólo 21 alumnos, para luego, un año más tarde, alcanzar completo éxito al contar con 2000 alumnos(20).

Esta inicial y exitosa experiencia, alcanzada en su escuela nocturna, le lleva a fundar el 8 de agosto de 1930, en el local de la Inspección Técnica de Instrucción Municipal, el Centro Educativo "Collasuyo", que tuvo por oficinas la casa No. 142 de la calle Laja en La Paz (Mamani, C., 1989b).

Las actividades específicas de la referida institución estaban orientadas hacia las tareas educativas, publicación de boletines y documentos referentes al reclamo de tierras (de modo que de allí no sólo salían solicitudes de fundación de escuelas, sino, y ante todo, alegatos para el respeto a las tierras comunitarias) y a la extensión cultural (festejos, ceremonias y exposiciones de artes) con la participación de los caciques, **jilaqatas**, comunarios y representantes de diferentes puntos del país que sustentaban la Sociedad República del Collasuyo (Choque, 1985b, 1986a)(21).

Pero, poco tiempo después, los enemigos de la Sociedad República del Collasuyo, empezaron a sospechar que su funcionamiento estaba orientado hacia la formación de una República Autónoma de Indígenas. Acusaron a su presidente y a los demás miembros de la "Sociedad" de realizar "propaganda comunista" y de pretender "suplantar al gobierno del Dr. Salamanca con su propia presidencia, reestableciendo la República del Kollasuyo" (cit. en Arze, 1986b: 627).

Así, la actividad francamente antigamonal de Nina Quispe y sus continuas giras por las haciendas y comunidades del Altiplano fundando filiales de la Sociedad República del Collasuyo y también sus numerosos memoriales por una nueva Revisita que corrija las injusticias cometidas contra las comunidades originarias, hicieron que al sobrevenir la guerra del Chaco (en junio de 1932), los hacendados y todos los enemigos del indio (oligarquía **q'ara**), no tarden en acusarlo de "comunista"! (Mamani, 1989b)(22).

5. CENTRO EDUCATIVO DE ABORIGENES "BARTOLOME DE LAS CASAS"

Los indios con la instrucción querían gozar de todos los derechos al que tenían acceso los "ciudadanos", que eran una minoría de criollo-mestizos y el cholaje con influencia; deseaban compartir los adelantos de la ciencia y la tecnología al que solamente también tenían acceso la sociedad "ciudadana"; con todo esto buscaban refortalecer la "raza", es decir, que no querían asimilarse al criollaje y mestizaje discriminador y explotador.

Vitaliano Soria Choque

La idea de fundar una Sociedad en favor de la educación del indio, había surgido ya en 1928, y contemplaba una amplia gama de asuntos, principalmente la defensa de la tierra.

Precisamente en 1928, el movimiento de caciques apoderados, mediante una carta, hace conocer al Ministro de Gobierno, la formación de "una sociedad bajo los sanos principios de la legalidad". Dicho documento, en sus partes más sobresalientes, señala:

Todos los comunarios indígenas hemos acordado, Señor Ministro, formar una sociedad bajo los sanos principios de la legalidad que deseamos y abrigamos los ideales más puros en bien de la patria y principalmente el bienestar de nuestra raza, que por vernos en la ignorancia y completamente alejados de toda civilización no somos dignos de hacer una reunión para tratar nuestros asuntos y pleitos, que nuestros adversarios lo toman por casos subversivos (sic) y con calumnias logran hacernos aparecer como una amenaza o peligro contra la civilización, esto es muy falso (...)

Escaneado con CamScanner

Los indígenas en la actualidad comprendemos nuestros deberes, y solo queremos el respeto a la propiedad, que no nos usurpen nuestras tierras, que existan garantías en los cantones.

Para este fin deseamos una sociedad y que en cada provincia y cantón se forme un directorio, compuesto de un presidente (sic), vocales, un secretario, un tesorero y que cada socio o comunario contribuya con una cuota mensual y que este dinero sea para defendernos y para la instrucción de nuestros hijos y el adelanto de nuestra raza indigenal ... La Paz, 9 de octubre de 1928. SMT, D. Paxcipati, Rufino Villca y otros caciques (ALP-FP/1928). (cit. en Conde, 1987: 37)

Este documento hubo de concretarse en 1930, con la fundación del Centro de Aborígenes "Bartolomé de las Casas" "para el funcionamiento de las escuelas en las comunidades" (THOA, 1986a: 42). Así:

Este año [1930] fue probablemente propicio para las acciones educativas indigenales por dos hechos, primero, que en ese año estaba en el gobierno una junta militar, cuyo asesor principal y el que realmente manejó las riendas del gobierno fue un conocido impulsor de la educación, Daniel Sánchez Bustamante. Por otro lado, por esos años la red de caciques se había reorganizado fuertemente, a raíz de la sublevación y masacre de Chayanta (1927) en el norte de Potosí. También no hay que olvidar que por esos años la crisis del liberalismo o de las oligarquías se iba ahondando, situación que daría mayor campo de acción a los caciques apoderados en sus conocidas peticiones y reclamos (Soria Choque, Vitaliano; 1987: 410)

Leandro Condori Chura (1987), escribano **aymara** de los caciques, fue quien dio la idea de crear una Sociedad (en la ciudad de La Paz) con el nombre de Centro Educativo de Aborígenes "Bartolomé de las Casas" (Cfr. THOA, 1986a), y como tal, fue también quien lo materializa.

En un principio, no fue fácil que esta idea sea aceptada dentro del movimiento kasikal:

De principio así como tú y yo hablamos, así nomás era, eso todavía no es nada, después éramos ya tres, luego cuatro, recién comenzamos a dar la idea, antes era imposible, esto duró mucho. De comienzo con quienes caminé sobre el asunto fue con [Rufino] Willka y [Santos Marka] T'ula, diciendo: Pensemos, muchas veces caminamos una desgracia porque no sabemos leer, si supiéramos leer todo sería distinto, por tanto necesitamos este instrumento para saber leer (Testimonio; Leandro Condori Chura, 1987: 54)

Los antecedentes para la fundación del Centro "Bartolomé de las Casas" fueron varios, entre los principales se cuentan: la defensa de las tierras de **ayllu** (o comunidad originaria), el derecho a la ciudadanía, a la educación y a la libertad de organización. "Por esos motivos hemos fundado la Sociedad del Centro Educativo de Aborígenes Bartolomé de las Casas" (Testimonio: Leandro Conde o Condori) (cit. en THOA, Id: 42-43).

Uno de los principales antecedentes para la fundación del Centro "Bartolomé de las Casas", es la lucha por la creación de escuelas en las comunidades:

Ellos sólo pensaban que con los títulos nos defenderemos; entonces yo pensé en vano con la boca se va ha hablar, con eso nada vamos a ganar, lo que hay que hacer es fundar escuelas, así probablemente los hijos progresen mejor, de eso nació la idea de formar una sociedad, después ésa fue la ocupación principal, eso nomás era el pensamiento (Testimonio: Leandro Condori Chura, 1987: 54)

¿Cómo surgió el nombre? "El nombre cuenta don Leandro Condori yo leí en un libro, parece que era un libro antiguo, ahí Bartolomé de las Casas era el único defensor de los indígenas" (1987: 54)(23).

El Centro Educativo de Aborígenes "Bartolomé de las Casas", "probablemente se haya fundado en la fecha de aprobación de sus estatutos, el 26 de septiembre de 1930" (Soria, 1987: 411). El primer presidente del Centro fue Anselmo Choque, cacique de Sicasica.

Dónde se fundó?:

Fundamos en la ciudad de La Paz, en el lugar llamado Pawla Jawir, luego donde Celedonio Luna, fue dos veces(24), hemos estado en una casa clandestinamente. No estábamos en la oficina, sólo arriba del río, arriba del puente Abaroa. (Testimonio: Leandro Condori, 1987: 54).

El lugar donde se fundó el Centro, Pawla Jawir (río), hoy Av. Abaroa, por la zona Los Andes (La Paz), era ex-**ayllu** de la parroquia San Pedro, por ahí vivían caciques de esa hoyada. "La fundación probablemente se haya llevado [a cabo] en una de las casas relacionadas con la red de caciques apoderados" (Soria, 1987: 411).

El Centro "Bartolomé de las Casas" funcionó en principio en forma clandestina, "fundamos [el Centro] en la ciudad de La Paz, para ello arrendamos una casa que quedaba sobre el río, todo lo hicimos en forma secreta, no teníamos ninguna oficina", testimonia don Leandro Condori Chura (1987: 56).

Esta clandestinidad se mantendría hasta que se aprueben y reconozcan sus estatutos por los poderes del Estado y por la Iglesia Católica, reconocimiento que se mostrará como símbolo de garantía y legalidad ante la sociedad **q'ara** dominante:

Los estatutos los hicimos el año 1930 o 31 más o menos, después los llevamos para hacerlos aprobar. Bueno, no cierto que cuando se tienen los estatutos aprobados no pueden acusarte?: que allí están hablando (Testimonio: Leandro Condori Chura, 1987: 55)

Efectivamente, para octubre de 1930, el Centro Educativo de Aborígenes "Bartolomé de las Casas" había logrado ser reconocido por el Gobierno y por el Obispado de la diócesis de La Paz, "estos mecanismos [de reconocimiento] harán que el Centro se convierta en un organismo de poder y decisión del movimiento kasikal" (Conde, 1987: 41).

Las finalidades del Centro Educativo se hallan en los estatutos, que tenía nueve artículos, veamos el (que consideramos) más importante:

Escaneado con CamScanner

Art. 8 [a] Fundar escuelas teniendo en cuenta los métodos más modernos de pedagogía; [b] divulgar los sistemas agrarios más útiles a la producción, economía y bienestar del indio; [c] militarizar al indio para [d] fortalecer más a su raza y [e] contar en su conjunto con una fuerza poderosa efectiva, hacer que el indio practique una clara conciencia de la religión católica y la moral evangélica(25) (ALP-FP/1931). (cit. en Soria, 1987: 412) (corchetes nuestros)

Como podemos notar, los indios, mediante la instrucción, buscaban fortalecer la "raza", es decir, no asimilarse al criollaje oligárquico.

¿Cómo funcionaría el Centro?:

(...) para las escuelas trabajarán chacras en tierras vacantes para el sostenimiento de las escuelas y el engrandecimiento de nuestra patria, conforme al plan trazado por los fundadores del Centro (Testimonio: Leandro Condori, 1987: 58)

Además se instituía:

(...) que cada socio o comunario contribuya con una cuota mensual y que el tesorero recoja y que este dinero sea para defendernos y para la instrucción de nuestros hijos y el adelanto de nuestra raza indigenal (ALP-FP/1928) (Cit. en Conde, 1987: 37).

En estas citas podemos advertir que el centro funcionaria autogestionariamente en directa coordinación con las autoridades originarias y representantes legítimos de las comunidades de los distintos ayllus del departamento de La Paz.

El Centro Educativo de Aborígenes "Bartolomé de Las Casas" funcionó hasta 1931, creando 96 escuelas en el departamento de La Paz (Cfr. Soria, 1987).

Después de un receso por la muerte de algunos conocidos viejos caciques, sus seguidores lograron rearticularse, para proseguir con la obra educativa:

La primera Asamblea de reorganización la hemos llevado a efecto el de septiembre de 1942, con la asistencia de 140 socios que compenetrados de los mismos fines de creación de este centro han [manifestado?] su protesta de seguir (Testimonio: Leandro Condori, 1987: 57)

El Centro dejó de funcionar a los pocos años de su reapertura, ya que el criollaje latifundista no dejó de ver con malos ojos las actividades educativas indígenas, y no perdía oportunidad para mandar apresar caciques, como sucedió con el apresamiento de Nicolás Mamani (por entonces Director General del Centro) en el interior del país (Sucre o Potosí), donde viajaba con frecuencia para alentar la fundación de escuelas indigenales (Cfr. Condori Chura y Ticona, 1987).

En resumen, ante las constantes negativas, burlas y dilaciones de las autoridades educativas para la creación de escuelas en las comunidades, es que por los años de 1930 "nacen del seno de los caciques apoderados y los representantes apoderados organizaciones para el fomento de la creación de escuelas indigenales" (Soria, 1987: 403).

Con esta perspectiva se fundan, por un lado, el Centro Educativo "Collasuyo" dirigido por el indio apoderado Eduardo L. Nina Quispe y, por otro lado, el Centro Educativo de Aborígenes "Bartolomé de las Casas":

En el mismo año que se funda el Centro Educativo "Collasuyo" dirigido por Nina Quispe, también se funda otro nacido del seno de los caciques apoderados, llamado "Bartolomé de las Casas", allá por el año 1930 (Soria Choque, Vitaliano; 1987: 410)

Las finalidades del Centro Educativo se advierten en el artículo 8 de los Estatutos, en el que dice "fundar escuelas", "divulgar sistemas agrarios", y "militarizar al indio"!

Los hacendados no dejaron de ver con malos ojos esas inquietudes educativas, y no perdían la ocasión de hacerlos apresar (a los dirigentes del Centro), como sucedió con el apresamiento de Nicolás Mamani (Director General del Centro) en el interior del país, donde viajaba con frecuencia para alentar la creación de escuelas.

Segunda parte

Silvia Rivera considera que es la realidad social, las luchas de los movimientos sociales las que despiertan el interés y sientan las bases para el trabajo intelectual. "Los intelectuales no podemos vivir fuera de esa realidad, es decir que gracias a los movimientos sociales podemos conocer" (1984b: 6).

De manera que es la lucha de los comunarios de diferentes regiones del país lo que permite abrir los ojos a la intelectualidad que por primera vez en mucho tiempo se percata de que en Bolivia había habido una cuestión étnica, una cuestión india.

Y esa conciencia que surge en la década del sesenta y del setenta, tiene como tema clave la experiencia cotidiana de los aymaras y otros sectores del país -pero fundamentalmente los aymaras-, de que la igualdad ciudadana que había ofrecido el MNR a raíz de la Reforma Agraria del 53, tenía una mentira escondida.

Era, en realidad una ciudadanía falsa, una ilusoria promesa de igualdad que en los hechos, en la práctica, se continuaba viviendo una constante y permanente *discriminación* proveniente del color de la piel, de la cuestión de ser indio, de se aymara. Es decir, el hecho de que los aymaras, los qhishwas, contemporáneamente, siguen siendo nomás ciudadanos de "segunda clase", y eso lo vemos cotidianamente a través de una serie de prácticas de discriminación.

Ahora bien, este tema de la *discriminación*, en primera instancia generó una especie de rechazo intuitivo frente a todas las falacias del Estado criollo, pero posteriormente se fue llenando de nuevos contenidos. O sea que, en un primer momento, se trataba de una acción negativa de rechazo a un statu quo, para luego convertirse en un proceso ya positivo de construcción de un proyecto alternativo (ver capítulos 8, 9 y 10).

6. AYLLUS Y REFORMA AGRARIA

La Reforma Agraria de 1953 fue desvirtuada por el esquema individualista de parcelación de tierras y el fomento al minifundio improductivo. Con la llamada Reforma Agr

Escaneado con CamScanner

ria, culminó un largo proceso de fragmentación de nuestras formas organizativas comunitarias. CSUTCB, Tesis Política, 1983

En los anteriores capítulos hemos señalado en más de una oportunidad que la memoria colectiva de los comunarios indígenas del Altiplano se basó en la defensa de sus comunidades usurpadas tras la "Ley de Exvinculación". En cambio, en el caso cochabambino -verdadero epicentro teórico y practico de la Reforma Agraria- la memoria campesina giró fundamentalmente en torno a la reivindicación del derecho individual a la tierra.

Ello se explica porque en Cochabamba, como en ninguna otra región, se desarrolló durante el siglo XIX y XX una acelerada campesinización alentada por la crisis del sistema de hacienda promovida por las políticas liberales que abundaron en el país desde fines del siglo pasado y duraron hasta 1952 (Rodríguez, 1989):

En efecto, fue Cochabamba la tierra donde, como casi en ningún otro lugar de Bolivia, los pequeños productores agrarios horadaron durante siglos el dominio económico y social de los gamonales, al extremo de disputarles el uso del suelo, los mercados y el regadío (Rodríguez O., G. y H. Solares S.; 1990: 10).

Esta emergencia campesina que socavó el control terrateniente sobre tierras, aguas y mercados, acontecía mientras en los departamentos altiplánicos -fundamentalmente La Paz- se consolidaba e incluso se acrecentaba el dominio de los hacendados:

En el territorio altiplánico durante el siglo pasado y por lo menos hasta la guerra con el Paraguay (1932) fueron las comunidades indígenas quienes debieron soportar el continuo asedio de una clase terrateniente agresiva e impregnada del racismo social darwinista y pertrechada en la coacción estatal. El desenlace de la desigual batalla fue el crecimiento hacendal a costa de las tierras comunales y el fortalecimiento de los núcleos gamonales (Rodríguez y Solares: Id: 11).

El valle bajo cochabambino, en cambio, fue el único departamento donde la ley de Exvinculación de 1874 que pretendía, conforme a los idearios liberales, la fragmentación de las comunidades originarias, tuvo total aceptación tanto de la élites regionales cuanto de los propios campesinos (ver Rodríguez, 1991), lo que es significativo si se toma en cuenta la enorme resistencia que la medida encontró en las zonas altiplánicas y que habría de desembocar en la sublevación de Wilka Zárate al concluir el siglo XIX (Condarco, 1983; Choque, 1986a).

Hay que mencionar también los congresos indios de la década del '40 y, sobre todo, la gran sublevación de Ayopaya de 1947 (Cfr. Dandler y Torrico, 1984; Ponce, 1989), en la que el programa comunario parecía haberse extendido hacia la población de colonos de una vasta zona, haciendo impacto principalmente en aquellas zonas donde la explotación económica se combinaba con elementos de opresión colonial (Conde, 1986b).

Existió, pues, un "proyecto comunario", tan masivo y real como el "proyecto parcelario" de los piqueros cochabambinos, y quizás más significativo en términos geográficos y demográficos. Proyecto que también fue elaborado en el alambique de las luchas sociales y encarnado en actores y protagonistas colectivos(13).

En este contexto cabe preguntarnos: por qué la dirigencia pequeño burguesa del MNR optó por hacer suyo el proyecto de los piqueros y no el de los comunarios aymaras?

No creemos que valga la pena traer a colación los argumentos esgrimidos entonces -y aún hoy por alguno que otro trasnochado ideólogo de la vía "farmer"- acerca de la superioridad técnica de la propiedad privada vs. la propiedad comunaria.

El fondo de la cuestión es mucho más simple y más crudo. La dirigencia del MNR -así como hoy buena parte de sus acólitos en la "izquierda"- consideraba a la comunidad como antagónica al "progreso", entendido en términos liberales.

Es más, la mantención de la comunidad, suponía un serio obstáculo para el proyecto de homogenización cultural que acariciaba el MNR, homogeneización que no significaba otra cosa que terminar de liquidar con la "otredad" de las identidades étnicas no-occidentales(14).

Concretamente la ley de 1953 desconoce el principal derecho propietario de toda agrupación humana con identidad histórica común, que es el del territorio propio. Es decir, no reconoce territorio a la comunidad ayllu.

Precisamente, una de las razones que explica el creciente minifundio junto con la subsistencia precaria de las comunidades, es el carácter propietario familiar privado de las parcelas de tierra, sin un marco de referencia territorial comunitario. Dicho de otra manera, no es la precariedad del derecho propietario privado familiar lo que origina la actual situación, sino la precariedad del derecho propietario territorial comunitario de los campesinos y la ausencia en las leyes bolivianas del "concepto propietario territorial comunitario" (Urioste, 1990).

De modo que si bien los campesinos recuperaron -parcialmente- las tierras que muy antiguamente habían sido suyas, pero, en cambio, no lograron incorporar a plenitud el carácter de apropiación comunitaria de los territorios sobre los que se asentaron (Urioste, 1991: 2).

El mayor énfasis en el tratamiento a la "cuestión campesina" fue puesto en el tamaño límite de las parcelas que serían entregadas en propiedad privada con carácter inalienable e imprescriptible, a cada familia campesina. Disposición que da origen al extendido minifundio campesino actual.

Por eso es que se puede afirmar que uno de los principales objetivos de la ley de Reforma Agraria de 1953, cual es el de "democratizar la propiedad de la tierra", no se ha logrado al constatar que ahora existen nuevos latifundios improductivos y que los campesinos tienen acceso sólo al 7% del total de las tierras dotadas y consolidadas.

Escaneado con CamScanner

Desde la óptica de los comunarios, es lícito ver, entonces, la Reforma Agraria, como un sucedáneo de la Ley de Ex-vinculación de 1874 (ver cap. 1). Desde esta perspectiva la Reforma Agraria logra lo que se propone la ley de Exvinculación: la privatización de las tierras de comunidad:

La ley [de 1874].desconoció jurídicamente a la comunidad o ayllu y creó las condiciones para el ejercicio (coactivo) de un sólo derecho: el de vender las tierras. La Reforma Agraria de 1953 amplió el concepto liberal de individuo al de propietario, parcelando las tierras de latifundios y comunidades y distribuyéndolas entre unidades productivas familiares "campesinas" (Rivera C., Silvia; 1991: 23).

Es así que "Con la llamada Reforma Agraria, culminó un largo proceso de fragmentación de nuestras formas organizativas comunitarias". (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

Con todo, el proyecto comunario no murió con la Reforma Agraria parcelaria; ni el triunfo de los piqueros fue un triunfo definitivo. La actual crisis agraria pone en evidencia las severas limitaciones de la propiedad minifundiaria y las grandes pérdidas -económicas, culturales, etc.- que acarreó el abandono de los sistemas de acopio, abastecimiento, selección de semilla y complementariedad ecológica que caracterizan al régimen comunario.

Pero, lo que es más importante, en el curso de las últimas décadas ha surgido un nuevo actor social que, recuperando la vigencia de las luchas anticoloniales del pasado, ha rescatado al conjunto del campesinado de las redes de manipulación clientelista del MNR y los regímenes sucedáneos.

El nuevo sindicalismo campesino, hoy encarnado en la CSUTCB, es la mejor demostración de la vitalidad y vigencia del proyecto comunario, momentáneamente derrotado en 1953(16).

Así, el reflujo en el ciclo de luchas comunarias implicó la continuidad de su propuesta, pero de un modo atomizado y fragmentado:

Mediante mecanismos de transmisión oral que llegan hasta nuestros días, ese proyecto se transmitió hacia las nuevas generaciones aymaras, constituyendo, hoy en día, el núcleo de la propuesta ideológica de los nuevos organismos sindicales y políticos de corte "katarista" e "indianista". (Rivera Cusicanqui, Silvia; 1986a: 85)

El actual movimiento katarista, centrado en las zonas aymaras, "está comenzando a rescatar importantes episodios de la lucha comunaria, que revelan con claridad la existencia de un proyecto indio antes y después de 1952", (Rivera Cusicanqui, 1984a: 75).

7. ORGANIZACION SINDICAL CAMPESINA

En la CSUTCB se emprende un trabajo unitario, respetando la diversidad de tradiciones de lucha y formas organizativas, y representando así a todos los oprimidos del campo.
CSUTCB, Tesis Política (1983)

En este capítulo, indagaremos sobre los modos de accionar político del sindicalismo campesino, prestando especial atención a la actual crisis de la CSUTCB y a las perspectivas de su superación.

El sindicalismo campesino, un instrumento organizativo reciente, nació dentro de las haciendas a partir de 1936, al influjo del creciente movimiento sindical urbano y minero. "El pueblo andino adoptó esa forma organizativa, amalgamándola con sus direcciones tradicionales, para luchar por la recuperación de tierras y escuelas" (Cárdenas, 1988: 517)(17).

El período que transcurre entre la fundación de los primeros sindicatos campesinos, hasta la revolución de 1952, podría ser caracterizado como un período inicial de construcción de una democracia sindical campesina:

La organización sindical, resultado de la influencia de los sindicatos obreros, fue rápidamente asimilada por los pequeños propietarios (piqueros) del valle cochabambino y los colonos de las haciendas, quienes la amalgamaron a las tradicionales formas organizativas de las comunidades y los ayllus, propias de los pueblos aymara y qhishwa, y del mundo andino en general. (Cárdenas, Víctor Hugo; 1985a: 93)

En esta etapa inicial, los dirigentes expresaban los auténticos intereses de las bases agrarias, que se concretaban en la desaparición de las haciendas, el derecho a la tierra, la desaparición de las formas de explotación y opresión, y el derecho a tener escuelas(18):

Los sindicatos se plantearon la lucha por la abolición del pongueaje, la abolición de la hacienda y el derecho a la educación, planteamientos que ya fueron hechos en muchas regiones por los mallkus, kurakas y autoridades tradicionales. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

La organización sindical viabilizó, así, la lucha agraria, constituyéndose en instrumento organizativo que se expandió a todo el país, encabezando las huelgas de brazos caídos de los años '40(18a):

Sobre nuestras antiguas tradiciones de lucha se injertaron nuevos metodos organizativos, como la huelga de brazos caidos en los latifundios. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

De esta manera, "la lucha sindical y la lucha comunitaria, antigua y presente en esta etapa inicial, confluyeron unificándose contra la oligarquía terrateniente" (Cárdenas, 1985a: 93)(19).

Por tanto:

No podemos ver a la organización sindical como una organización clasista solamente sino como la fusión de las reivindicaciones agrarias con las tradicionales organizaciones comunitarias. No sería aventurado afirmar que existe una democracia sindical comunitaria en el agro boliviano. (Cárdenas, Víctor Hugo; 1985: 93)

Pero esta democracia sindical fue desvirtuada en cuanto el MNR subió al poder, porque empezó a organizar desde arriba los sindicatos campesinos para que sir-

Escaneado con CamScanner

van al gobierno de escalera en beneficio de cada "líder" o facción(20):

El sindicalismo campesino se convirtió en instrumento de manipulación por parte de las distintas fracciones políticas en el poder. De pongos de producción, nos quisieron convertir en pongos políticos. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

A este sindicalismo oficialista y manipulador se le reforzó desde la época de Barrientos con el Pacto Militar Campesino, llegando a extremos como la suplantación de las propias organizaciones sindicales con dirigentes maleados y a sueldo(21):

Esta institución, creada durante el gobierno del General Barrientos (1964-69), sustituyó al partido como instrumento de subordinación política de los sindicatos. Con el PMC, la manipulación clientelista se tornó más burda y coactiva y resultó instrumento para poner en marcha políticas anti-obreras del gobierno, en las que era visible la intervención neocolonial norteamericana (Rivera C., Silvia; 1991: 13).

En este contexto surgió el sindicalismo katarista que, mediante un cuidadoso proceso de asedio externo y penetración interna, terminó enfrentándose abiertamente al Pacto Militar Campesino y elaborando un discurso contestatario que aglutinó a vastos sectores del campesinado indio de base(22).

El proceso de la lucha por la autonomía culminó con el Primer Congreso de Unidad Campesina, realizado el 26 de junio de 1979. En cuyo evento se constituyó la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB):

En 1979, en el contexto de nuevas libertades democráticas, la corriente katarista se articula con otras organizaciones campesinas de inspiración marxista, refundiéndose en un sólo organismo denominado Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), y afiliándose a la Central Obrera Boliviana (Rivera C., Silvia; 1991: 14).

El más notable impulso para la creación e independencia de la CSUTCB ante el tradicional control gubernamental, vino del Movimiento Katarista, el que debió trabajar en la clandestinidad poco después de su surgimiento en 1971:

Los kataristas rescataron la diversidad y heterogeneidad de la población rural del país como base para una propuesta de defensa de la identidad cultural india, la conciencia de la lucha anticolonial del pasado, y la prosecución de la lucha por la ciudadanía y la igualdad de derechos. (Rivera Cusicanqui, Silvia; 1986c; 4)

El nuevo sindicalismo logró así encarnar la crítica al Estado de 1952 a partir de la memoria multisecular de la resistencia anticolonial, a tiempo de rescatar la "memoria corta" de la breve fase participativa del '52 (Cfr. Rivera, 1983, 1984a).

El sindicalismo campesino asimilaba así el contenido nacional-cultural de los pueblos andinos y rescataba el multisecular pasado de las luchas de resistencia comunaria india.

Al mismo tiempo se postulaba:

La construcción de una sociedad plurinacional y pluricultural que manteniendo la unidad de un Estado, combine y desarrolle la diversidad de las naciones aymara, quechua y todas las que la integran. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

El énfasis en la liberación de las naciones oprimidas colonialmente se traducía en la defensa del auto-gobierno de los pueblos andinos:

No puede haber una verdadera liberación si no se respeta la diversidad plurinacional de nuestro país y las diversas formas de autogobierno de nuestros pueblos. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

La percepción de que es posible la liberación anticolonial de las naciones y culturas originarias en un proyecto de "Estado pluricultural y pluriétnico", y al mismo tiempo la defensa del sindicalismo como espacio único y universal de organización de la población rural estaba anclada, como dice Silvia Rivera (1986c) en la visión del eje katarista **aymara** de la CSUTCB, que daba por supuesto que el sindicato había logrado articular en su seno las tradiciones organizativas ancestrales de las comunidades andinas, adaptando y moldeando a sus necesidades a la forma sindical impuesta:

Las distintas organizaciones tradicionales no son antagónicas con el sindicato sino complementarias. Por otra parte, no se puede cerrar los ojos al carácter de gobierno comunitario, de micro-Estados de los sindicatos campesinos, organizando la vida productiva y social. (Cárdenas, Víctor Hugo; 1985a: 107)

Esto puede ser relativamente cierto en la región del Altiplano norte, donde, efectivamente, en las bases, se ha logrado una articulación del sindicato con las autoridades tradicionales del **ayllu** (Cfr. Cárdenas, 1985a).

La propia CSUTCB (1983) reconocía que "por una parte, el sindicato campesino tiene un aspecto reivindicacionista, y por otra parte, es también un auténtico gobierno comunal".

Es más, como bien dice Filemón Escóbar (dirigente obrero): en el Altiplano andino los sindicatos campesinos no son otra cosa que la misma comunidad: el **ayllu** disfrazado de sindicato:

El sindicato no hace más que expresar, en otra forma de relaciones de producción, la fuerza del ayllu agrario (Escóbar, Filemón; 1986: 11)

Sin embargo, este no es el caso general, y además, aun en el mismo Altiplano, la articulación entre ambas estructuras ha prolongado y reproducido la fragmentación del **ayllu**, al estar los sindicatos afiliados a subcentrales y centrales que no toman en cuenta los territorios mayores de **ayllu** y **marka** (Cf. Rivera, Id).

Con todo, si en el Altiplano se ha producido esta articulación parcial (**ayllu**-sindicato), no sucede lo mismo en otras regiones -como el Norte de Potosí, por ejemplo- donde el sindicato está en abierta contradicción con la estructura de autoridades originarias, a las que niega, desconoce o intenta subordinarlas (ver Rivera y equipo THOA, 1987)(24):

Escaneado con CamScanner

La expansión del sindicato empezó por los ayllus próximos a los centros mineros y pueblos vecinos, apoyados por las instituciones privadas, estatales e instituciones religiosas. Aparentemente la visión de las instituciones frente al ayllu es considerarlo forma organizativa caduca, inoperante, manipulable; y en oposición plantean la sindicalización del ayllu como forma de organización más viable a sus intereses político-ideológicos. En el fondo esta actitud refleja el temor de que las autoridades tradicionales se fortalezcan y tomen control de dichas instituciones, por estar dentro de la jurisdicción del ayllu. (Conde Mamani, Ramón y Santos Quispe, Felipe; 1986: 910).

La labor de instituciones y partidos, asentada en sistemas de cooptación clientelista, supone, pues, la imposición de normas y valores criollo-occidentales, que pretenden despersonalizar a la población comunaria andina y estimular el cambio de comportamientos dentro de una estrategia civilizatoria(25).

Asi, pues del desprecio y la poca importancia dada al movimiento campesino, los partidos políticos del criollaje oligárquico (izquierdistas y derechistas), pretenden pasar a una sistemática tarea de expropiación de sus dirigentes y el sentido de su lucha(26):

Los partidos políticos de la izquierda q'ara continuan basando su estrategia en el campo en el modelo de cooptación clientelista, que niega a las masas rurales su condición de sujetos de la historia y las convierte en objetos pasivos de una misión "civilizadora" impuesta desde afuera. (Rivera Cusicanqui, Silvia; Id: 6)

En general, las estructuras partidistas, desde dentro o fuera del Estado, pretenden manipular al sindicalismo campesino, e imponer con ello "una subordinación de las aspiraciones de liberación anticolonial indias a la lógica y a los proyectos de la sociedad q'ara dominante" (Rivera, Id: 6)(27):

La izquierda (tanto civil como eclesiástica) continúa así estructurando relaciones piramidales del tipo triángulo sin base, a partir de multitudes de focos de poder, además de los partidos. Entre ellos, principalmente las ONG's, y los medios de comunicación realizan una consciente o inconsciente labor de fragmentación y manipulación de las organizaciones indígenas (Rivera C., Silvia; 1991: 24).

De ahí que un sindicalismo plenamente democrático no va a poder emerger mientras no admita en su seno la posibilidad de la diferencia y el pluralismo organizativo, y esto quiere decir la aceptación y aun el estímulo a aquellas formas originarias de autoridad que en muchas regiones son las formas más democráticas y consensuales de auto-gobierno comunitario andino.

La preocupación central radica en "gestar el sindicato desde las bases sin influencia externa ni ignorar a las autoridades originarias, sino más bien fortalecerlas y respetarlas tal como son" (Conde y Santos, 1986: 9).

Por tanto, la estructura orgánica del sindicalismo campesino debe inspirarse en las prácticas políticas y económicas del ayllu; es decir, "el sindicalismo debe tener como base la práctica política de las comunidades y ayllus" (Untoja y Conde, 1990: 2).

Asimismo, "La dirección sindical campesina debería adoptar el principio de rotación en sus direcciones para que se ejerza una verdadera democracia directa" (Id).

Consideramos, por tanto, fundamental, volver a la raíces constitutivas del movimiento campesino, sobre todo sustentarse en las pautas organizativas de las comunidades originarias como la matriz ideológica y organizativa. Sólo así se podrá desarrollar con sentido propio. Tal como lo expresara Víctor Hugo Cárdenas, "es imprescindible revalorizar y desarrollar la democracia de las comunidades y los ayllus" (1985a: 107).

Proponemos, además, rescatar de manera crítica las propuestas de la CSUTCB, que en su momento logró expresar, tanto la profundidad de los cuestionamientos anticoloniales surgidos desde su polo indio, como la amplitud de su representatividad nacional basada en las reivindicaciones económicas propiamente campesinas.

8. LEY AGRARIA FUNDAMENTAL (LAF)

La LAF no es solamente un proyecto de Ley Agraria, sino de un nuevo Estado, proyecto que no está, naturalmente, terminado ni clarificado. Habría que investigar en qué se funda esta aspiración, pero hay un dato que parece fundamental: las comunidades andinas, más que organizaciones gremiales al estilo sindicatos campesinos, son los que alguna vez hemos llamado miniestados. Es decir, organizaciones fundamentalmente políticas.

Victor Hugo Cárdenas

En este capítulo intentaremos mostrar cómo el actual movimiento campesino construye su propio proyecto histórico de liberación anticolonial, partiendo del reconocimiento de su propia identidad y sus potencialidades nacional-culturales.

El movimiento campesino es consciente de que la tarea fundamental es la elaboración de una política agraria propia, que sea parte de un proyecto político de liberación anticolonial: "la Ley Agraria Fundamental o CORACA son ejemplos y propuestas de ese proyecto político de cambio orientado a la reconstitución del Estado Multinacional, con capacidad de desarrollo propio, sin explotación ni opresión" (Cárdenas, 1985c: 5).

De modo general, la Ley Agraria Fundamental es una manifestación de la memoria histórica de las naciones oprimidas. Esa memoria abarca la resistencia anticolonial y la resistencia a las múltiples formas de manipulación de las últimas décadas.

En este sentido, "la LAF asimila elementos de la conciencia nacional sobreviviente a casi cinco siglos de desestructuración social, económica y política. Intenta a partir de esos elementos y en las condiciones históricas actuales, avanzar unos cuantos pasos [en] el largo camino de la reconstrucción del Estado Multinacional" (Cárdenas, 1985b: 19).

Así, frente al postulado de la izquierda criolla, de que no hay o no puede haber un proyecto histórico campesino, el Movimiento Katarista sí propone, a partir de la LAF, un proyecto político propio: el Estado Multinacional (Cfr. MRTKL, 1985; MKL, 1988).

Escaneado con CamScanner

El proyecto se denomina Ley Agraria Fundamental porque está referida a ideas matrices, globales, que no han llegado al nivel de detalle, ya que el movimiento campesino considera que si no logra ponerse de acuerdo en lo fundamental, será imposible avanzar en lo demás. Destacaremos algunas de estas ideas fundamentales(28).

a) Formas de propiedad

El Proyecto de Ley Agraria Fundamental de la CSUTCB (1984a) señala que "El trabajo personal en actividades agropecuarias es la base del derecho a la propiedad de la tierra" (Art. 1). Asimismo establece sólo dos formas de propiedad agraria: las de dominio originario y las que son trabajadas personalmente. Y agrega que "las unidades de producción capitalista no tienen derecho a la propiedad" (Art. 3).

Sobre el minifundio prevé que esta forma de tenencia, por insuficiente para la supervivencia familiar, será integrada a organizaciones superiores con trabajo asociado o comunitario (Art. 9).

Plantea la reversión de los latifundios (forma de tenencia acumulativa e improductiva de la tierra) al Estado para su entrega a campesinos organizados en unidades de producción con trabajo asociado o comunitario (Art. 10).

La LAF busca potenciar la base material de las comunidades andinas. Así, por ejemplo, el Art. 14 señala: "El Estado garantiza el carácter inalienable e imprescriptible del derecho de propiedad de las comunidades sobre sus tierras y demás recursos naturales".

También se intenta restituir el tradicional acceso a diferentes pisos ecológicos en zonas donde haya sido fracturado tal acceso y consolidarlo allí donde exista: "Las comunidades originarias y reconstituídas ejercen el derecho originario de propiedad sobre las tierras que utilizan en sus actividades agropecuarias, de recolección, caza y pesca, así como sobre las tierras discontínuas que ocupan en sus migraciones regulares, distantes del asentamiento principal" (Art. 15).

El Art. 16 está orientado a desarrollar la autonomía política administrativa que las comunidades originarias y reconstituídas gozan de hecho: "Las comunidades gozan de autonomía en su régimen interno político-administrativo, rigiéndose por autoridades designadas comunalmente conforme a la costumbre. El Estado garantiza el libre y pleno ejercicio de dicha autonomía"(29).

Igualmente se da la posibilidad de expandir esa autonomía a niveles superiores de organización comunitaria: "El ejercicio de la autonomía político-administrativa corresponde a las grandes y pequeñas comunidades, con la facultad de estas últimas de reagruparse y formar niveles superiores de organización" (Art. 18).

Destacamos además el reconocimiento del llamado "derecho originario": "Las controversias entre miembros de la comunidad serán resueltos y sancionados en forma definitiva por los órganos internos de gobierno de la comunidad, según sus costumbres, creencias y valores socio-culturales" (Art. 17)(30).

b) La reorganización de la producción

Todos están conscientes de que la situación de minifundio, parcelación de tierras comunales, migración a las zonas de colonización, etc., han llevado a una crisis agraria de la cual es víctima principalmente el campesinado.

Por ello se plantean varias opciones de reorganización productiva, sobre la base, obviamente, de la afiliación voluntaria.

La Ley Agraria Fundamental diferencia tres tipos de comunidades: las comunidades originarias (**ayllus**), las comunidades reconstituídas (ex-haciendas) y las comunidades nuevas (zonas de colonización).

Las comunidades originarias son aquellas que desde tiempos inmemoriales siempre han poseído los comunarios y que gozan de todos los derechos de propiedad y de autonomía propia:

Art. 21. Las comunidades originarias son aquellas que desde tiempo inmemorial ocupan tierras en el espacio geográfico constitutivo del Estado boliviano, viviendo conforme a sus usos, costumbres y normas consuetudinarias.

Las comunidades reconstituídas corresponden a las ex-haciendas o latifundios que con la Reforma Agraria recuperaron el sentido de ser comunidad, y hoy se cohesionan mediante la organización sindical:

Art. 22. Las comunidades reconstituídas son aquellas que recobran total o parcialmente sus derechos sobre la tierra y sus formas de organización propia al extinguirse el sistema de hacienda con la Reforma Agraria de 1953.

Las comunidades nuevas corresponden a las zonas de colonizacion o asentamientos humanos(31):

Art. 24. Las comunidades nuevas son aquellas constituídas por comunarios, o campesinos sin tierra, o por campesinos que deseen integrar sus unidades familiares al régimen de comunidad.

Sobre esta base se re-organiza la producción en diferentes unidades: unidades de producción con trabajo comunitario, unidades de producción con trabajo asociado y unidades de producción con trabajo familiar, de acuerdo a los aspectos de cada espacio socio-económico y a los aspectos sociales y culturales de los pueblos **qhishwa aymara**.

Las unidades comunitarias de producción se aplicarían a aquellas regiones que tienen tradiciones organizativas ancestrales:

Art. 28. Las unidades de producción con trabajo comunitario son las que a partir de la propiedad indivisa de la comunidad sobre la tierra y otros recursos naturales y gozando de autonomía en lo político-administrativo, controlan autogestionariamente todo o parte del proceso productivo en base al trabajo comunitario de sus miembros.

Escaneado con CamScanner

Art. 29. Las unidades de producción con trabajo comunitario se organizan tomando como base el modelo organizativo de las comunidades andinas y rescatando sus ancestrales tradiciones de reciprocidad, redistribución y complementariedad económica de modo tal que dé lugar a sus propias formas de desarrollo productivo en lo agrícola, pecuario, artesanal e industrial para beneficio de todos sus miembros.

También están las unidades asociativas de producción que se pondrían en marcha en los lugares donde no hay tradiciones comunales sobre la base de sistemas asociados de comercialización (venta de productos y compra de insumos) y eventualmente de re-agrupamiento de parcelas:

Art. 31. Las unidades agrícolas de producción con trabajo asociado son aquellas en que todo el proceso productivo o parte de él es realizado en forma autogestionaria por un grupo de personas mayor a la unidad familiar, para el beneficio de todos ellos.

Finalmente, las unidades de producción agropecuaria con trabajo familiar son aquellas en que se trabaja la tierra mediante relaciones de cooperación familiar, es decir que los miembros de una familia forman la unidad productiva, asignando responsabilidades en función del número de miembros y la secuencia de edades (Art. 43).

c) La participación campesina

Se propone la participación campesina en los niveles de decisión y en las políticas estatales que los afectan: "El Consejo Nacional Agrario es el órgano superior del Estado, encargado de la ejecución de la presente ley, bajo el régimen de cogestión administrativa con los trabajadores campesinos y la autonomía de decisión respecto al Poder Judicial" (Art. 84).

Esto puede parecer contradictorio con lo anterior, dado que, si se rechaza este Estado criollo, por qué se quiere participar en él? Consideramos que esta aparente contradicción es típica de un planteamiento transicional: "Se quiere reforzar la autonomía productiva y política, pero al mismo tiempo vigilar y controlar las políticas estatales de modo que obstruyan lo menos posible este proceso de fortalecimiento de la autodeterminación" (Rivera, 1986d: 13).

En la medida en que este proyecto de ley es un instrumento de lucha, se puede vislumbrar un doble proceso de "acosar al Estado por fuera y penetrarlo por dentro", que corresponde a la actitud básica del eje katarista del movimiento campesino.

La LAF también plantea la formación del Consejo Educativo Campesino, órgano estatal encargado de la política educativa en el campo, bajo administración cogestionaria con los campesinos (Art. 88):

Art. 89. El Consejo Educativo Campesino desarrollará sus actividades armonizando los principios de una educación única para todos los bolivianos y el respeto a la multiplicidad cultural de nuestro país.

El Consejo Educativo Campesino tiene como objetivo fundamental el desarrollo social y cultural del campesinado indio, mediante la ejecución e implementación de políticas educativas, culturales y tecnológicas (Art. 90).

Finalmente, la LAF habla de las formas y niveles de organización campesina, entre ellos la Corporación Agropecuaria Campesina (CORACA), como entidad económica autogestionaria de propiedad de todos los campesinos afiliados a la CSUTCB(32).

El Art. 102 de la Ley Agraria Fundamental expresa que:

Las corporaciones o entidades económicas autogestionarias y de propiedad social orientarán sus actividades a la promoción del desarrollo integral de la economía campesina, buscando el control de todo el proceso de producción por parte de las unidades de producción con trabajo comunitario o asociado.

Se trata, además, de lograr, como prioridad nacional, la autosuficiencia alimentaria del país y reducir su dependencia y endeudamiento, retomando la autogestión económica comunitaria e incorporando la ciencia y la tecnología andinas para terminar así con la beneficiencia y el asistencialismo occidental

d) La cuestión estatal

Todos estamos al tanto de las contradicciones, confusión, frenos y sabotajes internos que existen en los mecanismos estatales en relación al agro. Por ello, la LAF propone una radical re-estructuración estatal.

La LAF plantea una profunda reorganización estatal, que supere a la que subyace en la ley de 1953. "La LAF no hace más que proyectar a nivel nacional la vocación estatal que las organizaciones sindicales agrarias poseen" (Cárdenas, 1985b: 26). De manera que la LAF no es solamente un proyecto de Ley Agraria, sino de un nuevo Estado, proyecto que no está, naturalmente, terminado ni clarificado.

La Tesis Política de la CSUTCB (1983) apunta a la conformación de un estado plurinacional y pluricultural:

Porque no queremos parches ni reformas parciales, queremos una liberación definitiva y la construcción de una sociedad plurinacional y pluricultural que manteniendo la unidad de un Estado, combine y desarrolle la diversidad de las naciones aymara, quechwa, tupiguaraní, ayoreode y todas las que lo integran. (CSUTCB, Tesis Política, 1983)

Ciertamente son elementos muy generales que van adquiriendo concreción cuando respaldan a proyectos como los de CORACA o la propia Ley Agraria Fundamental, que anticipan el nuevo Estado, ese Estado utópico. "Utopía de Estado que subyace en nuestra LAF" (Cárdenas, 1986: 40).

En resumen, en este capítulo hemos tratado de mostrar el proceso de construcción de un proyecto alternativo. Un proyecto que tiene muchas manifestaciones, aún no totalmente sistematizadas, pero que en parte se nutre de un rescate del pasado, y en parte es una proyección hacia el futuro:

Escaneado con CamScanner

Yo creo como ejemplo de esta doble dinámica la propuesta de una nueva Ley Fundamental Agraria por parte de la CSUTCB, donde sin duda hay un rescate de formas organizativas del pasado por lo que frecuentemente ha sido tildada de "nostálgica" y "utópica"pero también una propuesta de reorganizar la producción sobre la base de formas asociativas y de modelos éticos y organizativos vigentes en el ayllu y la comunidad. (Rivera Cusicanqui, Silvia; 1984b: 6)

Vemos, así, que el movimiento sindical campesino contemporáneo es capaz de hallar lo que podríamos llamar en términos gramscianos su vocación hegemónica; es decir, una propuesta a toda la sociedad, capaz de atraer hacia sí a sectores no necesariamente indios, no necesariamente definidos en términos étnicos.

En este sentido, la Ley Agraria Fundamental de la CSUTCB es un caso donde se puede ver la vocación hegemónica de este movimiento, con esto queremos decir que se ha superado la fase de la simple revancha frente a una humillación sufrida por generaciones, y se ha madurado una propuesta constructiva que nos mueve a la reflexión política y la proyección de un futuro asentado en nuestras propias raíces:

En eso reside para mí el salto cualitativo, en que el katarismo -y también otros proyectos, más de tipo cultural que político- ha sido capaz de convertir en discurso explícito y en proyecto comunicable -y por tanto potencialmente hegemónico- de sociedad lo que hasta entonces había sido solamente resistencia. Resistencia pasiva, o resistencia activa, lo cierto es que la resistencia india ha dado un salto cualitativo desde que es capaz de "seducir" y mover el piso a capas no necesariamente indias, no definidas necesariamente en términos étnicos. (Rivera Cusicanqui, Silvia; 1985d: 18-19).

En síntesis, el Movimiento Katarista, a través de la CSUTCB, ha propuesto la Ley Agraria Fundamental y ha puesto en marcha, tímidamente, la Corporación Agropecuaria Campesina (CORACA), una empresa económica con autonomía de gestión administrativa, técnica y financiera(33). Ambos proyectos expresan la voluntad política de poner, después de casi cinco siglos, las bases económicas para un Estado real, y por ello, de "un Estado Multinacional que haga justicia y represente a la pluralidad regional, étnica y lingüística del país" (Medina, 1985: 4)(34).

9. MOVIMIENTO KATARISTA

El proyecto de liberación katarista expresa la unidad clasista y nacional-cultural propias del Eje Social Nacional y de su proyecto político.

Víctor Hugo Cárdenas

En este capítulo nos proponemos describir los aspectos más salientes de la propuesta política del Movimiento Katarista, enfatizando las formas organizativas e ideológicas internas y la persistencia de un proyecto histórico propio de las naciones y culturas originarias de los Andes.

Al intentar analizar las características fundamentales de la organización socio-política del Movimiento Katarista nos encontramos ante la inexistencia de datos suficientemente comparables y, a la vez, localizados y precisos. A ello se une el predominio de las descripciones empíricas.

Allí donde existen datos (ver, por ejemplo, Albó, 1985b, 1987a, 1987b, 1989a, 1989b; Calla, 1986, 1989; Urioste, 1989, 1990) no son suficientemente significativos ni relevantes o no se relacionan con los demás componentes del sistema socio-cultural andino. Es más, como bien dice Carlos Mamani:

En lo que se refiere a la información bibliográfica sobre nuestro tema [movimiento indio], su consulta y utilización despierta desconfianza por el hecho de que todos los análisis o reconstrucciones tienen una base delesnable en cuanto a información se refiere, y por lo mismo a la metodología utilizada en dichas investigaciones. Además con el agravante de la identidad ideológica del investigador que le da un contenido prejuiciado. (Mamani Condori, Carlos; 1986a: 1)

Por ello, no desarrollamos la potencialidad política del Katarismo con el rigor que el tema requiere, y dejamos para próximos trabajos su profundización.

a) Mink'a del valor rebelde

A más de dos siglos de la inmolación de los caudillos indígenas Julián Apaza y Bartolina Sisa (ver Del Valle, 1990), su pensamiento se encuentra vivo en organizaciones políticas que bajo el denominativo de Katarismo, retoman las banderas de Tupaj Katari e interpretan la realidad presente a través de los postulados que guiaron la lucha en contra del sistema colonial de la época(35).

Desde hace un par de décadas, el campesinado indio reinicia la lucha de liberación de los Katari y Amaru de 1781, desarrollando una opción política autónoma, con liderazgo, pensamiento e instrumento político propios.

A manera de síntesis de la manifestaciones kataristas en la historia andina se identifican, por lo menos, tres etapas fundamentales.

La primera, considerada como la movilización anticolonial más importante y nodal, fue la del siglo XVIII, encabezada por Tupaj Katari y Bartolina Sisa:

Para nosotros ese movimiento de 1780-81 es la movilización anticolonial más importante de la historia andina. Fue entonces cuando el colonialismo sintió lo que este pueblo puede hacer y cómo combatir; ese movimiento hizo tambalear los cimientos del Estado colonial, que se resquebrajó de muerte (Cárdenas, Víctor Hugo; comunicación personal).

La segunda, en el siglo XIX, cuando actuaron Pablo Zárate Willka, Lorenzo Ramirez y Juan Lero, se manifestó un katarismo más complejo. La insurgencia aymara del último año del siglo XIX, puede comprenderse como la expresión armada de una lucha por la recuperación de la territorialidad de los ayllus más que una movilización "indígena" de apoyo al ejército liberal:

La subversión de ayllus, de jilakatas, de caciques, de las provincias del altiplano, en 1899, tiene que ser considerada como el nudo de un ovillo que recoge la huella de los

Escaneado con CamScanner

levantamientos comunales anteriores; en otras palabras, la sublevación de fin de siglo logra articular los eventos rebeldes de tres décadas de emergencia.

Qué clase de lucha es ésta? Se trata sin duda de una lucha por la recuperación de las tierras de comunidades, de una guerra por recuperar la territorialidad de los ayllus (Prada A., Raúl: 1992: 14).

Finalmente, la tercera, el katarismo contemporáneo, que tiene su origen a fines de 1960 y principios del 70, y fue conocido a nivel nacional inicialmente como un movimiento agrario, porque emergió del movimieno sindical campesino en el espacio socio territorial **aymara**.

Aún hoy hay quienes piensan que el katarismo es campesinista; es decir, una propuesta relacionada solamente con las naciones y culturas originarias de los Andes. Pero, en realidad, es mucho más que eso, es la expresión política de la capacidad organizativa de un conjunto de sectores sociales que se aglutinan como naciones oprimidas (**qhishwas** y **aymaras**) y clases explotadas (campesinos, obreros, etc.).

Reactualizando los postulados del MRTKL (1985), enfatizamos que el katarismo es una propuesta político ideológica anticolonial de la mayoritaria población trabajadora del país, población que incluye, insistimos, a las naciones oprimidas y clases explotadas, quienes constituyen la base social interpelada por la propuesta katarista.

Con la actual insurgencia de los pueblos originarios se enriquece aún más la propuesta política katarista. Se constata además que en el país ya no se puede hablar solamente de clases sociales (o sólo de la lucha de clases) sino que también hay que hablar ineludiblemente de las naciones originarias (es decir de las contradicciones nacional culturales):

En octubre de 1990, una masiva concentración de indígenas amazónicos partió de Trinidad -a 700 km de la capital, arribando a La Paz tras casi un mes de penoso viaje. Sus demandas: Territorio y Dignidad, sintetizan con elocuencia las complejas dimensiones históricas del movimiento indígena, pues articulan la demanda de igualdad humana, con el respeto a la especificidad histórica, organizativa, cultural y productiva de la sociedad indígena (Rivera Cusicanqui, 1991: 18).

Para la concepción que sustenta el Movimiento Katarista, la lucha de clases en Bolivia debe ser entendida en el contexto del *colonialismo interno* que aún subsiste. Es decir que "las diferencias de clase hay que tomarlas en cuenta, pero no son determinantes, aun en última instancia, es más importante la lucha contra el colonialismo [interno] que la lucha de clases" (Cárdenas, 1990a: 44)(37).

Así, pues, "la contradicción principal es la contradicción colonial interna [q'aras e indios] antes que la propia contradicción de clase [burguesía y proletariado], típica de una sociedad capitalista" (Cárdenas, 1989b: 82)(38):

La contradicción principal en Bolivia no es la lucha de clases. Creemos que en Bolivia aún vive otra contradicción secular, es la contradicción colonial, donde todos los que están arriba no son solamente burgueses, ni los de abajo solamente proletarios. Es más coomplicada la realidad, encima de la lucha de clases está la lógica colonial que nos devora a todos (Cárdenas, Víctor Hugo; 1989: snp).

En este sentido, el proceso de liberación no se centra simplemente en la lucha de clases, sino también en la de identidades nacional-culturales. "La lucha debe partir de la subversión comunitaria, a través de la rebelión de ayllus" (Wiphala Katarista, 1988: 2).

Por tanto, la propuesta katarista no sólo interpela a las naciones oprimidas, sino que también logra sintetizar las reivindicaciones de clase:

Si bien ahora estamos enraizados con más fuerza en los sectores aymaras, tenemos también una visión socio-económica que logra interpelar a los obreros, artesanos y otros sectores explotados que se ven afectados por esta caricatura de capitalismo que el criollaje pretende construir. (Cárdenas, Víctor Hugo: 1989: 6).

De ahí que de acuerdo al análisis katarista, la Bolivia que construyó el criollaje, es dependiente, sin capacidad de producir sus propios alimentos, con un aparato productivo cada vez más restringido.

Por ello, retomando los postulados de Tupaj Katari, es central construir una sociedad con capacidad de desarrollo propio y autónomo.

El modelo de sociedad por el que Tupaj Katari luchó, rescataba lo sustancial de la racionalidad comunaria andina. Hoy el Katarismo lucha por construir una sociedad libre, solidaria y comunitaria. "La sociedad que Tupaj Katari y Bartolina Sisa se imaginaron es una sociedad con capacidad de desarrollo propio, libre de la dependencia externa", (Cárdenas, 1989a: 6).

El movimiento impulsado por Tupaj Katari, rompió los límites locales para convertirse en un movimiento continental, junto a Tomás Katari y Tupaj Amaru (Cfr. Del Valle, 1990). Esta lucha unía a los territorios que hoy constituyen Bolivia, Ecuador, Perú, parte de Chile y el norte de Argentina.

Por ello, una de las propuestas centrales del Movimiento Katarista, es la necesidad de generar un espacio cultural, político y económico que incluya a los países andinos y amazónicos. "Esta es la herencia central de la gesta iniciada hace 209 años [1781] por Tupaj Katari y Bartolina Sisa" (Cárdenas, 1989a: 6).

Otro elemento destacable de la propuesta katarista es el referido a la re-estructuración de la economía nacional, incluyendo además de las empresas capitalistas privadas y estatales, a la empresa comunitaria, a la cual los kataristas le confieren las características del modelo de la reciprocidad y complementariedad andinas, que permitiría privilegiar el factor humano frente al capital financiero y dar prioridad a la producción de alimentos, hasta alcanzar niveles que respondan al requerimiento alimentario interno.

Respecto a los partidos que plantean el derecho a la auto-determinación de las naciones oprimidas, es decir que cada una de ellas conforme su propio Estado con un territorio diferenciado, el Katarismo señala que no se pueden hacer pequeñas islas en momentos en que las

Escaneado con CamScanner

fuerzas de cohesión entre los pueblos y culturas son tan grandes.

El Katarismo aspira a construir una síntesis nacional-cultural, en la que estén representadas todas aquellas naciones que por mayoría poblacional, presencia histórica y aportes a la cultura, hayan demostrado su interés en superar el colonialismo interno:

Para el katarismo la línea revolucionaria va desde la lucha contra las manifestaciones del sistema colonial interno que sufre el país, hasta la superación definitiva de éste y la construcción de un sistema social democrático, tanto en lo político, como en lo económico (Reynaga, Walter; 1990: 2).

El mayor aporte del Katarismo consiste, pues, en superar la miopía de la izquierda criolla que se niega a reconocer la vigencia de la problemática nacional-cultural en el país(39).

Por ello es que los kataristas consideran difícil construir una unidad política con la izquierda criolla, pero sí creen posible (y de hecho lo hacen) construir la unidad de los sectores sociales oprimidos y explotados (protagonistas centrales de la revolución), en un contexto anti-colonial y anti-imperialista.

Postulan, así, la formación de un solo bloque clasista y nacional-cultural. "El proyecto de liberación katarista expresa la unidad clasista y nacional-cultural propias del Eje Social Nacional y de su proyecto político" (Cárdenas, 1989d: III).

De modo que la lucha de Tupaj Katari por el "gobierno de las bayetas", está vigente, en el sentido que hoy le dan los kataristas. "Nosotros luchamos por el gobierno del Eje Social Nacional; es decir, de las clases explotadas y las naciones oprimidas" (Cárdenas, 1989a: 6).

Así, pues, el Movimiento Katarista, como parte de las naciones oprimidas y clases explotadas, contribuye a luchar por la liquidación de la estructura colonial interna, para:

a) Establecer en el país una nueva estructura social con capacidad de desarrollo, autodeterminación y justicia social.

b) Generar una cultura propia (autónoma), como síntesis creadora, basada en la revalorización de las culturas originarias de los Andes y la asimilación de otras formas culturales presentes en el mundo de hoy.

c) Reconstituir nuestro propio Estado: el Estado plurinacional y pluricultural, como síntesis de la rica multiplicidad de lo que hoy se conoce como el universo socio-cultural andino.

d) Contribuir a la generación de un espacio económico, político y cultural propios, que abarque a los países del área andina y amazónica.

Finalmente, la no asunción del proyecto katarista, como propio por el pueblo qhishwa aymara, es la actitud normal de un pueblo que sufre 500 años de agresión colonialista. "El colonizado no se reconoce sino en la identidad del otro" (Cárdenas, 1989a: 6).

Los esporádicos liderazgos que tuvieron los pueblos andinos, han sido permanentemente cooptados por las minorías criollas u oligárquicas.

En la medida que se superen estos mecanismos de usurpación, manipulación y cooptación coloniales, y en la medida que se genere un conjunto de líderes enraizados en las comunidades, avanzaremos!!

b) Hacia el ayni de la esperanza

El Movimiento Katarista contemporáneo es la continuación del proceso de movilización comunaria cuya cresta destacada es la sublevación liderizada por los Amaru y Katari hace dos siglos (ver Del Valle, 1990).

Este movimiento se orientó a derrotar las múltiples formas de dominación del colonialismo español, que en nuestro siglo pasa a convertirse en colonialismo interno, porque a las naciones y culturas originarias se les niega formas de organización propias y son marginadas de la vida política.

La lucha anticolonial permanece, ya no es España el enemigo principal, pero las formas de explotación colonial permanecen. Si durante la época que Tupaj Katari vivió se negó una forma de organización propia, hoy pasa lo mismo. "Los herederos de Tupaj Katari sufrimos la marginación y la usurpación en la vida política" (Cárdenas, 1989a: 6).

De ahí que el Movimiento Katarista, en su programa de gobierno, propone erradicar el carácter colonialista de la casta criolla dominante que determina el saqueo y depredación de los recursos naturales y el enriquecimiento de una minoría oligárquica.

El Movimiento Katarista consolida, por tanto, su estrategia de lucha en torno al **ayllu** y forja una estrategia política con bases históricas propias!!(40):

10. MODELO SOCIAL DEL AYLLU

El modelo social del ayllu es el único modelo propio transformador y enraizado histórica y culturalmente en la nación andina.

Movimiento Katarista de Liberación

A quinientos años de la invasión colonial, hay necesidad de pensar y repensar el recorrido de la praxis social andina; es decir, pensar y actuar con y a partir de los mismos comunarios andinos; "sólo un pueblo que piensa y actúa por sí mismo, es capaz de proyectar y construir una sociedad libre y comunitaria" (MKL, 1988: 8)..

Nosotros (los propios aymaras, qhichwas) partimos del recorrido histórico estructural del ayllu. Es decir, nuestro pensamiento político es la praxis social de la generalización del modelo social del ayllu en los Andes (MKL, 1988: 9).

Por ello, es necesario identificar el modelo social propio, que es el **ayllu**, forjado y construído por los mismos comunarios andinos. Ahí está un modelo social propio que se hace medio y meta del proceso de liberación.

Escaneado con CamScanner

Conviene pues recordar el modelo social, económico, político y cultural que han construído a lo largo de miles de años, modelo con el cual la sociedad andina había superado los problemas que agobian actualmente a las sociedades llamadas periféricas y del Tercer Mundo.

Este modelo magistralmente construído por la sociedad andina consiste en articular todos los elementos sociales, donde el hombre puede expresarse libremente y satisfacer suficientemente sus necesidades materiales.

El modelo social del **ayllu** para articular la totalidad parte de un régimen de apropiación de las fuerzas productivas, donde se define la propiedad (**aynuqa**) como común y privada. Es bajo esta lógica que se constituye el **ayllu**.

Ahora bien, ¿qué es el ayllu?

Es la reproducción social sobre la **Pachamama** de una manera comunitaria, donde el territorio pertenece al **ayllu** y las **aynuqas** a las familias que pertenecen a ese **ayllu**. El principio para poseer tierras es pertenecer primero al **ayllu** y es bajo este principio que se constituye la economía de reciprocidad, donde no existe mercado, moneda, ni miseria.

La práctica política consiste en cada **ayllu** designa por rotación y sucesión por un tiempo limitado; es decir, no existe el monopolio del poder, como en las organizaciones sindicales y político-partidarias actuales.

La autoridad del **ayllu** es pues el **jilaqata** o el **kuraka**, que tiene la obligación de servir al **ayllu** y no de servirse de él.

El **ayllu** funciona sobre la base de una democracia directa donde ninguna familia ni individuo, por más de tener, por más abundancia material que tenga, puede acaparar, explotar y oprimir a los miembros del **ayllu**.

El ejercicio político no sólo queda a nivel del **ayllu**, sino más bien se generaliza a nivel de la **marka** a través de los **mallkus** que son designados rotativa y sucesivamente por los diferentes **ayllus**.

El **ayllu** no funciona simplemente como un aparato económico y político, sino que también existe una práctica espiritual profunda que asegura la reproducción y la emulación social, a través de ritos, prácticas religiosas, que aseguran la confianza y la afirmación particularizada de cada **ayllu**.

En estos ritos es donde juega un papel importante la hoja sagrada de la coca, no como droga, y menos como vicio, sino más bien, "como el condensado espiritual del pensamiento del ayllu", entre individuos, familias, **ayllus** y la **pachamama** (MKL, 1988: 13).

Destrucción del modelo social del ayllu

Todo empieza con la invasión occidental del siglo XVI, invasión que no debe ser pensada como la actitud de algunos aventureros, sino más bien como la expansión de la economía mercantil capitalista, para alivianar sus crisis sociales, económicas y hasta espirituales, practicando una política de pillaje. Esta política se disfrazó bajo el nombre de "civilización" y es con esa óptica que les consideran a los **qhishwas** y **aymaras** como salvajes, primitivos, etc., discurso que perpetúan aún los descendientes de los "civilizadores".

La formación del Estado boliviano debe ser entendida en este proceso de choque entre la sociedad andina y el poder colonial; es decir, en el proceso de confrontación entre la economía oocidental de intercambio y acumulación de capital y la economía andina de reciprocidad y redistribución de bienes y servicios:

El Estado boliviano, como producto de la expansión capitalista, es el poder que interioriza la colonización, para garantizar las formas de explotación y la reproducción social capitalista de la casta criolla.

(...)

Qué beneficios, qué ventajas han obtenido las naciones andinas con la República? Ninguna! Al contrario, en nombre de la República, hemos sido masacrados, condenados a la miseria, llevando una vida de "exilio" en nuestro propio territorio (MKL, Id: 18-19).

Prueba histórica de esta política colonial es que ningún gobierno, desde Bolivar hasta hoy, se ha abstenido de practicar una política etnocidiaria y de colonialismo interno. Es decir que el Estado, a través del régimen político, expropia las tierras de las comunidades, aliena con la educación, y masacra con la violencia toda tentativa de liberación.

En todo este proceso de colonialismo hay algo que no se puede olvidar y es que a pesar de todas las formas de opresión y explotación, los pueblos **qhichwas** y **aymaras** siempre han reafirmado su identidad, defendiendo a los **ayllus**, practicando las propias formas de organización social y de trabajo, como recordando constantemente, a través de los ritos, el pensamiento político del **ayllu**.

Las pruebas de esa lucha son las sublevaciones de Tupaj Amaru, Tupaj Katari, Zárate Willka, y muchos otros héroes indígenas más, que no buscaron simplemente la recuperación de las tierras, por ello es que no se los puede reducir a simples luchas campesinas. Estos movimientos, a la cabeza de esos grandes **mallkus**, buscaron siempre la reconstitución del modelo social del **ayllu**.

Hacia la reconstrucción de la sociedad comunitaria de ayllus

El desafío es entonces la reconstitución económica, política e histórica de los **ayllus**, la consolidación y defensa de la organización política y cultural del poder comunitario:

La reactualización no debe entenderse como el retorno simple al modelo social originario de los siglos XV o XVI, sino más bien significa la reconstrucción actualizada, capaz de pensar, de comprender y superar el desarrollo social de los próximos siglos (MKL, Id: 3).

El modelo social del **ayllu** es el arma para enfrentar a los modelos privatistas y colectivistas que no hacen más que reproducir el sistema de explotación. Además, todos conocemos que dichos modelos no solamente son inadecuados, sino que han tenido un total fracaso en nuestra sociedad y también en otras.

Escaneado con CamScanner

Es por ello que bajo el modelo social del **ayllu**, las **sayañas**, las **aynuqas** y los **suyus** serán rearticulados y también las autoridades originarias quienes deberán administrar los asuntos de los **ayllus** a través de **ulaqas**, cabildos y asambleas, además de designar a los órganos ejecutivos económicos y políticos (MKL, 1988).

También es necesario que los trabajadores de los **ayllus** y los de las empresas comunitarias controlen sus medios de producción y estén conscientes del destino de sus productos. Así: "la fábrica se convierte en un ayllu o empresa comunitaria con relación al ayllu del campo y la redistribución se convierte en la reciprocidad económica de la sociedad comunitaria" (MKL, Id.: 35).

Los compañeros katarista, desde los **ayllus** y para los **ayllus**, plantean la democracia directa en el ejercicio del poder; es decir, "la organización y el ejercicio del poder a través de la democracia comunitaria" MKL, 1988: 37)

Plantean igualmente la economía comunitaria (de reciprocidad y redistribución), donde el principio para poseer tierras sea la pertenencia al **ayllu** y la práctica de reciprocidad entre sus miembros.

El MKL (1988) plantea además la reterritorialización de los **ayllus** hasta recuperar los mojones originales de las **aynuqas, sayañas** y **markas**, bajo los principios de la reciprocidad comunitaria andina.

Plantean también la planificación local y regional respondiendo a las necesidades de todos los miembros del **ayllu-marka** y de los espacios socio-teritoriales.

Asimismo, plantean la formación de nuevas empresas comunitarias para crear emulación, productividad, redistribución económica y enfrentar así la miseria generada por el sistema capitalista etnocidiario.

Frente a la educación alienante, elitista y etnocida, el MKL (1988) plantea una educación comunitaria, oriantada bajo los principios y fines del modelo social del **ayllu**.

Finalmente, frente al colonialismo interno y los procesos de intoxicación ideològica el MKL plantea revitalizar los conocimientos tecnológicos andinos, donde los agentes socio culturales andinos, tales como los **yatiris, qulliris, amuyiris**, etc. sean los responsables y actores directos en el proceso de la reconstitución del modelo social del **ayllu**.

Todo este gran proyecto social y de liberación, sólo será posible con la revitalización de los **ayllus** (y empresas comunitarias de base) hasta re-constituir la gran confederación de **ayllus** y comunidades, donde los **jilaqatas** y los **mallkus** sean las autoridades legítimas de este nuevo modelo social y económico y político..

En conclusión, el pensamiento katarista, sobre la base del modelo social del **ayllu** y las empresas comunitarias, será el que opere la transformación telúrica en los Andes.

Transformenos, pues, la sociedad opresora colonial y capitalista en una sociedad comunitaria de ayllus.

Es el pensamiento de **aymaras** y **qhichwas** que anuncia la rebelión y la liberación!!

Tercera parte

En la *pedagogía andina*, el punto de partida no es el saber del educador, sino más bien la práctica sociocultural de las comunidades. Dicha práctica (comunitariamente reflexionada) es la que constituye el eje en torno al cual gira el proceso educativo comunitario andino.

Entendemos por *educación andina* aquella modalidad educativa generada por cada nación originaria de los Andes a lo largo de su historia, mediante la cual se ha formado en sus tradiciones, en su lengua, ciencias, artes y valores, creando diversos mecanismos para protegerse ya sea de los impactos externos o para aceptar y adaptar lo conveniente y funcional (Podestá, 1991).

Debemos entenderla, además, como un proceso educativo alternativo pero no excluyente de las formas escolarizadas o institucionalizadas por las ONG's, impulsadas desde la base con una perspectivva autogestionaria que permita la afirmación de la identidad nacional cultural respecto a la identidad cultural criolla occidental.

La educación andina debe ser concebida entonces como un instrumento de recuperación histórica del propio espacio y la propia cultura y de participación en la resolución y decisión de sus propios problemas.

Consideramos, por tanto, que la *pedagogía andina* es fundamentalmente el trabajo educativo que se procesa al interior de las comunidades y **ayllus**, centrado en los intereses estratégicos (de liberación anticolonial) de los pueblos **qhishwa aymara**.

De acuerdo con estos principios, en esta tercera parte, buscaremos sistematizar y explicitar las funciones sociales y culturales de la praxis pedagógica andina, sustentadas básicamente en la educación comunaria como "instancia de mediación y re-encuentro con los propios valores" (Ticona, 1986: 9).

11. REVALORIZACION DEL SABER ANDINO

No hay educación sin la restitución de una fuente de valores y de los circuitos existenciales que hacen a la economía y todo ello ceñido dentro del horizonte simbólico de una cultura.

Rodolfo Kusch

En este capítulo, trataremos de explicar aspectos vinculados a las modalidades de aprendizaje y re-creación del saber andino, los principios que lo sustentan y las características que asume.

Simultáneamente, procuraremos proponer pautas e ideas/guía para una educación encaminada a potenciar las comunidades de base andina a partir de sus propias posibilidades, de sus propios circuitos de socialización del saber, de quienes son sus mejores exponentes y de su propia cosmovisión (6).

Los comunarios andinos no enseñan, sino muestran, narran lo que hacen. Probablemente, la base para

Escaneado con CamScanner

ello radica en que estos saberes son culturales, es decir generados y compartidos por la comunidad; aunque haya alguien o algunos que de manera más competente ejecuten una práctica, nadie es o se siente propietario de un saber (Rengifo, 1990, 1991a)

El "mostrar" se asocia también al hecho de que se trata de un saber práctico-concreto que se expresa en la recreación cotidiana de la vida comunaria. "Este saber no se almacena y por tanto no hay un 'bagaje' de conocimientos al que acude quien quiera aprender; vive en la práctica" (Rengifo, 1990: 99).

Los saberes se viven recreándolos. No hay un conocimiento almacenado, una suerte de bagaje de saberes, razón por la cual la re-creación de la vida agrícola es consustancial a la práctica, a la re-creación del ayllu y de la vida toda (Cfr. Sánchez-Parga, 1988b)(7).

Si es que existe un "aprender", éste se hace en la vida misma, no es producto de una intencionalidad consciente que lleva a un sujeto que no conoce a otro que conoce y que ejerce el rol de "enseñante". Nadie adopta la figura del maestro que enseña a otros. Los comunarios muestran su saber si es que son preguntados (Rengifo, 1990).

La recreación de los saberes no es tampoco una copia, una reproducción mecánica del saber de la familia y del ayllu. El niño acompaña a sus padres en las tareas de la chajra. El niño observa y practica saberes que se muestran en la práctica; es decir, haciéndolos más que hablándolo, y recibirá los consejos adecuados de los adultos.

Cuando el niño "juega", recrea de manera autónoma estos saberes, lo hace con los mismos elementos que observa en la chajra. Pero, en este caso, aunque el objetivo sea similar (obtener "cosechas"), ajustará los elementos de la chajra a su propio modo de hacer las cosas, los recreará.

Y es que en los Andes nada es homogéneo, ni las chajras, ni el clima, ni los suelos, ni los cultivares. No habiendo razón para la estandarización, nadie se siente obligado a enseñar sobre cómo deben hacerse las cosas, porque éstas han de variar de un sitio a otro.

Colateralmente, no existe la noción de "traslado", de socialización de saberes de alguien que conoce hacia otro que no conoce. No existe una fuente que enseña y otra que aprende. Los saberes están allí y quien quiera aprender tiene que acercarse a ellos viviéndolos en una actitud comprometida.

Así, el aprender está asociado a escuchar, a observar, a convivir y a acompañar con cariño y gusto, de diversos modos y en variedad de circunstancias y ritmos de la vida comunaria a quienes muestran sus saberes, viviéndolos(8). "Al ser el aprendizaje una cuestión de acompañamiento y de vivencia, éste se hace en todo momento y comprometiendo todas las capacidades y los sentidos" (Rengifo, 1990: 99).

Existen instituciones andinas como el sistema de cargos que norma y regula el aprendizaje social, pues posibilita el conocimiento vivencial de habilidades y destrezas para el manejo de los recursos comunales a lo largo de la vida de los comunarios.

La familia campesina, sea en su expresión nuclear o extensa, es la institución que marca y orienta el aprendizaje en los primeros años. Desde pequeños los niños entran en contacto con todo aquello que van a necesitar en la chajra. Los grupos generacionales son otra institución que canaliza el aprendizaje entre compañeros de similar edad (Rengifo, 1988: 7).

En situaciones así, el aprendizaje no es una relación de un sujeto cognoscente y un objeto a conocer, no hay un develamiento de la realidad, la necesidad de abstraer, para entrar en ella concientizándose, pues uno es parte de la pachamama, y siendo así uno nace comprometido con su mundo, y el aprendizaje, afirma Grimaldo Rengifo (1990), es un proceso de densificación vital en que lo importante es "recorrer", con mayor intensidad y profundidad, la realidad de la cual uno es parte.

Así, pues, el proceso de aprender implica el vivir la realidad de una manera total, requiere de una inmersión total y de una identificación cabal con ella. "Aquí encuentra sentido el concepto de acompañar al que muestra un saber, lo que significa solidarizarse de manera concreta en el cumplimiento de aquello convenido en el ritual" (Rengifo, 1990: 101)(9).

La llegada de la escuela no viene a llenar un vacío, sino más bien a sustituir un sistema por otro. Es notable la falta de relación entre la oganización escolar y la realidad socio-cultural en donde opera. La participación de los niños en la economía familiar, las migraciones, las formas de incorporación a las actividades propias de una cultura agrocéntrica como la andina, son estimadas por la escuela como un conjunto a erradicar para lograr "objetivos educativos" definidos rígidamente como son: la asistencia regular, la puntualidad, la disciplina, etc. (Rodríguez et al., 1983).

Es más, la escuela funciona de acuerdo a una lógica centralizada. Los espacios educativos se concentran en un profesor. Los momentos educativos se concentran en determinadas horas del día y en determinados días del año:

El aula como espacio: recinto cerrado; la ubicación unidireccional de los pupitres hacia un maestro elevado además sobre una tarima, tiene como función primordial, primero, domesticar los cuerpos a espacios cerrados para que después no les de claustrofobia después en la fábrica y la oficina; luego, los pupitres, a estar sentados, pasivos, receptivos. La unidireccionalidad: a interiorizar el principio de autoridad (Medina, Javier; 1991: 61).

La escuela es además un agente fundamental de transformación de las relaciones campo-ciudad. En la realidad andina, ésta es herramienta y factor de migración, tanto temporal como definitiva. Introduce, pues, los conocimientos y valores de la ciudad.

Vemos también que la escuela actúa en el campo desde una posición de poder. Viene apoyándose en el poder ideológico de la "modernidad" y su supuesta superioridad sobre lo comunario y lo rural (De Zutter y otros, 1990).

Escaneado con CamScanner

En general, se considera que la educación es un elemento básico para lograr el progreso, entendido éste como la posibilidad de acceder a un estilo de vida urbano occidental. Otra connotación que podría también asociarse a esta noción de progreso, es la contraposición respecto al pasado ; es decir, entender pasado como atraso y progreso como modernización.

De manera que la actual escuela oficial (criolla) no es un medio para re-crear el propio saber andino; al contrario, por la manera como esta escuela se presenta, el saber occidental, que en ella se enseña, es considerado superior respecto al andino, siendo por esta vía un instrumento más de erosión y negación de la otredad cultural andina.

Como podemos ver, la escuela, tal como está, poco sirve a los intereses de los comunarios andinos. Pero lo paradógico es que, pese a todo esto, el campesinado indio sigue mandando a sus hijos a la escuela. ¿Cómo se explica esta aparente contradicción?

No es que los comunarios andinos no hayan tenido educación. Ellos son claros al respecto (salvo sobre la palabra "educación" que asimilan a escuela, a lecto-ecritura): no piden que la escuela se ocupe de sus **chajras** sino que enseñe a leer y escribir, a sacar cuentas, es decir todo aquello necesario para relacionarse con las ciudades cada vez más cercanas y que no manejan en su propio sistema educativo(13):

Para los campesinos, la escuela, muchas veces solicitada, representa un recurso que es usado para vincularse con la sociedad oficial que se maneja con los códigos occidentales. Es un instrumento para dejar de ser ciegos respecto a esta cultura y no es entendido como medio para re-crear el propio saber andino (Rengifo, Grimaldo; 1991: 42).

Vemos así que los comunarios en la escuela se apropian de determinados instrumentos de la cultura criolla occidental para hacerlos suyos, de acuerdo a sus necesidades y sus intereses. Entonces, "el acceso a la lecto-escritura permite tener elementos para reivindicar sus derechos" (Kocchiu, 1991: 54):

Pero, qué buscan las poblaciones andinas en la educación?: Buscan, por cierto, instrumentos muy pragmáticos para su lucha democrática contra los mistis (mestizo criollos) y los poderes locales, y para hacerse un lugar en la "sociedad nacional". Buscan aprender a leer, escribir y las cuatro operaciones (Degregori, Carlos Iván; 1989b: 120)

Así, pues, los comunarios ven a la escuela como un recurso instrumental necesario para poder defender sus derechos, para hacerse respetar. En este sentido, la demanda por el castellano es muy importante para los comunarios, es un instrumento que les sirve para apropiarse de códigos y formas de comunicación de los sectores criollo dominantes:

"se acepta la educación que imparte el Estado y la lengua oficial, en tanto herramientas de defensa en la sociedad nacional envolvente, siendo la alfabetización un mecanismo de participación y la lengua oficial el medio de comunicación con la sociedad global (Varese, S. y Rodríguez, N. J.; 1983: 48).

Se aprende, entonces, lo necesario (probablemente leer y escribir y cierto dominio de las cuatro operaciones) para entrar y desenvolverse con cierta soltura en el mundo urbano criollo occidental. Como bien dice Grimaldo Rengifo, "la escuela solicitada, representa un recurso más a ser usado para vincularse con la sociedad oficial que se maneja con los códigos occidentales" (1990: 10).

Al respecto, son elocuentes los compañeros de la CSUTCB, cuando afirman que:

A pesar de que la educación fiscal es ajena a nuestra cultura, para los campesinos ha sido una conquista social importante para poder entender las trampas que nos hacen a diario (El PUTUTU, vocero de la CSUTCB, No. 3)

Ello demuestra al mismo tiempo que los comunarios pueden manejar los instrumentos, las expresiones de la modernidad, sin alienar su visión del mundo, es decir que "pueden manejar productos de la ciencia y la tecnología sin dejar la cosmovisión que les es propia" (Rengifo, 1990: 11).

Convendría, pues, comenzar por revisar el papel que juega y que podría jugar cada uno de estos sistemas educativos, para luego intentar apoyar a cada uno para que lo cumpla mejor. Como bien dicen Pierre de Zutter y otros, "Sólo el reconocimiento de la existencia y del valor propio del sistema educativo andino permitiría alcanzar progresivamente relaciones más equilibradas, de diálogo, con posibilidades de colaboración y complementariedad" (1990: 110)(14):

La escuela puede ser el espacio de la interculturalidad y del aprendizaje de la otredad, a condición de que el saber de las culturas originarias andinas tenga un espacio en similares condiciones que la cultura occidental moderna, y sea extensivo a todo el sistema educativo y no solo, y como sucede ahora, constreñido a las áreas rurales (Rengifo, 1991).

El saber andino debe ser re-creado en el sistema educativo a partir de su propia cosmovisión, y no como usualmente sucede, que se enseñan saberes andinos dentro de una cosmovisión que le es ajena. "Cada saber debe ser mostrado en el sistema educativo a partir de la vivencia de la cultura que lo ha generado" (Rengifo, 1991: 50).

En **resumen**, el rol de la educación con los pueblos originarios, debería consistir mayormente en contribuir al desarrollo de sus capacidades para conocer (que no es sinónimo de aprender) las realidades diferentes a la suya (sociedad criolla occidental), otras sociedades étnicas, para elaborar sus propias propuestas de forma entendible por otros, para poder dialogar y negociar con esos otros. (De Zutter, Pierre; 1991: 70)

Por tanto, y para terminar, queremos decir que una verdadera revalorización del saber andino no puede apuntar a modernizar nuevamente el discurso educativo hacia los comunarios andinos, sino crear las condiciones

Escaneado con CamScanner

de oírles. "No podrá existir una verdadera educación si los pueblos indígenas no asumen para ellos la discusión, el análisis y la solución de los problemas educativos" (Cárdenas, 1991a: 50).

12. REVITALIZACION DE LAS LOGICAS DE LA RACIONALIDAD ANDINA

Repensar Bolivia es volver a pensar Urco y Uma; Suni, Likina y Chaupirana; las sábanas amazónicas. Es volver a pensar la racionalidad de la ocupación vertical del espacio andino, su control múltiple y por tanto reconsiderar la puesta en escena de un sistema económico que sí funcionó; es decir, satisfizo las nacesidades de todos los sujetos de esas formaciones sociales y, a saber, Oh, erejía! al margen del mercado; y estando al margen del mercado produjo excedentes y logró crear sociedades de abundancia. No como ahora.

Javier Medina

En este capítulo desarrollaremos, esquemáticamente, el proceso de revitalización de las lógicas de la racionalidad andina en torno a las actividades de los procesos educativos **qhishwa aymaras.**

A diferencia de los indigenistas, nosotros no reivindicamos tanto la recuperación de una memoria política: el regreso al **Tawantinsuyu,** cuanto la recuperación de la memoria tecnológica y las lógicas de la "racionalidad andina" (Golte, 1980).

El hecho de hacer referencia a la revitalización de las lógicas de la racionalidad andina, nos lleva, necesariamente, al análisis de los aspectos esenciales de lo que tiene de propio esta racionalidad. Aspectos que explicaremos, siguiendo a Jürgen Golte (1980), a partir de las formas de aprovechamiento agropecuario que los habitantes andinos han desarrollado a lo largo de varios milenios, enfrentándose con una naturaleza que, en comparación con otras regiones donde se han desarrollado sociedades agrarias complejas, resulta poco propicia para la agricultura(13).

Lo que diferencia al mundo andino de Europa occidental, del mundo mediterráneo, de las cuencas de los grandes rios en las que se desarrollaron sociedades agrarias, así como también de las praderas del medio Oriente y las pampas argentinas, es la gran diversidad de condiciones ecológicas en espacios muy reducidos y, con ella, la multiplicidad de cultivos y formas de aprovechamiento agropecuarios adaptados a las variaciones de la naturaleza.

Por otro lado, esta riqueza y multiplicidad propias del mundo andino se encuentran enmarcadas en condiciones sumamente limitantes: existe poca cantidad de terrenos planos; suelos generalmente pobres; terrenos propensos a la erosión; en la vertiente occidental carestía de agua y, en general, la dureza del clima de las montañas tropicales, con un número significativo de días que aumentan con la altura, caracterizados por heladas nocturnas y marcadas diferencias de temperatura entre el día y la noche, entre el sol y la sombra.

El conjunto de sus limitaciones tipifica a un mundo en el que la productividad es relativamente baja, en especial porque lo accidentado y diferenciado del terreno dificulta el uso de herramientas para la producción en gran escala como el arado con tracción animal u otras formas de multiplicar los efectos del trabajo humano con el apoyo de fuerza animal o mecánica. Por estas razones, esta alternativa de desarrollo queda necesariamente trunca.

Un indicador de la limitación natural de este tipo de desarrollo se aprecia a partir de la conquista española, con el proceso sumamente lento y reducido de introducción al mundo andino de elementos técnicos profusamente desarrollados por otras sociedades agrarias.

Pese a esto, el mundo andino ha producido sociedades complejas e inclusive, en algunos estadios de su historia, niveles de consumo campesino perfectamente comparables con los de otras sociedades agrarias con niveles técnicos y de utilización de energía animal considerablemente mayores.

Cómo lograron alcanzar los pobladores andinos un nivel de productividad social que permitiese el desarrollo de sociedades complejas, el mantenimiento de clases suntuarias y un nivel de densidad de población en condiciones alimenticias que hicieron posible su perfecta reproducción?

La explicación, según Jürgen Golte (1980), se encuentra en la organización social y económica de la población y, de acuerdo a ella, en una forma especial de control territorial(14).

La desventaja de los Andes, representada por el extremo fraccionamiento de los terrenos de cultivo, la gran variación de condiciones climáticas en los diversos pisos altitudinales se convierte en ventaja relativa al permitir a los comunarios andinos el mantenimiento de una serie de ciclos agropecuarios, con sus respectivos requerimientos estacionales de mano de obra. Pero como éstos no coinciden, sino que se intercalan, la suma de requerimientos de mano de obra para los ciclos agrarios en los diferentes pisos altitudinales representa una curva mucho más equilibrada y, por supuesto, una cantidad de días laborables en la producción misma mucho mayor que en las otras sociedades agrícolas.

De esta manera, la desventaja inherente al medio natural que enfrenta el agricultor andino, el desarrollo limitado de la tecnología agraria y el poco uso de la fuerza animal o mecánica, encuentra su contrapeso en la utilización más prolongada de mano de obra en los ciclos de producción anual.

El manejo de una serie de ciclos agropecuarios (Golte, 1980; Romero, 1986) es, así, contínuamente enriquecido por la inventiva indígena expresada en la tecnología propia y en los criterios de redistribución de los bienes.

Garantizando además un sistema de planificación auto-suficiente, estable, autónomo, sustentable, y al mismo tiempo equitativo para todos los sectores sociales, cuyo principio de auto-abastecimiento y la estrategia de seguridad alimentaria, suponen también el control y la perdurabilidad del espacio y el tiempo productivo dentro

Escaneado con CamScanner

de la comunidad, comprendiendo así la totalidad y diversidad ecológica de su espacio(15).

Aquí es necesario puntualizar que el hombre andino concibe la riqueza por la cantidad de medios de producción, de valores de uso almacenados en la economía comunitaria, y eso está en relación, por supuesto, con la idea de seguridad alimentaria, y no por la cantidad de dinero que tengan las familias comunarias.

En este contexto todo desperdicio y todo exceso son una ofensa a la sociedad, a la naturaleza y a las deidades. En este clima de igualdad, equilibrio y salud, la satisfacción no supone abundancia sino suficiencia.

De ahí la reciprocidad como moral, como ética andina. Se condena el robo por ser una falta de reciprocidad de bienes. Se condena la mentira porque falta a la reciprocidad de información. Se condena el ocio por faltar a la reciprocidad de trabajo.

Asimismo, el concepto de ahorro no es atesorar dinero, para los comunarios andinos es ahorrar productos, almacenarlos, transformarlos y que duren mucho tiempo.

Por ello, cuando, por ejemplo, se habla de "educación-producción" se debe tomar en cuenta esta dinámica, ya que la producción tiene que estar en función de las necesidades alimentarias, es decir de los valores nutricionales de la dieta alimentaria ecológica y no en función de las leyes de acumulación y mercado. "La producción, afirma Simón Yampara, no debe subordinar al consumo" (1987b: 73)(16).

Ahora bien, las estrategias elaboradas en el empeño de persistir y, fundamentalmente, las lógicas de convivencia conservadas multisecularmente, "habilitan a las comunidades andinas para trabajar en el desarrollo educativo y social con esfuerzos convergentes y óptima administración de recursos mínimos" (Rojas, 1981: 23). En este contexto:

La natural comunicación intercomunitaria, explicada por los lazos de parentesco, la práctica milenaria del intercambio de productos, coparticipación en tradiciones festivas, enfrentamiento mancomunado a factores hostiles, permite la difusión multiplicada de las acciones educativas. (Rojas Aspiazu, Luis; 1981: 23-24)

Se trata, entonces, de una educación que se afirma en un pasado totalmente actual, que toma las agresiones colonialistas industrialización, modernización y progreso, como quien toma al toro por las astas, poniéndolas al servicio del desarrollo del modo andino de vivir y convivir; con lo cual no nos referimos al rechazo de las exterioridades, sino más bien, a "la afirmación de un trasfondo de pensar, sentir y captar lo cósmico y lo humano, capaz de atrapar esas exterioridades, llámense técnica, ciencia, confort y valerse de ellas para desarrollar el propio estilo de vida" (Rojas, 1981: 12)(17). Posibilitando así:

Una educación instituída en herramienta para recobrar lo propio, una educación con la que el pueblo desentierra sus verdaderos héroes, que para hacer historia recurre a la memoria de los mayores, y para hacer geografía transita de un extremo a otro hasta redescubrir territorios propios postergados o enajenados. (Rojas Aspiazu, Luis; 1983: 38)

De esta manera, el proceso educativo comunario andino emerge como un proceso "capaz de articular el mundo andino hasta obtener una economía que ignore los aspectos negativos e injustos de la pobreza, una organización que brinde un amparo social básico, una convivencia con expresiones estéticas y festivas" (Rojas, 1981: 11)(18).

13. REAFIRMACION DE LA PROPIA IDENTIDAD NACIONAL CULTURAL

La propuesta aymara e india en general ya no es de defensiva, ni siquiera reivindicativa, sino simple y llanamente de hegemonía: quienes tienen que aspirar a la igualdad son los grupos minoritarios desarraigados, cuya base de sustentación se va hundiendo cada día más.

Carlos Mamani Condori

En este capítulo nos proponemos enfocar el fenómeno de la identidad nacional-cultural como tema general de nuestras reflexiones etno-pedagógicas.

Rodrigo Montoya ha sugerido que uno de los mejores modos de abordar el problema de la identidad es a partir de la percepción que los propios interesados tienen de su propia realidad (**aymaras** y **qhishwas** en este caso), y no de los esquemas de algunos intelectuales. "Esta forma de aproximación abre la posibilidad de contar con los quechuas y aymaras como interlocutores de un diálogo, como actores-sujeto y no simplemente como objeto de un discurso pro-aymara o pro-quechua de los intelectuales" (1986: 250).

Cuando los **aymaras** del Altiplano hablan de sí mismos se llaman **jaqi** (hombre, gente). Cuando están lejos de los criollos y mestizos de los pueblos y ciudades les dicen **q'ara** o **misti**. **Q'ara** es un término usado por **qhishwas** y **aymaras** para designar a los viejos y nuevos herederos de los invasores de ayer. Los **qhishwas** se llaman a sí mismos **runa**. **Runa** quiere decir hombre:

Los aymaras y quechuas nos hemos identificado siempre como jaqi o runa (ser humano) frente a los extraños venidos de otro continente, los q'aras (seres de piel curtida). Antes de la llegada de los españoles, las diferencias étnicas en el mundo andino quizás no existían puesto que todos eran jaqis o runas (seres humanos) (. . .) La etnicidad aymara-quechua sólo se acentuó durante el coloniaje frente a los españoles (q'aras), porque éstos siendo étnica y culturalmente diferentes, lo marginaron a los nativos andinos a la periferie de su mundo europeizante. De esa manera los andinos han sido convertidos en indios. (Choque Canqui, Roberto; 1986c: 3)

La diferencia esencial radica, entonces, en los términos de auto-identidad (**runa-jaqi**) y en la mayor riqueza de la categoría **q'ara** que los **aymaras**, particularmente del Altiplano norte, utilizan cotidianamente(19).

Por su parte, los mestizo-criollos del área **aymara** se llaman a sí mismos **wiraqocha**. Cuando estos criollos o mestizos están lejos de los **aymaras** los llaman con desprecio indio, cholo.

Escaneado con CamScanner

La relación q'aras e indios es percibida fundamentalmente en términos étnicos con categorías raciales y culturales. La relación de clase en función a la desigualdad de unos y otros en las relaciones sociales de producción apenas aparece en la categoría gamonal.

El término campesino comienza a abrirse paso como consecuencia de la intensa lucha por la tierra y el constante enfrentamiento entre latifundistas y campesinos parcelarios. Convendría mencionar aquí que ha sido importante el cambio de términos propuesto por el régimen del MNR(19a).

El propio el movimiento campesino se orienta entre la lucha de clases y la lucha nacional-cultural(19b). Reconoce la lucha de clases allí donde hay empresarios y trabajadores (relación obrero-patronal). También reconoce la presencia de las naciones oprimidas (**qhishwa aymaras**) que históricamente tienen un espacio territorial, un sistema socio- cultural y una lengua propia.

A todo esto, en qué consiste la identidad nacional-cultural? Sin pretender elaborar definición alguna, vamos a buscar aproximarnos, de la mano de Karen Claure(1989), a lo que tiene de propio la identidad nacional-cultural.

En primer lugar, lo comunario es el "otro" frente a lo urbano criollo occidental; es decir, que la organización comunaria andina: concepción del espacio y el tiempo cíclicos (ver Montes, 1987), relaciones de reciprocidad y redistribución (ver Temple, 1986, 1989), lógica del tercero incluído (ver Guzmán de Rojas, 1978, 1985), cosmovisión holística (ver Grillo y Rengifo, 1988, 1991a), cultura agrocéntrica (ver Rengifo, 1990), etc., se sabe distinta de lo criollo occidental.

Segundo, la identidad nacional cultural es la posibilidad de la continuidad histórica del universo simbólico andino a pesar de las constantes negaciones y expoliaciones a la organización comunaria (ver Cárdenas, 1988; Choque, 1986a).

Tercero, la identidad nacional-cultural es la afirmación consciente de las raíces, costumbres, valores, lengua y conocimientos históricamente acumulados por las comunidades andinas (ver MKL, 1988).

De este modo:

Hablar de una identidad étnica supone: 1. La conciencia de una pertenencia ("soy quechua", "somos aymaras"). 2. El rescate y la reivindicación de raíces y tradiciones. 3. El consenso de esa pertenencia individual y colectiva. ("soy aymara y qué"). 5. La existencia y el consenso de y con un proyecto futuro colectivo para quienes se afirman como pertenecientes a un pueblo quechua, aymara. 6. La capacidad de desarrollo de la cultura que con sus propios recursos y los elementos de otras que incorpora en su matriz, sigue creando su propio modo de ver y sentir, de pensar y de vivir. (Montoya, Rodrigo; 1986: 272)

Ahora bien, la reafirmación de la propia identidad, a través de las actividades educativas, es posible porque en el modo andino de conocer se parte de la propia praxis comunaria, que ya es en sí misma la posibilidad histórica de afirmación consciente de la propia identidad nacional-cultural.

Un proceso educativo que emerge de la propia organización comunaria andina, implica, necesariamente, la continuidad histórica de la identidad nacionalcultural, ya que como afirma Karen Claure, "al nacer de la praxis comunaria el proceso educativo, lo que se afirma y reafirma es la misma vida social comunaria andina" (1989: 113-114).

De esta manera se explica que Elizardo Pérez afirmara que en el modo de conocer en la escuela indigenal de Warisata(20) (ver Pérez, 1962) "nada les era ajeno a los indios, puesto que todo era tomado de la vida misma de ellos" (19- 62: 102). Este aspecto revela que contínuamente se reafirman los valores sociales comunarios y los conocimientos históricamente acumulados y comunitariamente apropiados por los ayllus andinos.

Es posible concluir, entonces, afirmando que al nacer el proceso del conocimiento andino de la propia praxis comunaria, toda la actividad educativa se dirige, conscientemente, hacia una permanente afirmación de esa otredad que constituye la propia identidad nacional-cultural **qhishwa aymara**(21).

La educación instaurada en estas condiciones, expresa, pues, el clima de la dinámica comunitaria que, encarnando el presente, busca el re-encuentro con el auténtico pasado histórico y cultural de los pueblos andinos y se proyecta al futuro en perspectiva liberadora anticolonial (Rodríguez, Graciela, s/f).

14. RECUPERACION DE LA MEMORIA COMUNARIA ANDINA

En esta América, la subyacente, la reciprocidad fundamenta el convivir; la educación parte de un "nosotros" que atesora legados transgeneracionales de sabiduría.

Luis Rojas Aspiazu

En este capítulo, pretendemos relievar la importancia del aporte entregado por los movimientos sociales indígenas: el planteamiento de la memoria comunitaria como fenómeno plural, sujeto al cambio histórico, afectado por el espacio y las urgencias de sus portadores(22).

La memoria comunaria andina constituye una fuente integral de conocimientos sobre múltiples aspectos de la vida social, "se trata de una acumulación del conocimiento del hombre andino sobre sus hechos históricos, socio-culturales y económicos" (Choque, 1985a: 8):

La memoria comunitaria andina no solamente trata de reunir una serie de informaciones orales referidas a algunos aspectos religiosos, míticos o leyendas, sino que constituye un conjunto integral de informaciones vivenciales de los actores sociales andinos, que abarca una variedad temática amplia sobre los hechos sociales, culturales (literarios, artísticos y religiosos), económicos, tecnológicos e ideológicos de la comunidad andina.

Escaneado con CamScanner

Además, la memoria comunitaria andina está expresada en los idiomas nativos que han servido y sirven al hombre andino para manifestar sus ideas, sentimientos y organizar conocimientos de su propia realidad social histórica. (Choque Canqui, Roberto; 1985a: 8)

La memoria comunitaria andina es la base ideológica amplia a partir de la cual se elabora la percepción de la historia por parte de los comunarios andinos. Percepción que está marcada, desde hace cinco siglos, por la situación de opresión colonial:

La historia oral sería la memoria colectiva de pueblos colonizados, como los pueblos aymara, q'ichwa y otros, que además de ser usurpados y explotados, están siempre amenazados por sus opresores para perder su identidad colectiva y su sentido de continuidad en el tiempo.

La memoria comunitaria, así, tendría una doble dimensión: ser portadores de una historia negada (oficialmente) y borrada, y proporcionar a los indios la fuente de legitimidad para su atodefensa como nación oprimida. (Ticona Alejo, Esteban; 1986b: 97)

En este contexto, la historia que cuentan los abuelos extrae enseñanzas de las luchas comunarias, rescata los contenidos y valores morales; genera mitos y leyendas detinados a preservar la memoria de los héroes; plasma en la historia una filosofía de la vida, un modo de entender las relaciones de convivencia humana y con la naturaleza y lo sobrenatural(23):

En el caso concreto de nuestra investigación, encontramos varias instancias en las que la historia era relatada con toda una significación ética y mítica, nediante la cual se transmitían las experiencias colectivas a las generaciones siguientes. O sea que los aspectos morales y míticos (que oficialmente aparecen como distorsiones de la "verdad" empírica) son una fuente fundamental para investigar la ideología de la resistencia anticolonial expresada en sus relatos y recuentos históricos por los awkis (ancianos) y taykas (ancianas) de las comunidades. (Ticona Alejo, Esteban; 1985b: 65)

El desarrollo autónomo y especializado de la historiografía andina sufrió un estancamiento y un retroceso por obra de la invasión colonial. En cierto modo(24), "Fuímos condenados a habitar la prehistoria, y a conocer nuestro pasado tan solo en formas clandestinas y 'nocturnas'", expresa el historiador aymara Carlos Mamani (1986b: 6)(25).

Al imponerse el sistema colonial, toda manifestación de la cultura andina fue agredida por los colonizadores quienes destruyeron todo tipo de registro material (kipus, por ejemplo) que guardara la cultura y el pensamiento andinos. "Desde ese momento, nuestra memoria histórica fue destinada a sobrevivir clandestinamente y a manifestarse en mitos y tradiciones orales" (Mamani, C., 1989c: 7).

De ahí que la tradición oral, y particularmente el mito (categoría fundamental del pensamiento andino), son las formas que hoy adopta la historiografía andina.

Para mantener viva la memoria comunaria andina se utiliza, entonces, el mito, como práctica clandestina de transmisión y reflexión históricas, "como fuente de conocimiento de nuestro pasado, y como depositario de nuestra forma propia de pensar e interpretar la historia" (Mamani, C., 1986b: 6).

"Nuestros antepasados, dice Carlos Mamani, fueron muy sabios en sistematizar la transmisión oral de la memoria y al mismo tiempo de crear 'mitos' que muestren y nos enseñen la resistencia que se debe hacer al invasor" (1986b: 5). Así:

La resistencia ideológica india se reproduce en las prácticas cotidianas y las fiestas patronales de sus comunidades. Estas prácticas ideológicas fueron transmitidas de generación en generación, la misma que no ha permitido la eliminación total de nuestra cultura e historia ancestral. (Soria Choque, Vitaliano; 1986: 1)

Así, desde los tiempos de la conquista hasta nuestros días, "está planteada toda una estructura estratégica de reproducción ideológica y fortalecimiento de los valores étnico-culturales" (Choque y Fernández, 1986a: 8).

Por tanto, el proceso siempre renovado de elaboración, sistematización y ordenamiento de la experiencia pasada, que se sostiene a través de la transmisión oral y del mito, van configurándose en una estratégica pedagogía de la sabiduría comunaria andina (Choque y Fernández, 1986a).

De esta manera, "la memoria comunitaria se transforma en historia oral cuando es capaz de reproducir sus propios valores ideológicos, políticos, sociales, religiosos, etc., bajo la opresión criolla" (Ticona, 1985b: 65). La historia oral, por las propias necesidades políticas, llega a constituir un elemento estratégico de los pueblos andinos, porque "permite mantenernos como sociedad y con ella legitimarnos históricamente frente a la sociedad opresora" (Ticona, 1986c: 4)(26).

Así, "el pasado adquiere nueva vida al ser el fundamento central de la identidad cultural y política india, y fuente de radical crítica a las sucesivas formas de opresión que ejerce sobre el indio la sociedad q'ara" (Rivera, 1986f: 31)(27).

La memoria se convierte, así, en un medio de encauzar y enriquecer una propuesta social nueva, de imaginar un modo de relaciones políticas que acepte realmente la presencia india y, con ello, "comenzar a imaginar un tipo de poder cuyo contenido emerja del reconocimiento de nuestra múltiple y diversa tradición cultural" (Chocano, 1988: 2).

Resumiendo, la sociedad andina tuvo que confrontar múltiples agresiones que buscaron su total anulación como sujeto de la historia, y su sometimiento económico y disolución cultural.

Sin embargo, existieron fuerzas históricas que defendieron activamente el sistema comunitario andino, encarnadas en innumerables sublevaciones desde mediados del siglo XVI hasta los umbrales de la propia Reforma Agraria.

Escaneado con CamScanner

Es en este proceso de reconstrucción de la propia historia, que se revela la propia identidad nacional-cultural qhishwa aymara, la conciencia de ser pueblo, y la misma historia permanente y contínuamnente plantea la lucha que han tenido estos pueblos frente a las agresiones de la casta criolla dominante.

En este sentido, la experiencia de investigación y comunicación acumulada, ha permitido al Taller de Historia Oral Andina (THOA)(28) desarrollar algunas ideas en torno al tema de la educación y difusión de la historia andina.

La labor el THOA se dirige a revalorizar el saber de los ancianos y ancianas -muchos de ellos analfabetos, pero culturalmente más solidos que muchos jóvenes letrados para re-establecer las estrategias de la comunicación intergeneracional que han sido parcialmente rotas por los nuevos procesos sociales de las últimas décadas (THOA, 1986c). Por esta razón:

La recuperación de la historia oral y la revalorización del saber de los achachilas es el eje de una práctica educativa del THOA, en la medida en que la historia es parte fundamental de la identidad colectiva de nuestro pueblo y de autorreconocernos como sujeto político y social, con capacidad de desarrollo autónomo y de transformación de la sociedad. (THOA, 1986d: 61)

De este modo, los mismos comunarios van recogiendo la experiencia de sus abuelos, en forma autónoma, y la labor del THOA tan solo ha servido para impulsar, al principio, pero no para controlar ni subordinar el proceso educativo comunario. "Esta autonomía del proceso educativo queremos fortalecerla, sistematizarla, desarrollarla, actuando como elementos estimulantes y no 'insustituibles'" (THOA, 1986d: 62).

15. VIABILIDAD POLITICA DE LA PEDAGOGIA ANDINA

Los poderosos pueden destruir una rosa, pero jamás impedirán la llegada de la primavera.

Cmdte Ernesto Che Guevara

Los modelos pedagógicos aplicados y experimentados hasta ahora no tocan un aspecto que para nosotros es central y crucial para el éxito de cualquier modelo, hablamos de la comprensión de la naturaleza de las relaciones coloniales que rigen en este país(29).

En la búsqueda de los orígenes de esta situación crónica del país, los compañeros kataristas encuentran que está presente una realidad estructural (que determina la vida del país en sus principales aspectos), a la que la han llamado "colonialismo interno" (MRTKL, 1985).

El colonialismo interno es antecedido históricamente por la irrupción violenta del colonialismo europeo en nuestras tierras. El uso irracional de la fuerza, la coacción política, el saqueo y la depredación de nuestros recursos, son las características persistentes de este proceso colonial inicialmente externo.

El colonialismo interno comporta el conflicto de dos colectividades diferenciables por su identidad nacional-cultural y por su condición socio-económica; uno, el Eje Social Nacional integrado por las naciones oprimidas (qhishwas, aymaras, etc.) y clases explotadas (campesinos, obreros, artesanos, etc), y, otro, el Eje Social Colonial(32), minoritario, integrado por la oligarquía criolla (q'ara), colonias extranjeras y grupos etno-económicos(33). El peso histórico de este conflicto ha sido la mayor contradicción respecto de otras contradicciones que se plantearon (ver capítulo 9).

El colonialismo interno contemporáneo se caracteriza, en lo económico, por el saqueo indiscriminado del trabajo del pueblo y de los recursos naturales; en lo político, por el marginamiento y exclusión de las clases explotadas y naciones oprimidas; en lo cultural, por la negación de la propia identidad nacional cultural y la imposición de formas y prácticas ajenas (MRTKL, 1985)(34).

La dominación colonialista se basa en el sometimiento total, cercano a la aniquilación de las naciones y pueblos originarios:

Está probado que los colonizadores no se detienen hasta el exterminio, aún cuando luego tengan que enfrentar problemas de escasez de mano de obra: he ahí la "racionalidad ideológica" de la esclavitud o la migración periferia-centro en contextos coloniales (Rivera C., Silvia; 1991: 21).

Estos hechos se expresan en una enorme asimetría de la capacidad de acción y control sociales entre la burguesía criolla y las naciones oprimidas y clases explotadas. Sobre esta asimetría se asienta el monopolio del poder que tiene el eje social colonial y el sometimiento y supervivencia del mismo (Ibíd.):

El sistema de colonialismo interno "republicano" (desde 1825) se asienta en el hecho de que el eje social colonial (hoy oligárquico, burgués y tecnoburocrático) ejerce un control social casi absoluto sobre el país; mientras que el eje social nacional, mayoritario, sólo posee un control social desperdigado y marginal. El eje social colonial controla la economía del país, la política (oficialista y de oposición), la cultura, la religión, etc., y es intermediario de las potencias extranjeras que dominan el país (Gutiérrez R., Moisés; 1990: 50).

El sentido de conjunto del colonialismo interno es el saqueo del producto social. Sentido impuesto por las minorías herederas de los privilegios colonialistas de España. Es más, el sistema colonial interno "está basado sobre la maña, sobre la fuerza, sobre la violencia estructural" (Cárdenas, 1991e: 19):

La violencia constituye un hecho estructural dentro de la sociedad colonial; incluso podríamos decir que la violencia constituye el principio ordenador del sistema colonial (Burga, Manuel, 1988:).

El saqueo colonialista corresponde a la distribución improductiva y abusiva de la riqueza social, antes que a organizar la producción de la misma. Es decir, los execedentes generados por los pequeños productores campesinos, artesanos, etc. son sustraídos de diversas maneras po la burguesía criolla (q'ara) y los grupos extranjeros radicados en el país. Estas transferencias abusivas de execedentes se dan, principalmente, por medio de la instrumentación del aparato estatal y la cohersión

Escaneado con CamScanner

ideológica en las relaciones de intercambio comercial (Ibídem).

De ahí que los compañeros kataristas son rotundos y claros: Bolivia, aún después de más de siglo y medio de vida republicana, sigue siendo un país colonial. El 6 de agosto de 1825 lo único que se ha cambiado es un colonialismo externo por un colonialismo interno:

Los criollos de 1825, con ropaje liberal, con vestimenta de igualdad, de democracia, etc., han vestido con esos caracteres a Bolivia: la hicieron colonial! (...) Así, pues, Bolivia sigue siendo colonial, pero con ropaje democrático y liberal (Cárdenas, Víctor Hugo; 1989c: 108).

La realidad colonial pervive. El contenido, los grupos sociales que conforman esa realidad colonial, han cambiado, pero las pautas de ordenamiento social de este país permanecen intactas. Por eso, Bolivia es aún un país colonial, hasta 1825 sujeta a un colonialismo externo español, y desde 1825, hasta hoy, a un colonialismo principalmente interno:

El proceso del colonialismo externo duró desde inicios del siglo XVI hasta 1825 y desde entonces hasta hoy el colonialismo interno; es decir, un sistema de exclusión basado en criterios de clase y étnicos semejantes al apartheid sudafricano. Bolivia es aún un sistema social asimétrico, injusto, un apartheid boliviano. (Cárdenas, Víctor Hugo; 1990: 2).

La Bolivia de hoy es pues criatura de los cinco siglos de colonialismo externo (Corona española) e interno (República criolla)(35). "Bolivia desde su fundación está estructurada sobre relaciones coloniales de fuerza, de imposición, antes que en una organización democrática e igualitaria" (Cárdenas, 1991e: 19).

Es más, desde la fundación de la República hasta hoy, los gobiernos criollos y sus intelectuales profesaron públicamente un darwinismo social etnocida con los pueblos y las culturas originarias del país (Platt, 1991)(36a). "Las diferencias culturales fueron vistas como problemas y estorbos para el avance occidentalista deseado" (Cárdenas, 1990: 2).

Por lo tanto, puede llegar un momento en que el conjunto social de este país "reviente", ya no soporte más esta sistemática exclusión y escoja por varias vías, incluída, probablemente, la violenta, para cambiar las condiciones de este país:

La experiencia histórica nos muestra que esta dialéctica (entre la lucha indígena y la tenacidad de estructuras coloniales) engendra inevitablemente actitudes separatistas y confrontacionales: si no es posible la coexistencia, es lógico que los movimientos indígenas reproduzcan una identidad excluyente, y postulen procesos radicales de segregación o expulsión de los invasores, como una recuperación de la soberanía conculcada en 1532 (Rivera Cusicanqui, 1991: 19).

De manera que el problema crucial de Bolivia es que, aunque llegue el socialismo, si no superamos la estructura colonial de este país, construiremos un socialismo colonial (Cfr. Cárdenas, 1989c, 1990c).

Del mismo modo, si no enfrentamos, si no superamos el colonialismo interno, tampoco habrá modelo pedagógico que pueda surgir adelante.

Consideramos, por tanto, que cualquier modelo pedagógico que se plantee en el país, tiene que tomar en cuenta, previamente, la solución de la contradicción colonial interna:

Lo que tenemos que plantear es cambiar la lógica colonial, no se puede hacer nada mientras no se cambie la realidad colonial del país. Si no cambiamos esta estructura colonial hasta la educación popular se contamina. Lo central es tomar conciencia y conocer la estructura colonial interna para superarla (Cárdenas, Víctor Hugo; 1989, comunicación personal)

Por ello es que debemos tender a articular un proyecto educativo global, que exprese a una Bolivia heterogénea, diversa, tanto en lo cultural, como en lo lingüístico(37). "Ese pro-yecto debe tener, necesariamente, en su sentido, en sus objetivos, el contenido de la Bolivia multiétnica, multicultural y plurilingüe", como bien enfatiza Víctor Hugo Cárdenas (1989c: 83).

Hay pues necesidad de desarrollar la imaginación para concretar la diversidad linguística y cultural en la unidad del sistema educativo; es decir, "tiene que haber unidad en el sistema educativo, pero (una unidad) basada en una tremenda diversidad" (Cárdenas, 1989, comunicación personal).

Sin embargo, mientras no haya organizaciones propias de la nación **aymara**, de la nación **qhishwa**, no será posible hablar de una pedagogía andina (propia). No creemos que el Estado, el actual Estado criollo, pueda hacer esa concesión. Porque no ha sido capaz, hasta ahora, ni siquiera de oficializar los idiomas nativos.

Por tanto, y como bien dice Víctor Hugo Cárdenas (1989b), la única confianza que poseemos es que la organización propia de los directamente interesados(38) -para elaborar un proyecto societal alter-nativo-, es la que podrá plasmarse en una pedagogía dis-tinta, que exprese a la Bolivia pluricultural, plurinacional y multilingüe! En este sentido:

Lo que debemos hacer es, desde abajo, desde los sindicatos, los ayllus, generar proyectos educativos alternativos, anticoloniales, y forjar la construcción del germen de un Estado distinto, alternativo al colonial, sino la lucha no tiene sentido! (Cárdenas, Víctor Hugo; 1991, comunicación personal).

En este contexto, la viabilidad política de la praxis pedagógica comunitaria andina, es posible en la medida en que las formas propias de desarrollar las capacidades crítico creativas de las comunidades andinas, corresponden a entidades reales, surgidas por la acumulación de experiencias y prácticas socio-culturales seculares y multiseculares (y no a las que surgen de meros planes de instituciones de "educación popular" o "desarrollo rural"(39) = voluntarismo filantrópico), sustentadas en las organizaciones históricamente configuradas por los pueblos **qhishwa aymara**.

Escaneado con CamScanner

Lo fundamental es que aquí no se trata de una recuperación "nostálgica" del pasado, puesto que las generaciones actuales están conscientes de que esas formas propias de desarrollar las capacidades creativas, así sea en forma fragmentada, erosionada, siguen siendo utilizadas por las comunidades andinas (ver, especialmente, capítulo 11)(40).

Es pues, la vigencia de los valores y capacidades del sistema educativo andino y la conciencia de su erosión lo que permite que el planteamiento no sea nostálgico.

Obviamente, no creemos que la "panacea pedagógica" sea un Informe de Investigación (por interesante que pueda parecer a cierto público), sino todo un mundo de experiencias organizativas, de estrategias educacionales comunitarias, que espontáneamente, los pueblos qhishwa aymaras, han logrado desarrollar a lo largo de múltiples generaciones.

Esto quiere decir que en el planteamiento pedagógico andino predomina una visión de movilizar las potencialidades existentes en las propias comunidades andinas, y no de imponer o inducir modalidades o esquemas organizativos urbano criollo occidentales.

Se trata, entonces, de fortalecer las instancias educativas comunitarias y recuperar las capacidades organizativas de los sistemas tradicionales, corrigiendo las deformaciones a las que han estado sujetos por el proceso de opresión colonial(41).

Resumiendo, la praxis pedagógica comunitaria andina apunta estratégicamente a la superación del colonialismo interno, a la vigorización del saber andino, y a la re-construcción de la sociedad comunitaria de ayllus.

En este contexto, son los mismos pueblos qhishwa aymara quienes proyectan su propia educación, que no solo respete la multiplicidad nacional-cultural, sino que vaya historizando una praxis pedagógica comunitaria andina, de tal manera que el movimiento "mismificador" desaparezca y se abra una relación respetuosa y alterativa (Carrasco, 1987: 172).

Palqa, 15 de noviembre de 1991

Jallalla Tupaq Katari jila!!

Escaneado con CamScanner

BIBLIOGRAFIA
Principal (selecta, no exhaustiva)

ARDENAS C., V. H.

1984 "Notas sobre el pensamiento katarista", Trabajo presentado a la **Conferencia sobre Resistencia y Rebelión en los Andes**, Madison, Univ. de Wisconsin

1985a "Notas sobre la recuperación y construcción democracia sindical campesina", **Bolivia: democracia y participación popular**, La Paz, FLACSO, pp. 91-108

1985b "La ley Agraria Fundamental, algunas notas sobre su origen, protagonistas y fundamentos", **Historia Boliviana**, V/12: 1927

1985c "Entrevista", **Boletín Chitakolla**, III/26: 4-5 y 9

1986 ("El problema agrario"), **Debate Agrario**, La Paz, ILDIS, pp. 35-44

1987a "Sobre las bases y fines de la educación boliviana", **Presencia Dominical**, 1 febrero, p. 3

1987b "La CSUTCB. Elementos para entender su crisis de crecimiento (19791987)", **Crisis del sindicalismo en Bolivia**, La Paz, FLACSO-ILDIS, pp. 223-233

1988 "La lucha de un pueblo", en Albó, X. (ed.), **Raíces de América. El mundo aymara**, Madrid, Alianza América/UNESCO, pp. 495-532

1989a "Hay Estado de clases y naciones oprimidas. (Síntesis-entrevista)", **Semanario Aquí**, 18 noviembre, p. 6

1989b "El katarismo y otras formas de ideologías autóctonas", **Boletín del CEPROLAI**, 6: 81-93

1989c "Segunda jornada", **Foro-Debate. Elecciones nacionales**, La Paz, APLP- ILDIS, pp. 63-114

1989d "Interpelamos a las naciones oprimidas y clases explotadas", **Semanario Aquí**, 29 abril, p. 3 (suplemento)

1989e "Propuesta del MRTKL", **Foro "Propuestas educativas"**, UMSA-CCE, La Paz (Conf.)

1990a "Ley de Comunidades y nacionalidades", **Seminario Realidad pluricultural del Occidente boliviano y su desafío para las instituciones de desarrollo**, Oruro, UNITAS (29-31 enero), pp. 41-48

1990b "500 años... de qué?", **Cuarto Intermedio**, 15: 60-73

1991a "Hacia una educación intercultural", **Etnias, educación y cultura**, La Paz, ILDIS, pp. 47-50

1991b "Avelino Siñani y Elizardo Pérez, un histórico tinku", **Presencia** (Reportajes), 4 agosto, p. 7

1991c "Estado Multinacional", Seminario **Futuro de la Comunidad Campesina**, CIPCA, La Paz (21-23 octubre)

1991d "Luces y sombras del IV Congreso Nacional de Educación", **Revista UNITAS**, 4: 67-70

1991e "Terrorismo en Bolivia", **Tecno Poder**, I/2: 19-22

CARDENAS, V.H. y R. CHOQUE C.

1990 "El MRTKL y los 500 años de resistencia", La Paz, 7 pp. (mimeo)

CARDENAS, F.

1990 **Utopía Andina. El proyecto comunero andino**, Oruro, Serie 500 años de resistencia

CADA (Centro Andino de Desarrollo Agropecuario)

1988 **Pacha. Conozcamos nuestra vida comunitaria**, La Paz, No. 1, 52 pp.

1990 **Ayllu Pacha**, Chukiyawu/La Paz, No. 2

Centro MINK'A y otros

1973 Manifiesto de Tiahuanacu, La Paz, 6 pp. (mimeo)

CONDE M., R.

1986a Antonio Alvarez Mamani y el Congreso indígena de 1945, La Paz, THOA (informe interno de investigación)

1986b "Historia del pueblo indio a través del testimonio de un viejo luchador indígena: Antonio Alvarez Mamani", La Paz, THOA (Manuscrito inédito)

1987 "Movimiento indio kasikal e iglesia católica: 1910--1930", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (25-27 agosto), pp. 27-44

1988 "Lucha por la educación del indio: homenaje a Lucas Miranda Mamani, primer maestro y educador indígena urumurato", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (24-27 agosto), 16 pp. (mimeo)

CONDE, R. y S. RIVERA (THOA)

1990 "Qué ofrece el Estado a los indios?", **Presencia**, 26 agosto, p. 11

CONDE M., R. y F. SANTOS Q.

1986 "Ayllu y sindicato en el Norte de Potosí (prov. Bustillos)", IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia**, Simposio **Ayllu y sindicato**, Cochabamba (1316 noviembre), 11 pp. (mimeo)

CONDORI CH., L. y E. TICONA A.

1987 **Testimonio de un escribano aymara**, La Paz, HISBOL (en prensa)

CRESPO, R. A.

1990 "La propuesta aymara", Seminario sobre **Identidad Aymara**, ANRCINB, La Paz (27-28 agosto)

CSUTCB (Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia)

1979 "Congreso Extraordinario de Unidad Campesina", **Presencia** (seg. secc.), 2 agosto, p. 2

1980 **Tesis política. Estatutos**, La Paz (sin pie de imprenta), 40 pp.

1983a **Bloqueo de caminos** (22 al 26 de abril de 1983) La Paz (sin pie de imprenta) 72 pp.

1983b Tesis Política. II Congreso de Unidad Campesina La Paz (mimeo)

1983c **Plataforma de lucha de los explotados del campo** La Paz (sin pie de imprenta), 19 pp.

1984a **Ley Agraria Fundamental** (aprobada en el Congreso Nacional de Cochabamba, del 16 al 20 de enero de 1984), La Paz (sin pie de imprenta) 56 pp.

1984b **Después de cuatro siglos de opresión** La Paz (sin pie de imprenta) 37 pp.

1991 **Nuestras propuestas educativas**, La Paz, documento de discusión, 23 pp.

Escaneado con CamScanner

1986 "Intermediación ideológico-política de los residentes de Caquiaviri en términos del conflicto étnico" IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia**, Portales-UCB/ISET, Cochabamba (13-16 nov.), 8 pp. (mimeo).

CHOQUE C., R.

1979 "Sublevación y masacre de los comunarios de Jesús de Machaca", **Antropología**, I/ 1: 1-51

1980 "Cacicazgo aymara (siglo XVI y XVII): Pacajes, Omasuyos, Sicasica", **Historia**, 13: 1-19

1984 "La actitud de los criollos y caciques frente a la rebelión de Túpak Katari (1781)", **Boletín Chitakolla**, II/13: pp. 56

1985a "La memoria comunitaria andina: una alternativa del 'archivo oral'", **Boletín Chitakolla**, 3/19: 8

1985b "'Sociedad República del Collasuyo' (1930)" **Boletín Chitakolla**, 3/25: 5, 8-9 y 11

1985c "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)", **Suplemento Jayma**, IV/6: 6; 7: 3-6; V/8: 3 y 5-6

1986a "De la defensa del ayllu a la creación de la República del Qullasuyu: historia del Movimiento indígena en Bolivia (19121935)", III Encuentro de Estudios Bolivianos, **Historia y evolución del movimiento popular**, Simposio **Movimientos Indígenas**, Cochabamba, Portales-CERES, pp. 465-504

1986b **Sublevación y masacre de Jesús de Machaqa**, La Paz, Chitakolla, 184 pp.

1986c "Una experiencia histórica de la educación indígena en Bolivia", **Arinsana**, 2/3: 57-64

1986d "Nuestra identidad andina" IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia**, Cochabamba (1316 noviembre), 7 pp. (mimeo)

1987a "Revalorización de nuestra historia", **El Katarismo**, 3: 3

1987b "La fuerza de nuestra historia", **Katarismo**, 5: 3

1987c "Acerca de Eduardo L. Nina Quispe", **El Katarismo**, 2: 5

1987d "Prólogo", en Leandro Condori Chura, **escribano aymara de los caciques apoderados (autobiografía testimonial)**, La Paz, HISBOL (en prensa)

1988a **Bases socio económicas y políticas del Tawantinsuyu**, La Paz, Centro Marka (edición experimental)

1988b "La insurrección de los oprimidos y la rebelión de Tupaj Katari", en Choque C., R., **El proceso colonial**, La Paz, Centro Marka, (edición experimental)

1988c **Historia del movimiento indígena en Bolivia**: 1900-1964, La Paz, Centro Marka (mecanografiado)

1989a "500 años de resistencia", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (22-25 agosto)

1989b Historia de Machaca, La Paz, CIPCA-Sartawi (inédito)

s/f **Sociedad y economía colonial**, La Paz, HISBOL (en prensa)

CHOQUE Q., M. E.

1987 "Religión aymara: Illiman Achachila, un wak'a mayor", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (25-27 agosto), pp. 45-59

CHOQUE Q., Ma. E. y M. FERNANDEZ O.

1986 "Resistencia, reciprocidad y raíces simbólicas aymaras en Chukiyawu Marka/La Paz", **Simposio Mitos, rituales e identidad religiosa indígena**, Cochabamba (13-16 noviembre), 13 pp. (mimeo)

1986b "Apuntes para la historia oral: memoria yatiri en el contexto urbano, pasado y presente a través del idioma aymara", Seminario Taller **Elaboración de textos en lenguas nativas**, La Paz (4-5 diciembre)

1987 "Rituales indígenas en el contexto urbano: el yatiri en la ciudad de La Paz", La Paz, THOA-UNESCO (avance de investigación)

Federación de Educadores Populares de Base

1986 "Buscando nuestra identidad histórica" IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia, Cochabamba** (13-16 noviembre), 7 pp. (mimeo)

FERNANDEZ O., M.

1987 "El Illimani: memoria social indígena", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (25-27 agosto), pp. 273-276

FLORES S., J.

1990 "Dirigentes campesinos en camino hacia el pongueaje político?", **Presencia**, 28 agosto, p. 2

FLORES T., A. y otras

1986 **La mujer en el mundo andino**, La Paz, Chitakolla, 40 pp.

GUTIERREZ R., M.

1986 "Identidad y cambio", **Katarismo**, 1: 4 y 7

1987 "Versión katarista del Tercer Congreso Campesino", **Presencia Dominical**, 19 julio, p. 3

(1988a) "La crisis del sindicalismo campesino", **Temas sociales**, 12/13: 309-315

1988b "Posibilidades de la propiedad en el ser y el pensar andino", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (24-27 agosto), pp. 7-9

1989a "Lo propio del ser social en el pensamiento andino", **Katarismo**, 10: 7 y 15

1989b "Crisis de definición de la COB", **Presencia**, 21 septiembre, p. 2

1990 "El potencial de violencia del colonialismo interno", **Las condiciones de la violencia en Perú y Bolivia**, La Paz, ILDIS, pp. 49-54

1991a "Papel del campesinado en la vida política" **Presencia**, 25 marzo, p. 2; 2 de abril, p. 2

1991b "Warisata: Paradigma del cambio", **Linterna Diurna** (Revista dominical), 4 agosto, p. 3

1991c "A propósito de las ONG's", **Presencia**, 12 noviembre, p. 2

HUANCA L., T.

1984 **La desestructuración de los espacios socioeconómicos andinos en el Altiplano lacustre. Agresión colonial y resistencia comunitaria**, La Paz, UMSA (T. lic.)

1985 "Agresión colonialista y resistencia comunitaria", **Boletín Chitakolla**, 17: 6-9

Escaneado con CamScanner

1987 "Los procesos de desestructuración en las comunidades andinas a fines del siglo XIX: Altiplano lacustre", Coloquio: **Estado y región en los Andes**, Cusco, Centro "Las Casas", pp. 45-86

1988 "La lengua en la historia de las culturas nativas", Seminario **Historia y Metodología**, Cochabamba (27-29 abril)

1989 **El yatiri en la comunidad aymara**, La Paz, CADA, 244 pp.

1990b "V Centenario. Significado y líneas de acción a partir de las etnias andinas", Seminario **Realidad pluricultural del Occidente boliviano y su desafío para las instituciones de desarrollo**, Oruro, UNITAS (29-31 enero)

1990c "La persistencia del ayllu a través de la Historia", **Ciclo 500 años de resistencia al colonialismo**, CSJ, La Paz (21 abril), conferencia

1991a "Bilinguismo y enseñanza bilingue", **Etnias, educación y cultura**, La Paz, ILDIS, pp. 23-26

1991b **Jilirinaksan arsuwipa. Testimonios de nuestros mayores**, La Paz, THOA, 82 pp.

LEHM A., Z.

s/f "La lucha comunaria en torno a la contribución territorial y a la prestación de servicios gratuitos durante el período republicano (18201925)", La Paz, THOA (manuscrito inédito)

1986 "Historia oral y movimiento obrero. El testimonio de don José Orellana", **Temas Sociales**, 9: 99-117

LEHM A., Z. S. RIVERA T. PEÑALOZA y otros

1986 "Breve diálogo sobre la relación entre el movmiento anarquista y el movimiento indio", **Historia Oral**, 1: 47-49

LEHM A.,Z. y S. RIVERA C.

1988 **Los artesanos libertarios y la ética del trabajo**, La Paz, THOA, 316 pp.

MAMANI C., C.

1986a "El ayllu: un intento de explicación" IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia**, Simposio **Ayllu y sindicato**, Cochabamba (13-16 noviembre), 5 pp. (mimeo)

1986b "Historia y prehistoria: dónde nos encontramos los indios?" IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia**, Cochabamba, (13-16 noviembre), 14 pp. (mimeo)

1986c "Podemos a través de los 'cuentos' conocer nuestra historia"?, Simposio **Economía comunitaria e identidades étnicas**, Cochabamba (1316 noviembre), 6 pp. (mimeo)

1988 "Uno de los primeros corregidores indios (1935)" **Jayma**, VI/2627: 6

1989a "Renovación de Bolivia. Fundación de la República del Collasuyo. La obra política de Eduardo L. Nina Quispe" V Encuentro de Estudios Bolvianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidades colectivas en Bolivia**, Simposio **Identidades y sujetos políticos**, Cochabamba (18-22 enero), 24 pp. (mimeo)

1989b De la masacre de Taraqu a la propuesta de "Renovación de Bolivia" de Eduardo Nina Qhispi, La Paz, UMSA (T. Lic.)

1989c **Metodología de la historia oral**, La Paz, THOA, 48 pp.

1991 **Taraqu: 1866-1935: Masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi**, La Paz, Aruwiyiri, 172 pp.

s/f **Los indios y la historia.** (Ensayos metodológicos), Chukiyawu, Aru Wiyiri (en prensa).

MAMANI C., H.

1989 "El primer congreso indigenal nacional boliviano de 1945", V Encuentro de Estudios Bolivianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidades colectivas en Bolivia**, Cochabamba (18-22 enero), 10 pp. (mimeo)

MEJIA. L. y otras

1984 **Las hijas de Bartolina Sisa**, La Paz, HISBOL, 105 pp.

MITKA (Isidoro Copa)

1978 "Movimiento Indio Tupaj Katari", **Presencia**, 23 mayo, p. 3

MKL (Movimiento Katarista de Liberación)

1988 **Pensamiento katarista**, La Paz, CADA, 46 pp. (mimeo)

1990a **Modelo social del ayllu**, Oruro, MKL, 12 pp. (mimeo)

1990b "Anteproyecto de ley de naciones: ayllus y comunidades" (2do. borrador), Seminario **Comunidad campesina y legislación agraria**, CEDLA-ILDIS-CSUTCB, La Paz (7-8 marzo), 12 pp. (mimeo)

MRTKL (Movimiento Revolucionario Tupaq katari de liberación)

1985 **Bases y principios de nuestra acción**, La Paz, 14 pp. (mimeo)

1990 **500 años de lucha anticolonial**, La Paz, Centro Marka (en prensa)

NINA H., F.

1986 "La mujer ritualista a través de la historia oral: el testimonio de Catalina Kuyabre", Simposio **Historia oral: Ideología e identidad en los movimientos sociales**, Cochabamba (13-16noviembre), 4 pp.

NINA QUISPE, Eduardo L.

1933 Solicitudes para la Orientación Técnica de la Educación Indigenal en Bolivia, La Paz (sin pie de imprenta)

1933 De los títulos de composición de la Corona de España, La Paz (sin pie de imprenta)

Ofensiva Roja de Ayllus Kataristas

1988 **Tupak Katari vuelve ... carajo!**, Chukiyawu Marka, Ofensiva Roja, 330 pp.

1989 "Propuesta de Declaración Política", **IV Congreso de la CSUTCB**, Tarija (11-17 septiembre), 34 pp.

Organización Amaru Runa

1985 **Las naciones Inka ... resisten!**, Lima, Pueblo Inca, 73 pp.

OROSCO O., M.

1989 "Simbolismo y motivos en el tejido contemporáneo de los indios qheschuas de P'acachani (Cbba.)" V Encuentro de Estudios Bolivianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidades colectivas en Bolivia**, Cochabamba (18-22 enero), 8 pp. (mimeo)

PARTIDO INDIO (PI)

1988 Descolonización ya! El Partido Indio a su Pueblo, La Paz, 12 pp. (mimeo)

Escaneado con CamScanner

PORTUGAL M., P.

1988 "Proyección nacional de la lucha étnica", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (24-27 agosto)

1989 "Una experiencia de organización política india", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (22-25 agosto), 9 pp. (mimeo)

QHANANCHIRI

1988 **Las condiciones de la revolución socialista en Bolivia**, La Paz, Ofensiva Roja, 306 pp.

1988 "El Marx desconocido y el poco marxismo conocido", **Cuadernos etnológicos de Carlos Marx**, La Paz, Ofensiva Roja, pp. 1-10

1989 "Introducción", Karl Marx, **Cuadernos Kovalevsky**, La Paz, Ofensiva Roja, pp. I-XXIII

1990 **Crítica de la nación y la nación crítica emergente**, La Paz, Ofensiva Roja, 49 pp.

QHANTAT WARA WARA

1988 **Los q'aras izquierdizantes**, La Paz, Ofensiva Roja, 184 pp.

1989 **Contra el reformismo**, La Paz, Ofensiva Roja, 128 pp.

QUISPE, J.

1989 "Educación originaria dentro del sistema ayllu", V Encuentro de Estudios Bolivianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidades colectivas en Bolivia**, Cochabamba (18-22 enero), 7 pp. (mimeo)

REYNAGA, F.

1969 **La revolución india**, La Paz, PIB, 510 pp.

REYNAGA V., W.

1987 **Proyecto alternativo. Código de la Educación**, La Paz, MKL, 50 pp.

RIVERA C., S.

1976 Pacajes y el control vertical de la ecología. Historia y proyecciones actuales de un modo de utilización del espacio, La Paz (manuscrito inédito)

1978a "De la ayma a la hacienda. Cambios en la estructura social de Caquiaviri", **Estudios bolivianos en homenaje a Gunnar Mendoza**, La Paz, pp. 249-264

1978b "El mallku y la sociedad colonial en el siglo XVII: el caso de Jesús de Machaca", **Avances**, 1: 7-27

1978c "La expansión del latifundio en el Altiplano boliviano: elementos para la caracterización de una oligarquía regional", **Avances**, 2: 95-118

1979a "Medio siglo de luchas campesinas en Bolivia" **Ultima Hora**, 30 abril, 11 psn

1979b "Estructura agraria contemporánea y efectos a largo plazo de la Reforma Agraria bolivina" Seminario **Estructura Agraria y Campesinado**, La Paz, INA, 10 pp.

1980 "La antropología y arqueología en Bolivia: límites y perspectivas", **América Indígena**, XL/2: 217-224

1981 "Rebelión e ideología: luchas del campesinado aymara del Altiplano boliviano, 19101920", **Historia Boliviana**, I/2: 83-99

1982a "Memoria colectiva y movimiento popular: notas para un debate", **Bases**, 1: 125-135

1982b "Historia y conciencia en los movimientos populares del Tercer Mundo", **Diálogo sobre la participación**, 2: 19-27

1983 "Luchas campesinas contemporáneas en Bolivia: el movimiento 'Katarista', 1970-1980" en Zavaleta M., R. (ed.), **Bolivia hoy**, México, Siglo XXI, pp. 129-168

1984a **'Oprimidos pero no vencidos'. Luchas del campesinado aymara y qhechwa, 1900-1980**, La Paz, HISBOL-CSUTCB, 201 pp.

1984b "Movimiento Katarista, movimiento indianista: contrapuntos de un proceso ideológico", **Boletín Chitakolla**, 15: 6-8 y 11

1985a "El movimiento sindical campesino en la coyuntura democrática", en Laserna, R. (ed.), **Crisis, democracia y conflicto social**, La Paz, CERES, pp. 129-164

1985b "Democracia y autodeterminación", **Quimera**, 1: 15-18

1985c "Apuntes para una historia de las luchas campesinas en Bolivia (1900-1978)", **Historia política de los campesinos latinoamericanos**, México, UNAM, pp. 146-207

1985d "'Oprimidos pero no vencidos'. Entrevista" **Arinsana**, 0: 12-20

1986a "Proyecto de investigación sobre el espacio ideológico de las rebeliones andinas a través de la historia oral (1900-1950)", en Deler, J. P./Y. Saint-Geours (eds.), **Estados y naciones en los Andes**, Lima, IEP-IFEA, pp. 83-88

1986b "'Pedimos la revisión general de límites'. Un episodio de incomunicación de castas en el movimiento de caciques apoderados de los Andes bolivianos, 1919-1921", **Conferencia sobre Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVIXX**, SSRC, Quito (28-30 julio), 34 pp. (mimeo)

1986c "Sindicalismo 'campesino': crisis y perspectivas", **IV Encuentro de Estudios Bolivianos, Identidades colectivas en Bolivia, Simposio Ayllu y sindicato**, Cochabamba (13-16 noviembre), 8 pp. (mimeo)

1986d "La Ley Fundamental Agraria en perspectiva", **Temas Sociales**, 9: 7-15

1986e "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia", Simposio **Historia Oral: ideología e identidad en los movimientos sociales**, Cochabamba (13-16 noviembre), 14 pp.

1986f "La historia oral: más allá de la lógica instrumental?", **Historia Oral**, 1: 30-38

1987a "Autonomía y dependencia en el movimiento campesino contemporáneo: la CSUTCB y el proceso democrático", en Mayorga, R. A. (ed.), **Democracia a la deriva**, La Paz, CLACSO-CERES, pp. 243-280

1987b "La heterogeneidad como ornamento", **Presencia Dominical**, 14 junio, p. 7

1988 "La identidad de un mestizo. En torno a un manifiesto anarquista de 1929", Encuentro Regional de **Estudios Bolivianos**, La Paz, Portales (16-18 junio)

1989a "La seguridad alimentaria no es broma" **Presencia**, 20 abril, pp. 3 y 11

1989b "Suspiros frente al espejo", **Presencia**, 24 noviembre, p. 2

1990a "Democracia liberal y democracia de ayllu: el caso del

Escaneado con CamScanner

norte de Potosí", en **El difícil camino de la democracia**, La Paz, ILDIS, pp.

1990b "Notas en torno a 'La nación clandestina'", **Puerta Abierta**, 6 de abril, p. 2

1991 Pachakuti: los aymara de Bolivia frente a medio milenio de colonialismo, La Paz, Aruwiyiri, 24 pp.

RIVERA CUSICANQUI, S. y otras (THOA)

1990 **La mujer andina en la historia**, La Paz, THOA, 51 pp.

RIVERA, S. y equipo THOA

1987 **Ayllus y proyectos de desarrollo en el norte de Potosí**, La Paz, THOA (manuscrito inédito)

1991 **Ciudadanía vs. soberanía: cuatro ensayos sobre el colonialismo interno en Bolivia**, La Paz, Universitaria (en prensa)

SANTOS Q., F.

1987 "Movimiento kasikal y religión en el Altiplano (191020)", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (25-27 agosto), pp. 453-461

1988 "La muerte y ritual de los ajayus", **Fe y Pueblo**, V/19: 34-43

SIÑANI DE WILLKA, T.

1986 "Breve historia de Avelino Siñani: fundador de la escuela ayllu" IV Encuentro de Estudios Bolivianos, **Identidades colectivas en Bolivia**, Cochabamba (13-16 noviembre), 7 pp. (mimeo)

SORIA CH., V.

1985 "Visión espacial del aymara de la provincia Murillo", (manuscrito inédito)

1986 "La articulación de la lucha cacical rural-urbana", Simposio **Historia Oral: ideología e identidad en los movimientos sociales**, Cochabamba (13-16 noviembre), 8 pp. (mimeo)

1987 "Los caciques apoderados y el derecho a la ciudadanía", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (25-27 agosto), pp. 403-415

1988 "Los caciques apoderados y la percepción de la escuela para las comunidades aymara qichwas: 1915-1930", Encuentro Regional de **Estudios Bolivianos**, UMSA-Portales, La Paz (16-18 junio), 4 pp. (mimeo)

1989 "Expresiones del colonialismo mental: el prejuicio racial en la sociedad", V Encuentro de Estudios Bolivianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidadees colectivas en Bolivia**, Simposio **Identidades y sujetos políticos**, Cochabamba (18-22 enero), 10 pp. (mimeo)

THOA (Taller de Historia Oral Andina)

1986a **El indio Santos Marka T'ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y Apoderado General de las comunidades originarias de la República**, La Paz, UMSA, 49 pp.

1096b **Mujer y resistencia comunaria. Historia y memoria**, La Paz, HISBOL, 91 pp.

1986c "Sobre metodología y procesos educativos aymaras en Qullasuyu/Bolivia", Seminario **Intercambio de experiencias educativas y proyectos productivos al interior de organizaciones indígenas**, Quito (26 abril)

1986d "Propuesta educativa", **Historia Oral**, 1: 59-63

1986e "Matilde Qulqi de Jach'aqullu. Una yatiri andina", **Presencia Dominical**, 9 marzo, p. 7

1988 **Santos Marka T'ula y la red de caciques apoderados defensores del ayllu**, La Paz, THOA, 400 pp. (inédito)

1991 **Educación indígena: ciudadanía o colonización?**, La Paz, Aruwiyiri (en prensa)

TAPIA, L.

1991 "Resumen de principios ideológicos, posición política y objetivos del Movimiento Indio Tupac Katari", **Revista UNITAS**, 3: 49-54

TICONA A., E.

1985a Festividades y resistencias folklóricas indias en barrios del departamento de La Paz, La Paz, Chitakolla (manuscrito inédito)

1985b "Archivos comunales: fondos documentales y orales, una alternativa archivística. El caso del archivo de la familia Marka T'ula", IV **Encuentro de consulta sobre archivos bolivianos**, Cochabamba (18-20 noviembre) pp. 56-74 (mimeo)

1986a "Reflexiones en torno a la autobiografía testimonial", Simposio **Historia Oral: ideología e identidad en los movimientos sociales**, Cochabamba (13-16 noviembre)

1986b "La documentación escrita y oral en la lucha cacical, 19101952", **Temas Sociales**, 9: 91-98

1986c "Algunas experiencias metodológicas de historia oral", **Historia Oral**, 1: 1-10

1986d "Reconstrucción y construcción histórica de los aymaras del Qullasuyu/Bolivia, a través de la historia oral", Seminario Taller **Experiencias de recuperación históricocultural de la memoria popular en la región andina**, Lima (17-21 noviembre), 13 pp. (mimeo)

1987 "La fiesta andina", **Jayma**, 22/23: 7

1988 "Algunos antecedentes de organización y participación india en la revolución federal: los apoderados generales", 1880-1890", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (24-27 agosto), pp. 139-157

1989 "Conceptualización de educación y alfabetización en Eduardo L. Nina Quispe" V Encuentro de Estudios Bolivianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidades colectivas en Bolivia**, Simposio **Identidades y sujetos políticos**, Cochabamba (18-22 enero), 15 pp. (mimeo)

1990 "Manuel Chachawayna. El primer candidato aymara a diputado", **Reunión Anual de Etnología**, MUSEF, La Paz (14-17 agosto), 9 pp. (mimeo)

1991a "La lucha de un pueblo: la Marka Jesús de Machaca", **Ciclo 500 años de resistencia al colonialismo**, CSJ, La Paz (29 junio), Conf.

1991b "El problema del poder en Jesús de Machaca" **Linterna Diurna**, 24 noviembre, pp. 14-15

TICONA, E. y V. SORIA

1986 Santos Marka T'ula y la lucha de caciques apoderados (título aproximado), Documento THOA (primera parte)

TUMIRI A., J.

1977 "Por una política educativa indianista en Bolivia", en **Linguística y Educación**, IBC, La Paz, pp. 227-238

UNTOJA Ch., F.

s/f **Retorno al Ayllu, como modelo social propio**, La Paz, CADA (en prensa)

Escaneado con CamScanner

1990a "El problema de tierra y territorio. El ayllu en el siglo XX", Seminario **Realidad pluricultural del occidente boliviano y su desafío para las instituciones de desarrollo**, UNITAS, Oruro (29-31 enero)

1990b "Formas de expresión de la violencia en el sector campesino", **Las condiciones de la violencia en Perú y Bolivia**, La Paz, ILDIS, pp. 55-59

1991a "Soberbia aymara o agonía de la izquierda?", **Presencia**, 25 abril, p. 2

1991b "Viaje al interior de la Pacha y retorno al ayllu", Mesa Redonda sobre **La antropología boliviana ante los quinientos años**, IBC, La Paz (12 junio)

1991c "El ayllu en la COB", **Presencia**, 28 agosto, p. 2

1991d "Ecología: una ideología?", **Presencia**, 21 septiembre, p. 2

1991e "Bolivia: un Estado territorial sin base nacional", **Linterna Diurna**, 20 octubre, p. 10

UNTOJA Ch., F. y S. YAMPARA H.

1990a "Naciones frente al Estado territorial", **Presencia**, 21 agosto, p. 2

1990b "Proyección del ayllu", **Presencia**, 15 noviembre, p. 2

UNTOJA Ch., F. y R. CONDE

1990 "A propósito de un congreso campesino", **Presencia**, 20 diciembre, p. 2.

UNTOJA, F. y G. CHOQUEHUANCA

1991 "Indigenismo, Indianismo y Katarismo", Mesa Redonda: **El largo viaje**, ICI, La Paz (19 junio).

WANKAR (R. Reynaga)

1978 **Tawantinsuyu. Cinco siglos de guerra qheswaymara contra España**, Chukiawu, Mink'a, 557 pp.

1987 "La sangre de Tupaj Katari no cayó en vano" **Katarismo**, 6: 2

1991 "Nación aymara, Estado aymara", **Ciclo 500 años de resistencia al colonialismo**, CSJ, La Paz (20 de abril), conferencia

WILLCA S., T.

1986 "Avelino Siñani: promotor originario de la educación indigenal en Bolivia", **II Seminario de Investigación Educativa**, CEBIAE, La Paz (25-27 agosto)

1989 "La pedagogía de la vida y su personal cultura" V Encuentro de Estudios Bolivianos, **Colonialismo, neocolonialismo e identidades colectivas en Bolivia**, Portales, Cochabamba (18-22 enero)

WIPHALA KATARISTA

1988 Expresión política de las naciones oprimidas y clases explotadas, La Paz, Año I, No. 1, 8 pp.

YAMPARA H., S.

1985a "Los bemoles de la agropecuaria nacional", **Boletín Chitakolla**, II/17: 14

1985b "La complejidad de la problemática agraria" Boletín Chitakolla, III/21: 1-2 y 4

1986a "Hacia una alternativa agropecuaria", **Boletín Chitakolla**, 32/33: 3-4

1986b "Algunos elementos de reflexión sobre la economía comunitaria andina: caso Chambi Grande", Simposio **Economía comunitaria e identidades étnicas**, Cochabamba (13-16 enero), 16 pp. (mimeo)

1987a "La agricultura en el Altiplano y la predicción de los riesgos climáticos", **Jayma**, 16/17: 6

1987b "Ecología y educación", **Praxis Metodista**, II/3: 53-81

1987c "La cruz cuadrada andina y la cruz cristiana", **Educación y Pueblo**, 3: 49-52

1987d "La sociedad aymara: sistemas y estructuras sociales de los Andes", La Paz, CADA (manuscrito inédito)

1988 "Estructura comunitaria y derecho consuetudinario andino", Seminario **Derechos humanos y servicios legales en las zonas rurales de los países andinos**, Lima (31 marzo)

1989a "Sistemas de organización de las sociedades andinas", **Reunión Anual de Etnología**, La Paz (22-25 agosto)

1989b "Presentación", en Huanca L., T., **El yatiri en una comunidad aymara**, La Paz, CADA, pp. 9-14

1990a "La educación del ayllu: una forma de recuperación de la estructura social andina", Seminario-Taller **Sistematización de experiencias institucionales en educación y saber andino**, PRATEC, CREAR, CEBIAE, Iquique-Chile (1-3 agosto), 13 pp. (mimeo)

1990b "El jaqi-pacha en el pensamiento aymara", **Ciclo 500 años de resistencia al colonialismo**, CSJ, La Paz (25 agosto)

1990c "Las formas de expresión del potencial de violencia en las organizaciones campesinas", **Las condiciones de la violencia en Perú y Bolivia**, La Paz, ILDIS, pp. 61-62

1991a "Anata: ch'alla a la recreación del paisaje andino", **Presencia**, 9 febrero, p. 2

1991b "500 años de reafirmación del ayllu", **Linterna Diurna**, 1 septiembre, p. 3

1991c "Congreso de la COB crea expectativas", **Presencia**, 2 septiembre, p. 2

YAMPARA H., S. y UNTOJA Ch., F.

1990 "El fenómeno de la sequía y sus soluciones", **Presencia**, 28 abril, p. 2

Escaneado con CamScanner

– **HABITOS CULTURALES DE LOS NIÑOS EN COCHABAMBA**

APORTES

Escaneado con CamScanner

HABITOS CULTURALES DE LOS NIÑOS EN COCHABAMBA

Gaby Vallejo de Bolivar

Las tribulaciones de un investigador

En nuestra introducción,"RUNAYAY" No 2, Presupuestos Teóricos de la Investigación, pág. 77, habíamos señalado, como punto de partida: "El niño boliviano, es un desconocido". El trabajo de campo, nos ha refrendado. Más aún, nos ha obligado a descubrir que la ciudad de Cochabamba, con todo lo que implica: calles, personas, habitat, costumbres, es también una ciudad desconocida.

Los datos ofrecidos, sobre la ciudad de Cochabamba, por la Universidad Mayor de San Simón, desde el Departamento de Estudios de la Población, responden a la Encuesta por Enumeración Completa, realizada en 1983. Desplazarse, seis años después, con esos datos, por estructuras nuevas de calles, plazas y mercados, territorios no ocupados antes por los hombres, significa ir posesionándose de una ciuddad, de algún modo, distinta. Alguna vez había leído un pensamiento tremendamente verdadero: "ser ciudadano, no es ser habitante de una ciudad sino ser habitado por una ciudad". Es, sin duda, lo que sucede, cuando se recorren las calles, indagando por el hombre y sus circunstancias, uno se siente habitado por la ciudad.

Ya nadie posee los datos exactos sobre los nuevos asentamientos humanos. Barrios jóvenes han surgido como resultado de la constante movilización social proveniente de las provincias del mismo departamento y de los otros. Entonces, nos encontramos ante un universo hipotético, en los espacios que no fueron tocados por la Encuesta por Enumeración Completa.

La seriedad del trabajo emprendido nos llevaba a indagar sobre mecanismos que podían servir para actualizar los datos poblacionales sobre los cuales teníamos que partir. El Departamento de Estudios de la Población, nos ofrecía información sobre la cantidad aproximada de niños entre 9 a 11 años de toda la ciudad de Cochabamba y su distribución de acuerdo a las treinta zonas censales,. mediante la aplicación de la siguiente fórmula de crecimiento geométrico de la población:

$$Pt = Po\,(1 + r)\,t \qquad (*)$$

La población total de niños comprendidos en la edad elegida para la investigación era aproximadamente de 23.266. Para que nuestra investigación fuera realmente confiable, teníamos que realizar nuestras indagaciones, por lo menos en un porcentaje de un 15%, lo que significaba un total de 3.490 niños, tomando en cuenta los cálculos depreciables de los decimales. Como nuestra investigación debía realizarse en todas las treinta zonas censales, buscamos también el 15% respectivo para cada una de ellas, habiendo obtenido los siguientes porcentajes zonales:

Zona No. 1 :	107 niños
Zona No. 2 :	263 niños
Zona No. 3 :	188 niños
Zona No. 4 :	107 niños
Zona No. 5 :	159 niños
Zona No. 6 :	240 niños
Zona No. 7 :	103 niños
Zona No. 8 :	146 niños
Zona No. 9 :	40 niños
Zona No. 10 :	32 niños
Zona No. 11 :	49 niños
Zona No. 12 :	33 niños
Zona No. 13 :	84 niños
Zona No. 14 :	69 niños
Zona No. 15 :	32 niños
Zona No. 16 :	46 niños
Zona No. 17 :	65 niños
Zona No. 18 :	114 niños
Zona No. 19 :	61 niños
Zona No. 20 :	103 niños
Zona No. 21 :	134 niños
Zona No. 22 :	84 niños
Zona No. 23 :	121 niños
Zona No. 24 :	192 niños
Zona No. 25 :	262 niños
Zona No. 26 :	98 niños
Zona No. 27 :	118 niños
Zona No. 28 :	251 niños
Zona No. 29 :	173 niños
Zona No. 30 :	19 niños
	3.490 NIÑOS

A partir de entonces, nuestra investigación debía consistir en conocer el territorio en que habitaban esos niños. El Plano Regulador General de la ciudad de Cochabamba, ofrecía un cuadro totalmente ambiguo. Decidimos, entonces, buscar las demarcaciones de las treinta zonas censales. Se precisaban las delimitaciones exactas para proceder a la etapa de la aplicación de los instrumentos de investigación. Las encontramos en el Depar-

(*) Pt : Población total; Po : Población del sector o zona; r : Crecimiento por año; t : tiempo. Para cada zona censal, pudimos obtener, con relativa aproximación los datos estadísticos sobre los niños de Cochabamba, en 1989. (Anexo # 1, cuadro Poblacional de Niños de 9 a 11 años. Ciudad de Cochabamba 1989).

Escaneado con CamScanner

tamento de Población de la Universidad (Anexo # 2 Plano Regulador de la ciudad de Cochabamba y demacarciones de de acuerdo a zonas)

En 1976 se había realizado el Censo Nacional que señaló los límites de las zonas censales. La Encuesta por Enumeración Completa, realizada en 1983, conservó las demarcaciones del Censo Nacional, para efectos de comparación de los cambios poblacionales entre distintos años. Los criterios con que en 1876 se habían hecho las demarcaciones fueron: segmentación, sectorización y zonificación.

Entendiéndose por segmentación a un espacio territorial en que caben una cantidad fija de familias, 20, O, 30 o X familias, de acuerdo a convención de los organizadores. Del mismo modo, por acuerdo, una cantidad fija de segmentos, forman un sector y una cantidad fija de sectores, constituyen una zona censal.

El recorrido de las zonas censales y las observaciones de campo muestran que muchas zonas están conformadas de barrios totalmente antagónicos: densa población frente a zonas de población reducida, hecho que necesita una interpretación del movimiento poblacional de la ciudad. Así existen zonas censales cuyo 15% de población infantil entre 9 a 11 años, es apenas 19 o 32 niños como ser las zonas 30 y 15, frente a otras, que arrojan un 15% de 263 niños como la zona No. 2, mostrando abismales diferencias de densidad poblacional. También nos referimos a que, en una misma zona censal coexisten familias de altos ingresos económicos, de medianos y de escasos recursos, viéndose claramente por el tipo de viviendas, la posesión de bienes, la cantidad de hijos, etc.

Finalmente, nos encontramos con un universo hipotético, desconocido, al descubrir calles, casas, personas, en espacios donde antes no estaba la ciudad, por tanto, más allá del Plano Regulador utilizado para el estudio y cuya existencia y porcentajes no están registrados en ningún documento estadístico poblacional, como ser Villa Méjico, Villa Sebastián Pagador, etc.

Simultáneamente al estudio de zonas decidimos diseñar una encuestra que sería aplicada en dos etapas. La primera, que recogería los datos generales de los 3.493 niños y la segunda, específicamente pensada para la recolección de datos referentes a los hábitos culturales de los niños, que debía aplicarse solamente al 4% de la población encuestada inicialmente.

Este diseño de muestreo bi-etápico suponía automáticamente la división de la investigación en dos etapas: a) aplicación de la primera encuesta "Datos Generales", tabulación, interpretación y b) aplicación de la segunda encuesta "Hábitos Culturales de los niños", tabulación e interpretación.

Las encuestas, las calles y los niños hablan

Nuestra primera encuesta, sobre datos generales fue diseñada para obtener los datos familiares más importantes y básicos, constituida por quince items de mucha precisión y simplicidad. Todas las preguntas, cerradas para ser contestadas con un signo. Otras preguntas, de opción múltiple, permiten varias respuestas, pero el abanico de posibilidades es cerrado. En ningún caso permiten respuestas y opciones intermedias. Por eso, ofrecen informaciones objetivas y fácilmente tabulables (Anexo # 3 Hábitos Culturales de los Niños, Primera encuesta, Datos Generales).

El cuestionario No. 2, es también un cuestionario de preguntas cerradas, con dos opciones o a veces, con múltiples opciones. Busca recolectar información sobre hábitos culturales de los niños. Está dividido en tres grandes contenidos: I) Vivencias Personales; II) Actividades y Habilidades y III) Expresiones Culturales y Artísticas. A través e una serie de preguntas tratamos de aproximarnos a la múltiple, rica y antagónica existencia de los niños cochabambinos y sus hábitos culturales (Anexo # 4 Hábitos Culturales de los Niños, segunda encuesta).

La aplicación de estos instrumentos fue posible a través de: a) Sistema de Ayudantía pagado por la UMSS, a dos alumnos de la Carrera de Lingüística e Idiomas; b) Por medio de un trabajo de indagación con alumnos de la Carrera, en la materia LIT 240 que utilizaba relatos nacionales sobre problemáticas familiares cochabambinas y la búsqueda de una correlación con la vida real de los distintos barrios Fue posible desplazar a los estudiantes por las treinta zonas censales y recolectar las informaciones de 3.493 niños. Previamente habían recibido, todos, la información y formación suficiente del tipo de investigación que se hacía, de la ubicación y demarcación de las zonas censales, las edades límite de los niños, la forma de aplicación de la encuesta, la adición de datos interesantes e importantes, como ubicación exacta de la casa, nombre del encuestado, etc.

Fue sin duda, un trabajo arduo. En calidad de responsable de la investigación, me desplacé personalmente por varias zonas censales, procediendo a la aplicación de las encuestas. Era necesario sentir la experiencia de buscar a los niños de la ciudad e indagar con y en ellos, ese mundo que no había sido tocado hasta ahora.

La recopilación de información fue larga en el tiempo. Entre la primera visita y la segunda, muchos niños habían cambiado de zona, de ciudad. Entonces, había que volver a la misma zona, por otro niño que hubiera sido encuestado en la primera etapa, para llenar el requisito de alcanzar el 4% de la población anteriormente estudiada en cada zona censal. Un día, todas las encuestas estaban llenas.

El Departamento de Servicios y Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, nos apoyó con la tabulación del primero de los instrumentos utilizados. La abundante información, la cantidad de cuadros elaborados para cada item y para cada zona censal, se constituía en una riquísima gama de datos, que podría servir para estudios específicos en cada zona.

Pero como la cantidad de información era tan grande, estábamos prácticamente enterrados en centenares de números. Nos vimos obligados a reducirlos tomando en cuenta, algún criterio de agrupación. Encontramos un estudio realizado por la Lic. Carmen Ledo y

Escaneado con CamScanner

publicado en un fascículo del periódico Opinión, bajo el título "El Mapa Social de la Ciudad de Cochabamba hacia 1976", que regionalizaba la ciudad, tomando en cuenta la correlación existente entre la ubicación espacial y el estrato socio-económico de las familias. Este estudio nos pareció valiosísmo porque no sólo facilitaba nuestro estudio sino que los criterios manejados respondían a nuestros presupuestos teóricos. Además, vimos que las informaciones de nuestras encuestas, iban coincidiendo en mucho con aquel estudio, refrendando de este modo nuestra investigación.

Tomamos textualmente algunas de las fundamentaciones utilizadas para la regionalización de la ciudad de Cochabamba por la Lic. Ledo: "El modo, en que el individuo y el grupo familiar se incerta en el mundo del trabajo se proyecta en el modo en el que se inscribe en el terreno del consumo... incide también en el ambiente físico y psíquico en que se desenvuelve".

"... Se decidió poner a prueba la supuesta correspondencia entre la pertenencia a un estrato socio-ocupacional y la localización residencial con el objeto de verificar la existencia de segregación residencial en el espacio urbano cochabambino".

"Una ciudad... constituye un ámbito en el que se reproduce el sistema prevaleciente en el sistema nacional".

La Lic. Ledo se propuso regionalizar la ciudad de Cochabamba, tomando en cuenta los hogares que tienen un jefe activo y las características de su grupo ocupacional. Llegó a dividir la ciudad en cinco áreas mediante la técnica del análisis factorial (Anexo No. 5 Carta de regionalización de las areas de residencia).

Presentaremos solamente una síntesis de las cinco áreas en que la Lic. Ledo divide la ciudad. Las tomamos como punto de partida de nuestro análisis ya que con ellas nos moveremos durante la interpretación de los datos de nuestra investigación.

Area 1: Integrada por "gerentes, administradores de nivel superior, especialistas con capacitación universitaria, profesores de universidad. Ingreso relativamente alto y estable. Rodeados de una aureola de prestigio. Tienen propiedad o control de los medios de producción. Ubicada en el norte del centro de la ciudad y cortada en dos por el río Rocha".
Comprende las zonas censales: 4-5-7-8-9-10-17-18-19.

Area 2: Se trata de "familias de un nivel socio-ocupacional bajo cuyas ocupaciones responden al comercio minorista, artesanía tradicional, pequeña producción agropecuaria, con la peculiaridad de tener en común el "cuenta propismo". La característica más relevante la concentración de estas actividades en la confluencia de "la cancha".
Comprende las zonas censales 1-14-15-21-22-24-26.

Area 3: Integrado por el grupo de asalariados manuales, ubicados en la periferie meridional y occidental de la ciudad, alejada de la zona central. Urbanizaciones populares de elevada densidad residencial. Agrupa las siguientes zonas censales: 6-13-23-25-27-28-29.

Area 4: Poblada principalmente por los trabajadores de servicios personales. Tienden a disponerse en las inmediaciones de los espacios residenciales. Desempeñan actividades de ayuda doméstica. Comprende las siguientes zonas censales: 2-3-20. Sobre esta área pensamos que se han producido grandes cambios en los últimos años. Ahora se encuentran convertidas en zonas residenciales.

Area 5: Formada por asalariados no manuales, sector público, técnicos y burócratas de la empresa privada, empleados de oficina, profesionales de rango medio, funcionarios de seguridad y de las fuerzas armadas. Contribuyen de manera activa a viabilizar y a asegurar la producción de sistema social y económico vigente. Se ubica en el corazón del caso viejo de la ciudad. Comprende las siguientes zonas censales: 11-12-16.

Area 6: La Lic. Carmen Ledo, no consigna esta área. La incluímos por varias razones: a) Habíamos utilizado la zonificación de la ciudad que la dividía en 30 zonas censales; b) Nuestras encuestas habían registrado todas las zonas a través de los niños informantes; c) Justamente la zona 30, ella sóla, representaba el área 6; d) No habíamos inventado la zona 30. e) El dato fue ofrecido por el Departamento de Estudios de la Población y debíamos consignarlo por coherencia interna aunque la información no fuese significativa; f) Estábamos y estamos seguros de que la zona censal 30 tiene existencia real, corresponde a nuevos asentamientos humanos que no han sido estudiados hasta ahora, tanto sus características socio-económicas, como demográficas, y que en la actualidad se halla densamente poblada y que ocupa un vasto territorio.

CUADRO DE NIÑOS ENCUESTADOS POR AREAS Y DATOS PORCENTUALES E INTERPRETACION

No. de área	Cantidad(15%)	Porcentaje
Area No. 1	827	23.69 %
Area No. 2	713	20.42 %
Area No. 3	1249	35.78 %
Area No. 4	554	15.87 %
Area No. 5	128	3.66 %
Area No. 6	19	0.54 %
TOTAL	3.490	99.96 %

El cuadro anterior representa el total de niños encuestados, 15% de la población de la ciudad de Cochabamba comprendida entre 9 a 11 años , en 1989 y su distribución por áreas, de acuerdo al estudio de regionalización de la Lic. Carmen Ledo. Por tanto, en cada área se ha trabajado con el 15% de niños.

Los datos matrices referentes a población total de

Escaneado con CamScanner

niños de la ciudad de Cochabamba, comprendidos entre 9 a 11 años y el cálculo de aproximación al año 1989, fueron ofrecidos por el Centro de Estudios de la Población de la Universidad Mayor de San Simón, a partir de la Encuesta por Enumeración Completa ; del mismo modo, su distribución por zonas censales y el cálculo del 15% respectivo. La agrupación de estas zonas en áreas, está basada, como ya dijimos, en el estudio de la Lic. Ledo.

La aplicación de las encuestas se realizó respetando estos porcentajes por áreas y se aplicó al azar entre niños de 9 a 11 años de cada área, sin un cálculo porcentual especial para cada edad, por considerar que entre esas edades, la significación de las respuestas variaba muy poco.

A partir de estos datos obtenidos por las encuestas empezamos la interpretación de la riquísima información ofrecida por los niños a las distintas preguntas con que cuenta el cuestionario.

El desafío de interpretar los números

El pensamiento numérico, concreto, objetivo, cuando contabiliza la vida, cuanto tiene una substancia íntimamente humana, se transforma ante el pensamiento analítico-interpretativo. Nos encontramos en este caso: trabajamos con la vida de los niños.

Primera pregunta: Edades de los encuestados (Anexo 6)

La primera información que ofrecen las encuestas se refiere a que la mayor población de niños encuestados al azar corresponde a la de 9 años, en todas las áreas, siendo 1.406 niños de un total de 3.490, correspondiendo al área 3, la mayor cantidad de niños de 9 años: 499. Se explica por ser la más densamente poblada.

Era de esperar que los niños de 10 años ocuparan el segundo lugar en densidad demográfica por gradación secuencial de edades, pero sólo alcanzaron a 969, siendo superados en cantidad por los niños de 11 que llegaron a 1.113. Esta significativa disminución poblacional de los niños de 10 años puede tener un origen hipotético en una epidemia entre infantes de menos de 1 año en 1.979 o en la aparición y ejercicio de prácticas de planificación familiar o la novedad de un determinado anticonceptivo, precisamente ese año. Lo cierto es que se ha producido una baja demográfica para la edad de 10 años.

Como señalamos que el área más densamente poblada era la 3, también la mayoría de los niños de 10 y 11 años se encuentra en esta área (Véase el cuadro adicional incluído al final del estudio, Anexo No 6). La menor población, con referencia a cada una de las edades, se encuentra en el área No. 6, que como ya dijimos, no ofrece confiabilidad porque la cantidad de encuestados no es representativa de la actual población, por tanto, las conclusiones no tendrían ninguna validez.

Pregunta No. 2: Sexo de los niños encuestados (Anexo 7)

Los varones ocupan en las encuestas una cantidad un tanto mayor a la que ocupan las mujeres, 1.851 frente a 1.639. Este dato se expresa igualmente, al interior de cada área; es decir, los varones, sin excepción, son cuantitativamente un tanto más que las mujeres. No olvidemos que las encuestas fueron aplicadas al azar en cada área.

Tomando en cuenta el factor sexo en la Encuesta por Enumeración Completa en la ciudad de Cochabamba en 1.983, a la que hemos hecho referencia, vemos que ofrece cantidades que fluctúan alrededor de un 50% para hombres y mujeres. Parece que la situación con respecto a este factor ha sufrido una pequeña modificación después de siete años.

Las cantidades exactas para cada área, las frecuencias relativas con referencia al sexo de los niños de la investigación se encuentran al final del presente estudio (Anexo 7).

Pregunga No. 3: Número de hermanos del encuestado (Anexo 8)

La estructura familiar más frecuente es la de dos o tres hermanos fuera del encuestado, lo que quiere decir que la mayoría de las familias de Cochabamba, tienen tres o cuatro hijos vivos. Así, entre 3.490 niños que son los encuestados, 764 tienen dos hermanos y 744, tienen tres hermanos.

Una información muy significativa que tiene estrecha correlación con el estudio de Carmen Ledo, es que justamante el área 1, donde se concentran las familias de un status socio-económico muy alto, se encuentra también, la mayor cantidad de niños con menos hermanos. De los 764 niños que tienen dos hermanos, sólo los niños del área 1, alcanzan a 240, o sea un 31,41%, mostrando toda una concepción de estructura familia "ideal", para ese grupo social.

Cuantitativamente, los niños con cuatro hermanos se ubican en tercer lugar, señalando que hay en Cochabamba una gran cantidad de familias con cinco hijos: 567 de 3490 familias encuestadas, o sea un 16,24%

En una posición equidistante en los cuadros, se encuentran las familias donde los niños tienen 1 6 5 hermanos, o sea familias con dos o seis niños vivos: 386 y 380 respectivamente del total de 3.490. Pero lo que nos interesa es conocer cómo se registran esos datos en relación con el tipo de familias. Y en permanente coincidencia con el estudio matriz al que ya hemos hecho referencia, el área 1, tiene el mayor porcentaje de familias con dos hijos en comparación con las otras áreas: es decir, 34,73% de niños con un solo hermano, confirmando factores ideológicos que mueven las elecciones familiares: "Tener pocos hijos frente a la vida cara, educarlos mejor, etc." y otras variadísimas justificaciones parecidas.

Vemos el área 3, ocupando el porcentaje mayor de familias con seis niños en contraste con las otras áreas: un 44,83%, mostrando que son muchísimos los niños con cinco hermanos, registrando también los signos inevitables de la pobreza.

Es también muy significativa la aparición en el cuadro, de 184 niños entre 3.490, que son solos, sin hermanos, ubicándose nuevamente la mayor cantidad de niños de este tipo, en el área No 1 (remitimos a los cuadros que se encuentran al final del estudio Anexo No 8).

Escaneado con CamScanner

Las familias con siete niños alcanzan a 203 entre 3.490. Muestran el signo grave de la fertilidad demográfica característica de la pobreza y de los consecuentes problemas de sobrevivencia en esta ciudad y en estos años de 1989-1991. Vemos incluso que se registran familias con 8, 9, 10, 11 niños, los que, con seguridad, tienen mínimas posibilidades de alcanzar la adolescencia, en el combate indiscutible entre la pobreza y la sobrevivencia. La presencia de este tipo de estructura familiar sería imposible en los países desarrollados.

Pregunta No. 4: Estado civil de los padres (Anexo 9)

Los niños informantes señalan en la mayoría de las áreas que sus padres son casados. Algunos saben si el matrimonio fue, además, por lo civil y religioso. Otros niños, desconocen la información. Al observar los datos encontramos que se consuma, con más frecuencia, el matrimonio civil que el religioso. De 2.754 niños cuyos padres son casados, 2.352 padres han celebrado un matrimonio civil; en cambio, sólo 1.705 de los anteriores lo han celebrado también con ceremonia religiosa. Al interior de cada área se observa resultados semejantes. Es decir, cuantitativamente son más los matrimonios civiles que religiosos. Puede ser que esta información tenga su explicación en la costumbre popular de celebrar la ceremonia religiosa sólo muy después del concubinato y del matrimonio civil, con el sentido de "bendición" como lo entiende el pueblo, ya sea por la llegada de los hijos como por el éxito en la adaptación mútua en el período del "Yachanacu". Práctica que se realiza sobre todo en las familias de origen provinciano y campesino. Como sabemos, esta espera de la bendición suele durar mucho tiempo o no llegar nunca.

Revisados los datos, comprobamos que justamente en las áreas que agrupan los sectores más populares, se registran los mayores porcentajes de sólo matrimonios civiles.

El divorcio tiene una significativa presencia en todas las áreas, ubicándose las áreas 1 y 3 como las que tienen más niños con familias desestructuradas por el divorcio. El 30.41% y 31.34% del 100% de los divorcios se dan en el área 1 y 3 respectivamente, o sea en el sector de más alto nivel profesional y en el sector más densamente poblado y popular.

Es significativa la aparición de porcentajes mayores de concubinatos en las áreas 2, 3, donde se encuentran las familias con menores ingresos económicos, artesanos, trabajadores por cuenta propia, asalariados manuales y en la 4, que la vemos bastante híbrida por combinar sectores de servicio con sectores de altos ingresos. Por contraste en el área 1 el concubinato es menor. No olvidemos que estas familias tienen en su composición a profesionales de nivel superior, directivos de empresas, etc. los que por sus concepciones y hábitos culturales no ejercen el concubinato. Se evidencia, de este modo, que el concubinato es más bien una práctica de los sectores populares.

La viudez no parece tener ninguna relevancia. El área 3, por ser la más densamente poblada, es la que registra la mayor cantidad de vuidos-as.

Toda la información estadística de la pregunta está registrada en cuadros ubicados al final del estudio, Anexo No 9. Queremos advertir que el cuadro de frecuencia absoluta, las cantidades no coinciden con los totales de encuestados, por la naturaleza de las respuestas. Es decir, un padre puede ser casado, en lo civil, en lo religioso y al mismo tiempo ser viudo o divorciado. Con esta luz, tendrá que observarse el cuadro completo de frecuencia absoluta.

Pregunta No 5: Lugar de nacimiento del encuestado (Anexo 10)

Es obvio que la mayor parte de la población de una ciudad haya tenido como lugar de nacimiento la misma ciudad en que vive; por eso, en todas las áreas, sin excepción, los niños son del lugar. De 3.490 encuestados, 2.784 son citadinos cochabambinos de origen. Pensamos que se trata de la confirmación de una ley universalmente válida y que la encuesta únicamente la registra.

En segundo lugar y en todas las áreas se ubica la población que procede de otros departamentos, señalándose así una fuerte movilización socio-espacial. Ninguna zona censal ha permanecido al margen del fenómeno de migración. Las cantidades por áreas, son mayores en la 1, 2 y 3, lo que es indicador de que indistintamente los inmigrantes se han ubicado en los sectores de altos ingresos como de menores.

Si añadimos como cantidades que suman a las anteriores las correspondientes a otra variable de movilización social que es la que resulta de los que llegan de provincias de otros departamentos, vemos que el índice de movilización es mayor todavía. Es importante señalar que este tipo de migración proveniente de provincias de otros departamentos en mayor en casi todas las áreas con relación a las migraciones provenientes de provincias del mismo departamento. Como dijimos en la primeta etapa de este estudio publicada en la revista RUNAYAY No 2, la creciente descomposición de la economía campesina, la parcelación cada vez mayor de la tierra, el cierre de las minas y la llamada relocalización de los mineros, son las principales causas de esta fuerte movilización socio-espacial.

Estas cantidades de migrantes refrendan también otra información incluída en la primera parte de nuestro estudio extraída del libro "LOS GRUPOS VULNERABLES EN LAS ECONOMIAS EN DESARROLLO" del Dr. Rolando Morales, que exponía que 74 provincias de las 99 que tiene el país, son expulsoras de población. Esto supone que hay toda una decisión y elección de vida en muchas personas que nacieron y vivieron su infancia en una provincia e incluso, una parte de su existencia; decisión de dejar definitivamente la provincia y optar por vivir en las grandes ciudades en cualquier situación: pobreza, marginalidad, hacinamiento, etc.

Es importante percibir que el área 3, que es la más densamente poblada y la que mejor representa a los sectores populares, es también la que tiene mayor población migrante proveniente de provincias de otros departamentos y del mismo. No debiera llamarnos la atención el hecho de que la mayor población procedente de otros países, se encuentre en el área 1, que alberga a profesionales, ejecutivos, jefes de empresas, etc. Hechos que en

Escaneado con CamScanner

ambos casos registran componentes ideológicos de fondo, sin duda.

Pregunta No 6: Tipo y turno escolar (Anexo 11)

No obstante la tendencia, aún en las familias pobres, de dar a sus hijos la escuela particular como sinónimo de continuidad, la ubicación de la enseñanza fiscal como la escuela de la mayoría representa un signo real de pobreza de las familias cochabambinas.

De 3.490 niños que han sido encuestados 2.309 asisten a establecimientos fiscales, o sea un 66,16 %

Las áreas que agrupan a más niños en establecimientos fiscales son la 2 y la 3. Recordemos las características socio-económicas de estas áreas: familias de trabajadores por cuenta propia, asalariados manuales, artesanos, agricultores. Por ejemplo, de los 1.249 niños del área 3, 1.007 son estudiantes de escuela fiscal. En cambio, se registra lo contrario en las áreas 1 y 5: el predomino de la escolaridad privada; así de los 827 niños que tiene el área 1, 453 asisten a establecimientos particulares. Y en relación con el total de estudiantes de colegios particulares, de todas las áreas, ésta se lleva el 39,95%

El hecho de que el área 4 se ubique con un buen porcentaje de niños en establecimientos particulares, certifica una vez más nuestra afirmación de que su estructura socio-ocupacional ha cambiado en los últimos años convirtiéndose, de una zona de servicios,en una zona residencial.

La variable escuela mixta y no mixta, no ofrece porcentajes significativos en favor de uno de ellos, en ninguna de las áreas, indicando más bien que la antigua discriminación escolar basada en el sexo ha sido superada en Cochabamba. El área 3 ofrece más niños que asisten a escuelas mixtas, porque, sin duda, es la más densamente poblada.

La preferencia familiar por el turno escolar es transparente. La elección del turno de la mañana es decisión de la mayoría de las familias de todas las áreas. Esta elección parece estar fundamentada en posibles ventajas como ser: "La mente está más despejada por la mañana. Hace menos calor y los niños no se duermen", "Hay más facilidad para aprender", clichés populares muy generalizados sobre las horas propicias para aprender, que habría que estudiarlos para ver si tienen correspondencia con el rendimiento escolar.

Con referencia a la escolaridad nocturna, el número de estudiantes es mínimo en cada área. No obstante de esto, la población mayor de niños que asiste a establecimientos nocturnos se da en el área 3. Del 100% de niños que asisten a este tipo escuelas, el 44.94% corresponde a esta área, mostrando una vez más los rasgos de la pobreza, son hijos de asalariados manuales, obreros, ubicados en urbanizaciones miserables. Los informes ofrecidos por autoridades escolares sobre los años 1.989-90, señalan que los establecimientos nocturnos tienen muy poco alumnado e incluso se prevee el cierre de los mismos. Se puede verificar y encontrar la información estadística completa sobre tipos de escolaridad en los cuadros adicionales No 11.

Pregunta No 7: Auto-imagen económica (Anexo 12)

La mayoría de los niños considera a su familia como de ingreso medio. De los 3.490 encuestados, 2.392 eligen esta opción de las ofrecidas en la pregunta. En todas las áreas, sin excepción domina esta imagen familiar económica. Probablemente, los niños no tienen una comprensión real de la pobreza y por tener algunos muebles o una habitación pueden considerarse de ingreso medio. Fenómeno de concepción que incluso los adultos podemos tener cuando no hemos tenido opción de comparar nuestra realidad con la de otras naciones. Además con referencia a la respuesta solicitada, el niño puede sentir la pregunta como íntima y demasiado privada , hecho que puede afectar en la veracidad de la respuesta.

La autoimagen de pobreza se sitúa en segundo lugar, con 959 niños que perciben así a sus familias, o sea un 27,45 % En total correspondencia con el estudio de Carmen Ledo, las áreas que se tipifican como las más pobres, son la 2 y la 3, cuyo ingreso económico es, seguramente en la mayoría de de los casos, menor al requerido para la sobrevivencia. Del mismo modo, los niños informantes de las áreas 1 y 5, de familias de estable situación económica, clasifican la pobreza como menor en sus zonas.

Los niños de Cochabamba no perciben a sus familias como ricas. La presencia de este tipo de familias en cada área es mínima, 86 en total, dentro de 3.490 . Cuantitativamente el área 3 tiene más familias ricas, pero se trata sólo de 28 dentro de 1.249 familias.

Las demás áreas registran mucho menos todavía. Es una tangible demostración de la pirámide de la pobreza: muchos pobres abajo: 2.392 y pocos ricos arriba: 86

Pregunta No 8: Ocupación del padre (Anexo 13)

La ocupación del padre con relación a los siguientes items: Profesionales, empleados, obreros, se registra del siguiente modo:

827	Padres profesionales
602	Padres empleados
495	Padres obreros
1.576	Otras ocupaciones
3.490	Total

Produciéndose la aparición del área 1, como la que tiene el más alto porcentaje de padres profesionales: 40.84% del total de profesionales, comprobándose una vez más las características descritas por la Lic. Ledo a cerca del tipo socio-ocupacional que registra esta área. Vemos que 2.663 padres no tienen ninguna profesión, o sea un 73,30 % del 100% de familias encuestadas vive de trabajos temporales, circunstanciales; entre los que incluimos, los empleados y obreros, que repercute, sin duda en los hábitos ocupaciones y culturales de los niños.

Con referencia a los padres que trabajan como empleados, que son 602 en total y que se han ubicado en segundo lugar en el cuadro de cantidades absolutas, vemos que el ára 3 es la que se tipifica como la que tiene más cantidad de padres empleados en relación con el total de empleados: 40, 20% siguiéndole el área 1.

Escaneado con CamScanner

Los padres obreros que ocupan el tercer lugar por cantidades absolutas, 495, se concentran en el área 3, con 52.93% del total de padres obreros, lo que significa que es el sector más popular donde la oferta de la mano de obra, es el medio de subsistencia predominante en esta área. Las áreas 1 y 5 son las que registran menores procentajes de obreros. Nuevamente se cumple como una ley indiscutible, la distribución socio-ocupacional que hizo la Lic. Ledo.

Posteriormente, aparecen los transportistas en cuarto lugar en cantidades absolutas: 396 entre 3.490. Nuevamente las áreas de población más populares, como la 3 y la 2 acumulan los mayores porcentajes entre todos los transportistas.

Los padres comerciantes, que alcanzan a 231, se ubican mayoritariamente en el área 3, teniendo bastante presencia en la 1 y la 2. Esta variable, se constituye en un dato muy importante en su correlación con las madres. Podremos recuperarlo posteriormente para compararlo.

Es nítida la información que ofrecen los cuadros incluídos al final del estudio , anexo No 13. Por ellos vemos que las tres variables: artesano, agricultor, busca trabajo, tienen su máxima concentración en el área 3, bajando considerablemente en las demás áreas, sobre todo en la 1 y la 5 .

La variable agricultor es mínima. Alcanza a 51 personas, lo que supone que esta ocupación ha sido completamente desplazada por aquellas que son producto de la economía informal como el comercio minorista, el transporte, etc.

Revisados los resultados vemos que 90 padres tienen otros trabajos que no estaban especificados en las opciones que ofrecía el cuestionario aplicado. Como se pidió a los encuestadores que se especificara en qué consistía ése otro trabajo -que además pudo haber sido interpretado como otro trabajo más fuera del principal, registramos los siguientes oficios o actividades: policía, militar, carnicero, panadero, estudiante, librecambista, jubilado, peluquero, ganadero, garzón, peón, futbolista, inspector, diagramador de computadora, picapedrero, dirigente, boxeador, ladrillero, enterrador, atiende futbolines, fabricante de botones, yesero, contratista, salteñero, tikeador de hoja de trufis, bicicletero, etc. Evidentemente estos oficios o trabajos, no son clasificables en las anteriores categorías señaladas por nosotros.

Muestra por otra parte la riquísima gama de actividades que la necesidad de sobrevivencia obliga a ejercer.

Esta información sobre otros trabajos, al permitir sobrentender que fuera del trabajo principal desarrolla otro, ha modificado la suma de los totales parciales y finales, por lo que en los cuadros no se encontrarán las cantidades fijas que hemos manejado para cada área en las anteriores preguntas.

Pregunta No 9: Ocupación de la madre (Anexo 14)

Una información es evidente : la mujer consume la mayor fuerza laboral en los quehaceres del hogar, sin excepción en todas las áreas, sean estas de sectores populares o de espacios relacionados con altos niveles económicos de vida. Las labores de la casa son realizadas prioritamiente por las mujeres, aunque luego ellas ejerzan otra ocupación o trabajo, hecho que significaría el ejercicio de la doble jornada de trabajo de la mujer.

Son 1.916 las madres de los 3.490 niños encuestados que cumplen con labores de la casa. Estas funciones no impiden que a su vez, ellas trabajen en otra actividad más. La encuesta lo registra ampliamente, ya que las sumas totales de los trabajos realizados por las mujeres sobrepasan las cantidades de ellas.

La variable de comerciante ocupa un segundo lugar con 688 madres. Información que puede entenderse de diversos modos: a) la mujer como fuerza de trabajo que comparte la obligación de aportar al hogar con dinero a través de cualquier transacción comercial, desde vender dulces en la puerta de su casa hasta realizar viajes esporádicos de contrabando de diverso tipo; b) la mujer como el componente familiar que tiene más condiciones para realizar negocios; c) la mujer en cualquier trabajo, como una única salida para la necesidad de sobrevivencia.

El cuadro ocupacional de la madre comparado con el del padre en esta variable, revela que el movimiento comercial de la economía informal está en manos de las mujeres más que de los hombres, en todas las áreas sin excepción e igualmente se percibe en las cantidades totales. Es decir, los padres que se dedican a actividades comerciales alcanzan a 231 frente a las madres de los mismos niños que llegan a 688 del total de las familias Es decir, las madres que se dedican al comercio, son casi tres veces más que los padres que trabajan en esa ocupación . Según la Lic. Miriam Camacho, del Centro de Estudios de la Población, " La participación ecómica de la mujer es un fenómeno social, cuya importancia radica , no solamente en los efectos de la oferta de mano de obra actual, sino también en la influencia de fuerza de trabajo futura , dada la tendencia cada vez mayor de la incorporación femenina al mercado laboral " en "La participación femenina en la actividad económica de la ciudad de Cochabamba"

El área donde existen porcentualmente más comerciantes es la 3 con un 45.93% del total.

La variable de profesionalidad ocupa un tercer lugar. Así las madres que son profesionales alcanza a 541 del total de 3.490. Esta ubicación representa un cambio importante del pensamiento y actitud con referencia al rol de la mujer en la sociedad y la familia. Muchas madres han seguido estudios profesionales en todas las áreas sin excepción; no obstante, el ejercicio está muchas veces relegado. Este estudio no registra el porcentaje de mujeres que siendo profesionales, no ejercen su profesión Lo más evidente es que las tareas del hogar son acaparadoras del uso del tiempo de la mujer.

Si observamos los cuadros adicionales incluídos al final del estudio, Anexo No 14, encontramos que en el área 1, se concentra la mayor población femenina profesional, 39% del total. Al mismo tiempo se produce casi una total correlación con la cantidad de hombres profesionales de la misma área: 40.84%

Las madres que realizan un trabajo de empleadas, fuera de la casa, ocupan un cuarto lugar, 177 del total.

Escaneado con CamScanner

Este empleo no es el doméstico. Este se encuentra especificado en otro item. El área que tiene más madres empleadas en oficinas, tiendas, etc. es el área 1, dato que puede significar una cuestión ideológica: liberación de la dependencia económica del hombre, modernidad de la mujer, etc., ideas manejadas frecuentemente por literatura de revistas y grupos feministas a las que este tipo de mujeres tiene acceso.

Los items correspondientes a obreras,empleadas domésticas, artesanas, registran pocas cantidades en comparación con los anteriores. Con referencia al item de empleada doméstica, podemos pensar que pudo existir una interferencia emocional en el niño en el caso en que su madre fuese sirvienta que le obligó a resistirse a decir la verdad. Las informaciones porcentuales son interesantes, ya que, el ára 4 es la que registra mayor cantidad de empleadas domésticas, 30,59 %. La Licenciada Ledo había señalado en su estudio a esta área, como área de servicios y nosotros dijimos que en los últimos años, había cambiado bastante su estructura social; ahora esta información parece refrendar más bien a la Licenciada Ledo. Esto puede significar que sigue manteniendo esa estructura sociocupacional, pero que se ha sobrepuesto la otra, de familias de altos ingresos económicos, es decir coexisten ambos tipos. Tambien se explica por el hecho de que algunas madres ejercen su trabajo "cama adentro", lo que supone vivienda permanente en casa del patrón.

Revisadas las encuestas de la mujer-madre,que además del trabajo que realiza en el hogar tiene otro "trabajo fuera de casa", se pudo conseguir una nueva muestra del verdadero espectro socio-ocupacional de la mujer:

Tipo de trabajo	Ar.1	Ar.2	Ar.3	Ar.4	Ar.5	Ar.6	Total
Vend-comerc.	70	113	231	44	12	3	473
Profesora	93	46	40	40	25	0	244
Empleada	28	7	17	12	3	0	67
Secretaria	24	6	10	23	4	2	69
Enfermera	17	6	5	11	3	1	43
Cocinera	13	3	8	10	0	0	34
Modista	9	14	22	3	5	0	53
Peinadora	9	5	6	3	0	0	23
Comidera	1	9	31	10	0	0	51
Carnicera	5	1	19	1	0	0	26
Chichera	2	5	6	1	0	0	14
Lavandera	5	9	23	15	0	0	52
Estudiante	4	6	1	0	1	0	13
Profesionales	21	0	6	7	0	0	32
Otros varios	32	22	27	20	2	1	102
Totales	291	247	460	206	75	6	1283

Recordemos la configuración social de cada área y en función a eso veamos las cantidades de mujeres que trabajan como profesionales, secretarias, enfermeras y su distribución por área, como tambien lo que serían trabajos considerados más populares y humildes como cocinera, peinadora, modista, etc. En el item de "otros varios" tenemos un listado muy grande, del cual hemos sacado los más interesantes: Costurera de polleras, fabricante de piñatas, librecambista, canillita, portera, guía de turismo, reportera, fotografa, jefe de club de madres, pastora de vacas, zapatera, viaja al campo para formar mujeres (Líder) silpanchera, pela panzas, limpia casas, etc.

Pensamos que en el fondo de toda esta información, están los niños, sobre los cuales repercute esta estructura socio-ocupacional familiar. Sus hábitos diarios de vida están en función al trabajo de sus padres y muchas veces, los mismos niños realizan estos trabajos.

Pregunta No 10 Permanencia y temporalidad del trabajo del padre (Anexo No 15).

De los 3.490 padres, 2.167 tienen trabajo fijo. En cada área, este item es el que tiene mayor representatividad, mostrando una cierta tendencia a la estabilidad económica, a la seguridad y permanencia en los trabajos. Al rededor de 2/3 partes de la población total.

El trabajo temporal, ocupa el segundo lugar por cantidades absolutas, alcanza a 660 personas. Del 100% de padres que tienen trabajos temporales, los del área 3, llegan al 50, 76 %, significando inestabilidad económica, alimentación desnivelada, atención a las nececidades prioritarias al ritmo del trabajo temporal, " se come cuando se puede ". De este modo una vez más se muestra la confiabilidad del estudio de base que hemos tomado.

La información correspondiente a los padres que buscan trabajo, señala que son 199, habiéndose ubicado en el área 3 el más alto porcentaje de desocupados. El 45, 73 % del total de desocupados, se halla en esta área. Resulta siendo el área más deprimida economicamente tanto por la cantidad de padres con trabajo temporal ,como por desocupados.

Pregunta No 11 Permanencia o temporalidad en el trabajo de la madre (Anexo No 16)

Lo primero que llama la atención es la alta cantidad de niños que no saben o que no pueden responder a la pregunta, 1.231 entre 3.490 deja en blanco. El mismo item con referencia al padre fue respondido por mayor cantidad de niños, sin dificultad. Parece tener origen en una confusión: la mente del niño no consigue clarificar si el trabajo de la madre en el hogar, es o no trabajo. Esta ambiguedad parte del hecho de que cocinar, lavar, planchar, cuidar a los hijos, etc, no son actividades pagadas y lo lleva a concluir que "no son trabajo". Esta conceptualización tradicional, injusta, sobre las ocupaciones de la mujer al interior de su casa, como "no trabajo", ha podido producir en los niños confusión y por tanto, silencio.

Creemos por eso mismo, por las cantidades señaladas para las madres que tienen trabajo fijo, que muchos niños pudieron haber entendido como trabajo fijo, el trabajo de la casa. Pensamos que se ha producido este razonamiento, por que haciendo un cotejo con la misma variable en el cuadro de los padres, en la mayoria de las áreas, las cantidades son mayores para las madres.

Con referencia a si la madre tiene trabajo temporal, los datos registran para el área 3 las cantidades mayores, confirmando nuevamente, que se trata de las familias más deprimidas económicamente

Escaneado con CamScanner

Tendríamos que hacer consideraciones similares para el item que dice: busca trabajo, ya que las respuestas son igualmente mayoritarias en el área 3 .

Podríamos añadir una apreciación más: existen connotaciones de un cierto machismo en nuestro medio que determinan un condicionamiento en la respuesta. Aclaramos. La pregunta dice: ¿La madre busca trabajo? Y, el niño ha escuchado decir siempre o muchas veces, expresiones similares a las siguientes: "mi mujer no sale a trabajar fuera de casa, para eso trabajo yo", "el hombre debe llevar el dinero a la casa", "las mujeres a la casa, los hombres al trabajo", etc. Entonces el niño no quiere comunicar que la madre busca trabajo. Un hecho es muy develador, justamente, en los sectores populares y más deprimidos económicamente, se sitúan la mayoría de las madres, que no buscan trabajo fuera del hogar, según los niños, menos en el área 3.

Pregunta No 12: Idioma que se habla en la casa (Anexo 17)

El castellano se constituye en el idioma más utilizado por los miembros de las familias demandadas en las encuestas: padre, madre, niño, sin excepción. El total de castellano-parlantes es de 3.108 padres, 3.280 madres y 3.412 niños.

Con relación a los niños que hablan castellano, las cantidades suben casi al 100%. No olvidemos que los encuestados son 3.490. Los niños que no contestan o que dicen no hablar el castellano, son posiblemente migrantes recientes de áreas rurales.

Aclaramos un aspecto: más madres que padres hablan castellano y más hijos que padres y madres. Sería valioso observar los cuadros correspondientes adjuntos al final del presente estudio (Anexo 17).

El quechua se coloca en segundo lugar con 2.021 padres, 2.255 madres y 501 niños. Nuevamente notamos que las madres registran puntajes más altos a favor de los idiomas; en este caso, el quechua. En cambio, los niños han ingresado masivamente al castellano, dejando el quechua.

El hecho de que padres y madres hablen el quechua en cantidades tan grandes califica a la población: origen indígena, cultura andina. Por otro lado, nos confirma la resistencia a la cultura occidental a través del idioma. Significa también persistencia de la identidad cultural a través del idioma. Puntualizamos un hecho: los niños saben que sus padres hablan entre sí el quechua y que ellos se van quedando al margen de esa comunicación. Lo saben y lo aceptan con agrado, por ese sentimiento negativo que se crea en las escuelas citadinas contra los niños que hablan quechua.

Los más grandes porcentajes de posesión del quechua se dan en el área 3, con 42,70 para padres. Pero contrariamente a lo que podía esperarse, ausencia del quechua en el área 1, ésta registra, por ejemplo, un porcentaje de 18,56% para padres. Este dado habla de la esencia cultural andina que sobrevive aún en las familias altamente occidentalizadas.

Muchas circunstancias determinan que los niños dejen de hablar el quechua, idioma de sus mayores. El castellano es el idioma del comercio, de la escuela, de los medios masivos de comunicación e ideológicamente, de la subida de estatus. Estas razones conducen a los padres a elegir el castellano para sus hijos como el idioma de urgencia. El resultado es que niños de padres de origen quechua ya no se expresan en el idioma nativo o el conocimiento es mínimo.

Podríamos hacer un pequeño cuadro resumen del comportamiento idiomático de las familias de Cochabamba con referencia al quechua:

No de área	Padres	Madres	Niños	Total
1	375	391	57	
2	408	491	103	
3	863	959	260	
4	229	329	71	
5	66	73	8	
6	15	12	2	

Con referencia al aymara, su aparición es mucho menor en todas las áreas e incluso en algunas está ausente. Estas son las cantidades absolutas: 266 padres, 240 madres y 49 niños del total de 3.490 familias encuestadas. La mayoría de los que habla aymara se ubica espacialmente en el área 3. Ya sabemos que en esta área se encuentran asentadas las familias migrantes que resuelven su medio de vida mediante el comercio minorista, el trabajo asalariado, la artesanía.

Era de esperar que el inglés se registrara en el área antitética a la anterior por cuestiones ideológicas. Evidentemente, en el área 1, las cantidades son siempre mayores que en las 3, no obstante la enorme diferencia poblacional entre ambas. Es decir, de 827 padres de la 1, 127 padres saben inglés, en cambio de 1.249 padres de la 3, sólo 24 lo conocen.

Cierta presencia muy variable del idioma inglés entre los niños, hace pensar que éstos creen que se trata del inglés curricular de la escuela, lo que en síntesis no significa saber el inglés. De todas maneras, las cantidades mayores se encuentran en el área 1

Un hecho que detectamos al hacer un cotejo comparativo entre los cuadros de madres y padres, tanto en el idioma castellano, como en el quechua, es que las mujeres registran mayores cantidades que los varones en todas las áreas sin excepción. Este dato arroja una serie de connotaciones que pueden expresarse como: necesidad vital de comunicación, la posesión del idioma en ellas como instrumento de sobrevivencia -no olvidemos que las madres manejan mayoritariamente el comercio informal. Puede significar también más interés para aprender idiomas, capacidad innata de comunicación, etc. Este dato merece una atención especial en estudios del factor lingüístico comparado entre hombres y mujeres.

Curiosamente, no sucede lo mismo con el aymara. Idioma que conocen o usan más los hombres que las mujeres, 266 frente a 240, respectivamente. Puede significar una migración masculina mayor que femenina desde el mundo aymara al citadino y por consecuencia la constitución de matrimonios de varones aymaras con mujeres quechuas o castellano- parlantes.

Escaneado con CamScanner

Pregunta No 13: Religión de la familia (Anexo 18)

La religión católica ha ingresado en la vida espiritual familiar con una fuerza decisiva. Su presencia se registra, en cualquiera de los grupos estudiados: padre, madre, niño. En 3.490 familias, 2.502 padres son católicos, 2.687 madres y 2.763 niños. Se registra en el área 3 la mayor población católica.

La religión protestante se sitúa en segundo lugar con 345 padres, 405 madres y 467 niños. Parece ser que también en el área 3 se ha producido la mayor penetración de la religión protestante, ya que del total de padres o madres que la han aceptado, las cantidades mayores están de esta área.

Tiene alguna significación el hecho de que las cantidades de fieles de cada una de las religiones se expresan invariablemente así: los padres son los menos interesados o comprometidos con la religión, después las madres aumentan en cantidad y los niños suben más todavía. Por ejemplo: área 2, religión católica, padres: 478, madres: 539 e hijos: 592

Pensamos que de algún modo tiene que ver la vida dura, la fuerza y presencia de costumbres populares de religiosidad exterior, con el enfriamiento del adulto en su relación con Dios y más aún, en los hombres que en las mujeres. Parece ser que los niños tienen una necesidad mayor que los adultos de una vida espiritual religiosa.

Con referencia al item de "no creyentes" tiene cierta presencia en el área 3. No sabemos explicar a qué se debe esa ausencia de los valores religiosos en la vida de algunas personas. Lo extraño es que también los niños registran, en todas las áreas ciertas cantidades de no creyentes. Esto supone que no tienen ninguna aproximación a experiencias, historias, conceptos, ritos religiosos. Viven realmente al margen de las ideas y del sentimiento de lo divino.

La aparición de "otras religiones", aunque en cantidades mínimas, supone la presencia de sectas que se van creando su espacio en la religiosidad citadina. El área 1 tiene la mayor cantidad de padres, madres y niños de otras religiones. Pensamos que se trata de Mormones, Crisnas, Testigos de Jehová, la Iglesia de los Santos de los últimos días, etc.

Pregunta No 14: Idioma que se habla más en la casa (Anexo 19)

Todas las personas hablan al interior de sus hogares prioritariamente el idioma castellano, 3.202 familias entre 3.490 que son el total, certificándose una vez más que es el castellano el idioma elegido por todas las connotaciones de ascenso social, beneficios escolares, comerciales, comprensión de los programas televisivos que tiene. Al mismo tiempo en esa decisión están implícitas todas las secuelas negativas del distanciamiento de las raíces nativas, del desgaste de la identidad, de la ruptura con el pensamiento andino, etc. Es también un síntoma de la disgregación de la "autoridad" de la tradición, que afecta al heredero que la desconoce.

Las familias procedentes de provincias, tanto del mismo departamento como de otros que mostraban una movilización social muy definitoria en la estructura de barrios populares de la ciudad, deciden abandonar el idioma nativo en sus conversaciones familiares con los niños para reemplazarlo por el castellano. Podríamos considerar como un rasgo de desclasamiento, lo hablan cuando están solos .. Según Raúl Rivadeneira Prada en "Resistencia y coexistencia" decía, "El desclasamiento no implica forzosamente... la ruptura total con las normas del grupo de pertenencia original y adopción de las correspondientes a otro. En Bolivia este fenómeno, de esencia ideológica mental, es muy frecuente y coloca al desclasado en una situación intermedia o en un terreno fronterizo entre la clase a la que aspira y a la que realmente pertenece". Pensamos que estas consideraciones nos ayudan a comprender más nuestros cuadros e interpretaciones que en el fondo, son nuestros ciudadanos

Del mismo modo nos dice Gregorio Iriarte en el artículo "Algunas consideraciones metodológicas sobre Educación Popular" de CUADERNOS DE PORTALES No 2, al hablarnos de los sectores populares : "el pensamiento negativo que de ellos tiene la cultura opresora, se ha ido introyectando, poco a poco, no solamente en los individuos sino también la propia cultura. Tantas veces, los pobres han sido despreciados y subvalorados que al fin y como efecto más negativo, ellos mismos terminan por creerlo". Así entendemos la actitud de la familia con referencia al idioma nativo.

El uso del castellano en la vida familiar en todas las areas sobrepasa al 90% de la población. Si vemos al interior de cada área y recordamos el estudio matriz utilizado no nos extrañaríamos al ver que en el área 1, del 100% de las familias integrantes del área, el 97.18% usa el castellano como idioma de comunicación familiar.

El quechua como idioma de relación familiar diaria se presenta en 245 familias entre 3.490. Los más altos porcentajes se registran en el área 3, con un 55, 51% del total de familias quechua parlantes. Es decir, más de la mitad de las familias que conservan el quechua como idioma familiar viven en esta área, repartiéndose la otra mitad entre las cinco áreas restantes. Estos datos muestran, una vez más, la confiabilidad del estudio tomado como base de agrupación de las zonas censales.

El aymara no tiene presencia como idioma familiar. Sólo el área 3, registra 10 familias que habitualmente lo utilizan como medio de comunicación familiar. Sería interesante estudiar, si algún barrio del área tiene un cierto sentido de colonia aymara.

Pregunta No 15. Personas con las que vive el niño (Anexo 20)

El primer dato que encontramos al analizar los resultados puntualiza el hecho de que la familia cochabambina mantiene la costumbre de compartir en una misma casa, con todos los miembros inmediatos: padres, hijos, abuelos, nietos. Incluso, con frecuencia, este compartir abarca a tíos, primos y otros familiares. Lo que supone que hay un complejo conglomerado familiar en cada casa o cuarto.

Sin duda, la convivencia con los padres, se ubica con las más altas cantidades. Así, de 3.490 niños encuestados, 3.167 viven con sus padres.

Escaneado con CamScanner

Cuando se trata de indagar cuántos niños viven, además con sus hermanos, la cantidad registrada es también bastante alta: 3.134

La experiencia de compartir la vida familiar con los abuelos alcanza a 1.128 niños. Esta cantidad es realmente alta. Consideramos que en nuestra ciudad no se cuestiona siquiera el hecho de los abuelos que deben vivir o no con los hijos y los nietos. Se los acepta naturalmente.

La información con referencia a los tíos que comparten el espacio familiar es también significativa: 1.091 entre 3.490. Es el registro de la idiosincrasia de la familia cochabambina y quizá boliviana. Representa el sentido comunitario de "ayni" o ayuda, de participación. Manifestación de un hábito cultural andino. Incluso es posible ver este mismo registro cuando se habla de compartir la vivienda con los primos y otros parientes. Así, las cantidades son todavía altas de 3.490 familias, 764 reciben a primos y 137 a otros familiares más.

De estos datos podemos arribar a la conclusión de que la mayoría de los niños de Cochabamba, conoce la experiencia de compartir el espacio familiar con hermanos, tíos, primos, etc. Esa actuación en la vida familiar se origina en concepciones de vida provenientes del "ayllu", el "yanapanaku", el "ayni". La interacción familiar determina una vida afectiva más rica y más compleja, que la hace, substancialmente, más humana. No podemos hablar en estos territorios del sentimiento de soledad existencial de las grandes urbes cosmopolitas, ni de las filosofías occidentales de post-guerra. Lo que primariamente se percibe es el sentimiento comunitario para defenderse del hambre, del subdesarrollo, de la opresión.

Si observamos las cantidades en cada una de las variables señaladas para la vida familiar, veremos que siempre es el área 3, el área en que se encuentran las mayores cantidades de niños que comparten su infancia con muchos parientes cercanos. Se prueba, nuevamente, que esta área, es la más comunitaria, la más densamente poblada y la que conserva más los hábitos culturales populares.

UNAS IDEAS MAS SOBRE LOS DATOS GENERALES EN TORNO A LOS NIÑOS ENCUESTADOS

Este enfrentarse con los datos más elementales de la vida familiar de los niños encuestados, es el soporte fundamental de nuestra posterior investigación: los Hábitos Culturales de los Niños de Cochabamba. No podríamos entender el sentido de determinados comportamientos culturales de los niños si no tuviéramos el sustento estadístico, la distribución espacial y demográfica, la información sociocupacional, los comportamientos lingüísticos, religiosos de las familias de los niños. Por eso, esta primera parte de nuestra investigación nos ubica en un contexto que nos permitirá aproximarnos con más claridad a la segunda parte de nuestra investigación.

Las familias de Cochabamba se ubican en el espacio de la ciudad de acuerdo a su estrato sociocupacional, reproduciendo en esos pequeños límites geográficos la macro problemática socioeconómica del país. Al mismo tiempo, los niños reproducen, en pequeño, en su micro cosmos, los hábitos culturales del ámbito sociocupacional de su zona, de su familia. Nada queda al azar. Nos enfrentamos entonces con la multifacética información ofrecida por los niños de Cochabamba.

AL INTERIOR DE LA FAMILIA: EL MICROCOSMOS DEL NIÑO Y SUS HABITOS CULTURALES

Como ya dijimos el cuestionario No 2 fue concebido con tres distintas partes. La primera para recoger informaciones acerca de las vivencias personales de los niños, algo así como un pequeño sondeo en su experiencia del mundo y de sí mismo y la llamamos justamente: Vivencias Personales. La segunda parte del cuestionario buscaba recoger informaciones sobre los modos de participar, de actuar en la familia, en la sociedad, sobre las condiciones personales de los niños, ya sea como resultado de las motivaciones familiares, escolares o de automotivación, pensando que estas situaciones llegan a ser hábitos culturales y la titulamos: Actividades y Habilidades. La tercera parte de este instrumento de aproximación al mundo del niño iba en busca de algunas manifestaciones culturales, artísticas propiamente dichas, que el niño desarrolla en los distintos ambientes en que transcurre su vida.

Seguros de que la primera parte de nuestra investigación ofrecía abundante e incuestionable información sobre los espacios vitales de las familias de los niños, sobre las condiciones socio-ocupacionales, los comportamientos lingüísticos, religiosos, etc., decidimos aplicar la segunda encuesta a un 4,5% de la población inicialmente encuestada; por la firme convicción de que la nueva información se ofrecería con resultados similares, en un 4,5 % o en un 10%. Los espacios socio-ocupacionales, suficientemente estudiados e interpretados en la primera parte, repetirían la misma o semejante información en cualquier cantidad de niños, en una segunda encuesta.

Este porcentaje 4,5% fue distribuido en dos grupos. Siguiendo la terminología psicopedagógica los llamamos: grupo experimental y grupo de control. No se trabajó de ningún modo, estimulando en forma especial al grupo experimental. Dividimos a los niños simplemente al azar. Pretendíamos conservar un cierto paralelismo que permitiera la comparación, que ofreciera información que validara justamente nuestro estudio.

La manera cómo se eligió a los niños que representarían al 2,2% de cada área fue por azar, a los niños que se encontraban entre los números 13 a 17, 63 al 67, 113 al 117 de las primeras encuestas y así sucesivamente,tanto para el grupo experimental como en el de control.

La aplicación de estas segundas encuestas fue arduo trabajo. Tuvimos reales dificultades para encontrar las casas y las personas, por múltiples razones: había pasado más de seis meses entre la primera encuesta y la segunda, muchos niños cambiaron de lugar de vivienda, los encuestadores no eran los mismos que aplicaron las primeras encuestas, los anteriores encuestadores-alumnos habían olvidado situar datos orientadores sobre las casas que no tenían numeración- muchas de ellas recibían numeraciones caprichosas, colocadas por decisión de los dueños de casa- existían barrios enteros sin numeración, los niños ya no vivían en la casa y nadie sabía darnos datos , etc. Muchas veces, ubicar la vivienda y al

Escaneado con CamScanner

niño era como haber salido de un laberinto de nombres y direcciones que nosotros mismos nos habíamos construído.

Al final, después de muchos días , estaban llenadas las encuestas requeridas.

Las cantidades absolutas que representaban el 2,2 % y su distribución por áreas y por grupos fueron las siguientes:

Area No	2% grupo experimental	2% grupo de control
1	17 niños	17 niños
2	16 niños	15 niños
3	27 niños	26 niños
4	11 niños	11 niños
5	3 niños	3 niños
6	1 niños	1 niños
TOTAL	75 niños	73 niños

Antes de iniciar la interpretación de los datos arrojados por la tabulación queremos recordar a quien nos sigue con detalle, que el área 6, no tiene la verdadera representatividad poblacional que debería tener debido a la ausencia de datos estadísticos poblacionales que nos den un soporte válido a nuestro estudio. La registramos por representar una existencia. Las casas se levantan, los niños viven y el territorio existe.

Para quien se interese en revisar nuestros cuadros situados en los anexos, queremos aclarar algunos aspectos:

a) Tenemos cuadros de frecuencia absoluta y relativa para el grupo experimental y sólo de frecuencia absoluta para el de control; ya que una sola persona en los cuadros de frecuencia relativa comparada, puede, en algunos casos, ser el 100% y eso daría lugar a una inadecuada interpretación acerca de la semejanza de datos entre los grupos experimental y de control. La semejanza se evidencia en los datos de frecuencia absoluta. Sin embargo esta publicación sólo consigna los datos del grupo experimental por razones de espacio, permanenciendo los cuadros en el Instituto de Investigsación de la Facultad de Humanidades, para los interesados en estudiarlos.

b) Algunos totales de los cuadros de frecuencia absoluta superan la cantidad de encuestados. Se trata de opciones múltiples en que los niños pueden elegir más de dos opciones, ejemplo: los problemas de la familia pueden ser de dinero, de vivienda, de trabajo, etc.

Un intento de desentrañar los hábitos culturales de los niños en medio de la abundante información, nos obliga a sistematizar y ordenar nuestros datos.

En los cuadros de frecuencia absoluta, es decir, en la tabulación por suma de respuestas positivas, negativas, o de distinta naturaleza, las diferencias entre el grupo experimental y de control, son pequeñas.

I. VIVENCIAS PERSONALES

Pregunta No 1: Ayuda que el niño realiza en la casa (Anexo 21)

La participación de los niños en la vida familiar, en cuanto lo que significa, ayuda, trabajo, se produce principalmente en favor de la madre, en todas las áreas con más del 50%, sin excepción; del mismo modo, en los dos grupos, experimental y de control. Podría tener su origen en la naturaleza misma de la vida familiar: la permanencia de la madre y de los niños en la casa, motiva esa relación de ayuda, de afectividad, mientras que el padre, cuyo trabajo se ubica generalmente fuera de la casa, se encuentra ausente y las relaciones de ayuda y de afectividad de niño a padre son mucho menores.

La ayuda a la madre, a su vez, puede tener dos connotaciones: ayuda impuesta por el rol que se fija a los hijos en la casa y ayuda voluntaria, por el deseo de colaboración de los niños en los quehaceres hogareños.

En los cuadros, de frecuencia absoluta, se ubica en segundo lugar la ayuda prestada a los hermanos, tanto en el grupo experimental como en el de control, pudiendo ser como consecuencia del rol que la familia fija, es decir: atención a los hermanos menores con todas sus implicaciones, ayudar en las tareas escolares, lavado de ropa y otros.

La ayuda al padre, es menor y en algunas áreas la ausencia es total. Hecho que también implica menor grado de relación afectiva, menor tiempo de permanencia juntos Es interesante ver que entre el 100% de los niños que ayudan al padre, la mayoría se ubica en el área 3.

Un aspecto que nos parece importante y que las encuestas registran, es que los niños son requeridos para múltiples tareas: por la mamá, por el papá, por o para los hermanos. Es decir, en muchos casos, el niño recibe demandas múltiples de los demás miembros de la familia .

Con referencia a otras ayudas o actividades, que en ese sentido, realiza en la casa tenemos una lista adicional que algunos niños escribieron:

Cocinar
Lavar ropa, tazas, platos, etc.
Pelar papas
Ayudar a la empleada, a la abuelita
Barrer
Comprar en la cancha
Ayudar en mecánica
Arreglar la casa

Casi toda la totalidad de las actividades indicadas corresponden a tareas consideradas como femeninas, menos la de ayudar en mecánica. Estas respuestas señalan un hecho presentado en la parte inicial de esta investigación, a partir de presupuestos teóricos. RUNAYAY II. Dijimos que las niñas, por el rol que la familia les atribuye, tendrán "sobre sí, más obligaciones y más limitaciones que los niños. Así: "tendrán que realizar quehaceres familiares desde muy temprana edad y cada vez más, a medida que crecen". Vemos que esta situación de

Escaneado con CamScanner

ayuda-trabajo de las niñas, se comprueba, indistintamente en zonas de familias de altos como de bajos ingresos.

Pregunta No 2: Trabajo fuera de la casa (Anexo 22)

Los niños que trabajan fuera de casa, se registran en las áreas 1, 2, en un porcentaje mínimo, apareciendo la mayor cantidad de niños trabajadores en el área 3. Debemos recordar que la encuesta fue aplicada entre niños que viven con sus familias. Por tanto, en la mayoría de las áreas estudiadas los niños no trabajan ganando dinero para ayudar al hogar. Son hijos que reciben de sus padres los más elementales apoyos de sobrevivencia. Sin embargo, se ve un cierto grado de demanda de parte de la familia a los niños, para que realicen trabajos remunerados económicamente.

Nuestra encuesta no pudo registrar la problemática de los niños trabajadores, porque no estaba diseñada para ser aplicada a niños de la calle o en los lugares donde trabajan, sino a niños en sus casas. La problemática del trabajo infantil está ampliamente estudiada por Defensa de los Niños-Internacional en las investigaciones: "El menor trabajador asalariado en la ciudad de Cochabamba" y "Los menores de la calle en la ciudad de Cochabamba".

Pregunta No 3: Problemas en la familia (Anexo 23)

La causa mayor de problemas al interior de las familias y en todas las áreas, sin excepción, es el dinero. Un síntoma de su significación y la fuerza que tiene dentro de la paz familiar. Pensemos en el peso que tiene en un país subdesarrollado, endeudado, dependiente, como el nuestro.

Con referencia a que los problemas radican en las discusiones familiares, el porcentaje es bastante alto, en casi todas las áreas. En algunos casos, semejante y hasta mayor que lo económico, áreas 1 y 4, por ejemplo. Esto nos haría pensar que la naturaleza humana, en cuanto a lo que se refiere a las relaciones interpersonales, es muy compleja y que la convivencia, es siempre un problema mayor. Si recogemos la expresión de Galeano en "Las Venas Abiertas de América Latina "..niños bajo la tormenta. del hambre " y la parafraseamos diríamos "...bajo la tormenta de las discusiones e insultos", entendemos más su actuación.

Con referencia a la vivienda como problema familiar parece no tener significación en el área 1. En la 2 y 5, cierta presencia, mostrándose como un problema real en la 3 y 4 Recordemos el estudio base con el que hemos empezado nuestra interpretación, para entender el sentido de conflicto que resulta tener o no vivienda , en las distintas áreas.

Del mismo modo, el trabajo no se constituye en motivo de problema familiar en las áreas 1 y 5, donde se ubican familias de economía estable, no así en la 2 y la 3, donde realmente, el "cuentapropismo" del que habla la Lic. Ledo o el comercio informal, artesanía, etc., parecen producir conflictos familiares, por no ofrecer seguridad ni estabilidad económica.

Creemos que tiene importancia el hecho de que se registre cierto procentaje de discusiones en la casa por gente que no es precisamente de la familia. Se registra en las áreas populares, pobres y no así en las de altos ingresos. Claramente vemos que es el factor vivienda, que obliga a compartir patios, zaguanes, piletas de agua, facturas de luz, etc. que determina en las áreas 2, 3 y 4 frecuentes problemas de vecinos.

Si revisamos los cuadros, detectamos un hecho tristemente importante que converge sobre los niños. Se registra en mayor cantidad en las áreas 2 y 3. Existen discusiones en la familia por los distintos tipos de problemas frente al testigo niño : de dinero, de vivienda , por falta de trabajo, por discusiones entre los miembros de la familia, por otras personas, vecinos, etc. y el niño las señala sin reparos. Estas áreas son las más pobres y populares. El niño recibe la educación de y por la violencia.

Pregunta No 4: Personas que causan discusiones familiares (Anexo 24)

Desde el punto de vista de los niños, el padre y los hermanos son los causantes de la mayoría de los problemas familiares. La madres, aparecen con un porcentaje mucho menor e incluso en algunas áreas, no registran ninguno. Responde claramente a la imagen de la madre víctima silenciosa que recibe los problemas como pararayos familiar.

Nuevamente, se constituye la categoría de otros familiares y vecinos, como origen de muchas discusiones, con porcentajes de alta representatividad en las áreas 2 y 3, en coincidencia con los barrios donde se ubican las familias de asalariados manuales, artesanos, comerciantes minoristas, etc. que posiblemente comparten, como dijimos, los espacios de la vivienda con familiares cercanos y vecinos.

El libro "El hombre cultural y el hombre biológico", de Eliot Chapple (Agencia para el Desarrollo Internacional, Buenos Aires. Ed. Pax-México 1970), encontramos el siguiente comentario:

"Cuanto más aumenta la población y se va reduciendo el espacio para los individuos hay más peleas por el espacio... basta leer cualquier periódico para convencerse de, hasta qué grado se presentan las violencias y el conflicto en esos medios".

"Los efectos del hacinamiento sobre los adultos se manifiesta también en los ataques a los niños en lo que se llama el 'síndrome del niño maltratado'. Los padres evidentemente, bajo los efectos de extremas tensiones, golpean a sus hijos, los queman con planchas eléctricas y cigarrillos y a veces los matan o producen daños irreparables. Es notable la semejanza con animales hacinados".

Nosotros no hemos llegado a indagar el mundo de violencia familiar a ese nivel pero lo hemos intuído a través de esta pregunta.

Pregunta No 5: Persona con quien comparte penas y alegrías (Anexo 25)

Así como la madre se situaba entre las personas menos conflictivas en el hogar, en proporción inversa,

Escaneado con CamScanner

pero con absoluta lógica, se sitúa como la persona con la que los niños comparten más su vida interior, sus problemas. Todas las áreas, sin excepción ofrecen altos porcentajes en favor de la madre. Vemos también que justamente en las áreas 2 y 3, los porcentajes están alrededor del 50% o más.

Habíamos adelantado en la primera parte de nuestra investigación, "RUNAYAY" No 2 , algunas consideraciones sobre los padres y los tipos de familias que se conforman en estas áreas indicadas. Ahora las retomamos por su correspondencia con nuestros resultados. "El padre obrero, empleado o pequeño comerciante... no siempre permanece dentro del hogar en los momentos libres y tiene escasas relaciones afectivas con los hijos. El mayor contacto entre ellos, se da a través de órdenes y reprensiones, cuando no, castigos. La madres, dedicadas íntegramente a las labores de casa,... su ámbito es sólo el hogar, razón por la cual sus relaciones con sus hijos son más significativas. Su maternidad le inclina a un alto nivel de afectividad hacia sus hijos. Entonces, el niño tiene en ella, la imagen de la protección total". Estas expresiones nuestras , nos sirven de comentario. También tomaremos una consideración que nos parece muy importante, del libro "Descolonización del niño" de Gerard Méndel que dice: "El niño desde los primeros meses de su vida amará a la persona que se ocupará de él, es decir, a su madre. Esta última, en efecto es quien le proporcionará alimento, valor, cuidado, amor, o sea el placer... reforzando así el lazo afectivo que existe entre ellos".

Y las palabras de Carlos Castillo Ríos en el libro "Los niños del Perú", cuando dice: "El padre es el jefe del grupo familiar, personifica la autoridad. Por eso es el llamado a castigar: es su rol como macho".

El padre, en nuestra encuesta , en algunos casos, no registra nada a su favor, certificando, ampliamente, nuestro presupuesto teórico. Obsérvese las áreas 1 y 5 (Anexo No. 25). Volvemos al estudio de Méndel que indica que a veces el padre "no llega a tener la talla suficiente delante de la imagen de la madre".

Si consideramos detenidamente los cuadros, vemos que más bien los amigos, en casi todas las áreas, tienen porcentajes a favor. En la 2 y 3 con más incidencia. En la mayoría de los casos más que el padre, información que refuerza nuestra interpretación.

También en las mismas áreas, 2 y 3, los niños indican que consiguen o tienen mayor comunicación de sus conflictos con otros familiares que con el propio padre.

Un dato de triste significación que registran las encuestas en el área 1, es la presencia de niños que no comparten con nadie sus fracasos y alegrías. Del 100% de niños que se sienten sólos, el 62% se registran en el área 1, en el grupo experimental. El el grupo de control, en una proporción menor. El general, en esta área, la familia tiene escasa o circunstancial comunicación con los niños. Volvemos a recuperar alguna apreciación vertida anteriormente por nosotros como presupuesto teórico para este tipo de familias, quizá muy dura, pero parece tener validez: "El padre, permanece muy poco en la casa. Sus relaciones con el hijo, son además de controlar esporádicamente notas y comportamiento, dadivosas en regalos y caprichos sofisticados, como un juguete electrónico, una colección de armas - juguete. La madre... generalmente tiene un tiempo libre completo, que lo distribuye en peluquerías, reuniones, ramis, clubes del libro, lectura de revistas femeninas, televisión. Su relación con el hijo es un tanto lejana, desplaza con frecuencia sus responsabilidades de madre, a las empleadas. Reemplaza esta ausencia afectiva con regalos y golosinas".

Pregunta No 6: Lugar en el que se siente más feliz (Anexo 26)

No obstante las apreciaciones negativas, con relación al grado de participación y comunicacion en la familia, sobre todo, en lo que se refiere al mundo afectivo del niño, en algunas áreas; la casa es el lugar en que los niños se sienten más felices, en todas las áreas, sin excepción. De esta contradicción podemos deducir un cierto sentimiento de soledad o desamparo ya que en los otros lugares se siente menos feliz.

La escuela como lugar en que el niño se siente bien o feliz, no tiene éxito. Son muy pocos los niños que la eligen.

La calle y algún otro lugar, tienen todavía menor presencia. Revisadas las encuestas, la expresión, otros lugares, se identifica para los niños como los siguientes: la casa del abuelo, la Ciudad del Niño, (orfanato) casa de los tíos, etc. Así se comprueba la falta de comunicación familiar o la soledad infantil de muchos niños.

Pregunta No 7: Concepto sobre la vida (Anexo 27)

Los niños eligen mayoritariamente la variable de "linda", como concepto de la vida. En segundo lugar, se ubica el concepto de "bella". Lo que sí llama la atención es que dentro del l00 % de los niños que responden , el 80% del grupo experimental del área 1, señala que la vida es medio fea, triste o les es indiferente, en mayor incidencia que en las otras áreas en las que incluso están ausentes estas variables. Hay una cierta correlación entre la falta de comunicación y soledad que habíamos encontrado en esos niños de esa área en la pregunta anterior y la percepción que tienen de la vida.

Pregunta No 8: Aspiraciones profesionales o de futuro (Anexo 28)

La aspiración general de los niños de todas las áreas es tener una profesión. Ser comerciantes tiene cierta presencia en el área 3 en correspondencia con el tipo socio-ocupacional que caracteriza al área: pequeños comerciantes, cuenta-propistas. Del 100% de niños del grupo experimental, los de esta área, 3, son los únicos que eligen ser comerciantes. La aspiración de llegar a ser artista se presenta sólo en la 1 y en la 2 donde posiblemente los niños tienen oportunidades y estímulos para sentir el arte. Otra variable que tiene alguna significación es la de ser deportista, bastante presente en todas. La variable, trabajar por los demás, sólo se registra con una persona, en las áreas en que aparece. No se percibe sensibilidad social en los niños.

Gerard Méndel en "La descolonización del niño" decía algo que nos parece muy sugerente : "Por primera vez en la historia de la humanidad, el hijo no quiere parecerse a su padre", explicando así, el rechazo colectivo en

Escaneado con CamScanner

las generaciones jóvenes ante la herencia del adulto que parece impotente ante la revolución tecnológica y que sede , se paraliza frente al manejo de aparatos de nueva tecnología . Si bien no es el caso general y concreto de nuestros niños, pero al no ser nosotros una isla y este hecho repercute de algún modo.

Es cuestionante el hecho de que los niños no tengan deseos de ser o hacer en el futuro, lo que son o hacen sus padres. Es el resultado de la imagen, posiblemente negativa, que tienen del modo de vivir y ganarse la vida de sus padres. Muchas veces va en la dirección del cambio de status, de debilitamiento de la identidad, de no querer pertenecer a la clase social de los padres, etc . Al respecto, habíamos adelantado algunas apreciaciones en nuestra introducción y las retomamos. Al hablar de los niños de los sectores populares dijimos en RUNAYAY Nº 2: "El ideal de vida para el futuro, lo perciben como una nebulosa, un tanto fatalista. No hay marcas fuertes de los padres sobre aspiraciones o proyectos de vida". También dijimos: "Suelen encontrarse divididos entre las aspiraciones familiares de ascenso social, inspirados en modelos familiares: tíos, parientes, que han subido y la completitud que intuyen en sus hábitos y modos de vida populares". Estos resultados, nos permiten encontrar coherencia entre nuestros presupuestos teóricos y la realidad estudiada.

Pregunta No 9: Manera cómo viven los padres (Anexo 29)

Consideramos que esta información no añade nada nuevo a la obtenida por la pregunta No 4 de la primera parte, de datos generales y solamente la retoma y además, en forma incompleta. De todos modos se percibe que en una mayoría de los hogares los padres viven juntos, registrándose separaciones en mayor cantidad en las áreas 3 y 1 . Son dominantes los resultados de los padres que viven "juntos ", de 75 familias encuestadas , en el grupo experimental, en 17 de ellas los padres viven separados

Las demás variables, soltero-a, viudo-a , tienen poca significación.

II. ACTIVIDADES Y HABILIDADES PERSONALES

Pregunta No 1: Actividades preferidas (Anexo 30)

Dibujar, ver la TV, hacer deporte, leer, se disputan los primeros puestos de preferencia entre los niños en todas las áreas . Los porcentajes totales, son muy semejantes, pero se perciben ciertas fluctuaciones al interior de las áreas. Así, entre todos los niños del grupo experimental, se distribuye las mayores elecciones del siguiente modo: del 100% de los niños que prefieren realizar las activideades señaladas se dan los siguientes porcentajes:

Dibujar -	área 3 - 35.71%
Ver la TV -	área 3 - 40.54%
Hacer deporte -	área 3 - 41.03%
Leer -	área 1 - 32.14%

Las demás actividades, registran pocos interesados. Por ejemplo: danzar, tocar un instrumento musical y jugar al ajedrez, se presentan más en el área 1 con un porcentaje considerable, estando casi ausentes en los otros. No olvidemos las características socio-ocupacionales y económicas de esta área: altos ingresos económicos, situaciones profesionales de primer nivel. Retomamos nuestros presupuestos teóricos , RUNAYAY " No. 2, para el tipo de niño de esta área: "con frecuencia recibe clases de los más variados matices... matemáticas, inglés, natación, ajedrez, etc." y es lo que se registra justamente En cambio, en las áreas 2 y 3, se anotan dos distintas actividades relativamente preferidas por los niños : tejer y estar en la calle, que posiblemente corresponden a mujeres y varones respectivamente. Luego, en la 2 y 3, aparecen con cierta fuerza, escribir y cocinar.

Se pedía especificar otras actividades cuando no encontraban entre las propuestas, las que realmente les gustaban hacer. Estas fueron las señaladas: oir radio, jugar damas, estudiar, jugar con autitos, cantar, barrer, ir al cine, hacer tareas, planchar. Todas ellas actividades comunes. Ningún niño sitúa, por ejemplo: coleccionar algo, indagar la naturaleza, subir a las montañas,fabricar algo, donde se percibiría la presencia de los adultos como motivadores de actividades interesantes. Este hecho muestra también que la familia cochabambina, la escuela, el entorno, no cumplen roles estimulantes en la postura creativa, participativa de los niños ante la vida. Estos se encuentran en un medio opaco, falto de energía, mediocre .Situación que se debería tomar en cuenta proyectivamente. ¿Qué niños estamos formando ? ¿ Qué hombres serán ? Faltos de iniciativa, de creatividad, de capacidad de dar novedad a su vida ¿Permanecerán así la escuela, la famila? Los niños cochabambinos hacen una radiografía indiscutible.

Pregunta No 2: Gusto por leer (Anexo 31)

La lectura estaba ubicada entre las cuatro actividades más preferidas en la pregunta anterior, pero, vemos que no constituye una actividad gozosa para los niños. La variable que ocupa el más alto porcentaje en todas las áreas con referencia al grado de satisfacción por la lectura, corresponde a que, le gusta poco. Aparece cierto porcentaje a favor de las variables: bastante y mucho, en el área 1 sin concecuencia con la pregunta anterior. Del total de los niños que prefieren bastante la lectura, un 42,86 % pertenecen a esta área. Puede explicarse por ciertos estímulos familiares típicos de los estratos socio-económicos estables: compra de libros ilustrados a todo color, cursos especiales de animación a la lectura, asistencia a películas relacionadas con libros famosos, etc. Habíamos adelantado nuestro punto de vista con referencia a la lectura del niño en este tipo de familias en nuestra introducción y lo reincertamos: "no obstante que tiene muchos libros, revistas, colecciones de ciencia a todo color, lee poco. Solo lee para responder a las tareas escolares". Por los resultados obtenidos comprendemos que no es del todo así, habíamos presupuesto mal. Hay una respuesta positiva con ralación a la lectura en los niños del área 1 .

Pregunta No 3: Preferencias en lectura (Anexo 32)

Los libros de cuentos se catalogan como lo más interesante que se ha escrito para los niños de todas las áreas. Los prefieren indiscutiblemente. Las revistas y

Escaneado con CamScanner

los libros de texto riñen por un segundo puesto entre sus preferencias.

Sin embargo, pensamos que hay una cierta falacia en la respuesta, resultado del concepto manejado diariamente en la escuela del "libro escolar" como valioso instrumento, lo que determina que los niños lo elijan. Pensamos que voluntariamente y libremente, los niños, frente a una revista y un texto de lectura, elegirían la revista. Por otra parte, en algunas escuelas, sólo se lee el texto de lectura y los niños no tienen la experiencia de la lectura de cuentos y de otro tipo de materiales. No obstante, de esta eliminación que hace la escuela del cuento, los niños lo han elegido como preferido. Si la escuela usara los cuentos, no sólo como material de lectoescritura, sino como el vehículo de emoción, reflexión, imaginación y creatividad; de algún modo, estaría supliendo la falencia encontrada en la pregunta No.l de este sector.

Los libros de ciencia, tienen cierto porcentaje a favor. La poesía, casi nada.

Pregunta No 4: Manejo de un instrumento musical (Anexo 33)

La zampoña es el instrumento musical que parece haber ingresado en el mundo de los niños cochabambinos. Tiene más representatividad que todos los demás instrumentos musicales, en todas las áreas. La guitarra ha ingresado más a las áreas 1 y 3.

Se percibe que solamente en el área 1 hay interés por aprender los distintos instrumentos musicales señalados y además, otros indicados por ellos. Revisadas las respuestas situadas por los niños, como otros instrumentos, encontramos los siguientes: flauta, violín, piano. Todos ellos, instrumentos de origen europeo y estrechamente relacionados con la idea de "prestigio social, cultural" y como resultado de un costo especial en el aprendizaje: clases pagadas.

Observados los cuadros, vemos más bien, el vacío que la presencia, es decir, el interés por los instrumentos musicales es mínimo entre los niños de Cochabamba. Se verifica por los ceros que aparecen en las distintas casillas de los cuadros. Más aún por los altos porcentaje que dicen no saber nada, coincidiendo con nuestras apreciaciones anteriores: los niños de Cochabamba no reciben estímulos, en este caso, artísticos de parte de la familia, de la escuela, etc .

Pregunta No 5: Pertenencia a un grupo musical (Anexo 34)

Como era de esperar, en relación con la respuesta anterior, si no hay gusto por la música no existen grupos musicales infantiles organizados. Esto significa que además, que cuando se da el aprendizaje de los instrumentos musicales, se da al interior de las casas, en clases y prácticas individuales, de tal modo que no se logra una interpretación o manifestación colectiva.

Es mínimo, casi nulo, el porcentaje de niños que pertenecen a grupos musicales .Quisimos saber qué grupos era los indicados por los pocos niños que dijeron pertenecer a uno. Los resultados son los siguientes: no tiene nombre, el coro (dos niños), el grupo de la escuela. Respuestas que certifican tristemente, una vez más, la falta de interés familiar y la ambiguedad con que asume la familia la formación integral de los niños.

Pregunta No 6: La experiencia de escribir (Anexo 35)

La experiencia de haber escrito un cuento es frecuente en los niños de todas las áreas. No así, los otros géneros literarios. La adivinanza, tiene una cierta presencia en algunas áreas y la poesía, excepcionalmente, en la 3. Hay niños que jamás han tenido la experiencia de escribir algo personal, que no sea, el dictado escolar.

Es en el área 1, donde se muestran los niños más motivados, tanto cuantitativamente como cualitativamente, en la actividad de escribir. De algún modo, la variedad de producción es un signo de estimulación. Los niños registran todas las formas, incluso, la de escribir para una publicación. Los estímulos familiares, a través de cursos extracurriculares, pueden ser determinantes en la experiencia de escribir. Las familias de esta área están en condiciones de hacerlo.

En las otras áreas, los niños no registran las cantidades y variedades de la práctica de escribir. Podría ser que las urgencias de sobrevivencia les resta oportunidades de hacerlo.

Pregunta No 7: Participación en fabricación de objetos (Anexo 36)

Los niños no son productivos. En todas las áreas, ellos dicen, en porcentajes bien altos, que poco o nada fabrican, quedándose los otros items, de bastante o mucho, en algunos casos, vacíos.

Hay cierto registro con referencia a fabricar mucho y bastante en las áreas 3 y 4 que podría tener su origen en las necesidades de sobrevivencia. No olvidemos que las características socio-económicas de estas áreas indican alto grado de indigencia. Dijimos en nuestros presupuestos teóricos que el niño de estas áreas "es productor de algunos objetos que se fabrican en su barrio para festividades ... manufactura de adornos..." Pensamos que es esto lo que se registra , que muchas veces, la familia entera, asume el trabajo colectivo de fabricación de algunos objetos. Habría que profundizar esta apreciación.

También es importante pensar en lo que sucede en el área 1, grupo experimental. Los niños marcan sólo las casillas de poco y nada en lo que se refiere a fabricar algo,mostrando un aspecto ideológico de clase: al fabricación de objetos, es similar a artesanía, a trabajo con las mano y va en oposición con las aspiraciones de profesionalización universitaria, intelectual. Recordemos que en en el anterior item "escribir", esta misma área mostró un alto interés por ejercitar ese hábito, que evidentemente, es considerado como fundamental para los estudios universitarios y "serios".

Pregunta No 8: Preferencias en el baile (Anexo 37)

El folklore y la danza moderna disputan los lugares preferenciales entre los niños, con el triunfo del folklore en casi todas las áreas. Creemos, sin embargo, que se han producido algunas confusiones, por ejemplo bajo

Escaneado con CamScanner

el nombre de danza moderna, los niños han podido incluír los ritmos de moda. Al elaborar la encuesta, no habíamos previsto la posible confusión en la mente del niño entre las dos variables, tampoco habíamos previsto que no está capacitado, en la mayoría de los casos , para entender las diferencias entre "danza moderna" y "ritmo popular". Casi nos atreveríamos a pensar lo mismo con referencia a las otras variables incluídas , ya que aparece tanto en el área 1 como en la 3, un porcentaje a favor de la danza clásica.

Un aspecto que sí, es evidente, es que a los niños les gusta bailar al ritmo de la música, en todas las áreas. Hay al mismo tiempo, niños a los que les gusta más de un estilo. ¿Qué puede señalar el que algunos niños digan qué no les gusta ninguna danza o no respondan ? ¿Un no haber conquistado el propio cuerpo? ¿Un avergonzarse de poder desplazarlo al compás de la música, como sucede con mucha gente adulta? Lo cierto, es que hay niños que no responden en las áreas 1 y 4 . Posiblemente, porque no les interesa o no les gusta bailar.

Pregunta No 9: Pertenencia a algún grupo de danza (Anexo 38)

Al igual que con la música y el manejo de instrumentos musicales, la ejecución de la danza, el cultivo del arte entre nuestros niños, se da en soledad. Los niños bailan o gustan del baile, pero no pertenecen a ninguna organización que los agrupe, ni los padres hacen esfuerzos por cultivar la danza como expresión artística de academia, de fraternidad. El porcentaje de pertenencia a un grupo, es mínimo y tiene cierta incidencia más bien en las áreas populares. Revisadas las encuestas vemos que se tratan de los siguientes grupos : Babys, Caporales, Caporales Infantiles, Segunda Fraternidad, Cambitas, Tinkus (de la escuela), grupo del colegio. Con excepción del primero que se ubica en el área 1 y dice" Babys", los demás grupos, son del folklor nacional y se encuentran en las áreas 2, 3 y 4. Estas diferencias de gusto, tienen mucho que ver con el tipo de familias , la ideología de clase, en estrecha relación con la manera cómo se sitúan en los espacios geográficos de la ciudad. Para la gente de barrios populares, el bailar en una fraternidad, es signo de "ser persona", de haber llegado a una "mayoría de edad", prueba de fe o promesa religiosa, una situación privilegiada que da status etc. Aún así vemos que los niños que bailan en alguna fraternidad, son muy pocos. Por tanto, los niños de Cochabamba, en general, se encuentran al margen de lo que es la danza organizada. La observación de la proporción de niños que a veces aparecen en las fraternidades folklóricas de adultos es probatoria.

Pregunta No 10: Frecuencia televisiva (Anexo 39)

Los niños tienen respuestas muy variadas con referencia a la frecuencia televisiva frente a las variables ofrecidas: mucho, bastante, poco, nunca. Así por ejemplo: sorprende que en el área 2 sea tan alto el porcentaje de niños que dice ver mucho la televisión al interior de sí misma, l0 niños entre l6 frente a otros que apuntan hacia una poca teleadicción como los del área 1 y 4. No encontramos más datos significativos que comentar. Quizá lo que entienden los niños por poco o mucho, puede ser muy subjetivo, lo que posiblemente se modifica con la siguiente pregunta.

Pregunta No 11: Horas de espectación televisiva (Anexo 40)

Las horas de permanencia frente al televisor son en general mayores a una hora diaria, lo que quiere decir que los niños permanecen frente al aparato televisivo realmente mucho tiempo, aunque ellos digan "poco". Los niños de todas las áreas tienen un alto porcentaje de recepción de los programas televisivos. Si hacemos un cálculo aproximado de horas semanales, para un niño que ve dos horas diarias, tendríamos 14 horas. Al mes , la suma de horas de vida empleadas en ver el televisor sería 56. Ya no nos atrevemos a calcular el tiempo anual, menos aún, sobre el tiempo invertido por un niño que permanece más de dos horas diarias frente al televisor. Un sólo niño , entre los del grupo de control dijo que no veía la televisión, pertenece al área 3. Los niños de las áreas 1 y 3 son los que alcanzan porcentajes más altos de permanencia frente a la TV.

III. EXPRESIONES CULTURALES Y ARTISTICAS

Pregunta No 1: Asistencia cursos extracurriculares (Anexo 41)

La mayor parte de los niños de todas las áreas, no es motivado por cursos extracurriculares. Proporcionalmente a la cantidad de niños encuestados en cada área, en la 1 y después en la 2, los padres pagan algunos cursos a sus hijos, cursos de verano, de apoyo escolar, etc. Revisadas las encuestas en las que los niños explicitaban el tipo de cursos, arrojan la siguiente información: inglés, dibujo (dos niños), ajedrez (4 niños), títeres (2 niños), porcelana, artes plásticas (un niño) 9 niños de 75.12%. Como vemos, los padres conciben a la escuela como a la única entidad que realiza sobre los niños el milagro del conocimiento y de la capacitación para la vida. No existe una apertura a otras instancias que podrían cooperar en la formación de sus hijos. Si bien, en los sectores pobres de la población, es en la práctica, imposible, debido a prioritarias urgencias de vida, creemos que en otros sectores de economía saneada, se registra esta falta, esta apertura de los padres hacia experiencias no estrictamente escolares para sus hijos.

Pregunta No 2: Asistencia al teatro (Anexo 42)

Con excepción de los niños del área 1 donde el conocimiento del teatro como espectáculo y arte representa un 40,74 del total de los niños que dicen conocer, el resto se distribuye en las otras áreas. Volvemos a recordar que el área corresponde a familias de altos ingresos económicos y de profesionales con cierta aureola de prestigio que apoyan los espectáculos escolares de teatro y asisten alguna vez a funciones teatrales. La mayoría de los niños de las otras áreas no lo han visto nunca. En los barrios populares, el teatro es una expresión artística prácticamente desconocida. Coincide con la inexistencia del teatro como espacio físico. Sabemos que existen experiencias de grupos juveniles, generalmente unidos a las iglesias que a veces escenifican algunas piezas dramáticas, sociodramas, sátiras sociales, pero los niños son los verdaderos testigos, señalan que lo conocen muy poco.

Escaneado con CamScanner

Pedimos a los niños señalar con quién iban al teatro y estas fueron las respuestas:

Con la mamá	4 niños
Con el amigo de la mamá	1 niño
Con el papá	3 niños
Con los hermanos	3 niños
Con la familia	3 niños
Con los compañeros	3 niños
Con los tíos	1 niño
Con los profesores	3 niños
Con la abuela	1 niño

Pregunta No 3: Asistencia a funciones de cine (Anexo 43)

El cine no constituye un entretenimiento de primer orden. La mayor parte de los niños dice que va poco a funciones de cine. Es cuestionante al alto porcentaje de niños que señalan que no va nunca al cine, lo que casi significa que no conoce el séptimo arte, el arte del siglo XX. Nótese que se registra este ausentismo aún en el área 1, considerada como integrada por familias de altos ingresos económicos. Entendemos que es el resultado del fenómeno universal del ingreso y la posesión que ha hecho la televisión en el seno de la familia, que ha restado público a las salas cinematográficas, por múltiples razones, ampliamente conocidas e igualmente cuestionadas . ..

Pregunta No 4: Persona con la que va al cine (Anexo 44)

Los hermanos y los familiares se constituyen en las personas que acompañan más a los niños a las funciones de cine. Después se sitúa la madre y muy después, el padre. De todos modos, el niño va con algún familiar inmediato.

En el área 1, los amigos suelen ser los acompañantes. Puede significar, mayor grado de independencia con relación a la familia o un signo de cierta soledad, abandono del niño y que se había ya señalado por otras preguntas y variables (preg. No 5, de las vivencias personales).

Pregunta No 5: Participación en fiestas religiosas populares (Anexo 45)

La información que dan los niños es casi paralela en cantidad, para las variables, poco y nada, como grado de participación en las fiestas populares y religiosas. Es decir, los niños se sienten sólo espectadores o ni siquiera asisten a este tipo de fiestas. Se registra sólo en el área 1 las variables de : mucho y bastante. En menor porcentaje a favor de una participación en este tipo de fiestas en el área 3. Vemos, que casi sistemáticamente, los padres , no incluyen a sus hijos en experiencias que se encuentran más allá de la casa o la escuela.

Pregunta No 6: Gusto por las fiestas religiosas y populares (Anexo 46)

Esta vez, las variables: mucho y bastante, tienen considerable porcentaje a favor, lo que justamente significa, interés en los niños por conocer y asistir a estas fiestas. Es, sobretodo, en los sectores populares donde se dan los más altos grados de interés. Los niños del área 1 mantienen el mismo desinterés entre participar y gustar, solo que algunos ya apuntan hacia un real interés.

Los porcentajes de gusto o deseo de participación son mayores comparativamente a los de participación, que registramos en la pregunta anterior. Muestra, claramente que gran parte de los padres mantienen a los niños al margen de estas manifestaciones colectivas y que los niños desean conocerlas o participar en ellas. No solamente refrenda nuestra apreciación anterior, sino que también es una prueba de la dependencia material, psicológica, psico-afectiva de los niños respecto a los adultos.

Pregunta No 7: Actitud del niño en las fiestas religiosas y populares (Anexo 47)

Los niños informan ampliamente acerca de un espíritu alegre, receptivo en las fiestas. En todas las áreas, mayoritariamente, afirman que se divierten.

El más alto grado de cooperación a los adultos en las fiestas populares o religiosas, manifiestan los niños del área 3, explicable por el sentido de sobrevivencia que puede tener su ayuda en la economía familiar. Generalmente, los niños son los vendedores de empanadas, refrescos, pastillas, tostado, etc, producto del movimiento económico familiar. Además se refuerza esta apreciación con la aparición de un porcentaje de niños que dicen trabajar, que es distinto de ayudar, justamente en el área 3. Es también considerable la cantidad de niños que dice, aburrirse en este tipo de reuniones colectivas, pero porcentualmente es menor al gusto expresado por ellos.

El no responder a la pregunta, puede ser considerada también como signo de desinterés y 5 niños no responden en el grupo experimental y seis en el de control.

Pregunta No 8: Fiestas familiares (Anexo 48)

Al igual que las fiestas populares, religiosas, las fiestas familiares parecen tener poca incidencia en la vida habitual del niño, en el común de las familias. En todas las áreas predomina la poca asistencia o participación en las fiestas familiares. Hace su aparición una mínima cantidad a favor de que se hacen muchas o bastantes fiestas familiares en el área 3. Al mismo tiempo, los niños de la 3, en considerable porcentaje dicen que nunca se realizan fiestas de cumpleaños, bautizos, etc.

Un aspecto interesante observable comparativamente entre las preguntas 5 y 8, en la variable "poco", es que en ambas, los niños se encuentran al margen de las fiestas, aunque numéricamente, las fiestas familiares, son mayores que las fiestas religiosas o populares.

Pregunta No 9: Actividad del niño en las fiestas familiares (Anexo 49)

La manera de participación de los niños en las fiestas familiares se tipifica mayormente en forma de "ayuda".

Pensamos que se trata del cumplimiento del rol que la familia atribuye tradicionalmente a los hijos: cooperación en todo lo que constituye evento o hecho familiar.

Escaneado con CamScanner

En segundo lugar, se sitúa en todas las áreas, la posibilidad de divertirse que tienen los niños en las fiestas familiares.

Los demás ítems, trabajar ,aburrirse, no registran porcentajes a favor, con excepción de un porcentaje bastante considerable de niños que en el área 3 dicen que no se divierte, 66,67 % o calla.

Pregunta No 10: Reuniones familiares para oir relatos (Anexo 50)

Los niños ya no reciben la tradición oral colectiva y familiar a través de relatos orales. En la ciudad se ha perdido el hábito de reunirse en grupo, en las noches o durante las fiestas, a escuchar los relatos de los viejos o hábiles narradores que trasmiten las vivencias de los personajes pintorescos de la familia, las anécdotas, las versiones históricas populares, los comentarios sobre ultratumba, sucesos políticos cinematográficas del pasado, etc. Vemos, con pesadumbre, que en todas las áreas los ítems referentes a que se reúnen "poco" y "nunca" a escuchar relatos orales , marcan los mayores porcentajes. Informaciones en favor de reuniones familiares para oir relatos se dan en el área 3 y sorprendentemente en la 1, pero numéricamente, es poco. Desde nuestro punto de vista, es mínima la relación de los niños con el mundo oral de los mayores. En nuestro presupuesto teórico habíamos dicho para el niño del área 3: "Con frecuencia oye relatos orales tradicionales o contemporáneos, de labios de los mayores". Vemos que esta información es menor a la esperada y que es un síntoma del alejamiento de la identidad. Los lazos con el pasado, a través del mundo mágico-legendario, están casi rotos.

En cambio para los niños del área 1, habíamos prejuzgado en nuestros presupuestos teóricos: "Quizá nunca ha escuchado relatos populares orales. Tal vez algunas anécdoras familiares, son todo el repertorio de su entorno generacional. Algunas tradiciones nacionales las conoce a través de lecciones de historia de la escuela". Y sin embargo, estos niños señalan que, a veces, se reunen con algunas personas mayores para oir sus relatos. Y este grado de relación oral, en más alto que otras zonas. Nos interesaría conocer los contenidos de estos relatos. La encuesta no los registra.

Pregunta No 11: Ayuda en la fabricación de objetos para la familia (Anexo 51)

Los niños ayudan a sus familiares, en la mayoría de los casos, a fabricar diversos objetos para fiestas. Comparando las áreas, solamente en la 1, en el grupo de control, los niños señalan tener menos participación; en cambio, en las demás expresan un fuerte sentido de comunidad en la fabricación de cosas para las fiestas y para la vida íntima familiar. Habíamos indicado en nuestra etapa de fundamentación teórica: "Cuanto más sube en los estratos socio-económicos, una familia, tanto más individualistas y recreativos serán los hábitos de los niños". "Cuanto más bajos son los estratos socio-económicos en que crece un niño, tanto más comunitarios y productivos serán sus hábitos". Sin embargo, el hecho de que fabriquen o no ciertos objetos no es la respuesta final. Tendríamos todavía que indagar más en este mundo participativo, productivo de los niños . Nuestras encuestas permiten también señalar, qué objetos fabrican o ayudan a fabricar los niños. Estas son las respuestas:

Area 1: *invitaciones de payasos, objetos navideños, adornos de papel, muñequitas, papas fritas, inflado de globos, fabricación de mixtura, dulces.*

Area 2: *inflado de globos, preparación de masas, fabricación de adornos navideños, adornos de carnaval, banderitas, objetos para Todos Santos.*

Area 3: *fabricación de imágenes de santos, banderines, inflado de globos, fabricación de cohetes, fuegos artificiales, muñecos, adornos de papel, urpus, adornos del árbol de Navidad, t'anta wawas.*

Area 4: *fabricación de adornos navideños, tortas, masitas, cocina, muñecas de papel.*

Area 5: *fabricación de adornos navideños, adornos de carnaval, pompas.*

Es claro el parentesco entre las áreas 1 y 5, los niños señalan las mismas actividades. En la 2, hacen su aparición algunos objetos como signos de cultura popular: banderitas, objetos para Todos Santos. La más elocuente en su fuerza y sentido popular, es le área 3, donde los niños fabrican : cohetes, urpus, t'anta wawas, como expresiones de las más tradicionales formas culturales indígenas . Además, esta área ofrece también más variedad y cantidad de objetos que fabrican los niños. Y esta parte de la información ofrecida por los niños apuntan a reforzar nuestro planteamiento inicial.

Pregunta No 12: Posesión de video en la casa (Anexo 52)

Porcentualmente, la única área que registra más videos en la casa, es la 1, 41,67 %. Las otras, registran menos o nada, como la 3, donde el video prácticamente no ha ingresado.

Como la encuesta pedía señalar las preferencias sobre tipos de de películas para video, recabamos la siguiente información: videos musicales, videos de acción, artes marciales, dibujos animados, juegos de Atari, Popeye, Muppets, caricaturas. Como vemos, los niños ofrecen bastante información sobre géneros y personajes de películas, en proporción a la pequeña cantidad de niños que tiene el aparato en la casa, lo que supone incremento de tiempo frente a la pantalla chica y aumento de la teleadicción.

No olvidemos que permanecer mucho tiempo delante del aparato de televisión, implica soledad, por más que se elijan las películas y por más que se esté con otras personas en el ambiente. Estamos seguros de que, ver un video especialmente solicitado por un niño, es un gusto personal. Se encuentra dentro de los hábitos individuales y recreativos, en total correspondencia con nuestros presupuestos.

Pregunta No 13: Colecciona algunos objetos (Anexo 53)

La actitud de seleccionar objetos del amplio universo que ofrece la naturaleza, la creatividad y la expresión cultural regional , la vida y clasificarlos, ordenarlos, tiene poca incidencia en los hábitos de los niños. La

Escaneado con CamScanner

mayor parte dice que jamás colecciona nada. Cuarenta y dos niños del grupo experimental y 45 del grupo de control, frente a 75 y 73 que son sus respectivos totales, dicen no coleccionar nada. Revisadas las encuestas, estos fueron los hallazgos con referencia a las colecciones de los niños: piedras, estampillas, tapas (de refrescos), fichas de animales, albums, Basurita, Super Amigos, insectarios, figuritas de toda clase, semillas, cajas de Coca-cola, tarjetas, cartulinas, hojas de plantas, figuritas del cuerpo humano, insectos, llaveros, album escolar, flores de herbario. Dentro del poco interés que muestran los niños sobre la totalidad de encuestados, hay variedad de colecciones. Este detalle es muy sugerente. Supone que el ámbito de lo coneccionable es infinito, innimaginable e inexplotado familiarmente hasta ahora. La escuela, parece tener que ver en todo lo que se refiere a insectarios y herbarios. Por otro lado, se evidencia la penetración de la sociedad de consumo a través de personajes televisivos, de refrescos, de grandes emporios económicos internacionales que obliga a los niños" a jugar a coleccionar consumiendo": tapas de Coca Cola, por ejemplo.

Pregunta No 14: Asistencia a la biblioteca (Anexo 54)

Los niños informantes no acuden a las bibliotecas. Ni siquiera los correspondientes al área 1, que mostraron cierto gusto por leer, utilizan los servicios de las bibliotecas escolares y públicas. Los más altos índices están en la respuesta que afirma que van poco a la biblioteca. Incluso la variable que señala que nunca va un niño a una biblioteca es dominante en el área 3. El 42,31 % de los niños que nunca van a una biblioteca corresponde a esta área.

Estas respuestas testifican "el grado de éxito" que tiene la escuela en la adquisición de hábitos de trabajo con libros desde una biblioteca y la incidencia en el gusto por la lectura. Al mismo tiempo, la actitud de total indiferencia de los padres con referencia al uso y/o visita a las bibliotecas. Pero, sobre todo, es una radiografía de que somos una ciudad que no lee..

Pregunta No 15: Asistencia al circo (Anexo 55)

No obstante de que aparecen unas cuantas cantidades muy bajas a favor de la asistencia a funciones de circo: 5 niños dicen de 75 del grupo experimental, que siempre que llega van a verlo, la mayor parte señala que solamente "a veces" acude a el.

Coincidiendo con las características socioeconómicas de los niños del área 3 de nuestro estudio base, muchos de ellos informan en altos porcentajes que nunca han asistido a una función de circo. Así, el 44,44 del total de niños que señala que nunca han asistido a un espectáculo de circo, corresponde al área 3.

Pregunta No 16: Asistencia a funciones de títeres (Anexo 56)

Los niños asisten a espectáculos de títeres en mínimos procentajes. Casi podríamos hablar de desconocimiento de este recurso mágico de diversión y aprendizaje. La mayoría señala que ve poco. Incluso, figuran altos porcentajes de niños que nunca han visto una función de títeres. Así, 11 niños de los 75 del grupo experimental, dicen no haber visto nunca y sorpresivamente, corresponden algunos al área 1. Volvemos a encontrar que los adultos están ofreciendo pocas oportunidades de aprendizaje y crecimiento emocional a sus hijos.

Pregunta No 17: Asitencia a festivales populares (Anexo 57)

Los más altos porcentajes apuntan hacia la ausencia total de niños en los festivales populares. Ellos dicen que nunca asisten o que asisten poco. Sumadas, ambas respuestas, en el grupo experimental de 75 niños , son 6l los que están atravesando su infancia sin conocer las manifestaciones populares o viéndolas muy poco. Las respuestas en favor de estar presentes en ellas, mucho o bastante, son de mínima significación, si es que se da alguna, como en el área 1. Más bien no registran nada.

PRESUPUESTOS TEORICOS VALIDADOS E INVALIDADOS POR LA SUBSTANCIA DE LA REALIDAD

Observando todas las respuestas desde la pregunta No 1, hasta la última de esta sección, EXPRESIONES CULTURALES Y ARTISTICAS, detectamos un marginamiento casi total de los niños con referencia a su presencia en los medios extracurriculares de información y formación. Es decir, fuera de la escuela, los niños cochabambinos, en general, no reciben otros estímulos emocionales, intelectuales, culturales. La asistencia al teatro, a las bibliotecas, a funciones de títeres, al circo, la organización de colecciones, la asistencia a festivales populares, etc., son prácticamente actividades desconocidas para los niños aún en las áreas económicamente privilegiadas.

El escritor peruano Carlos Castillo Ríos, en su libro "Los niños del Perú", afirma algo que nos parece indiscutible: "Los niños viven atados al mundo adulto y sus valores y tienen que hacerlo obligatoriamente, aún contrariando a su propia naturaleza" Habría que pensar lo que estamos construyendo con nuestros niños, nosotros, los adultos que vivimos en este territorio y en este tiempo. Les estamos dando solo lo que se adapta a nuestra comodidad de adultos, les estamos cerrando las oportunidades de ser ciudadanos innovadores, indagadores, ciudadanos de ruptura y de aporte.

Al publicar la primera parte de la presente investigación en la revista "RUNAYAY" Nº 2, justamente bajo el nombre de "PRESUPUESTOS TEORICOS DE UNA INVESTIGACION", habíamos dicho: "El niño no es un ser que escoge su clase, su familia, su época, su sexo, etc. Esto supone cierto determinismo en lo que será su vida, por tanto en el conjunto de los hábitos culturales". Expusimos este concepto pensando que los niños, cualquiera sea su ubicación socioeconómica, reflejarían, diariamente un cúmulo de hábitos culturales de su entorno familiar y social. Entonces, nos propusimos ingresar imaginariamente a lo que consideramos modelos de niñez, que nos permitiría el ingreso a miles de biografías". Así, nos habíamos permitido presuponer niños y hábitos que respondieran a los distintos estractos socioeconómicos de las familias de la ciudad de Cochabamba. Igualmente nos permitimos inventar nombres, circunstancias de la vida de niños, que parecían biografías. Por entonces, dividimos a los niños de acuerdo al siguiente esquema:

Escaneado con CamScanner

A) Niño de barrio marginal de economía en total deterioro, clase trabajadora, variable.
B) Niña de barrio marginal de economía en total deterioro, clase trabajadora, variable.
C) Niño de barrio popular, de economía pobre, clase media empobrecida, variable.
D) Niña de barrio popular, de economía pobre, clase media empobrecida, variable.
E) Niño de barrio central, de economía media, clase media, variable.
F) Niña de barrio central, de economía media, clase media, variable.
G) Niño de barrio residencial, de economía saneada, clase media alta.
H) Niña de barrio residencial, de economía saneada, clase media alta.

Luego hicimos un esfuerzo de presuponer sus circunstancias y sus hábitos. Ellos se llamaban: Juan Condori Apasa, Tomasa Condori, Richard Mamani, Jaqueline Quispe, Ernesto Cabrera López, Sonia Cabrera López, Ramiro Sthendal Eguino, Daniela Sthendal Eguino, respectivamente.

Nuestro presupuesto teórico clasificaba a los niños ubicados en cuatro tipos de espacio y economía y luego, trataba de diferenciar la realidad del niño frente a la de la niña. Pero quisimos ser confiables, por eso, buscamos referentes científicos para seguir nuestra investigación y encontramos los datos censales de Cochabamba, en el Centro de Estudios de la Población de la Universidad Mayor de San Simón, que dividían la ciudad en treinta zonas censales y de acuerdo a ellos aplicamos nuestras encuestas entre los niños.

Posteriormente, cuando nos sentimos enterrados en una cantidad inmensa de datos, vislumbramos la posibilidad de simplificarlos de acuerdo a algunos criterios de agrupación y nos encontramos con el valioso documento de sectorización de la ciudad de Cochabamba, hecha por la Lic. Carmen Ledo, que dividía la misma en cinco áreas socio-ocupacionales. Entonces, utilizamos como documento base para estructurar la interpretación de datos. Sin embargo, había un pero más: nos sobraba la zona censal 30, que nosotros habíamos encuestado y que la Lic. Ledo no la consideraba en su investigación. No quisimos desecharla, porque registraba un hecho incuestionable: existía la zona y por consiguiente, existían los niños y teníamos sus datos. Entonces los pusimos como área No 6, sin validez científica, sólo para constancia de su existencia para posteriores investigaciones.

Hoy, después de haber aplicado las encuestas que recogieron datos generales de 3.490 niños y datos especiales sobre hábitos culturales de un 4,5% del total de encuestados, o sea 148 niños, nos encontramos con que la substancia de la vida refrenda o rechaza nuestros presupuestos teóricos.

Lo primero que advertimos es que pretendimos mucho. Los perfiles de niños que habíamos diseñado eran bastante completos, pero eran demasiado ambiciosos. Probarlos mediante una sola investigación fue prácticamente imposible. Cada perfil de niño podía haber sido motivo de una investigación especial, ya que suponía el estudio y la profundización en unas circunstancias socioeconómicas precisas, delimitadas y de unos hábitos inherentes a esas circunstancias. Nosotros quisimos indagar en la vida de 3.490 niños. Era demasiada vida. Y por eso, en el camino, nos quedamos sin registrar muchos datos. Lo primero que percibimos, es que los niños reales no resistirían la aplicación de unas encuestas que podrían registrar todo lo que habíamos ambicionado conocer, porque tendrían una duración de más de 60 minutos. La sustancia de la vida, se escurría.

Habíamos empezado nuestra inviestigación con la siguiente premisa: "Los niños de extracción popular tienen hábitos culturales más productivos y comunitarios, en relación con los trabajos de sus padres; en tanto que los niños de clase media, tienen hábitos culturales más recreativos e individuales, en relación con el standar de vida familiar". El análisis de las informaciones ofrecidas por los niños ha desgastado nuestra premisa. Los niños de los sectores populares no tienen hábitos más productivos y comunitarios que los niños de la clase media, en la proporcionalidad que esperábamos. Es cierto, que los registran, pero mínimamente.

Ha ingresado, a través de la escuela, el barrio, los medios masivos de comunicación, todo el universo cultural del modo de vida citadino, con tal facilitad que las diferencias marcadas que esperábamos se han eliminado fácilmente. El tránsito de los hábitos culturales andinos, -provincianos a los citadinos es increiblemente veloz- en su despojo violento de los hábitos que traían niños emigrantes al llegar a la ciudad. Quizá una vida productiva y comunitaria se dé en los niños campesinos en cuanto llegan a las ciudades. Estos actos no estaban en nuestras encuestas. Lo que sí ha probado la investigación es, que los niños de clase media tienen hábitos culturales predominantemente recreativos e individuales .

No obstante todos estos pequeños desajustes de la investigación, la cantidad de cuadros incluídos en el capítulo llamado "ANEXOS", ofrece un material que puede ser recuperado en estudios posteriores a nuestro trabajo. La abundante y poliédrica información recogida e interpretada a la luz de nuestros presupuestos teóricos y de los documentos científicos utilizados, nos satisface parcialmente, consideramos que no es un trabajo acabado.

Creemos que nos hemos aproximado, con pasión y con verdad, a ese mundo apenas estudiado de los niños cochabambinos y sus hábitos. Con dignidad y con interés, los niños han permitido la radiografía de sus familias, de las áreas en que viven, de los hábitos culturales que poseen. Les debemos este conocimiento y les debemos un mejor mundo.

Escaneado con CamScanner

BIBLIOGRAFIA

BLANCO, Víctor, La Población Económicamente Activa en la Ciudad de Cochabamba. Centro de Estudios de la Población.UMSS, 1983.

BOLIVAR, Gaby V. de, Presupuestos Teóricos de la Investigación, "RUNAYAY " No. 2, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades. Ed. Universitaria -Cochabamba, 1989.

CAMACHO , Miriam, La Participación Femenina en la Actividad Económica de la Ciudad de Cochabamba, Centro de Estudios de la Población, Periódico OPINION-IESE. Cochabamba, sin fecha .

CAMACHO, Miriam, La Fecundidad en la Ciudad de Cochabamba. Centro de Estudios de la Población. UMMS, 1987.

CASTILLO R. Carlos, "Los niños del Perú". Ed. Distribuidora Lima S. A., 1988.

CASTRO, José, Proceso de Organización Social en Villa Méjico. Facultad de Sociología, 1986 .

CENTRO DE ESTUDIOS POBLACIONALES, Encuesta por Enumeración Completa. UMMS, 1983

CENTRO DE ESTUDIOS POBLACIONALES, Características Poblacionales de la Ciudad de Cochabamba, Boletín Demográfico,UMMS, 1987.

C E R E S, Cuadernos Populares. Apoyo de UNICEF, La Paz 1988.

CHAPPLE, Eliot, El Hombre Cultural y el Hombre Biológico, Agencia para el Desarrollo Internacional, Ed. Pax. Méjico, 1970.

ELKIN, Frederick, El Niño y la Sociedad, Ed. Paidos, Buenos Aires, 1964.

GALEANO, Eduardo, Las Venas Abiertas de América Latina, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.

IRIARTE, Gregorio, Algunas Consideraciones Metodológicas sobre Educación Popular, Cuadernos de Portales,No. 2, CEN. DOCLI-TALLER DE EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS, Ed. Portales, 1991.

LEDO, Carmen, Mapa Social de la Ciudad de Cochabamba hacia 1976, Estudios Sociales No.4 OPINION-IESE, julio 1987.

MENDEL, Gerard, Descolonización del niño, Ed. Ariel, Barcelona 1977.

MORALES, Rolando, Los Grupos Vulnerables de las Economías en Desarrollo. El Caso Boliviano. Ed. Educacional del Ministerio de Educación, La Paz, 1988.

RIVADENEIRA, Raúl, Resistencia y Coexistencia, Ed. Gisbert, La Paz 1982.

SUPER E. Donald, Psicología de los Intereses y Vocaciones, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

U N E S CO, Diccionario de Ciencias Sociales, Ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1975.

Escaneado con CamScanner

ANEXOS

Solamente incluimos los anexos referentes al grupo experimental, cuadros de frecuencia absoluta. Los demás cuadros se encuentran a disposición de los interesados en el Instituto de Investigaciones de Humanidades.

Anexo No 1

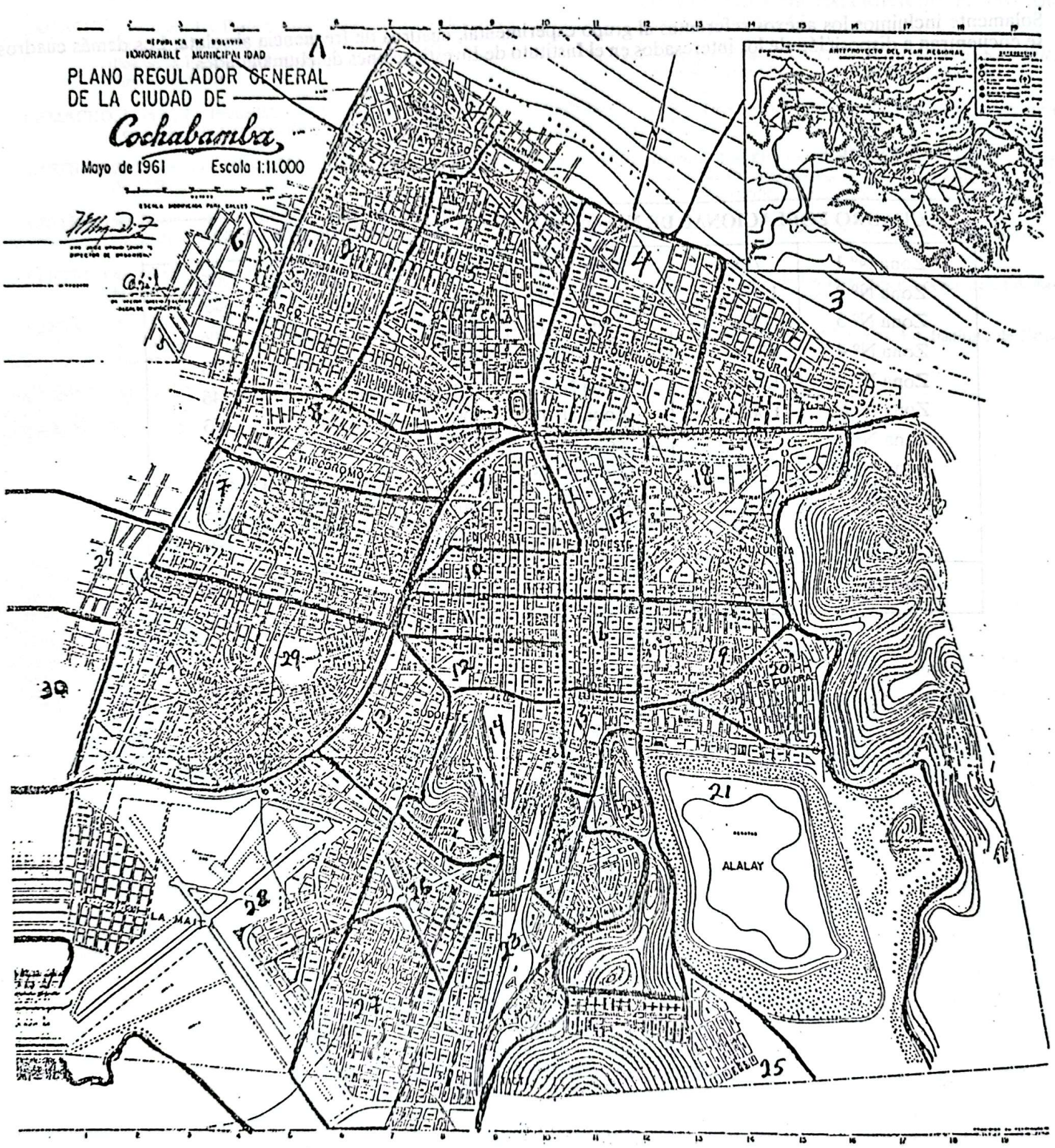
CUADRO POBLACIONAL DE NIÑOS DE 9 A 11 AÑOS - COCHABAMBA 1989					
Zona Nº 1	713	Zona Nº 11	326	Zona Nº 21	873
Zona Nº 2	1.753	Zona Nº 12	220	Zona Nº 22	560
Zona Nº 3	1.253	Zona Nº 13	560	Zona Nº 23	806
Zona Nº 4	713	Zona Nº 14	460	Zona Nº 24	1.280
Zona Nº 5	1.060	Zona Nº 15	213	Zona Nº 25	1.746
Zona Nº 6	1.600	Zona Nº 16	306	Zona Nº 26	653
Zona Nº 7	686	Zona Nº 17	433	Zona Nº 27	786
Zona Nº 8	973	Zona Nº 18	760	Zona Nº 28	1.673
Zona Nº 9	266	Zona Nº 19	406	Zona Nº 29	1.153
Zona Nº 10	213	Zona Nº 20	686	Zona Nº 30	126
TOTAL	9.240		4.370		9.656

TOTAL 23.266 niños entre 9 a 11 años.

Escaneado con CamScanner

PLANO REGULADOR

Anexo Nº 2



Escaneado con CamScanner

PRIMERA ENCUESTA

Anexo Nº 3

I. Datos generales:

1. Tienes: 9 años ( )
   10 años ( )
   11 años ( )

2. Eres: Hombre ( )
   Mujer ( )

3. Nº de hermanos ( )

4. Estado civil de tus padres:
   Casados ( )
   En lo civil ( )
   En lo religioso ( )
   Conviven ( )
   Viudo/a ( )
   Divorciado/a ( )

5. Lugar de nacimiento:
   Cochabamba ( )
   Provincia ( )
   Otro Dpto ( )
   Prov. de otro Dpto. ( )

6. Escuela a la que asistes:
   Fiscal ( ) diurno mañana ( )
   Privada ( ) diurno tarde ( )
   Mixta ( ) nocturno ( )

7. Cómo te conceptúas:
   Rico ( )
   De ingreso medio ( )
   Pobre ( )

8. Ocupación de tu padre:
   Agricultor ( )
   Artesano ( )
   Obrero ( )
   Comerciante ( )
   Transportista ( )
   Empleado ( )
   Profesional ( )
   Sin trabajo ( )

9. Ocupación de tu madre:
   Labores de casa ( )
   Empleada doméstica ( )
   Comerciante ( )
   Artesana ( )
   Obrera ( )
   Empleada ( )
   Profesional ( )
   (Anota la ocupación que tiene si trabaja fuera de la casa)
   _____

10. Tu padre tiene trabajo:
    Fijo ( )
    Temporal ( )
    Busca trabajo ( )

11. Tu madre tiene trabajo:
    Fijo ( )
    Temporal ( )
    Busca Trabajo ( )

12. Idioma que hablan en tu casa:

	tu padre	tu madre	tú
Quechua	( )	( )	( )
Aymara	( )	( )	( )
Castellano	( )	( )	( )
Inglés	( )	( )	( )

Otro: Indica _____
_____

13. ¿Qué idioma hablan más en tu casa?
    Quechua ( )
    Aymara ( )
    Castellano ( )

14. Religión que practican:

	tu padre	tu madre	tú
Católica	( )	( )	( )
Protestante	( )	( )	( )
No creyente	( )	( )	( )

Otra: Indica _____

15. En tu casa viven:
    Sólo tus padres ( )
    Hermanos ( )
    Tus abuelos ( )
    Tus tíos ( )
    Primos ( )
    Otros familiares ( )

Escaneado con CamScanner

SEGUNDA ENCUESTA

Anexo Nº 4

HABITOS CULTURALES DE LOS NIÑOS

I. Vivencias personales:

1. ¿Colaboras tú en el trabajo de tu casa?
Si lo haces, ayudas:
a tu mamá ( )
a tu papá ( )
cuidas de tus hermanos menores ( )
Qué otra cosa haces: _____

2. ¿Trabajas fuera de tu casa?
No ( )
Sí ( ) En qué:_____

3. ¿Te parece que hay problemas familiares
De dinero ( )
De vivienda ( )
Por falta de trabajo ( )
Por discusiones familiares ( )
Porque gente de otras casas se entromete ( )

4. ¿Si existen discusiones en tu familia son por la conducta de...?
Tu papá ( )
Tu mamá ( )
Otros familiares ( )
Los vecinos ( )

5. ¿Con quién compartes más penas y alegrías?
Con tu papá ( )
Con tu mamá ( )
Con otro familiar ( )
Con amigos o amigas ( )
Con nadie ( )

6. ¿Dónde te sientes más feliz?
En tu casa con tus padres y hermanos ( )
En la escuela ( )
En la calle con tus amigos o amigas ( )
¿Dónde? _____

7. La vida te parece:
Bella ( )
A veces, linda ( )
Medio fea ( )
Muy triste ( )
Me es indiferente ( )

8. ¿Qué te gustaría ser en el futuro?
Profesional ( )
Comerciante y ganar dinero ( )
Artista ( )
Como mi papá ( )
Como mi mamá ( )
Alguien que trabaja por los demás ( )
Un deportista ( )
Otra cosa ( ) ¿Qué? _____

II. Actividades y habilidades personales:

1. Elige tres actividades que te gusta hacer en tus ratos libres y enuméralos por el orden de preferencia:

Ver la televisión ( )
Dibujar ( )
Leer ( )
Tocar un instrumento Musical ( )
Escribir ( )
Tejer ( )
Cocinar ( )
Danzar ( )
Contar cuentos ( )
Hacer manualidades ( )
Jugar con juegos eléctrónicos ( )
Hacer figuras de barro ( )
Jugar ajedrez ( )
Estar en la calle ( )
Hacer deportes ( )
Otros quehaceres ( )
¿Qué?_____

Escaneado con CamScanner

2. ¿Te gusta leer?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nada ( )

3. Si te gusta leer, ¿qué lees?
Textos escolares ( )
Libros de cuentos ( )
Revistas ( )
Libros de Ciencias ( )
Poesía ( )
Libros de aventuras ( )
Adivinanzas ( )

4. ¿Sabes tocar algún instrumento ¿Cuál es?
Quena ( )
Zampoña ( )
Charango ( )
Guitarra ( )
Otro ( ) ¿Cuál _____
_____

5. ¿Formas parte de algun grupo musical?
No ( )
Sí ( )
¿Qué grupo? _____

6. ¿Si te gusta escribir, qué has escrito?
Cuentos ( )
Poesía ( )
Adivinanzas ( )
Artículos de prensa ( )

7. ¿Has fabricado cosas como animales de tela, canastas, mermeladas, chompas, etc.?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nada ( )

8. ¿Si te gusta danzar o bailar, qué bailas?
Música folklórica ( )
Música moderna ( )
Danza clásica ( )
Danza moderna ( )
Otros: _____

9. ¿Perteneces a algún grupo de danza?
No ( )
Sí ( )
¿Qué grupo? _____

10. Si ves la televisión, tu ves.
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nada o nunca ( )

11. ¿Cuántas horas más o menos ves la televisión?
Menos de 1 hora ( )
Entre 1 y 2 horas ( )
Más de 2 horas ( )
¿Cuántas? ( )

12. La mayor parte de tus juegos son:
En grupo ( )
Solitarios ( )

III. Expresiones culturales y artísticas

1. ¿Has asistido a algún curso de pintura, títeres, ajedrez, etc.?
No ( )
Sí ( )
A qué curso? _____

2. ¿Has ido alguna vez al teatro, donde la genta actúa en escenario y con disfraces?
No ( )
Sí ( )
¿Con quién has ido? _____

3. ¿Conoces el cine? Si ves cine, vas:
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nunca ( )

4. ¿Con quién vas al cine?
Con tu papá ( )
Con tu mamá ( )
Con tus hermanos ( )
Con familiares ( )
Con amigos ( )
Solo/a ( )

Escaneado con CamScanner

5. ¿Participas en las fiestas religiosas, populares como presteríos, calvarios, columpios, etc.?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nada ( )
¿En qué fiesta participas más?_____
_____

6. ¿Te gustan esas fiestas?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nada ( )
¿Qué fiesta te gusta más: _____

7. ¿Qué haces tú en esas fiestas?
Ayudas ( )
Te diviertes ( )
Trabajas ( )
Te aburres ( )

8. ¿En tu casa hacen fiestas de bautizo, cumpleaños, etc.?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nunca ( )

9. ¿Qué haces en las fiestas familiares?
Ayudas ( )
Te diviertes ( )
Trabajas ( )
Te aburres ( )

10. ¿Te reúnes con tus hermanos, familiares o amigos para escuchar cuentos de alguna persona mayor que le gusta contar cuentos?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nunca ( )

11. ¿Ayudas a los mayores a fabricar algunas cosas para las fiestas como adornos de papel en Todo Santos, cohetes, etc.?
No ( )
Sí ( )
¿Qué cosas? _____
_____

12. ¿Tienes aparato de video?
No ( )
Sí ( )
¿Qué ves más en elvideo? _____
_____

13. ¿Haces colecciones de algo, como ser estampillas, cajitas de cigarrillo, mariposas, etc.?
No ( )
Sí ( )
¿De qué? _____
_____

14. ¿Sueles ir a la biblioteca?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nunca ( )

15. ¿Vas al circo cuando llega?
Siempre ( )
Casi siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

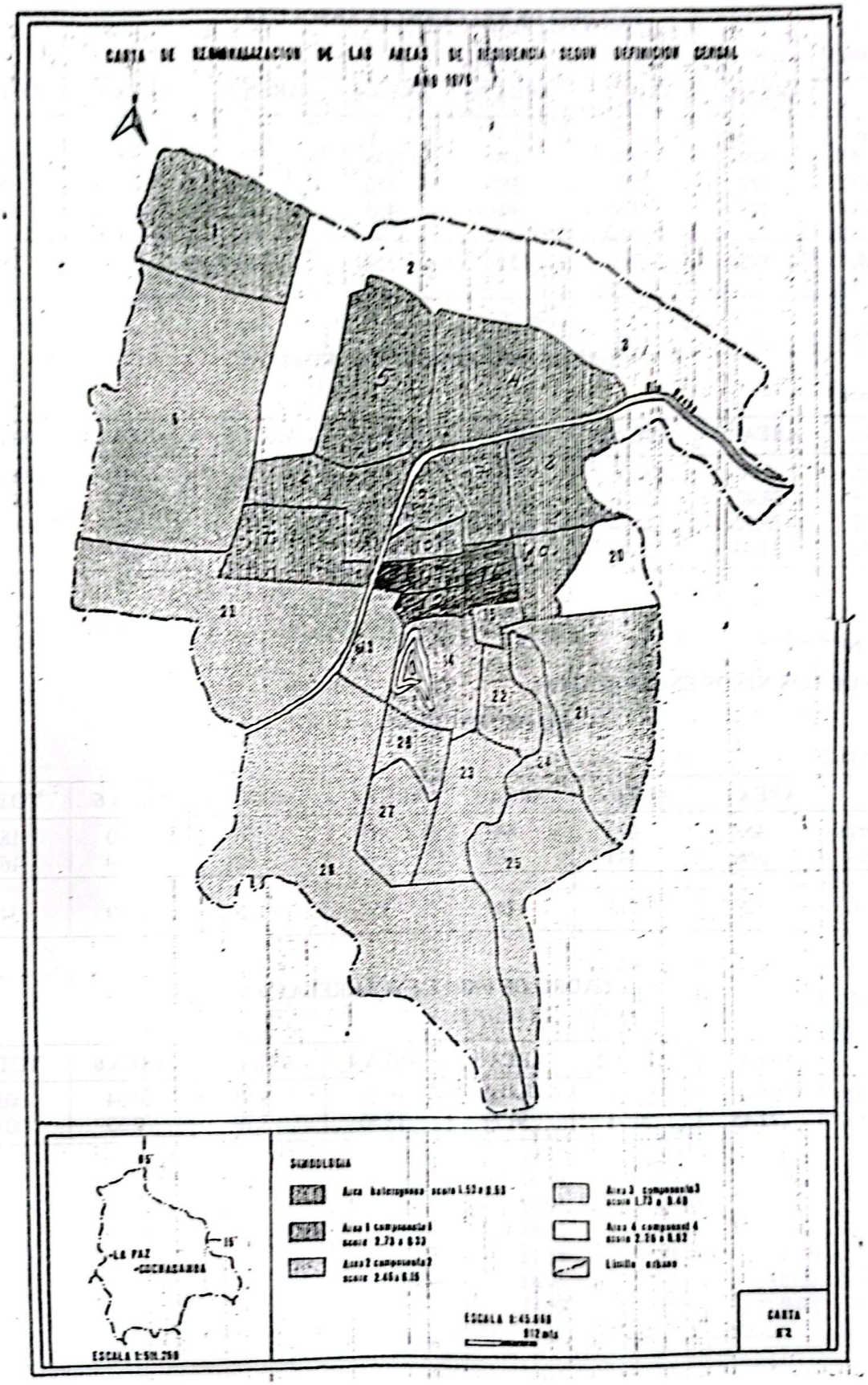
16. ¿Has visto funciones de títeres?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nunca ( )

17. ¿Vas a festivales populares, al coliseo, al estadio?
Mucho ( )
Bastante ( )
Poco ( )
Nunca ( )

Escaneado con CamScanner

CARTA DE REGIONALIZACION

Anexo Nº 5



Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 6

EDAD DE LOS ENCUESTADOS

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 1

AÑOS	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Nº resp.	0	2	0	0	0	0	2
9	329	282	499	236	52	8	1406
10	226	201	352	153	29	8	969
11	272	228	398	165	47	3	1113
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 1

AÑOS	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Nº resp.	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00
9	23.40	20.06	35.49	16.79	3.70	0.57	100.00
10	23.32	20.74	36.33	15.79	2.99	0.83	100.00
11	24.44	20.49	35.76	14.82	4.22	0.27	100.00

Anexo Nº 7

SEXO DE LOS NIÑOS ENCUESTADOS

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 2

SEXO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Hombres	459	370	646	300	66	10	1851
Mujeres	368	343	603	254	62	9	1639
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 2

SEXO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Hombres	24.80	19.99	34.90	16.21	3.57	0.54	100.00
Mujeres	22.45	20.93	36.79	15.50	3.78	0.55	100.00

Escaneado con CamScanner

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 3

Nº Hnos	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
0	32.07	22.83	26.63	13.04	4.89	0.54	100.00
1	34.73	20.89	21.15	15.93	6.53	0.78	100.00
2	31.41	19.11	27.88	16.10	5.10	0.39	100.00
3	19.89	23.12	36.56	15.73	3.76	0.94	100.00
4	18.40	17.11	42.50	18.17	2.47	0.35	100.00
5	15.53	24.74	41.32	16.05	2.11	0.26	100.00
6	16.75	20.69	44.83	16.75	0.99	0.00	100.00
7	20.66	19.01	47.93	9.92	1.65	0.83	100.00
8	12.31	10.77	60.00	16.92	0.00	0.00	100.00
9	15.91	13.64	63.64	4.55	0.00	2.27	100.00
10	0.00	17.65	64.71	17.65	0.00	0.00	100.00
11	0.00	0.00	71.43	14.29	14.29	0.00	100.00
12	44.44	11.11	44.44	0.00	0.00	0.00	100.00
13	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00

Anexo 9

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 4

ESTADO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	20	22	18	10	0	1	71
Casado	675	555	1035	393	111	15	2784
Matrim.civil	534	426	901	389	87	15	2352
Matrim.relig.	422	305	608	289	70	11	1705
Conviviente	17	36	68	29	2	1	153
Viudo	38	45	47	18	6	2	156
Divorciado	66	41	68	32	10	0	217
Otros	5	8	8	8	0	0	29

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 4

ESTADO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	28.17	30.99	25.35	14.08	0.00	1.41	100.00
Casado	24.25	19.94	37.18	14.12	3.99	0.54	100.00
Matrim.civil	22.70	18.11	38.31	16.54	3.70	0.64	100.00
Matrim.relig.	24.75	17.89	35.66	16.95	4.11	0.65	100.00
Conviviente	11.11	23.53	44.44	18.95	1.31	0.65	100.00
Viudo	24.36	28.85	30.13	11.54	3.85	1.28	100.00
Divorciado	30.41	18.89	31.34	14.75	4.61	0.00	100.00
Otros	17.24	27.59	27.59	27.59	0.00	0.00	100.00

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 10

LUGAR DE NACIMIENTO DEL ENCUESTADO

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 5

LUGAR	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	21	9	6	2	1	0	39
Cochabamba	594	501	892	424	95	14	2520
Provincia	12	30	59	17	6	2	126
Otro dpto.	141	119	198	71	25	2	556
Prov/otro dpto	49	48	90	35	1	1	224
Otro país	10	6	4	5	0	0	25
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 5

LUGAR	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	53.85	23.08	15.38	5.13	2.56	0.00	100.00
Cochabamba	23.57	19.88	35.40	16.83	3.77	0.56	100.00
Pronvicia	9.52	23.81	46.83	13.49	4.76	1.59	100.00
Otro dpto.	25.36	21.40	35.61	12.77	4.50	0.36	100.00
Prov/otro dpto	21.88	21.43	40.18	15.63	0.45	0.45	100.00
Otro país	40.00	24.00	16.00	20.00	0.00	0.00	100.00

Anexo Nº 11

TIPO Y TURNO ESCOLAR

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 6

TIPOS/TURNO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Fiscal	357	540	1007	328	62	15	2309
Privada	453	160	231	220	66	4	1134
Mixta	355	300	629	268	75	8	1635
No mixta	454	401	497	279	53	11	1695
Mañana	604	465	707	333	100	18	2227
Tarde	198	234	516	209	27	1	1185
Noche	8	2	14	5	1	0	30

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 6

TIPOS/TURNO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Fiscal	15.46	23.39	43.61	14.21	2.69	0.65	100.00
Privada	39.95	14.11	20.37	19.40	5.82	0.35	100.00
Mixta	21.71	18.35	38.47	16.39	4.59	0.49	100.00
No mixta	26.78	23.66	29.32	16.46	3.13	0.65	100.00
Mañana	27.12	20.88	31.75	14.95	4.49	0.81	100.00
Tarde	16.71	19.75	43.54	17.64	2.28	0.08	100.00
Noche	26.67	6.67	46.67	16.67	3.33	0.00	100.00

Escaneado con CamScanner

Anexo 12

AUTOIMAGEN ECONOMICA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 7

AUTOIMAGEN	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	14	13	13	11	0	2	53
Rico	22	14	28	17	4	1	86
Ingreso medio	657	440	777	398	112	8	2392
Pobre	134	246	431	128	12	8	959
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 7

AUTOIMAGEN	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	26.42	24.53	24.53	20.75	0.00	3.77	100.00
Rico	25.58	16.28	32.56	19.77	4.65	1.16	100.00
Ingreso medio	27.47	18.39	32.48	16.64	4.68	0.33	100.00
Pobre	13.97	25.65	44.94	13.35	1.25	0.83	100.00

Anexo Nº 13

OCUPACION DEL PADRE

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 8

OCUPACION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	90	116	102	59	7	2	376
Agricultor	11	5	24	9	1	1	51
Artesano	22	72	133	33	14	3	277
Obrero	69	72	262	84	5	3	495
Comerciante	56	54	86	27	8	0	231
Transportista	62	101	157	61	13	2	396
Empleado	146	92	242	93	22	7	602
Profesional	338	124	157	153	54	1	827
Sin trabajo	22	48	69	22	2	1	164
Otros	17	30	26	15	2	0	90

Escaneado con CamScanner

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 8

OCUPACION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	23.94	30.85	27.13	15.69	1.86	0.53	100.00
Agricultor	21.57	9.80	47.06	17.65	1.96	1.96	100.00
Artesano	7.94	25.99	48.01	11.91	5.05	1.08	100.00
Obrero	13.94	14.55	52.93	16.97	1.01	0.61	100.00
Comerciante	24.24	23.38	37.23	11.69	3.46	0.00	100.00
Transportista	15.66	25.51	39.65	15.40	3.28	0.51	100.00
Empleado	24.25	15.28	40.20	15.45	3.65	1.16	100.00
Profesional	40.87	14.99	18.98	18.50	6.53	0.12	100.00
Sin trabajo	13.41	29.27	42.07	13.41	1.22	0.61	100.00
Otros	18.89	33.33	28.89	16.67	2.22	0.00	100.00

Anexo Nº 14

OCUPACION DE LA MADRE

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 9

OCUPACION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	32	58	38	13	1	5	147
Labores de casa	424	363	789	265	62	13	1916
Empleada domést.	18	14	24	26	3	0	85
Comerciante	94	171	316	91	13	3	688
Artesana	7	18	25	11	3	0	64
Obrera	11	12	9	9	0	0	41
Empleada	61	34	45	31	6	0	177
Profesional	211	78	100	107	43	2	541
Otros	11	15	16	14	7	0	63

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 9

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	21.77	39.46	25.85	8.84	0.68	3.40	100.00
Labores casa	22.13	18.95	41.18	13.83	3.24	0.68	100.00
Empleada dom.	21.18	16.47	28.24	30.59	3.53	0.00	100.00
Comerciante	13.66	24.85	45.93	13.23	1.89	0.44	100.00
Artesana	10.94	28.13	39.06	17.19	4.69	0.00	100.00
Obrera	26.83	29.27	21.95	21.95	0.00	0.00	100.00
Empleada	34.46	19.21	25.42	17.51	3.39	0.00	100.00
Profesional	39.00	14.42	18.48	19.78	7.95	0.37	100.00
Otros	17.46	23.81	25.40	22.22	11.11	0.00	100.00

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 35

PERMANENCIA TEMPORALIDAD DEL TRABAJO DEL PADRE

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 10

TIPO DE TRABAJO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	112	139	136	66	9	2	464
Trabajo fijo	599	421	687	350	94	16	2167
Trabajo temporal	89	114	335	97	24	1	660
Busca trabajo	27	39	91	41	1	0	199
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 10

TIPO DE TRABAJO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	24.14	29.96	29.31	14.22	1.94	0.43	100.00
Trabajo fijo	27.64	19.43	31.70	16.15	4.34	0.74	100.00
Trabajo temporal	13.48	17.27	50.76	14.70	3.64	0.15	100.00
Busca trabajo	13.57	19.60	45.73	20.60	0.50	0.00	100.00

Anexo Nº 36

PERMANENCIA Y TEMPORALIDAD DEL TRABAJO DE LA MADRE

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 11

TIPO DE TRABAJO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	340	238	477	144	18	14	1231
Trabajo fijo	409	372	577	307	80	3	1748
Trabajo temporal	41	67	148	61	16	1	334
Busca trabajo	37	36	47	42	14	1	177
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 11

TIPO DE TRABAJO	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	27.62	19.33	38.75	11.70	1.46	1.14	100.00
Trabajo fijo	23.40	21.28	33.01	17.56	4.58	0.17	100.00
Trabajo temporal	12.28	20.06	44.31	18.26	4.79	0.30	100.00
Busca trabajo	20.90	20.34	26.55	23.73	7.91	0.56	100.00

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 17

IDIOMA QUE SE HABLA EN LA CASA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 12

	IDIOMA	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
P	Quechua	375	408	863	294	66	15	2021
A	Aymara	36	63	138	25	4	0	266
D	Castellano	740	600	1138	490	121	19	3108
R	Inglés	127	22	24	30	7	1	211
E	Otros	10	3	1	2	6	0	22
M	Quechua	391	491	959	329	73	12	2255
A	Aymara	31	61	128	18	2	0	240
D	Castellano	790	648	1187	510	128	17	3280
R	Inglés	90	12	7	19	2	1	131
E	Otros	6	1	1	2	3	0	13
N	Quechua	57	103	260	71	8	2	501
I	Aymara	3	8	27	11	0	0	49
Ñ	Castellano	815	694	1220	537	128	18	3412
O	Inglés	61	3	8	29	0	0	101
/	Otros	2	1	1	0	2	0	6
A								

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 12

	IDIOMA	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
P	Quechua	18.56	29.19	42.70	14.55	3.27	0.74	100.00
A	Aymara	13.53	23.68	51.88	9.40	1.50	0.00	100.00
D	Castellano	23.81	19.31	36.62	15.77	3.89	0.61	100.00
R	Inglés	60.19	10.43	11.37	14.22	3.32	0.47	100.00
E	Otros	45.45	13.64	4.55	9.09	27.27	0.00	100.00
M	Quechua	17.34	21.77	42.53	14.59	3.24	0.53	100.00
A	Aymara	12.92	25.42	53.33	7.50	0.83	0.00	100.00
D	Castellano	24.09	19.76	36.19	15.55	3.90	0.52	100.00
R	Inglés	68.70	9.16	5.34	14.50	1.53	0.76	100.00
E	Otros	46.15	7.69	7.69	15.38	23.08	0.00	100.00
N	Quechua	11.38	20.56	51.90	14.17	1.60	0.40	100.00
I	Aymara	6.12	16.33	55.10	22.45	0.00	0.00	100.00
Ñ	Castellano	23.89	20.34	35.76	15.74	3.75	0.53	100.00
O	Inglés	60.40	2.97	7.92	28.71	0.00	0.00	100.00
/	Otros	33.33	16.67	16.67	0.00	33.33	0.00	100.00
A								

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 18

RELIGION DE LA FAMILIA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 13

	RELIGION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
PADRE	Católica	609	478	869	433	95	18	2502
	Protestante	71	65	139	60	10	0	345
	No creyente	25	21	69	13	6	0	134
	Otras	15	9	1	5	0	0	30
MADRE	Católica	654	539	926	451	100	17	2687
	Protestante	77	68	169	72	18	1	405
	No creyente	32	22	50	10	3	0	117
	Otras	17	10	1	6	0	0	34
NIÑO/A	Católica	678	592	927	450	99	17	2763
	Protestante	78	65	222	81	20	1	467
	No creyente	23	13	35	11	3	0	85
	Otras	17	12	1	6	0	0	36

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 13

	RELIGION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
PADDRE	Católica	24.34	19.10	34.73	17.31	3.80	0.72	100.00
	Protestante	20.58	18.84	40.29	17.39	2.90	0.00	100.00
	No creyente	18.66	15.67	51.49	9.70	4.48	0.00	100.00
	Otros	50.00	30.00	3.33	16.67	0.00	0.00	100.00
MADRE	Católica	24.34	20.06	34.46	16.78	3.72	0.63	100.00
	Protestante	19.01	16.79	41.73	17.78	4.44	0.25	100.00
	No creyente	27.35	18.80	42.74	8.55	2.56	0.00	100.00
	Otras	50.00	29.41	2.94	17.65	0.00	0.00	100.00
NIÑO/A	Católica	24.54	21.43	33.55	16.29	3.58	0.62	100.00
	Protestante	16.70	13.92	47.54	17.34	4.28	0.21	100.00
	No creyente	27.06	15.29	41.18	12.94	3.53	0.00	100.00
	Otras	47.22	33.33	2.78	16.67	0.00	0.00	100.00

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 19

IDIOMA QUE MAS SE HABLA EN LA CASA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 14

IDIOMA	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	15	5	3	0	0	0	23
Quechua	17	49	136	41	1	1	245
Aymara	0	4	10	6	0	0	20
Castellano	795	655	1100	507	127	18	3202
TOTAL	827	713	1249	554	128	19	3490

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 14

IDIOMA	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No responde	65.22	21.74	13.04	0.00	0.00	0.00	100.00
Quechua	6.94	20.00	55.51	16.73	0.41	0.41	100.00
Aymara	0.00	20.00	50.00	30.00	0.00	0.00	100.00
Castellano	24.83	20.46	34.35	15.83	3.97	0.56	100.00

Anexo Nº 20

PERSONAS CON LAS QUE VIVE EL NIÑO

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Pregunta 15

PERSONAS	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Padres	758	647	1.171	450	124	17	3.167
Hermanos	706	652	1.143	498	117	18	3.134
Abuelos	299	241	343	183	54	8	1.128
Tíos	259	243	338	188	58	5	1.091
Primos	171	182	243	126	38	4	764
Otros familiares	18	18	55	39	7	0	137

CUADRO DE FRECUENCIA RELATIVA

Pregunta 15

PERSONAS	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Padres	23.93	20.43	36.98	14.21	3.92	0.54	100.00
Hermanos	22.53	20.80	36.47	15.89	3.73	0.57	100.00
Abuelos	26.51	21.37	30.41	16.22	4.79	0.71	100.00
Tíos	23.74	22.27	30.98	17.23	5.32	0.46	100.00
Primos	22.38	23.82	31.81	16.49	4.97	0.52	100.00
Otros familiares	13.14	13.14	40.15	28.47	5.11	0.00	100.00

Escaneado con CamScanner

I VIVENCIAS PERSONALES

Anexo Nº 21

AYUDA QUE EL NIÑO REALIZA EN LA CASA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 1

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Madre	13	11	20	7	3	0	54
Padre	4	3	11	1	0	0	19
Hermanos	4	7	14	5	0	1	31
No resp.	1	1	0	1	0	0	3
Otras	1	0	0	3	0	0	4

Anexo Nº 22

TRABAJO FUERA DE CASA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta Nº 2

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	15	14	24	11	3	0	67
Si	2	2	3	0	0	1	8
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 23

PROBLEMAS EN LA FAMILIA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 3

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Dinero	7	8	10	4	1	1	31
Vivienda	0	2	5	2	0	0	9
Trabajo	1	3	5	2	0	0	11
Familiares	7	5	7	5	2	0	26
Otras pers	1	3	4	2	0	0	10
No resp.	1	3	0	0	0	0	4

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 24

PERSONAS QUE CAUSAN DISCUSIONES FAMILIARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 4

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Papá	2	6	3	5	1	1	18
Mamá	2	2	3	0	1	1	9
Hermanos	7	2	8	3	1	1	22
Familiares	1	4	4	1	1	0	11
Vecinos	0	2	4	1	0	0	7
No responde	5	2	2	0	0	0	9

Anexo Nº 25

PERSONA CON QUIEN COMPARTE PENAS Y ALEGRIAS

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 5

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Papá	0	1	8	3	0	0	12
Mamá	5	7	17	4	2	1	36
Hermanos	3	1	7	3	1	0	15
Familiares	2	5	4	0	0	0	11
Amigos	3	7	8	1	0	0	19
Nadie	5	2	0	1	0	0	8
otros	0	1	0	0	0	0	1

Anexo Nº 26

LUGAR EN EL QUE SE SIENTE MAS FELIZ

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 6

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Casa	10	9	19	8	1	1	48
Escuela	4	3	6	3	0	0	16
Calle	2	2	1	2	0	0	7
Otros	1	2	1	0	2	0	6

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 27

CONCEPTO SOBRE LA VIDA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Cuadro experimental

Pregunta 7

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
bella	5	4	9	4	0	0	22
linda	5	11	13	7	2	0	38
medio fea	4	0	1	0	0	0	5
triste	1	1	1	0	1	1	5
indiferente	2	0	3	0	0	0	5
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 28

ASPIRACIONES PROFESIONALES O DE FUTURO

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 8

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Profesional	10	11	15	7	2	0	45
Comerciante	0	0	4	0	0	0	4
Artista	3	2	1	0	0	0	6
Como/padres	1	0	3	1	0	1	6
Por los demás	1	0	1	1	0	0	3
Deportista	2	0	2	2	1	0	7
Otra casa	0	3	0	1	0	0	4
TOTAL	17	16	26	12	3	1	75

Anexo Nº 29

MANERA COMO VIVEN LOS PADRES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 9

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Juntos	12	11	19	8	1	1	52
Separados	4	3	5	3	2	0	17
No responde	1	2	3	0	0	0	6
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 30

II ACTIVIDADES Y HABILIDADES PERSONALES

ACTIVIDADES PREFERIDAS

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 1

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Dibujar	7	5	10	6	0	0	28
Leer	9	5	8	5	1	0	28
Tocar instrumentos musicales.	5	1	1	1	1	0	9
Escribir	4	1	5	4	0	1	15
Tejer	0	2	7	1	0	1	11
Cocinar	0	0	3	4	0	0	7
Danzar	4	2	2	2	0	0	10
Contar cuentos	0	0	1	1	2	0	4
Ver TV	6	8	15	5	3	0	37
Manualidades	1	1	5	1	0	0	8
Juegos electr.	1	1	3	0	0	0	5
Fig. de barro	0	0	3	1	0	0	4
Ajedrez	3	1	2	1	0	0	7
Juegos en la calle	2	4	5	0	1	0	12
deporte	10	8	16	2	2	1	39
Otros	2	6	2	0	0	0	10

Anexo Nº 31

GUSTO POR LEER

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta Nº 2

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	4	3	10	4	1	0	22
Bastante	9	2	6	3	0	1	21
Poco	4	11	11	4	2	0	32
Nada	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 32

PREFERENCIAS DE LECTURA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 3

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Textos	2	6	14	3	1	0	26
Cuentos	10	6	14	7	1	0	38
Revistas	4	5	11	2	2	1	25
Ciencia	3	3	4	2	0	0	12
Poesía	0	0	1	1	0	0	2
No responde	2	0	0	0	0	0	0

Anexo Nº 33

MANEJO DE UN INSTRUMENTO MUSICAL

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 4

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Quena	2	0	2	0	0	0	2
Zampoña	2	4	4	2	1	0	13
Charango	1	1	1	1	0	0	4
Guitarra	2	0	1	0	0	0	3
Otros	4	1	0	0	0	0	5
Nada	6	10	19	8	2	1	46
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 34

PERTENENCIA A UN GRUPO MUSICAL

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 5

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	13	14	27	10	2	1	67
Si	1	2	0	1	1	0	5
No responde	3	0	0	0	0	0	3
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 35

LA EXPERIENCIA DE ESCRIBIR

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 6

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Cuentos	6	5	5	4	2	0	22
Poesía	3	0	6	0	0	0	9
Adivinanzas	2	3	9	3	0	1	18
Prensa inf.	2	1	0	1	0	0	4
No responde	6	4	7	3	1	0	21
TOTAL	19	13	27	11	3	1	74

Anexo Nº 36

PARTICIPACION EN FABRICACION DE OBJETOS

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 7

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	1	1	1	2	0	0	5
Bastante	0	1	2	1	0	0	4
Poco	9	8	17	4	0	1	39
Nada	7	5	7	3	3	0	25
No responde	0	1	0	1	0	0	2
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 37

PREFERENCIAS EN EL BAILE-DANZA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 8

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Folclore	4	9	15	5	1	1	35
Popular	2	4	7	0	1	0	14
Clásica	4	1	4	1	0	0	10
Moderna	8	5	14	0	2	0	29
No responde	4	2	3	4	0	0	13

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 38

PERTENENCIA A ALGUN GRUPO DE DANZA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 9

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	15	14	24	9	3	1	66
Si	1	2	2	1	0	0	6
No responde	1	0	1	1	0	0	3
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 39

FRECUENCIA TELEVISIVA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 10

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	5	6	8	4	0	0	23
Bastante	4	3	4	0	3	0	14
Poco	7	6	14	7	0	1	35
Nada	1	1	1	0	0	0	3
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 40

HORAS DE ESPECTACION TELEVISIVA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 11

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREEA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Menos de 1	3	5	9	4	0	1	22
Entre 1 y 2	8	5	7	5	0	0	25
Más de 2	6	6	11	2	3	0	28
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 41

ASISTENCIA A CURSOS EXTRACURRICULARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 1

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	11	12	23	10	2	1	59
Si	6	4	4	1	1	0	16
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 42

ASISTENCIA AL TEATRO

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 2

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	6	11	18	7	2	1	45
Si	11	4	8	3	1	0	27
No responde	0	1	1	1	0	0	3
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 43

ASISTENCIA A FUNCIONES DE CINE

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 3

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	1	0	0	0	0	0	1
Bastante	2	1	0	1	0	0	4
Poco	13	14	20	8	3	0	58
Nunca	1	1	7	2	0	1	12
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 44

PERSONA CON LA QUE VA AL CINE

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 4

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mamá	2	1	5	0	1	0	9
Papá	2	2	6	5	0	0	15
Hermanos	3	11	11	4	1	0	30
Familiares	2	5	7	1	2	0	17
Sólo	0	1	0	0	0	0	1
Amigos	3	0	1	0	0	0	4
No responde	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL	12	20	30	10	4	1	77

Anexo Nº 45

PARTICIPACION EN FIESTAS RELIGIOSAS Y POPULARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 5

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	1	0	4	1	0	0	6
Bastante	3	0	1	1	0	0	5
Poco	5	8	11	4	2	1	31
Nada	7	8	11	5	1	0	32
No responde	1	0	0	0	0	0	1
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 46

GUSTO POR LAS FIESTAS RELIGIOSAS Y POPULARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 6

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREEA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	4	6	11	3	0	0	24
Bastante	1	2	4	2	1	0	10
Poco	9	5	8	3	1	0	26
Nada	3	3	4	3	1	1	15
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 47

ACTITUD DEL NIÑO EN LAS FIESTAS RELIGIOSAS Y POPULARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 7

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Ayuda	1	1	4	1	0	1	8
Se divierte	9	10	18	7	2	0	46
Trabaja	0	1	3	0	0	0	4
Se aburre	4	3	2	2	1	0	12
No responde	3	1	0	1	0	0	5
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 48

FIESTAS FAMILIARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 8

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	0	0	3	0	0	0	3
Bastante	2	3	1	2	1	0	7
Poco	13	12	16	7	2	0	50
Nunca	1	1	6	2	0	1	11
No responde	1	0	1	0	0	0	2
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 49

ACTIVIDAD DEL NIÑO EN LAS FIESTAS FAMILIARES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 9

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Ayuda	10	8	17	4	3	1	43
Se divierte	7	8	8	4	2	0	29
Trabaja	1	0	0	1	0	0	2
Se aburre	1	0	1	0	0	0	2
No responde	1	0	6	2	0	0	9

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 50

REUNIONES FAMILIAREA PARA OIR RELATOS

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 10

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	3	0	5	2	1	0	11
Bastante	1	3	2	2	1	0	9
Poco	7	4	10	2	0	0	23
Nada	6	7	9	4	1	0	27
No responde	0	2	1	1	0	1	5
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 51

AYUDA EN LA FABRICACION DE OBJETOS PARA LA FAMILIA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 11

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	7	5	6	4	1	0	23
Si	10	10	20	6	2	1	49
No responde	0	1	1	1	0	0	3
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 52

POSESION DE VIDEO EN LA CASA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 12

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	12	13	26	9	2	1	63
Si	5	3	1	2	1	0	12
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 53

COLECCIONA ALGUNOS OBJETOS

CUADRO DE FRECUENCIA ARSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 13

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
No	12	8	14	5	2	1	42
Si	5	8	12	6	1	0	32
No responde	0	0	1	0	0	0	1
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 54

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 14

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	0	1	4	1	0	0	6
Bastante	3	0	4	0	0	0	7
Poco	9	10	6	6	2	1	34
Nunca	5	5	11	4	1	0	26
No responde	0	0	2	0	0	0	2
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 55

ASISTENCIA AL CIRCO

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 15

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Siempre	1	2	2	0	0	0	5
Casi siempre	1	1	3	1	0	0	6
A veces	14	11	17	9	3	0	54
Nunca	1	2	4	1	0	1	9
No responde	0	0	1	0	0	0	1
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner

Anexo Nº 56

ASISTENCIA A FUNCIONES DE TITERES

CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 16

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	2	1	6	2	0	0	11
Bastante	3	3	2	1	1	0	10
Poco	9	9	14	6	2	0	40
Nunca	3	2	4	1	0	1	11
No responde	0	1	1	1	0	0	3
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Anexo Nº 57

ASISTENCIA A FESTIVALES POPULARES

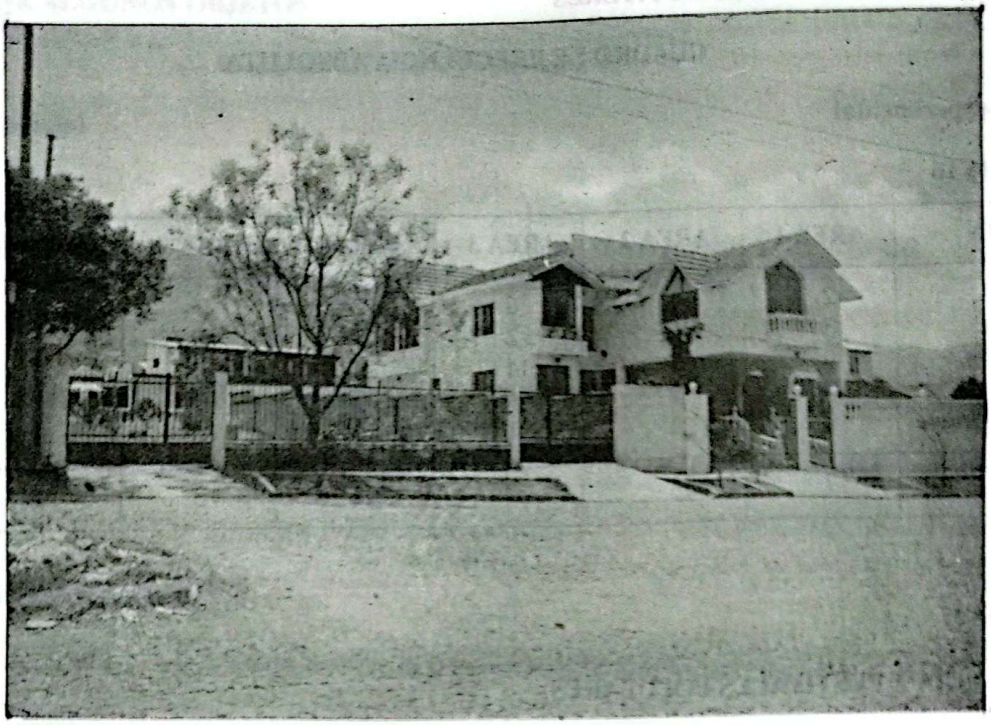
CUADRO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

Grupo experimental

Pregunta 17

OPCION	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	TOTAL
Mucho	3	1	1	0	0	0	5
Bastante	2	1	2	2	1	0	8
Poco	5	5	8	4	1	1	24
Nunca	7	9	15	5	1	0	37
No responde	0	0	1	0	0	0	1
TOTAL	17	16	27	11	3	1	75

Escaneado con CamScanner



Bellas construcciones residenciales al norte de la ciudad.
Difícil encontrar un niño en las calles.



En contraste con la anterior realidad, una vivienda en la zona sud,
muestra la improvisación. Tres elementos señalan los signos de sobreviviencia:
un pendón de chicha, una pizarra que anuncia la venta de cemento y yeso,
y una "llantucha" para venta de frutas o refrescos.

Escaneado con CamScanner

HABLA PABLO FREIRE, HOY EN LA FUNCION PUBLICA

ACTUALIDADES

Escaneado con CamScanner

HABLA PAULO FREIRE, HOY EN LA FUNCION PUBLICA

Julia Bowland

En agosto de este año, Paulo Freire vino a Buenos Aires, invitado al Congreso de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. Julia Bowland, Periodista y Psicóloga Social, preparó el siguiente texto, conformado por extractos de los dichos del educador, en su Conferencia sobre Educación Popular y en la Conferencia de Prensa posterior.

Gente de todo el mundo quiere saber qué hace con un mínimo de poder el hombre que escribió "Pedagogía del Oprimido".

Hace un año y medio fui invitado a asumir en mi país una función, a la que me sentía emocionalmente inclinado, por el gobierno municipal de Sao Paulo, del Partido de los Trabajadores que ganó la prefectura con una mujer excepcional que es la Prefecta Erundina, una Trabajadora Social. Soy el Secretario de Educación y cada vez tengo menos tiempo, hace un año y medio que no voy a mi biblioteca. Porque tengo 30 mil profesores con quienes discutir, 665 escuelas y un millón de niños. Y tengo un proyecto de transformar la escuela pública haciéndola más popular. Por esa razón soy criticadísimo por la prensa en Sao Paulo. Nos proponemos cambiar la cara de la escuela poniéndola al servicio del pueblo.

(...) Cuando asumimos el gobierno de la ciudad, con 12 millones de habitantes, no había una secretaría que no estuviese destruída. El 60% de las escuelas estaba deteriorada y teníamos un presupuesto que había sido hecho por el gobierno anterior, destinado a la belleza del centro rico de Sao Paulo. Tenemos que afrontar dos grandes problemas que cualquier ciudad latinoamericana tiene en la educación. Cómo, a pesar del déficit, resolver la demanda, y en este tema, está también el de preservar los inmuebles.

TAREA DE LOS EDUCADORES

Yo diría que de acuerdo con la opción que tengamos, por una sociedad más justa, en este fin de siglo, considerando que las grandes masas populares tienen prohibida la ejercitación, la operacionalidad epistemológica de la mente, una de las tareas de los educadores progresistas sería tomar como punto de partida el sentido común para que los grupos populares, pensando su propio saber puedan atravesar el momento del buen sentido y acercarse a una mayor rigurosidad en la comprensión, en la lectura del mundo. La tarea que nos espera en el fin del siglo, y todo lo que pasa hoy en la historia del mundo es una educación democrática al servicio de la desocultación de la verdad. Esto no se hace sin claridad política pero tampoco sin capacitación permanente científica y pedagógica.

CALIDAD DE LA EDUCACION: ESCUELA PUBLICA Y ESCUELA PRIVADA

El respeto de la cosa pública en Brasil es deplorable. Y del otro lado, el gran desafío de la calidad de la educación. Los militares desarrollaron una política de deterioro de la escuela pública en favor de la escuela privada. Yo estoy profundamente con la escuela pública, pero no significa que si tuviera más poder cerraría las escuelas privadas. No, sería una tontería. Estamos poniendo un gran énfasis en esto. Estamos haciendo convenios con la Universidad de Sao Paulo, con la de Campinas -en donde soy profesor-, la Universidad Católica de Sao Paulo. Estamos trabajando en lo que llamamos formación permanente del educador en todos los niveles de la educación: desde la directora hasta la cocinera que hace la merienda. Para mí, la cocinera, los vigías (porteros), los celadores, son también educadores, sólo que nunca se les dice que lo son. En forma diferente a mí, pero lo son.

Estamos haciendo grupos de formación que alcanzan a casi toda la gente en un año y medio de trabajo. Ahora, este mes vamos a empezar con el grupo de formación de vigías y de las cocineras. Los voy a dirigir personalmente con otras educadoras, vamos a discutir pedagogía y política con ellas. No voy a asumir las tareas de la cocina porque saben mucho más que yo.

GESTION PUBLICA Y COHERENCIA

Un ejemplo de gestión política y coherencia: en el comienzo del año pasado, en la administración empezamos a hacer concursos para todos los cargos de la prefectura. Vimos en el periódico oficial la apertura de concurso para merendera y nos sorprendió la exigencia de que debían someterse a un concurso absolutamente intelectual. Quedé aterrorizado. El mismo día fuí a una escuela en la periferia y una joven merendera vino con una carta para Nita y le dijo: "Me gustaría que le diera esta carta a su marido para entregársela personalmente a Erundina". Decía: "Mire, mi amigo, voy a perder mi empleo! Yo no sé esa cosa de separar por sílabas. Aun si

Escaneado con CamScanner

fueran las palabras de mi tiempo, tal vez me acordara, pero palabras modernas, yo no separo sílabas". Le entregué la carta a la Prefecta y le dije a Erundina: "Esta mujer tiene razón, es un absurdo que un gobierno popular haga esto. Tenemos que hacer pruebas prácticas. Si no puedes dejar la prueba intelectualizada, por lo memos dale cero puntos y diez a la otra. Si no puedes darle cero, dale medio punto". Después tuvimos una reunión general con todo el secretariado, que estuvo de acuerdo con el cambio, son secretarios de un gobierno progresista.

EL SUEÑO DE PAULO FREIRE

Yo allí les dije: "Mi sueño es que un día fuera posible hacer un concurso en el que se pueda hacer esta pregunta: '¿Cuál fue el rol de Paulo Freire en el fin del siglo pasado?' Tal vez esta pregunta podría ser hecha dentro de ochenta, cien años. Y una merendera diría: 'Hizo esto y esto; a mí me gusta leer todavía lo que escribió hace setenta años'. Pero, ¿ahora? ahora no! Porque hace quinientos años que las merenderas de mi país tienen prohibido saber leer".

PAULO FREIRE 20 AÑOS MAS TARDE

– ¿Ha habido alguna variación en sus objetivos de estudio?

– Estaría mal que durante veinte años siguiera en la misma posición. En tal caso, o sería un genio o demasiado mediocre, lo que no es verdad en ninguno de los dos casos. No estoy esclerosado. Pero puedo advertirles que sigo siendo el mismo en la diferencia, mi propia práctica me enseña a superarme. Por otro lado, la reflexión de los otros sobre mí y mi trabajo también me ayuda. Sin embargo, soy el mismo hombre que peleó de joven por la libertad, aunque no me guste el libertinaje. Reconozco el rol de la autoridad pero rehuso el autoritarismo. Ahí tal vez sea más radical.

COMO SECRETARIO DE EDUCACION. PLAN DE ACCION Y OPCIONES

– En este año y medio de gestión pública, más allá de los obstáculos naturales, ¿qué pudo hacerse, o qué se está haciendo?

– La propia manera de gobernar -y no hablo solamente de la Secretaría de Educación, sino de toda la Intendencia-, el escalonamiento de las opciones, esa es la menera en la que una administración opta. Tú no puedes hacer nada sin determinadas opciones para cuya materialización tú planeas una acción. Desde que se asumió el gobierno de la ciudad, se pensó en reorientar las opciones. Tradicionalmente las opciones fundamentales se centraron en mejorar lo que ya era bueno, hacer más bonito el sector de la ciudad que ya es bonito, la parte de la ciudad donde viven las personas que comen bien, visten bien y duermen bien. Mientras las partes periféricas de la ciudad, es increible esto, no sólo en Sao Paulo, sino en todas las ciudades de Latinoamérica: uno puede saber dónde habita la gente feliz mirando las plazas. Encuentras en los barrios ricos plazas bonitas, con aguita y pajaritos. En la medida que vas saliendo de ese meollo, empiezas a ver el lodo, ya no hay árboles, no sabes lo que significa plaza. Todo tiene que ver con la decisión polítco-ideológica del gobierno. Las personas no se hacen gobernantes por determinación de Dios.

En la trama de la ciudad y en la constitución del poder representamos determinados intereses. La cuestión que se le presentó a Erundina no era seguir mejorando las zonas ricas. Tampoco era una cuestión de decirle "ahora, ustedes se van". No le negamos a los niños ricos el tener árboles. Pero las clases populares hace muchos años que no tienen nada y hay que mejorar las escuelas.

LO QUE ENCONTRO

Encontramos 300 escuelas deterioradas, tuvimos que reconstruirlas. Ahora estamos devolviendo a las comunidades escolares los edificios rehechos. Estamos haciendo dos reconstrucciones por semana. En la administración pública es fundamental la construcción de escuelas, pero también es importante la preservación de lo que ya existe, como testimonio para los niños de nuestro amor a lo público. Sólo así los niños podrán respetar su escuela. ¿Sabes cuántos bancos y escritorios encontramos deteriorados?, 15 mil, y 35 mil reventados. Hoy no queda escuela a la que le falte una silla, una mesa.

FUNCION PUBLICA: ETICA, POLITICA

No es necesario que seas un genio, debes ser serio y ético, tener coherencia con tus opciones políticas. Hay que respetar la cosa pública y ahí verás que se produce casi milagrosamente. Por ejemplo, lo que logró en un año el sector de merenderas es fantástico: con menos plata es posible ofrecer meriendas mejores y mayores, basta con anular la intermediación.

Sería muy largo hablar de nuestros orgullos en la administración de la pedagogía, el cambio de la cara de la escuela. Estamos trabajando intersecretarialmente, con proyectos de las áreas de educación, cultura, transporte, turismo. Ahora tenemos un programa: "La escuela va al teatro", en colaboración con tres secretarías, conseguimos hacer representaciones teatrales con 3 mil niños en una mañana. Tenemos que tener un gran cuidado porque si hay un accidente sucede un desastre político.

FORMACION PERMANENTE DE LOS MAESTROS

Hay proyectos muy interesantes en la formación permanente de los maestros. Nuestra tesis es que no podemos reducir la capacitación del maestro a cursillos de reciclaje, esa expresión francesa. Sucede siempre que en el verano invitas a tres o cuatro profesores famosos

Escaneado con CamScanner

que [illegible] cuatro mil profesores. Después se les da un certificado y se suman puntos para su promoción. Por lo menos, esto es una falsedad.

FORMACION, REFLEXION CRITICA

Para nosotros, la formación permanente implica una reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando cómo trabajamos, cómo descubrimos los obstáculos que nos planteamos el desafío de confrontarlos. La práctica involucra la teoría, la reflexión sobre la práctica involucra la teoría que estaba sin percibir. Los que ejecutan la práctica deben descubrir la razón de ser de su propio error. Para estos proyectos estamos invirtiendo un montón de plata, hicimos convenios con tres universidades (de Sao Paulo, de Campinas y Católica de Sao Paulo). Desde el comienzo contamos con la participación de profesores en el campo de la lingüísticas, que son de los mejores de Brasil, con una contribución fantástica a la comprensión del lenguaje. Con profesores de matemáticas, ciencia en general, filosofía, arte, educación, sexología.

EDUCACION SEXUAL

Lo que estamos haciendo en materia de educación sexual en la red escolar es muy importante.

Con un equipo de primera calidad en términos éticos y científicos. capacitando a las profesoras y los adolescentes en la discusión de su cuerpo. Es un error reducir la educación sexual al análisis fisiológico, es una concesión a los tabúes. Para nosotros la sexualidad no es pecado, por el contrario es poesía, placer, alegría y tristeza. Es tan real como el vaso de agua que está sobre la mesa, y mucho mejor que el vaso de agua. No hay que esconder esas cosas, hay que tratarlas con la simplicidad de una tarde de verano. Estoy juntando los materiales que escribí sobre esto.

Yo pasé años criticando a la escuela, y esa es la razón por la que acepté esta función. Por eso siempre digo en los reportajes que estamos haciendo una cosa inmensa; periodistas de cualquier parte del mundo quieren saber qué hace hoy con un mínimo de poder el hombre que escribió "Pedagogía del Oprimido". No les diría que es una cosa maravillosa. Estamos llenos de obstáculos y deficiencias, pero estamos trabajando con esperanza y mejoramos algunas cosas.

DEMOCRATIZACION DEL PODER. CONSEJOS DE ESCUELA

- En América Latina, el panorama no parece ser demasiado optimista si se lo ve desde una perspectiva progresista, democráctica de izquierda. El avance de las políticas neoconservadora y de ajuste, si bien con excepciones como el triunfo del PT no parecen peligrar en el corto y en el mediano plazo. ¿Cuáles son las posibilidades de hacer popular la educación pública en espacios que tienden a ser cada vez menos democráticos?

- Depende de las opciones y decisiones de quienes estén en el gobierno, que no es necesariamente el poder. En Sao Paulo, llenos de obstáculos, estamos haciendo una experiencia muy bonita a través de lo que llamamos Consejos de Escuela. Desde los establecimientos hasta mí. Tenemos mediaciones de poder. Soy el primer Secretario de Educación en la historia de Sao Paulo que tiene menos poder personal.

Es por eso que tengo más poder. Es un poder democratizado, colegiado. En los consejos participan padres, docentes, alumnos y la comunidad...

AUTORIDAD Y AUTORITARISMO

La tradición autoritaria es increíble en Brasil. Pero estamos atravesando un momento histórico muy importante, los brasileños estamos empezando a degustar la libertad. Este fenómeno está produciendo ambiguedades, de tal manera que no queda claro qué significa la autoridad y su rol. Entonces, los alumnos se rebelan contra la autoridad del profesor y no reconocen que sin esa autoridad, la libertad de ellos no tiene significación. El profesor renuncia a su autoridad y con eso cae en un espontaneísmo destructor de la democracia que políticamente conviene a la derecha, o se asegura en su autoridad, niega y castra las libertades y se hace autoritario. Los estudiantes ora aceptan ese autoritarismo, ora se rebelan sin perspectiva, ora se hacen licenciosos y caen en un libertinaje para el que la libertad es hacer todo lo que se quiere. Ahí ya no hay respeto.

Estos consejos no los creamos nosotros, fueron hechos cinco años atrás. La administración que siguió, la de Janio Quadros, ni siquiera permitió que funcionaran. Nos cupó a nosotros hace un año y medio empezar su implementación efectiva.

El abuso de autoridad de antiguos directivos, que pretenden seguir mandando como propietarios de la escuela, es un escollo para el desarrollo de los consejos, que podrían aplastar el poder de la dirección. Va a haber un equilibrio en la tensión de estos dos poderes que no aprenden a trabajar como un poder único. La cosa está empezando a mejorar porque estamos haciendo una especie de federación de consejos. Tenemos el Núcleo de Acción Educativa, montado sobre las antiguas Delegaciones de Enseñanza, un nombre policíaco. También emprendimos la realización de seminarios político-pedagógicos con los consejos y las direcciones de las escuelas. Esto no es un milagro, pero es un camino histórico.

VALOR DE LA EXPERIENCIA DE PAULO FREIRE EN SAO PAULO

Todo lo que podamos hacer en Brasil en favor de la experiencia de la educación democrática que no niegue el valor de la teoría y la práctica ni las dicotomice, será absolutamente importante para el siglo que viene. No importa que estemos en un período lleno de gobier-

Escaneado con CamScanner

nos reaccionarios, lo que importa es que las grandes masas populares tengan la posibilidad de saberse explotadas y engañadas. Lo saben, pero no siempre develan las cosas que están más ocultas.

Nosotros nos dirigimos a las clases y movimientos populares de la ciudad y los convocamos a un diálogo. Obviamente cuando asumimos fueron ellos los que nos llamaron, saben que Paulo Freire es un hombre de izquierda y que toda la vida fue así. Se creó un espacio de decisiones con todos los liderazgos de los movimientos y nosotros.

Esperamos para el año próximo contar con 2.000 centros de alfabetización, ya que lo que hay actualmente no alcanza, tenemos en la ciudad un millón de analfabetos y un millón y medio en el suburbio. Con 2.000 centros voy a poder alcanzar al final de mi mandato a 36.000 personas. Pero la educación es cara, el que pensó que es una cosa baratita está equivocado, y el pueblo tiene derecho a una buena educación.

EDUCACION Y PRESUPUESTO

La Prefecta considera prioritarios, en su presupuesto, a la educación, la cultura y la salud y el mejoramiento de vida de las clases populares.

El presupuesto de la Secretaría es de 10 billones de cruzados novos, si lo divides por 80, da una cantidad grande de dólares. Hay un organismo que como dice que me respeta, me ofreció sin condiciones -porque nosotros no las aceptamos, somos los dueños de los proyectos- un millón de dólares sólo para este proyecto.

Entonces debo ir en octubre a Suiza y Alemania para hacer seis seminarios.

– ¿Cambió Paulo Freire su pensamiento?

– No cambié nada. Toda vez que criticaban la educación desde el sitio en el que estaba, me colocaba en el otro sitio. Lo que defiendo hoy es lo que defendía antes, una educación democrática, corajuda, que posibilite alegría y felicidad. Es una contradicción la tristeza en las escuelas, yo las quiero llenas de color, en las que los niños puedan hacer preguntas y los profesores también. La diferencia es que hoy confronto los obstáculos para hacer estas cosas. En el obstáculo ideológico tienes un arco iris de puntos. Nunca olvido a una directora a la que llamé a conversar y me dijo a los gritos: "¿No se da cuenta, señor Secretario, que yo soy autoritaria?. "Ya me doy cuenta, le pediría que estudie la posibilidad de ser un poco menos autoritaria".

OBSTACULOS. BUROCRACIA Y BUROCRATISMO

Hay obstáculos administrativos, no puedes poner determinado tipo de funcionarios. Hay otro dato terrible que aquí también deben conocer: la burocracia. Tienes que tener un mínimo de organización, pero lo grave es que la burocracia se transforma en burocratismo. En fin, no es más un medio, y los burócratas se creen con un poder extraordinario y saben qué hacer para obstaculizar; por ejemplo los procedimientos de licitación para comprar cosas, el pueblo necesita de mecanismos para que disminuya la posibilidad de robo.

UN CASO

Les voy a contar un caso. Estábamos en un momento del proceso de transformación cultural. Necesitábamos de un espacio para trabajar con 30.000 profesores. Tuve tres reuniones en el estadio Pacaembú y me di cuenta que no era posible. Fue preciso montar un programa de 30 minutos, con pocas palabras mías y pequeñas ilustraciones. Un seminario para que los niños vean en las escuelas, los niños saben más de lo que los adultos creen.

Conseguí que la televisión cultural lo emitiese sin cobrar en dos horarios diferentes por día y poblamos de televisores a todas las escuelas. Organizamos una forma crítica de seguir el debate y las formas de poder responder las preguntas. Para hacer el video un matrimonio muy capaz de profesores de la Universidad de Campinas, se ofreció sin cobrar nada, sólo el material y la parte correspondiente al equipo. Costaba alrededor de 10.000 cruzeiros, que por entonces representaban menos de 500 dólares. Di la autorización, por una cantidad tan pequeña de dinero, pero me dijeron que había que llamar a licitación. Descubrimos la manera de hacerlo rápido, mandamos cartas a algunas empresas y respondieron rápidamente. Pero no hablamos con la presidenta de una comisión de estudio. El día de apertura de sobre, contra los 10.000 cruzados, había ofertas de 25, 35 y 45 mil. Entonces la presidenta anuló la licitación, porque algo raro tenía que haber con valores tan diferentes. Con eso perdí dos meses en el proceso de transformación de la escuela. Me gustaría dejarles a ustedes, jóvenes de la prensa, la idea de que yo estoy defendiendo que se acabe todo esto. Queremos trazar caminos que obstaculicen menos la producción y el trabajo.

Hay vicios y desprecios heredados de administraciones anteriores. En un año y ocho meses recibí tres pedidos que no podía atender, por principios éticos. No es posible que no pueda decir mirando a tus ojos. Hacer alguna cosa para llegar a casa sin poder mirar a Nita, mi mujer, de ninguna manera.

– Esa política educativa transformadora de Sao Paulo, ¿se choca con el contexto nacional brasileño?

– Los gobiernos militares del Brasil tuvieron una política general dirigida al deterioro de la escuela pública y con posibilidades totalmente abiertas a la escuela privada. Lo que les interesó a los gobiernos militares es probar que todo lo público no sirve. Es una tesis modernista hoy también. En primer lugar hay que desenmascarar esto.

Escaneado con CamScanner

DEFENSA DE LO PUBLICO

La cosa pública en Brasil es tratada como cosa privada y maltratada. No conozco ningún empresario en mi país que tenga en su oficina cuatro personas que no tenga qué hacer. Nosotros tenemos cuatrocientas. Obviamente no tenemos eficacia y la productividad se acaba.

Tenemos que llamar la atención de que la administración pública no es rentable, porque es pública. Hay que cuidar seriamente de la cosa pública. A veces hay personas de izquierda que critican a los administradores serios de izquierda llamándonos "puros administrativistas". ¿Por qué un administrador progresista no debe ser eficaz? Tiene que arreglar las escuelas que están reventadas, tiene que ser honrado, no puritano, pero sí puro. En Brasil estos gobiernos intentaron disminuir el valor de la escuela pública en favor de la privada.

SALARIOS, DOCENTES, HUELGAS

Una de nuestras tareas es pagar menos mal a los profesores. El gobierno de Erundina ha dado saltos extraordinarios. Es una lástima que no tenga las cifras en dólares, ya que estamos en Latinoamérica.

Los profesores ganaban una cosa irrisoria, 70 cruzados cuando asumimos. Hay ganan 23 ó 25 mil, lo que es todavía poco.

En un año y diez meses casi tuvimos, con un sindicato aguerrido, sólo un día de amenaza de huelga. El Estado de Sao Paulo tuvo cincuenta días de huelga. Probablemente antes de terminar el mandato experimentemos una huelga de profesores, pero hasta ahora no tuvimos.

La valoración de la cosa pública debe ser encarada para superar la mitología liberal que anda por ahí desparramada.

La Educacion en America Latina y Argentina

– ¿Cómo ve el proceso educativo argentino?

– A-priori tengo la impresión de que tienen una escuela, lo diría sin miedo, preponderantemente tradicionalista, autoritaria y selectiva.

Pero esto no es particularidad de la Argentina, esto es de América Latina toda. Si hay una voluntad política del gobierno actual para pelear contra la selectividad de la educación, contra el autoritarismo de las relaciones de profesor y alumno, entre escuela y vida social y si el gobierno tiene la decisión de poner plata...

Nosotros, el 30 % del presupuesto en la ciudad de Sao Paulo va a educación...

– Acá el 8 %, más o menos...

– ¿Ocho? Ah, no! No hacen nada! Ustedes tienen que pelear, ir al Ministerio. No importa que la educación esté en crisis. Crisis es esto también! 8 % en educación es crisis de respeto al pueblo.

¿Hay que pelear, hay que ir al Congreso!

El Encuentro con Paulo Freire, un Verdadero Privilegio

Lo imaginaba grande, y es de los grandes. Uno se le cruza en el camino y queda marcado para siempre. ¿Por qué?

Por su sabiduría, por su sencillez, por su coherencia, por su empuje, por su esperanza, por su lucha sin flaquezas, por su vitalidad. Bueno, sólo tiene casi 70 años!

Deslumbramiento al escuchar su charla sobre Educación Popular en el Teatro Opera.

Sorpresa y emoción al compartir inesperadamente Tango Clips -un espectáculo de la noche porteña-, viéndolo reir como un niño capaz de disfrutar el momento con plenitud y entrega. Fascinación por el amor que Paulo y Anita, su mujer, se demostraban libremente.

Gratitud, por los instantes que nos regaló, generoso, mientras esperábamos la función. Y por su emocionado recuerdo de Pichon-Rivière, con quien compartió experiencias e ideales.

N.R. Esta entrevista es reproducida del "Boletín de Temas de Psicología Social", 1991 No 7, pp. 8, 9, 10, publicado por la Primera Escuela Privada de Psicología Social de Buenos Aires, Argentina, gracias a la gentil autorización de su Consejo de Redacción y a la colaboración de la Psicóloga Social, Josefina Racedo, Directora de la Primera Escuela Privada de Psicología Social de Tucumán.

Escaneado con CamScanner

ANALES: DIA TRAS DIA

Esther Balboa Bustamante

La vida cotidiana del IIHCE transcurre en un ir y venir entre la teoría y la práctica. Esto es, confrontar permanentemente esquemas conceptuales con la realidad nacional.. Nuestro compromiso y nuestra vocación de cientistas nos remiten permanentemente a la lectura crítica de una cotidianidad que nos interpela, de ahí que en el cuarto número de RUNAYAY nos atrevemos a cuestionar este día tras día con la certeza de que la escritura de nuestra propia historia universitaria nos permita encontrarnos con un futuro de mejor calidad gracias al esfuerzo de todos los que aún formamos parte de este equipo.

En principio habla un científico ahora en la función de director. La entrevista fue amena y como siempre que conversamos, perspicaz y sincera.

El Optimismo Universitario de Lorenzo Calzavarini

A fines de octubre estamos de regreso de Trinidad donde fuimos invitados por la Universidad Técnica del Beni a dictar un curso de 15 días sobre Metodología de Investigación. Estuvimos presentes tanto los investigadores del IIHCE (Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias de la Educación) como los del IESE (Instituto de Estudios Sociales y Económicos). Encontramos mucha motivación y deseos de implementar una política de investigación regional.

Dimos a los alumnos herramientas de una teoría beniana para la constitución de un proyecto de acción. Teníamos en mente que una universidad que se precie de tal tiene que explicitar una actividad técnica pero también una actividad intelectual y humanística. Lo técnico se refiere a la adaptabilidad y construcción de soluciones prácticas ligadas al quehacer científico; lo intelectual a la dimensión de comprensión que el cientista tiene que tener como visión del presente sobre el futuro y lo humanístico es sacar "sabor" a la tierra y a las vicisitudes históricas a fin de que los benianos tengan para dar una significación a su existencia.

Por qué tanto optimismo en mi condición de universitario?

El curso de especialización tenía un título llamativo: "Territorio y población. Elementos de metodología de investigación en el Beni". El mismo curso había sido realizado el año pasado en la ciudad de Santa Cruz a universitarios y a responsables de instituciones públicas; sin embargo, allí el matiz se centró en el territorio urbano, población y dimensión económica.

Otras personas habían realizado contactos con el Prof. Roberto Baldivieso y mi persona para cursos del mismo tipo en otras tantas universidades. Este afán de sabiduría no es casual, nace en los jóvenes que quieren ser expresión de un territorio regional. Más allá del prestigio de grandeza estas universidades quieren ocupar un lugar socio-civil en su medio y trabajan a nivel de alcaldía y a nivel de instituciones.El camino de estos universitarios es muy apropiado: fomentar un laboratorio o instituto de investigaciones a fin de que la teoría tenga un corpus real.

Las universidades tradicionales si bien están ideológicamente en el horizonte de un territorio son islas sin mar. Aclaro que no está mal ser isla puesto que es el mar quien marca una relación de distancia y una relación de pertenencia, lo cual significa estar espacial e históricamente ubicadas. Lo malo está en ser islas sin mar.

La Universidad Subterránea en una Universidad Marginal

Como hemos visto en la última feria universitaria, si bien galardonada con cartones, en nuestra universidad el trabajo de investigación es aún subterráneo, ligado al tiempo libre y a la voluntad de los investigadores. Allí apreciamos sobretodo la labor del IESE que desde 1955 ha editado y analizado una Bolivia oculta y distante para muchos de los catedráticos. Estas humildes publicaciones editadas bajo economía y presión estudiantil forman la universidad marginal.

La proclamación de la presencia de ganado, plantas, máquinas y productos semi-industrializados es un efecto que nos demuestra que "el cojo fue siempre cojo". En cambio el IESE ha demostrado con sus estudios cómo lo esencial se hace marginal y que lo marginal cobra vigencia para diagramar una política de investigación.

La Investigación no es propiedad de ninguna Facultad

El concepto de universidad no puede crecer separado del aspecto intelectual y humanístico. La sobrevaloración de la utilidad de las obras técnicas a disfavor de la línea humanística anotada anteriormente, significa el

Escaneado con CamScanner

afán de quien no sabiendo nadar pierde el tiempo en medir el agua y en calcular el tiempo de llegada a la otra rivera. Es decir, que una escolaridad universitaria no tiene sentido sin un conjunto de educación universitaria boliviana, por tanto, se "ahoga" quien no tiene educación, por haber caído en un río desconocido, si bien lo podrá describir post-factum (NOTA: el ahogado no tiene post-factum)

El Sentido de Ser Director de un Instituto de Investigaciones en Humanidades

Ser director de un instituto de investigaciones, en las actuales condiciones encubre cualquier justificación para no hacer investigación y el director que se lanza en el campo de la investigación se encuentra fácilmente fuera de la misma investigación.

Sin embargo, a partir de un trabajo serio he aceptado el riesgo: lo serio debe hacerse cueste lo que cueste. De esta manera desde el IIHCE hemos concretizado un horizonte de investigación.

Esta política incluye: un trabajo de investigación empírica, el sostenimiento de un instrumento que manifieste la identidad del Instituto (Revista RUNAYAY), cursos de especialización para fomentar intercambios de experiencia y convenios con entidades nacionales y extranjeras a fin de que la UMSS cobre un discurso que a partir del medio universalice sus características.

El Poder de Ser Director

Todo esto choca inevitablemente con la estructura académica, que en lugar de dar credibilidad a sus instituciones devalúa sus acciones por un simple afán de control.

No es comprensible una institución universitaria donde precisamente el afán de control sea equiparado a una rentabilidad de fábrica que no es la suya. Entonces, toda la práctica universitaria es adecuación a una organización de empresa y por lo tanto se pone el énfasis al régimen de salario, donde los papeles "dicen" el trayecto de una burocracia vacía.

En este sentido, el valor de la cátedra y la vocación del cientista, así como su dimensión de intelectualidad y su sabor de humanismo, subvierten el control y precisamente allí el control burocrático se trasforma en descontrol.

El Caso del Instituto de Investigaciones de la Fac. de Humanidades

La importancia de los oficios académicos es personalizada en términos colectivos en los atributos anteriores que tienen que ser impresos en un estatuto global y específico en la perspectiva de que tenemos derecho no sólo a existir sino también a desarrollarnos.

Después de tres años los estatutos se encuentran en el H. Consejo Facultativo y el reglamento de tesis en las mismas circunstancias, a pesar de haber tomado parte activa en el I Congreso universitario.

La disculpa es la espera de los estatutos de investigación a nivel general de la UMSS, lo que es una contra lógica. Serán las especificidades que entren en un estatuto de universidad científica y no las generalidades que tengan que tener cabida.

Esto nos demuestra que hay una institucionalidad académica a nivel de la facultad que pretende manejar un vacío jurídico donde el sentido común presenta más victimas en lugar de proporcionar soluciones eficaces. Esta institucionalidad afecta a los profesores investigadores y también a los estudiantes que van y vienen por diferentes instancias a fin de que cada oficina anote el peso del poder de su descontrol.

VOLVAMOS AL OPTIMISMO

Mis últimas reflexiones no descalifican en modo alguno el trato que desde el IIHCE mantenemos con las actuales autoridades universitarias y facultativas.

Esta afirmación se concretiza en las distintas actividades emprendidas que han contado con su apoyo y las que a continuación empezarás a describir a modo de rememoria, al modo del pensamiento andino: el futuro está detrás de nosotros.

IIHCE: Tenemos Derecho a Crecer

Es evidente que desde 1987 el IIHCE ha recorrido un camino pleno de experiencias en el desarrollo de la investigación psicológica, lingüística, pedagógica, antropológica y filosófica. Como todo acto humano la tarea de investigación presenta contradicciones que son superadas cada vez que se efectúa un salto cualitativo desde una situación a otra.

En situación del IIHCE las contradicciones entre una institucionalidad guiada por el control salarialista y una voluntad del equipo de investigadores de consolidar la creación efectiva del IIHCE se fueron ahondando hasta el punto de que todas nuestras investigaciones sufren un retraso considerable en su publicación, estamos limitados en nuestras iniciativas por falta de infraestructura y de la insuficiencia de un concepto de investigación en humanidades por parte de la burocracia facultativa.

Como nos asiste el derecho a la reivindicación de lo que consideramos lo más honesto de cara al pueblo al que debemos la mayoría de nuestra producción científica es que en agosto de 1991 hacemos una relación histórica del IIHCE en la perspectiva de su creación efectiva:

Escaneado con CamScanner

1. INICIOS DE UN PROYECTO DE INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

- Mayo de 1987: Dr. Lorenzo Calzavarini es nombrado como responsable para la creación del IIHCE. Realizando tal objetivo se aceptó la cohabitación con el Centro de Formación Interdisicplinaria (CEFOIN).

- A partir de 1988 se conforma un equipo de investigadores desde las carreras, donde se percibe la ambigüedad siguiente: actuación desde las carreras, o, actuación desde un proyecto facultativo. En esta situación gracias a la acción de la Prof. Giselle Caballero (entonces Directora de la carrera de Idiomas) se pudo conseguir tres mesas y un aula.

En la perspectiva de preparar el Instituto de Investigaciones se consolidó un grupo de docentes cuidando de que tuvieran capacidad de trabajo inmediata, credibilidad científica en tareas universitarias y que no se encontraran con sobrecarga de ocupaciones.

En esta primera etapa se comenzó con los siguientes nombramientos:

- Dr. Lorenzo Calzavarini
- Lic. Esther Balboa B.
- Lic. Mónica Pelliza
- Lic. Teresa Marzana
- Lic. Gaby Vallejo de Bolívar
- Dr. Waldo Peña
- Prof. Adolfo Cáceres

Con éste equipo se asumió el trabajo de docencia, tutoría de tesis y se encaró investigaciones propias para la creación de la Revista RUNAYAY.

Hay que remarcar que en esta etapa el área de Pedagogía retiró su participación: Lic. Teresa Alem, Lic. Justy de Cortez, Lic. Sergio Saavedra; a pesar de ser los directos encargados de talleres de investigación en su carrera.

2. CONFORMACION DE UNA INFRAESTRUCTURA

En la segunda etapa se trabaja para la idea de consolidar un instituto de investigaciones siguiendo con las tareas de: docencia, asesoría de proyectos de tesis y Tesis, investigación propia. Los éxitos son:

- Contactos con institutos de San Simón e institutos extranjeros.
- Seminario interno de autoridades para la discusión y revisión del Estatuto interno y el Reglamento de Tesis. Lamentablemente los esfuerzos realizados no tuvieron acogida en las instancias facultativas en cuanto a: aprobar los reglamentos de Tesis y Estatutos, proporcionar un ambiente idóneo para la atención de estudiantes, trabajo de los investigadores, secretaria, teléfono y materiales de escritorio.

Los logros de esta etapa fueron la integración del Lic. José Antonio Rocha y del Lic. Nelson Ferrufino para consolidar un área de investigación propia en cada proyecto; además se logra Bs 100.- para adquirir una máquina de escribir "Remington" modelo 1930.

Los proyectos de investigación se elaboran en la perspectiva de manifestar un concepto de bolivianidad recubriendo problemáticas múltiples que abarcan parte del área urbana y del área rural:

- Dr. Lorenzo Calzavarini: RakayPampa, Prov. Aiquile
- Lic. Esther Balboa B.: Molle-Molle, Wañaquta, Tajamar, Tambillo, Alto Alianza, Chirusi, Jarkas, Prov. Punata
- Lic. José Antonio Rocha: Valle Alto
- Lic. Nelson Ferrufino: Warisata, La Paz
- Lic. Gaby Vallejos de Bolívar: Centro y periferia urbana
- Lic. Mónica Pelliza: Urbano
- Prof. Adolfo Cáceres: Literatura Boliviana
- Dr. Waldo Peña: Lenguaje político en Bolivia
- Lic. Teresa Marzana: Periferia Urbana

Al finalizar cada semestre el IIHCE remitió informes de avance de sus actividades tanto a la Decanatura, al Consejo Facultativo, a la DICYT y al Vice-rectorado, con los respectivos señalamientos de gastos económicos que representaban cada investigación, los mismos que nunca fueron reconocidos por la UMSS.

La acción de investigación provocó una apertura hacia el medio y por tanto aumentó el volumen de trabajo hacia adentro. De esta suerte los investigadores tuvieron que realizar tareas de:

- Secretaria interna
- En su campo de investigación:
- Animar
- Organizar
- Integrar
- Mediar entre las comunidades y las entidades públicas de la ciudad.
- Trabajar en los objetivos específicos de su investigación.
- Cursos de formación en investigación para la Facultad de Humanidades
- Revista RUNAYAY:
- Preparación de textos
- Corrección
- Diagramación
- Seguimiento de imprenta
- Corrección de pruebas de galera
- Compra de materiales para impresión
- Difusión
- Participación en seminarios y congresos nacionales e internacionales por invitación directa a los diferentes investigadores.

3. UNA IMAGEN DE INSTITUTO

La consolidación de Instituto de Investigaciones avanza con la contratación de nuevos investigadores : Lic. Iván Prado y Lic. Alfonso Vía Reque.

Escaneado con CamScanner

Los logros más importantes fueron:

* Revista RUNAYAY: números 2 y 3
* Seminario de especialización en el área Humanística para egresados y profesionales del medio.
* Aporte quincenal al tabloide "ENFOQUES" editado por "Los Tiempos" bajo la responsabilidad de la Lic. Marisol Cabrera.

* Participación de los investigadores como profesores en seminarios de investigación organizados en:
  - Lima, Perú: Prof. Adolfo Cáceres
  - París, Francia: Lic. Gaby V. de Bolivar
  - Montevideo, Uruguay: Lic. José A.Rocha
  - Urbino, Italia: Dr. Lorenzo Calzavarini
  - Sta. Cruz de la Sierra: Lic. Leonel Camacho, Gaby de Bolivar, Nelson Ferrufino y Dr. Lorenzo Calzavarini
  - Tarija: Dr. Lorenzo Calzavarini
  - La Paz: Lic. José A. Rocha, Lic. Esther Balboa
  - Trinidad: Dr. Lorenzo Calzavarini, Nelson Ferrufino.

Por todas estas acciones el equipo de investigadores logra sentar sólidas bases para crear un Instituto de Investigaciones a partir de los diferentes logros conseguidos:

- Conformación y formación de un equipo de investigadores
- Imagen positiva a nivel científico de cada uno de los mismos.
- Capacidad de firma con instituciones extranjeras
- Prestigio y distinción en el medio donde se realizan las investigaciones.

Estos éxitos proyectan al Instituto de Investigaciones a la contratación de proyectos propios tales como los que ya tienen asegurada su concreción:

- Proyecto Pasorapa
- Historia de la presencia franciscana en Bolivia
- Instituto de Filosofía y Letras
- Exposición sobre cultura boliviana en Turín , Italia
- Escuela de Psicología Social

Para realizar estas tareas es necesario un salto cualitativo del IIHCE subsanando limitaciones internas y aumentando su capacidad de trabajo.

Las limitaciones son las de siempre:

- Ambiente adecuado
- Secretaria
- Teléfono
- Materiales y medios de trabajo
- Gastos de investigación (bibliografía, pasajes, viáticos, otros)

Por otra parte, ya confrontamos limitaciones por el crecimiento de las actividades del IIHCE:

Investigadores ligados a la docencia que perciben un salario cubierto por las horas de clase:

- Dr. Waldo Peña
- Dr. Lorenzo Calzavarini
- Lic. Leonel Camacho
- Lic. Esther Balboa
- Lic. Nelson Ferrufino
- Prof. Adolfo Cáceres
- Lic. Gaby Vallejo de Bolívar
- Lic. José Antonio Rocha

Investigadores que han dejado el IIHCE y cuyas plazas no han sido cubiertas:

- Lic. Mónica Pelliza
- Lic. Teresa Marzana
- Lic. Ivan Prado (becado al Brasil por 2 años)
- Lic. Alfonso Via Reque
- Investigadores del área pedagógica

Limitaciones por la sobrecarga de ocupaciones y los trámites burocráticos.

4. PARA LA VIGENCIA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

A partir de la aplicación del nuevo estatuto orgánico y de las medidas de racionalización dictadas por el H. Consejo Universitario, el IIHCE elaboró un plan de integración y reestructuración que implicaba la complementariedad del IIHCE con el departamento de Servicios y Comunicación Social en agosto de 1990.

Tal propuesta no fue viabilizada porque continúa existiendo la ambigüedad entre dos conceptos de Facultad:

* Un proyecto Facultativo

* La facultad como sumatoria de carreras En esta perspectiva es necesario advertir que el IIHCE no tiene la capacidad de autonomía y de ubicación en relación a la facultad no habiéndose aprobado ni estatutos, ni reglamento de tesis. En este sentido se sacrifica la especificidad de la investigación en Humanidades que no es equiparable a un laboratorio, ni a "la sabiduría de maletín".

LA TAREA PENDIENTE: NUEVO ROL DEL IIHCE:

Para enfrentar los logros en tres años de trabajo consecuente y asumir actuales responsabilidades que devienen de la tarea es que el IIHCE resuelve reasignar sus funciones, redistribuyendo tareas, y coordinando actividades científicas con otros institutos de la UMSS y de otras universidades tanto nacionales como extranjeras.

La perspectiva es consolidar un instituto de investigaciones humanísticas que se proyecte al ámbito nacional y de ahí al mundo.

Escaneado con CamScanner

LA PRODUCCION QUE NOS REPRESENTA:

El IIHCE se enorgullece de presentar la producción de sus investigadores. Esta vez corresponde a Waldo Peña, Gaby Vallejo de Bolivar, José Antonio Rocha y Lorenzo Calzavarini mostrarnos diferentes caras de ese prisma que es nuestra identidad nacional.

* Mayo, 1990. Dr. Lorenzo Calzavarini presenta su obra LOS FRANCISCANOS EN LA HORA DE BOLIVIA. ENSAYOS DE LECTURA SOCIOLOGICA. Ed. Arol, Cochabamba. Gaby de Bolívar al prologar el libro nos dice "El libro de Lorenzo es un libro raro, distinto a todos (...). Y este libro es la medida de la persona, es el carácter de Lorenzo: persistente, tenaz en subir a los sueños. Así, para él, Bolivia, desde los primeros años de formación religiosa es su meta: su destino. La autenticidad con que vive, año tras año, lo boliviano; la permanencia en el país, la elección de temas de investigación, la decisión de penetrar en lo que nadie dijo de su propia orden religiosa, aquí, en Bolivia, son rasgos que definen al investigador, al libro, al hombre.

* Octubre, 1990. Lic. José Antonio Rocha T. Presenta en su pueblo natal, Punata, la obra SOCIEDAD AGRARIA Y RELIGION. CAMBIO SOCIAL E IDENTIDAD EN LOS VALLES DE COCHABAMBA, Ed. HISBOL, La Paz. "Una teoría de la religión quechua? -así lo presenta Lorenzo Calzavarini- Todos los grandes autores están presentes desde Emile Durkheim y Max Weber hasta Thomas Luckman. En el texto, sin embargo, más que sus aseveraciones, se clarifican sus sugerencias. Se comprueba que el hecho religioso consolida la intersubjetividad, vive en la vida cotidiana y se expresa a nivel colectivo. Las coordenadas de inspiración son el reino vegetal en lo agrícola, en el reino animal y en el reino de los hombres. De esta manera, muchas fiestas que tienen importancia en la liturgia católica universal han sido diferentemente valorizadas en la situación quechua de los valles: el Carnaval, Santa Vera Cruz, San Juan y Todos Santos, están programados según las estaciones agrícolas. La combinación con las estaciones de los vegetales, de los animales y de los hombres, da el sentido de fiesta. Allí, la sobrevaloración del hecho sexual y de un contexto alcohólico, no es otra cosa que el común denominador que gobierna la perpetuidad del todo: un nacer y un morir retranscritos en nosotros y por nosotros".

* Mayo, 1991. Lic. Gaby Vallejo de Bolivar presenta su última novela: LA SIERPE EMPIEZA EN COLA, Ed. Los Amigos del Libro, Cochabamba.

La autora testimonia la inseguridad con que los hombres transitan en este territorio, humillado y explosivo que es Latinoamérica, sobre todo si se tiene una verdad que decir.

Nuestro país, como una cara más de la fragilidad de vida en Latinoamérica donde los crímenes y la corrupción quedan casi siempre impunes. Son palabras de la escritora tras la muerte de su personaje principal: "Y aquí no pasó nada. El terror y la desinformación organizada se encargan de borrar un nombre, una persona, una verdad".

Muchas páginas ofrecen consideraciones y definiciones de la mujer de hoy en estos vastos territorios del poder patriarcal. Símbolos y poesía tienen vigencia en medio de esta novela dura, de cuestionamiento ante la agresión a los derechos del hombre y ante la impunidad

* Julio, 1991. Dr. Waldo Peña Cazas presenta la obra: EL LENGUAJE POLITICO EN BOLIVIA. GUIA PARA ENTENDER AL OFICIALISMO Y A LA OPOSICION, Ed. RUNA, Cochabamba. "Por el abuso del lenguaje, los políticos son un mal modelo para el pueblo, algo así como los malos profesores, porque aunque nadie lo desee cumplen una función de ejemplaridad cívica y no pueden permitirse licencias que podrían ser admisibles en personas que no representan al país y a sus instituciones. (...) Lo que debe alarmarnos es que el virus causante de esta patología del lenguaje no sólo ha contaminado todos los niveles de la burocracia estatal y de la administración pública, sino que ha trascendido el ámbito político y ha infectado todas las esferas del poder. El lenguaje político se ha convertido en el sociolecto de las clases dominantes" pp 125.

* **Esperan su pronta publicación:**

  - Nueva Historia de la Literatura Boliviana, Tomo III, de Adolfo Cáceres Romero.
  - La Incidencia de la radio en el Valle Alto, de Leonel Camacho Torres.
  - La Influencia de Franz Tamayo en el Nacionalismo Revolucionario, de Nelson Ferrufino.
  - Pensamiento Andino y Praxis Política, de José Antonio Rocha Torrico.
  - Hábitos Culturales de los Niños de Cochabamba, de Gaby Vallejos de Bolívar.
  - Economía, Ideología y Sociedad en Rakaypampa, de Lorenzo Calzavarini.
  - Estructura Familiar Kechua, de Esther Balboa Bustamante.

Escaneado con CamScanner



Escaneado con CamScanner