EDITORIAL

La correspondencia entre la formación universitaria y las necesidades del desarrollo económico y social son de primera importancia si nuestro país quiere modernizarse. Esta correspondencia —lo sabemos— apenas subsiste ahora en algunas ramas del saber y, en otras, no tiene más opción que acudir a los posgrados ofrecidos en países que se hacen llamar desarrollados. No ingresemos a problemas más técnicos como la carencia de laboratorios de investigación y los largos etceteras que acompañan esa lista. Lo cierto es que Bolivia necesita con urgencia reformar su educación en todos sus niveles. Y muchas personas están en ello. Sumados a esa preocupación, este tercer número de *Ciencia y Cultura* está dedicado, en toda su amplitud, a temas de la Educación con la intención de vincular, aun tan sólo sea desde el espacio de la escritura, la universidad, como un lugar en el que se genera conocimiento, con aquellos lectores utópicos que se asumen como agentes del desarrollo de nuestro país.

Un primer intento de cambio institucional de la Educación Superior se lleva a cabo al interior de la Universidad Católica. Primero, un proceso de autoevaluación que busca la acreditación de la Universidad. Segundo, una reestructuración que parece obedecer a un doble mandato. Una urgencia de cambiar y ampliar las oportunidades educativas de cara al nuevo milenio: cambiar significa en este caso dar la posibilidad a los educandos de orientarse en los conocimientos, de autoformarse de tal manera que sean capaces de aplicar los conocimientos a las situaciones nuevas que un mundo en constante proceso de transformación técnica les propone; y ampliar, significa utilizar todos

los medios técnicos que ahora están a disposición para la información e investigación. A esta voluntad de cambio se añade un gesto, un matiz complementario. En la Universidad se insiste ahora en la ampliación de una oferta de asignaturas culturales y artísticas. Esto significa una vuelta al humanismo tan dejado de lado en estos últimos tiempos en el mundo, y al que se vuelve con la esperanza de preservar al estudiante de la corrupción, favoreciendo una formación que implica los valores éticos.

Los trabajos sobre las diversas Reformas Educativas llevadas a cabo en este país, y que se observan desde el siglo XIX hasta la actualidad son análisis de las tentativas del estado de cambiar la enseñanza. Estos estudios y también los que les siguen deben ser considerados como los signos más importantes de un proceso de reflexión de nuestros investigadores que orientan hacia un cambio. En esa perspectiva deben ser reconocidos como un debate que se abre sobre los problemas también de la Educación Superior. No se puede negar que la esperanza en la educación ha sobrevivido a otras debacles ideológicas, pues la educación se ha erigido, a largo plazo, como tal vez el único y posible instrumento de cambio social.

Sin embargo, hablar de acreditación, de reestructuración, de evaluación, de planificación y de otros problemas similares, nos daba la impresión de un exceso de abstracción, y que faltaba aquello que encarna, que personaliza, que da vida a la universidad y al proceso educativo en el que están implicadas las personas concretas. El profesor y el alumno. Entonces, un poco por bajar de los cielos (infiernos) de las abstracciones nos hemos remitido precisamente a esa relación: inicialmente con un texto de Karl Rogers sobre sus experiencias en los grupos de encuentro y, finalmente, con eventos que han ocurrido realmente y sin teoría y a las que hemos querido dar paso, precisamente porque mal o bien, en este lugar llamado universidad suceden "cosas": se sufre, se llora, se ríe, se enamora, se pierde, se escribe, se imagina, se suma, se gana, se desespera, se multiplica, se inventa, se vive, se vive, se viven "cosas", a veces, las más, definitorias de una vida.

Libertad bajo palabra

Octavio Paz

Allá, donde terminan las fronteras, los caminos se borran. Donde empieza el silencio. Avanzo lentamente y pueblo la noche de estrellas, de palabras, de la respiración de un agua remota que me espera donde comienza el alba.

Invento la víspera, la noche, el día siguiente que se levanta en su lecho de piedra y recorre con ojos límpidos un mundo penosamente soñado. Sostengo al árbol, a la nube, a la roca, al mar, presentimiento de dicha, invenciones que desfallecen y vacilan frente a la luz que disgrega.

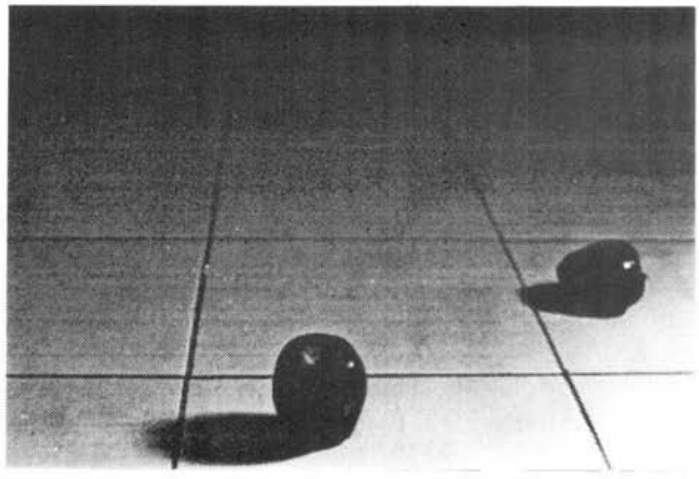
Y luego la sierra árida, el caserío de adobe, la minuciosa realidad de un charco y un pirú estólido, de unos niños idiotas que me apedrean, de un pueblo rencoroso que me señala. Invento el terror, la esperanza, el mediodía —padre de los delirios solares, de las falacias espejeantes, de las mujeres que castran a sus amantes de una hora.

Invento la quemadura y el aullido, la masturbación en las letrinas, las visiones en el muladar, la prisión, el piojo y el chancro, la pelea por la sopa, la delación, los animales viscosos, los contactos innobles, los interrogatorios nocturnos, el examen de conciencia, el juez, la víctima, el testigo. Tú eres esos tres. ¿A quién apelar ahora y con qué argucias destruir al que te acusa? Inútiles los memoriales, los ayes y los alegatos. Inútil tocar a puertas condenadas. No hay puertas, hay espejos. Inútil cerrar los ojos o volver entre los hombres: Esta lucidez ya no me abandona. Romperé los espejos, haré trizas mi imagen —que cada mañana rehace piadosamente mi cómplice, mi delator. La sole-

dad de la conciencia y la conciencia de la soledad, el día a pan y agua, la noche sin agua. Sequía, campo arrasado por un sol sin párpados, ojo atroz, oh conciencia, presente puro donde pasado y porvenir arden sin fulgor ni esperanza. Todo desemboca en esta eternidad que no desemboca.

Allá, donde los caminos se borran, donde acaba el silencio, invento la desesperación, la mente que me concibe, la mano que me dibuja, el ojo que me descubre. Invento al amigo que me inventa, mi semejante; y a la mujer, mi contrario: torre que corono de banderas, muralla que escalan mis espumas, ciudad devastada que renace lentamente bajo la dominación de mis ojos.

Contra el silencio y el bullicio invento la Palabra, libertad que se inventa y me inventa cada día.



Fotografía: Camila Molina

De la élite al mérito

Héctor Córdova
Pro-Rector de la Universidad católica Boliviana

Para el año 1997, año en el que se planificaron los grandes cambios en la UCB, nuestra institución era más grande de lo que sus posibilidades reales le permitían. Su sistema centralizado de gestión ya no podía dar las respuestas que se le exigían y entramos en una crisis. Afortunadamente, esta crisis, de etimología común con crisálida, nos permitió iniciar un proceso de transformación para alcanzar la madurez de nuestro desarrollo. Tuvimos que dejar atrás un pasado de prestigio y glorias para arriesgarnos a construir un futuro incierto. Estamos, ahora, viviendo el momento de un parto y, a cada uno de los protagonistas, nos toca jugar alternadamente los roles de padre, madre y naciente.

El desafío que se nos ha planteado exige un enfoque metódico para su vencimiento exitoso. Por esto, partimos de un diagnóstico de nuestra realidad, nuestra misión y la visión que tenemos de la universidad para un futuro mediato. Es decir, sabemos con lo que contamos y estamos convencidos de la meta que perseguimos. Sólo resta trazar el camino y andarlo.

Nuestras tres unidades académicas regionales (de La Paz, de Cochabamba y de Santa Cruz) albergan casi 15000 estudiantes, sin embargo, nos faltaban reglas de juego para manejar una organización tan grande. Los jóvenes ya no podían ser tratados como en la gran familia que fue en un comienzo la universidad, y su participación en la vida de la institución estaba muy limitada. Los mecanismos de comunicación, que dan buenos resultados en pequeños centros, mostraban a cada instante sus limitaciones, impidiéndonos en ciertos casos poder saber lo que pensábamos unos y otros.

Diagnóstico

Este mundo, de cambios tan veloces, y globalizante hasta extremos aniquiladores, nos aporta a cada instante conocimientos nuevos y lo que enseñamos en cinco años de permanencia en las aulas resulta, por fuerza, sobrepasado y desactualizado.

Un sistema de evaluación, que hace calculador al estudiante y que no permite ver si se alcanzaron o no los objetivos mínimos de una materia, se constituyó en el principal obstáculo para saber si todos nuestros productos eran o no de buena "calidad".

La investigación, baluarte de cualquier universidad que se precie de serlo, se vio desatendida a causa de la urgencia de prestar atención a otros aspectos vitales. De igual manera, la interacción social quedó librada a su suerte, debilitando nuestro relacionamiento dentro y fuera del país. Varios convenios sin firmar y otros a medio elaborar nos advirtieron también de la imposibilidad de continuar con el esquema centralizado.

Para satisfacer exigencias de perfiles profesionales, las carreras dictaron todas sus materias, y los alumnos que reprobaban una, tenían oportunidad de repetirla inmediatamente, disminuyendo, dramáticamente con esta estrategia, la capacidad de la infraestructura.

Como en la mayor parte de las instituciones tradicionales, el proceso de enseñanza – aprendizaje estaba centrado en la enseñanza, haciendo del docente el rey de la clase, facilitando la posibilidad de arbitrariedades e impidiendo el cumplimiento de la justicia y de los objetivos del proceso.

La gran carga horaria de algunas carreras exigía esfuerzos más allá de los aceptables a los protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje disminuyendo su rendimiento y la calidad global de los profesionales graduados de nuestra universidad. Los índices de permanencia y abandono de estudiantes nos muestran que si no se asumen cambios drásticos podemos ver seriamente comprometida la eficiencia de nuestro trabajo.

Este es el diagnóstico que decidió a la iglesia, propietaria de la UCB, a tomar la determinación del cambio. Se plantearon, entonces, las soluciones inmediatas, mediatas y de largo plazo. Pero, siempre que se propone una salida, ésta implica otros problemas, por lo tanto se tuvieron que multiplicar las acciones que contrarrestasen los efectos de la aplicación de las respuestas.

Soluciones

Se ha desarrollado, decíamos, un plan integral, que nos permita alcanzar la visión de la UCB respetando su misión y sus principios permanentemente. Este plan está constituido por varios proyectos que pretenden resolver la problemática planteada.

A fin de comprender mejor los alcances de dicho plan, nombraremos en detalle las características que la UCB ambiciona para sí en un futuro próximo:

> *La universidad será forjadora de equidad, participación y justicia, destacándose como defensora de la vida.*

Mucho se nos critica por estar profundizando diferencias que se dan en el país, con el estilo económico que presentamos; a partir de ahora todas nuestras

acciones deben estar orientadas para llegar a ser forjadores de equidad, participación y justicia. Esto lo conseguiremos con un cambio de mentalidad de todos los que están ligados directa e indirectamente a nuestra institución, para que, con el ejemplo, luchemos contra algunos males sociales, como ser la corrupción que poco a poco destruye nuestra patria, la inercia con la que aceptamos como buena cualquier información televisada, que en realidad, destruye nuestros valores y nuestra cultura, etc.

La población estudiantil alcanzará a 20000 alumnos presenciales y se comenzará a experimentar con la Universidad a distancia.

Preferimos dar un servicio de calidad antes que crecer desenfrenadamente y no poder luego garantizar que todos nuestros jóvenes reciban una formación de primera. Dentro de nuestros planes está, entonces, el comenzar con la aplicación de los exámenes de ingreso a partir de la próxima gestión. Exámenes que responderán a varios parámetros: la infraestructura disponible, la eficiencia de los diferentes programas, la demanda del mercado y la formación de los postulantes. Este examen servirá también para ver la orientación vocacional de los candidatos y para saber si, en caso de haber recibido una deficiente formación en colegio, son capaces de recuperar por cuenta propia el terreno perdido.

Una gran mayoría de nuestra población joven no tiene posibilidad de acceso a las universidades; por esto, nos parece fundamental el intentar llegar a varios rincones del país con educación a distancia. Hay un grupo de personas que estudia la posibilidad de implementar esta técnica en varias carreras, creemos que las más próximas a comenzar serán las del área social.

Nuestra Universidad será la mejor Universidad del país, un referente en la sociedad, formadora de líderes comprometidos con el cambio social desde los valores del evangelio y tendrá rango de Pontificia.

Para ser la mejor universidad del país, debemos, en primer término alcanzar lo que nos hemos fijado como objetivos. Para esto es indispensable pasar por una etapa de autoevaluación, luego por otra de evaluación externa y finalmente alguien debe certificar que somos los mejores. Esto supone grandes esfuerzos por parte de unos y otros. Sólo un trabajo ordenado y un saber anticiparse al futuro con flexibilidad nos permitirá cumplir este propósito.

Como resultado de esta inversión esperamos alcanzar el rango de Pontificia.

Creemos que el convertirnos en un referente nacional nos compromete a llevar a cabo investigaciones continuas con mecanismos que nos permitan contar permanentemente con información veraz, regionalizada y nacional para poder plantear alternativas al país. Estamos también convencidos que al formar líderes en este marco nos obligamos a hacerlo dentro de los valores del evangelio para evitar las tiranías tecnócratas que se dieron en otros países en vías de desarrollo. Nos parece que los nuevos líderes deben ser capaces de reconocer que el hombre no es un valor económico, sino la esencia de la sociedad y que su formación no debe estar en función de su capacidad de consumo, sino de su esfuerzo por cambiar el estado de cosas.

Existirán mecanismos de mejora y actualización permanentes de los currículos profesionalizantes en el pregrado.

Habrá una integración del pregrado con el postgrado en todas las carreras.

Se tendrá la capacidad de dar una respuesta rápida a las exigencias de profesionalización del medio.

Una de las grandes debilidades de las universidades es la lenta respuesta a los vertiginosos cambios en el mercado profesional. Nos parece que un mejor diseño de la estructura de los planes de estudio puede mejorar este factor notablemente, al mismo tiempo que eliminamos la necesidad de las convalidaciones al interior de la UCB. La división de las materias por áreas y la identificación de un grupo de ellas como obligatorio, dejando el resto de la formación a la posibilidad de personalización de cada estudiante, nos abre un abanico de posibilidades de actualización permanente; pues es posible aumentar o eliminar asignaturas sin grandes traumas y dar así la suficiente flexibilidad como para responder, a mayor velocidad, a cambios externos.

Nos parece fundamental que el pregrado y el postgrado estén formando una sola unidad para estimular a los jóvenes a seguir una línea de mayor especialización; para mejorar la calidad de la formación al emplear como docentes del pregrado a aquellos especialistas del postgrado y para hacer que la transición entre un nivel y otro sea mucho más natural.

Los profesores desarrollarán su actividad docente en el marco del compromiso, eficacia, motivación y valores católicos. Deben estar capacitados permanentemente en didáctica y evaluación, además de fomentar la investigación. La mayoría de los docentes tendrá formación de postgrado; estarán contratados a tiempo completo y recibirán una remuneración competitiva con el mercado.

En una institución católica de enseñanza, es básico el proyectar los valores evangélicos en sus aulas y en todas sus materias, no solamente en las relacionadas con el cristianismo. Como los agentes de cambio son los profesores, esta exigencia es muy fuerte.

Dentro de las limitaciones para sacar adelante nuestra universidad se encuentra una particularmente delicada: la formación pedagógica de los docentes. Por esto, a partir del segundo semestre del 98, se implementará un proyecto que permitirá a las autoridades académicas y al personal contratado a dedicación exclusiva, alcanzar los máximos niveles de formación en educación superior. Cada progreso en la formación pedagógica será reconocido económicamente.

Al estructurar la universidad en departamentos damos el espacio para contratar profesores a tiempo completo. A éstos los imaginamos desempeñando sus funciones en tres grandes áreas, exigiéndoseles para ello perfiles bien concretos. En una primera área, la del proceso de enseñanza – aprendizaje básico, los profesionales deben tener una fuerte formación en pedagogía; en una segunda, la de formación profesional, de generación de opinión y contacto con el medio; los profesionales deben mantener su

conexión externa, para revitalizar su prestigio; en la tercera, la de la investigación, se espera gente con la máxima formación en su profesión para llevarla a cabo.

La población estudiantil será el reflejo de la estructura social del país, notándose un equilibrio de género.

Los estudiantes deberán encarar su desarrollo académico basados en los principios del evangelio, y tendrán pensamiento crítico.

Recibirán orientación a lo largo del desarrollo de su carrera.

Dispondrán de la mayor parte de su tiempo semanal para ser protagonistas de su formación integral.

Algo que es notorio y también muy criticado por la población de nuestra universidad es que la única exigencia que ponemos a los postulantes para recibir nuestra educación es que tengan el dinero para pagarla. Esta exigencia nos ha convertido en elitistas. Ahora pretendemos que el único requisito solicitado sea haber probado su esfuerzo, perseverancia y responsabilidad, independientemente de todo criterio financiero.

La participación crítica de los estudiantes en el proceso enseñanza - aprendizaje es vital para avanzar hacia la flexibilización que deseamos; pero, también lo es para ayudarnos a formar personas, no borregos.

Creemos que el cambio entre colegio y universidad puede ser traumático para ciertas personas, por ello se hará un acompañamiento que al mismo tiempo nos muestre con claridad si estamos cumpliendo institucionalmente lo que ofrecemos. Durante los primeros dos años este trabajo estará encargado a un departamento y los últimos a un profesor contratado con dedicación exclusiva, que hará de tutor y guía para la planificación académica y para el relacionamiento del estudiante con la universidad.

Nos parece también destacable que se cambie el concepto tradicional sobre las clases como elemento principal de la formación. Está demostrado que la formación integral se da en los ratos libres. Por esto, los planes de estudio disminuirán significativamente su carga horaria semanal para permitir a los jóvenes participar de otras actividades organizadas por la universidad.

El proceso enseñanza – aprendizaje estará centrado en el estudiante.

Se emplearán métodos innovadores y participativos que incentivarán la creatividad y la reflexión crítica de los estudiantes.

Se fomentará el autodesarrollo como herramienta para asegurar un futuro de actualización permanente en los profesionales que salen de nuestra institución.

Se emplearán modernos métodos de evaluación alternativa y continua.

Hasta hoy el proceso enseñanza – aprendizaje ha estado orientado a hacer del docente su centro. Si estamos inmersos en un cambio que haga del estudiante un potencial «permanente estudiante», porque tiene que autoformarse durante toda su vida profesional, es necesario introducir técnicas pedagógicas nuevas y transformaciones que permitan la construcción de este estilo desde este momento.

La idiosincrasia que nos arrastra a medir todo en función de la nota obtenida, a la larga nos conducirá a la formación de profesionales mediocres, producto de un sistemático trabajo calculador de aprobar las materias y no de aprenderlas. Para lograr la desaparición de esta cultura se debe cambiar de raíz todo el sistema de evaluación, haciendo que éste nos permita ver si se alcanzaron los objetivos mínimos de las materias, objetivos que acumulados nos reproducirán el perfil que tenemos como meta, de manera que el estudiante persiga el aprender, en lugar del « aprobar».

La universidad contribuirá a la construcción y desarrollo del conocimiento científico, desarrollando y apoyando proyectos de investigación.

Se prestará un servicio técnico y asesoramiento calificado a diversas instituciones.

Una universidad, para serlo, necesita hacer investigación. Ahora hay diferentes niveles de ésta. La que es imprescindible es aquella que se desarrolla en el ámbito del proceso enseñanza - aprendizaje y que está destinada a afianzar conocimientos y destrezas. Hay otra que permite mover las fronteras del conocimiento y otra que nos ayuda a descubrir verdades ocultas. Estas últimas sólo pueden ser encargadas a gente que tiene la vocación y la formación suficientes. Para incentivarla se están desarrollando varios mecanismos que permitirán a aquellos investigadores natos llevarla a cabo.

Los estudiantes reciben una formación integral. Ésta debe darse en el ámbito de la vida como un todo, y por lo tanto no se agota en el desarrollo de los currículos y en el cumplimiento de los planes de estudio correspondientes. La universidad ofrecerá otras oportunidades que son parte constitutiva de esta formación, tales como la pastoral universitaria, el deporte y las actividades culturales.

La universidad reconocerá a los estudiantes sobresalientes y apoyará a aquéllos de escasos recursos.

Dentro de la programación efectiva de los momentos libres, la universidad ha de programar varias actividades de diferente índole, con la finalidad de dar al joven la oportunidad de desarrollar su creatividad y sus características personales.

Las becas deben complementarse con un servicio que permita a una buena parte de la población estudiantil estudiar bajo el sistema de crédito educativo planteado en el estatuto, haciendo que se pueda pagar lo que esté al alcance en este momento, para concluir el pago después de haber terminado la profesión.

Habrá un notable relacionamiento interinstitucional y con la comunidad, sobre todo con los organismos de la iglesia.

En tanto que organización de la iglesia no podemos estar aislados del medio y menos todavía de las comisiones que nos encarga la iglesia; por esto nuestra participación en este terreno se verá incrementada significativamente, participando activamente de la Comisión Episcopal de Educación, formando parte de otras instancias en las diócesis en las que trabajamos, etc.

Conclusiones

Todas estas acciones, que nos permitirán alcanzar la visión que se tiene de la UCB para el año 2002, exigen un cambio no sólo operativo, sino uno adaptivo. Para llevarlas a cabo está siendo extremadamente valiosa la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria.

La junta directiva de la universidad, también ha demostrado estar involucrada en el proceso y la presión positiva que ejerce sobre las autoridades ejecutivas constituye un impulso para llevar a buen puerto el barco que se nos encomendó.

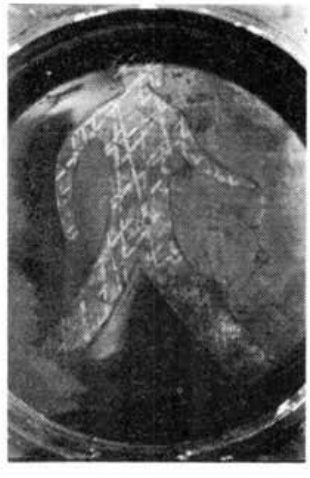
Estamos conscientes del esfuerzo extraordinario que debe desplegarse; pero también lo estamos de que sólo estaremos seguros si nos anticipamos al futuro construyéndolo.

Ahora, construir el futuro está reservado a unos cuantos. Nosotros podemos considerarnos entre ellos en la medida en que sintamos que empezamos a participar de la obra de erigir el Reino de Dios aquí y ahora. Este sentimiento y esta acción nos dirán que el Espíritu de Dios nos acompaña.

Criterios sobre la reestructuración de la Universidad Católica Boliviana

Todos —o casi todos— saben que la Universidad Católica se ha propuesto entrar al próximo milenio como una Universidad moderna. Para ello ha iniciado un proceso de reestructuración y autoevaluación.

Una entrevista crítica a dos promotores de este cambio: Mario Morales, Vice-Rector Nacional y Carlos Machicado, Vice-Rector Regional.



Lic. Mario Morales M.,
Vice-Rector Nacional de la
Universidad Católica Boliviana.

Entre las determinaciones de la nueva reestructuración de la Universidad Católica se considera, al parecer, la disminución de una cantidad importante de materias curriculares de especialidad. (Más o menos de un 60%). Con ello se pretende, favorecer una formación interdisciplinaria de carácter humanístico, lo cual es, sin duda, pertinente y muy necesario, pero se corre el riesgo de afectar la calidad de la educación si tomamos en cuenta, además, que el tiempo de formación universitaria hasta la licenciatura se ha reducido de cinco a cuatro años.

Mario Morales

No es del todo evidente que la cantidad de materias curriculares de especialización se haya reducido a un 40%. Tampoco lo es el que hayamos reducido la licenciatura de 5 a 4 años. Cada Carrera ha adoptado una dirección particular para enfrentar los cambios, por lo que es poco conveniente generalizar estos porcentajes para todas las carreras.

Lo que sí ha sucedido es que, con la departamentalización, se han eliminado materias repetitivas o comunes. Es decir, aquellas materias cuyo contenido es similar en lo fundamental ya no son impartidas en cada Carrera; lo que evita la jerarquía o eventualmente la duplicación que se hacía al enseñar, por ejemplo: Contabilidad para economistas, para administradores, para ingenieros de sistemas, etc. Ahora se concentran estas materias en los Departamentos para exigir el mejor nivel posible para nuestra formación académica; se enseña Contabilidad para todos y se sube el nivel de exigencia; para seguir con el ejemplo.

Al favorecer una formación humanística, aun sea de una manera general y no sistemática, se intenta impedir una excesiva formación técnica que deja de lado los valores éticos y estéticos que toda cultura debe proteger...

Mario Morales

No creo que el hecho de fomentar la formación humanística atente contra

la formación técnica. El interés de la Reforma va más bien en el sentido de búsqueda de un equilibrio entre materias y carreras humanísticas, técnicas y sociales. Pretendemos, entonces, equilibrar estos tipos de formación y a la vez explotar las potencialidades de cada Carrera y sus particularidades. Por lo tanto no considero que exista oposición entre las formaciones que usted menciona, todo lo contrario, se pretende su complementariedad.

No creo pertinente que esto deba ser considerado como una tendencia de que al fomentar la formación humanística se atente contra la formación técnica. Definitivamente, no.

Nos preguntamos si no obliga esta reducción de la especialización a formar una especie de "técnicos superiores" que capacita a los estudiantes a nada más que a una reproducción de saberes que los habilita de manera muy limitada para ser considerados por el mercado de trabajo que demanda una formación especializada cada vez mayor. ¿No obliga esta medida a los estudiantes a optar por un postgrado que le permita ingresar en la oferta de mercado laboral o, le posibilite una acción investigativa que pueda contribuir al conocimiento cumpliendo con una de las tareas fundamentales de las universidades que es la habilitación del estudiante en la producción de conocimientos?

Mario Morales

Aquí quiero recalcar que no creo que la pre-especialización o la especialización haya sido afectada substancialmente por los nuevos contenidos curriculares de manera que nuestros futuros profesionales encuentren limitaciones para acceder a un mercado laboral competitivo y que demanda especialización; mucho menos el que se desemboque en el extremo de formar técnicos superiores.

Al contrario, las medidas adoptadas, y que serán profundizadas y perfeccionadas para el semestre II/98, entre las cuales está la departamentalización para la mayoría de las carreras (en particular las vinculadas, como Derecho, Administración de Empresas, Economía, Administración Turística, Ingeniería Industrial, Contaduría Pública y Auditoría, e Ingeniería de Sistemas) fomentan en el estudiante el protagonismo de su propio destino. Al liberarlo de un curriculum rígido se lo obliga a asumir la responsabilidad de construir su propio programa de estudios, dentro de un marco de referencia que asume cada carrera como materias base que, en general, son las menos, y de áreas de concentración y/o preferencia formada por las restantes materias, propias de otras carreras, entre las que se encuentran aquellas con contenidos religiosos, éticos, culturales/artísticos y de ciencias exactas.

Estamos convencidos de que en esta dirección formaremos profesionales mucho más completos, con mucho más sentido de responsabilidad, convencidos por sí mismos de la utilidad de lo estudiado, y por lo tanto más competitivos.

De manera que la necesidad de buscar una formación de postgrado, no viene solamente como efecto de los cambios adoptados, creo que más bien es una demanda de los mercados laborales cada vez más exigentes y a la que están respondiendo muchas universidades públicas y privadas del medio. La Universidad Católica Boliviana no es la excepción, pero su punto de vista tiene otros matices.

¿Este Postgrado se lo piensa –en caso que efectivamente, se lo piense implementar— en términos de Maestría, Doctorado o, sólo de Maestría?

¿O los estudiantes estarían obligados a buscar otras fronteras?

¿No estaría la Universidad excluyendo a muchos estudiantes que no pueden permitirse viajar y tampoco conseguir una beca, de la oportunidad de continuar sus estudios en persecución de un futuro profesionalmente más auspicioso?.

Mario Morales

Yo creo que el pensamiento de la Universidad Católica Boliviana tiene mucho que ver con lo que manifiesta el Padre Hans, Vicerrector regional de la Unidad de Cochabamba, en el sentido de que no se puede concebir una Universidad si no contiene en su oferta la formación que va desde el pregrado hasta los programas doctorales. Por cierto esta es una opinión muy del estilo europeo y la comparto plenamente, pues en los Estados Unidos y en algunos países latinoamericanos, muchas prestigiosas universidades adoptan una estrategia de diferenciación hacia el pre-grado o post-grado.

Pero también comparto lo que en repetidas oportunidades ha manifestado el Sr. Prorrector: la licenciatura de nuestros días es el equivalente del bachillerato de hace 30 o 40 años; en otras palabras, pareciera que la licenciatura no sería suficiente para algunos mercados laborales más exigentes.

En esta dirección, la Universidad Católica Boliviana tiene varios años ofreciendo con riguroso profesionalismo maestrías de alto nivel. (Las Maestrías para el Desarrollo son un ejemplo) y está en su visión al año 2002, ofrecer muchas más y diversos programas que van desde la maestría a tiempo completo hasta los programas doctorales. La acción del Sr. Rector, del Padre Hans, del Ing. Córdova y del Dr. Contreras, en este empeño, se está extendiendo a la búsqueda de oportunidades con prestigiosas universidades del exterior y creo que pronto tendremos agradables sorpresas. Se trata, y ojalá lo consigamos, no sólo de frenar el éxodo al exterior de profesionales en busca de postformación, pero además de dar oportunidad a aquellos que por razones económicas o de otra naturaleza, se ven impedidos de acceder a esta educación por la ausencia de ofertas competitivas, serias y responsables.

¿Qué cuidados ha tenido la Universidad para la transición entre una educación autoritaria vertical y una educación «autoformativa y responsable»?

Mario Morales

Queremos que los Jefes de Departamento a cargo de una Carrera tengan un rol más académico que administrativo. Esto significa que su carga horaria esté fundamentalmente concentrada en la atención a los programas de formación y a la asistencia de sus alumnos. Este es un primer paso fundamental que se concretará además, en la contratación de más profesores a tiempo completo para fortalecer esta acción.

Un segundo paso es la edición permanente de guías de estudio que constituyan marcos de referencia y sugerencias concretas de cómo un estudiante puede encarar su propio programa de estudio (estrategias). Desde la elección de materias hasta la forma de titulación.

¿Quisiera usted comentar otros aspectos de la reestructuración de la Universidad que le parecen también importantes?

Mario Morales

Gracias; Hay un aspecto en el que este Vicerrectorado será intransigente si queremos seguir contribuyendo a la sociedad boliviana con una oferta educacional seria, responsable y conducida profesionalmente: manejo transparente de los recursos destinados a priorizar la calidad docente y la adecuada infraestructura educacional.

Esto se traduce en el compromiso que hemos asumido: primero, para mejorar la remuneración de nuestros docentes a un nivel de competitividad del mercado laboral de profesionales, de manera que nos permita seleccionar los mejores para invertir en su capacitación como formadores. Segundo, para dotar a la Universidad de la mejor biblioteca, de mejorar y equipar las aulas , de construir nuevas, y, finalmente, crear espacios a los estudiantes.

Se ha comentado, quizás sea esta una oportunidad propicia para aclararlo, que toda esta reestructuración significa un encarecimiento de la educación es decir, que los estudiantes estarían obligados a pagar más de lo que han pagado hasta ahora.

Mario Morales

No, no es evidente. Pese a que una educación de calidad resulta irremediablemente cara, los cálculos a partir de las facturas de años anteriores (incluyendo certificados de notas y servicios adicionales) y la contrastación con el poder adquisitivo actual, nos muestran que el incremento es mínimo, en algunos casos, inexistente. Probablemente se den casos donde el costo ha sido incluso menor en esta gestión, si el padre de familia pagó al contado o si se acogió al sistema de descuento familiar, muchísimo menor.

¿Sería posible porcentualmente decir, por ejemplo, cuánto más cara es la Universidad que un colegio, más o menos, de primera categoría en la ciudad de La Paz?

Mario Morales

Depende del colegio. En algunos casos es más barato. Sin embargo, existen factores que deben ser considerados en esta comparación. Estamos hablando de educación superior, es decir, de más horas de enseñanza; servicios, como usos de bibliotecas, becas y otros. Cantidad y calidad de docentes, etc. En todo caso, puedo garantizar nuestro esfuerzo por no encarecer los costos y seguir ofreciendo un servicio de calidad y excelencia.

¿Recibe la Universidad alguna subvención para permitirse cobrar menos que un colegio?

Mario Morales

No, de ninguna naturaleza, a excepción de un legado de la Fundación Ferrufino, que es un fondo destinado a becas socioeconómicas. Por lo demás, hemos recomendado a los Jefes de Departamento buscar nuevas fuentes de financiamiento dedicados en particular a la subvención de investigaciones.

Lic.Carlos Machicado Vice-Rector Regional de la Universidad Católica Boliviana.

Entre las determinaciones de la restructuración de la Universidad Católica está la disminución de una cantidad considerable de las materias curriculares de especialidad. Con ello se pretende, al parecer, favorecer una formación interdisciplinaria de carácter humanista, lo cual es, sin duda, pertinente y muy necesario. Sin embargo, se corre el riesgo de afectar la calidad de la educación, si tenemos en cuenta además, que el tiempo de formación universitaria hasta el grado de licenciatura se ha reducido.

Carlos Machicado

Si bien se busca favorecer una formación interdisciplinaria de carácter humanista, la principal finalidad para esto es lograr que los años de formación del alumno en la Universidad se constituyan en la base para que, en su vida profesional, se encuentre mejor preparado y pueda continuar alimentándose de nuevos conocimientos, debido al constante avance científico y tecnológico, sin contar con la Universidad ni con otro tipo de ayuda. Es decir, que adquiera la suficiente capacidad de adquirir estos conocimientos por sí mismo.

Es por ello que junto a la responsabilidad individual y la autoformación, se postula la formación integral como "parte de la Universidad tomando en cuenta que el alumno debe formarse no sólo en el conocimiento científico, teórico o metodológico de su carrera, sino también debe cultivar el arte, la cultura, la expresión, el deporte, el servicio a la comunidad y otras actividades que le permitan un mejoramiento personal y un servicio a la sociedad en su propio proceso de desarrollo personal".

Lo que se busca es que nuestros profesionales no se formen sólo con amplios conocimientos de las disciplinas principales y auxiliares para la comprensión de los fenómenos propios de su carrera, alcanzando una buena base y profundidad de conocimientos especializados, sino que además sea un profesional con cultura general y formación balanceada, y con miras hacia un horizonte más amplio.

Consiguientemente, no es que se busque la disminución de las materias curriculares de especialidad como un principio, más bien se pretende no alterar la formación técnica y teórica del alumno en su carrera, sino que se mantenga lo esencial y se elimine lo que es secundario, compensándose con materias de otras especialidades que permitan al alumno alcanzar una formación integral. De este modo, se garantiza la calidad de la educación profesional, logrando simultáneamente una formación interdisciplinaria que, hoy por hoy, es la consigna para la educación superior en países con características como el nuestro.

Al favorecer una formación humanística, aún sea de una manera general y no sistemática, se intenta contrarrestar una excesiva formación técnica que deja de lado los valores éticos y estéticos que toda cultura debe proteger. Nos preguntamos empero, si no conduce esta reducción de la especialización a formar una especie de "técnicos superiores" que capacita a los estudiantes a nada más que a una reproducción, que los habilita de manera muy limitada para ser considerados por el mercado de trabajo que demanda una formación especializada cada vez mayor. No los obliga esto de alguna manera a ingresar en un postgrado?

Carlos Machicado

Es cierto que actualmente el mercado de trabajo exige de manera preferente un profesional formado dentro de una especialización. Se debe entender esta especialización en los siguientes términos: a) se prefiere más bien un profesional con postgrado; y b) que este profesional se halle en capacidad de responder a las diferentes situaciones que enfrenta modernamente la vida en sociedad, en especial de las empresas y el estado, que son los principales receptores de nuestros profesionales.

Consiguientemente, como se señala en el primer punto, lo que se necesita en la formación de pregrado es impartir una enseñanza con una base sólida en la especialidad, pero además, brindar las posibilidades para que el alumno pueda afianzar sus conocimientos en otras áreas y encontrar una relación equilibrada entre estos conocimientos y su profesión.

No es que se busca la reducción de la especialización, como se interpreta equivocadamente a la reforma. Lo que se desea es no extender esta especialización más allá de lo que es un pregrado, restando las posibilidades de acceso a otros conocimientos de formación humanista. La especialización debe encontrar su espacio más propicio para profundizarse en los cursos de posgrado.

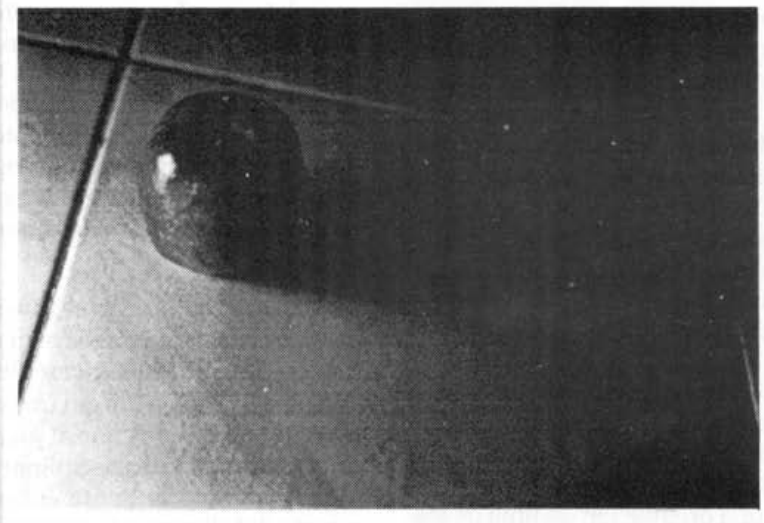
Nos preguntamos si se piensa en otorgar, a cambio de la reducción, una formación de posgrado, necesaria para los estudiantes que quisieran obtener un grado más alto de formación, por lo menos aquél que le permita ingresar en la demanda del mercado laboral o le posibilite una acción investigativa que pueda contribuir al conocimiento cumpliendo con una de las tareas fundamentales de las universidades, que es la habilitación del estudiante en la producción de conocimientos.

Carlos Machicado

Es interesante transcribir lo que se dice en el documento No. 1 del Prorrectorado referente a las "Políticas Académicas para el Mejoramiento,

Cambio y Desarrollo Institucional", que señala textualmente que los diseños curriculares en las diferentes carreras, bajo la política de flexibilización en la administración y en el desarrollo curricular deberán integrar el pregrado y el posgrado, cualificando de esta manera la orientación y las especialidades de los futuros profesionales haciendo que, de manera continua, en períodos promedios entre seis a siete años puedan lograr los grados de maestrías en diferentes áreas y especialidades definidas a través de los estudios correspondientes.

Como se ve, la intención de la reforma universitaria es ampliar las posibilidades de estudio hasta un grado donde efectivamente se pueda alcanzar la especialización.



Fotografía: Camila Molina

Biblioteca Universidad Católica Boliviana - La Paz

Formación Especializada y Formación Integral

Claudia Nacif

¿Es mejor una formación integral que una especializada? La respuesta a esta interrogante no es tan fácil de sostener, puesto que debe analizarse el perfil profesional que mejor se adecue a las necesidades, cada vez más exigentes, del mercado.

En el afán de formar profesionales capaces de enfrentar el agudo crecimiento de los avances científicos y tecnológicos de la economía mundial y de adecuar una formación idónea que colme las expectativas de quienes buscan en nuestros profesionales una respuesta a sus problemas; la Universidad Católica Boliviana ha implementado una reestructuración académica, orientando la educación más a la autoformación que a una enseñanza impuesta o vertical. Esto se traduce no sólo en la departamentalización de las asignaturas, sino, principalmente, en una orientación distinta de los curricula, pasando de una dirección prácticamente especializada a otra más interdisciplinaria.

Una formación integral y otra especializada no parecen ser muy distantes; por eso no se trata de describir cada una de ellas, sino de encontrar el equilibrio entre ambas corrientes. Una información concentrada en sí misma limita la capacidad de análisis e incluso la apreciación de los hechos ya que está enfocada desde un sólo ángulo; dejando de lado interpretaciones que, con seguridad, podrían llegar a ser analizadas si se tuviera un mínimo de experiencias en otros campos del conocimiento.

Sin embargo, pareciera que la concentración en un área específica es la corriente de la posmodernidad. Basta con observar el grado de competitividad que existe en el mercado laboral, exigiendo cada vez más profesionales estrictamente especializados. Esto no argumenta a favor de una enseñanza absolutamente técnica y especializada a nivel de pregrado; pero de alguna manera exige que se brinden y se otorguen los conocimientos más básicos y completos en el campo específico y, paralelamente, un panorama de todo cuanto la ciencia abarca. Queda a juicio del alumno la elección de su futura especialización de acuerdo al interés o afinidad que tenga en temas más concretos; pero la base de su profesión queda sólidamente establecida.

Está especialización se consigue, de manera más adecuada, con estudios de posgrado, que en los últimos años se han convertido en una necesidad. Esto significa que al plantear una formación interdisciplinaria en el pregrado, no se limita el conocimiento del alumno a la exigencia de una futura especialización; porque esta situación era hace varios años tan importante como lo es en la actualidad. Sin embargo, tampoco se debe restringir el conocimiento de

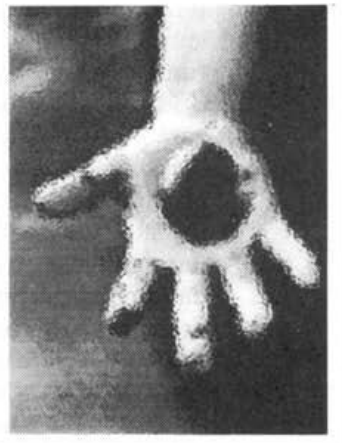
una ciencia en pos de una formación integral.

Uno de los aspectos positivos de la reestructuración apunta a que independientemente de brindar a los estudiantes una formación de calidad, se están dando las posibilidades de capturar nuevos conocimientos en otras áreas. Esto se explica en base a que cada carrera, para otorgar el título de licenciatura , exige un total de créditos vencidos, de los cuáles un porcentaje es obligatoriamente alcanzado en materias propias de la carrera, correspondientes a asignaturas básicas en la formación mínima de ésta, y el resto de los créditos debe ser logrado de acuerdo a las afinidades de cada alumno, ya sea en la misma carrera, como materias de áreas de concentración, o en materias de otras disciplinas.

Además, otra de las ventajas que brinda la Universidad con los cambios implementados apunta a la relativa posibilidad con que un alumno puede obtener el título de licenciatura en más de una carrera, destinando obviamente un tiempo adicional (entre uno a dos años) y en carreras donde la afinidad sea más marcada . En todo esto, el estudiante juega un rol trascendental, pues dependerá de las aptitudes que él quiera desarrollar en los diversos campos del conocimiento, para que pueda aprovechar o no de estas ventajas que se le están brindando.

Con lo expuesto anteriormente, la Universidad está afianzando el concepto de "calidad" que otorga en un proceso de formación, porque ahora se obtendrá como resultado, profesionales no solamente capaces de desarrollarse ampliamente en su profesión, sino además portadores de conocimientos en otras ramas, que sin duda lo colocan en una situación muy distinta en el mercado laboral.

Si pensamos en términos de la interrogante que se planteó al principio, se puede concluir que la Universidad Católica está poniendo a disposición del mercado profesionales con una formación sólida y además diversificada. Es decir, con aptitudes y características acordes a las exigencias del campo laboral, y con posibilidades muy grandes de afianzar sus conocimientos en el futuro, ya sea académicamente o a través de su experiencia laboral.



Fotografía: Camila Molina

Iluminado

Gastón Suárez

Oía caer unas rocas enormes en hondos abismos. O al viento meciendo la cebada. Y por momentos creía estar aprisionado en medio de un telar de hilos espinosos o se imaginaba que se debatía en un huevo enorme donde sus ojos adivinaban la luz. No lograba comprender el significado de aquel signo pero él quería saber. La voz del otro se acrecentaba en sus oídos produciéndole una tremenda confusión. Era como si las nubes negras que veía tapando el sol, fueran agitadas por un dedo gigante y formaran aquel signo. Y súbitamente un rayo se instalaba en su cabeza y entonces comprendía. Su rostro dejaba de estar en tensión y sus dedos le obedecían dóciles por donde él los guiaba. El camino era penoso, pero a medida que avanzaba, su deseo de aprender era más fuerte. Las gotas de luz iban cayendo una a una en un vaso bifurcado que se conectaba con su cabeza y con su corazón. El otro ya no le hacía retumbar el alma con sus palabras. Se iba volviendo su semejante. Le faltaba trepar todavía, pero ya entreveía el instante de darle la mano, hombre a hombre. El no pudo saber nunca cuántos días y noches pasaban, en tanto subía. Sólo sabía que iba saliendo de un pozo donde se confundían los gritos de su mujer, con el llanto de su hijo, el ladrido de los perros con el viento aullando en la montaña. Eran ruidos pesados. Mas las palabras del otro le llegaban, a veces débilmente, otras con sonoridad, pero siempre aumentando el contenido del vaso. Hasta que un día, mientras su lengua se esforzaba por obedecer las instrucciones de su cerebro, le pareció que el otro iba creciendo ante sus ojos, pues su mirada interrogante empezó a pesarle en todo su ser. Y se sintió desamparado, como un gimiente animalito. Pero de pronto, lengua y cerebro actuaron simultáneamente y salió su voz, su voz nueva, lavada de sombras. Entonces se puso de pie y en su rostro se dibujó también una sonrisa nueva. Las palabras del otro, que había vuelto a ser de su tamaño, eran palabras dulces:

-¡Isico Pucara! ¡Dame la mano! ¡Ya sabes leer!.

Entonces supo que el otro se había convertido en su prójimo y con él, todos los otros. Y se fue a su casa con el alma iluminada.

El Dentista en la aldea. Estampa de Justus van Nypoort. S. XVIII

Esfuerzos para democratizar la educación elemental boliviana de mediados del siglo XIX: proyectos y logros*

Raúl Calderón Jemio

A la memoria de Justino Quispe Balboa, destacado educador de base y promotor cultural aymara

1. Encabezamiento

A fines del siglo XVIII y durante la primera mitad del XIX, como parte de cambios globales, en América Latina surgirían nuevas propuestas en el campo de la educación. Élites, clases medias y personas de las mayorías, plantearían la necesidad de una enseñanza con carácter "popular", que llegara a sectores cada vez más amplios y más vinculada a la producción.[1]

En Bolivia de las primeras décadas independientes, cual muestra el ejemplo del departamento de La Paz respondiendo a tendencias externas y circunstancias propias, el proceso de surgimiento de una educación primaria para la población mayoritaria tendría particularidades sumamente interesantes. Con la Independencia y los esfuerzos de consolidación de la República, en la segunda mitad de la década de 1820 y 1830, los gobernantes lanzarían políticas y órdenes cuyo fin era crear nuevos establecimientos y vincular la enseñanza y el ámbito productivo.[2]

Durante gran parte de la década de 1840, caracterizados por el control dictatorial del gobierno por parte de la élite, bajo la presidencia del general José Ballivián, se produjo un fuerte viraje. Se pondría en marcha un proyecto de gobierno que beneficiaría a la población acaudalada.[3] Además, a la educación se le daría un carácter cerrado. A pesar de cierto manejo del lenguaje ilustrado y algunos esfuerzos normativos, el régimen autoritario pretendería ahorrar recursos reduciendo los fondos de la enseñanza pública, intentando resolver sus agudos problemas presupuestarios y restringiría el acceso a instituciones de enseñanza pública, con el propósito de que los conocimientos se mantuvieran en un círculo reducido.[4]

Sin embargo, a fines de 1847, una alianza de gente de la élite desplazada con las mayorías realizaría un esfuerzo para derrocar al gobierno dictatorial y llevar al poder al general José Miguel de Velasco que en aquel momento gozaba de consenso. Entre los argumentos que justificaban el movimiento resaltaba el retorno a la Constitución y las leyes, y se criticaba fuertemente la política educativa cerrada de Ballivián.[5]

*Versión revisada de la ponencia que, bajo el mismo título, fue presentada al *IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Santiago de Chile, 24-29 de mayo de 1998

En menos de un año, además, la clase media, parte del ejército, artesanos urbanos y comunarios originarios quedarían decepcionados, por la poca sensibilidad que el nuevo Presidente mostrara hacia sus problemas. Surgiría una coalición, la cual encabezada por Manuel Isidoro Belzu, un militar identificado con las clases mayoritarias que ya protagonizara la lucha contra la dictadura previa, tomaría el gobierno.[6]

El cambio que se produjo en diciembre de 1848, permitiría que resurja el sueño educativo de las primeras décadas republicanas. El gobierno popular que se conformaría, intentaría extender la educación estatal y darle un cariz más democrático. Aunque no se lograría esto de una manera plena, el objetivo del nuevo régimen sería hacer más accesible la enseñanza pública. Cabe destacar, que en esta labor los gobernantes no sólo darían atención a aspectos cuantitativos, sino, sobre la base de tradiciones arraigadas, de reformas y legislación previa y de innovaciones oportunas, también se preocuparían por lo cualitativo al buscar elevar el nivel de la labor educativa.[7]

2. Las mayorías irrumpen en la política y el afán por extender la educación pública

El cambio de fines de 1848, significó una irrupción de las mayorías en la política boliviana. El nuevo gobierno mantuvo contacto con los sectores populares y consideró sus frustraciones y necesidades, a partir de las que iniciaría un programa de justicia social. Como señala el investigador Ramiro Duchén Condarco, en una forma perceptiva y cargada de carisma, el presidente Belzu analizaría la situación de la población más pobre y le ofrecería esperanza en transformaciones y la eliminación de los mecanismos de sometimiento.[8] Cabe enfatizar que el gobierno popular concilió inteligentemente tradición e innovación. Su gran acierto fue que introdujo medidas transformadoras de manera bastante equilibrada, a la vez que evitó destruir el legado del pasado y más bien intentó realzarlo.[9]

Una parte importante del programa de gobierno fue el interés por la educación. Correspondiendo al apoyo de la población mayoritaria, sus expectativas y demandas, el nuevo régimen incentivó la educación técnica y adoptó medidas para extender a más gente la primaria. La labor educativa pública, según ha señalado Duchén Condarco, fue una prioridad con la finalidad de crear las bases de un sistema pedagógico con carácter abierto y popular. De manera genuina, retomando originalmente ideales liberales y republicanos, los conductores del país aspiraban a que las clases populares mejor preparadas confronten con más instrumentos sus problemas y logren sus reivindicaciones. Los gobernantes esperaban que la educación pública contribuya a que la población conozca "sus derechos y deberes" y respete las instituciones, que así funcionarían mejor.[10]

Combinando lo que parecería irreconciliable, profundos valores católicos, ideas liberales, e incluso principios del socialismo de la época, el gobierno planteó que era necesario dar fin con las diferenciaciones de la población a partir de sus orígenes, en lo referido a cancelaciones por servicios religiosos, que después de algún tiempo serían rebajados. Señaló que los prejuicios no podían mantenerse, cuando se quería llevar adelante un proceso de inte-

gración y democratización del país. Estos argumentos, al parecer producto de la influencia pedagógica franciscana, fuerte en la primera mitad del siglo XIX, serían las bases del proyecto educativo gubernamental, que interpelaría la creencia de que el acceso al sistema de enseñanza estatal estaba reservado para pocos.[11]

En un plan tan ambicioso, siguiendo lineamientos de la Iglesia, el régimen popular conectó religión y educación, señalando que eran los cimientos de la sociedad. Esto le permitiría contar con el importante apoyo de la Iglesia en sus medidas y acciones. También como muestra de su capacidad, mantuvo el decreto normativo de Ballivián de 1845, referido a las universidades y su responsabilidad en el manejo de los otros niveles de enseñanza, destacando que debía perfeccionarse y reorientándolo hacia una labor más abierta, que revirtiera las medidas elitistas de la dictadura.[12]

El último semestre de 1851, el gobierno manifestaría su inclinación a través de medidas centrales. Considerando peticiones y sugerencias de padres, relacionadas con aquellos que tuvieran un número de hijos/as mayor, decretó que las familias con tres o más hijos o hijas en establecimientos secundarios o universidades, recibirían la "gracia" de que uno de ellos estudiaría liberado de pago. Casi al mismo tiempo, en Cochabamba se creó el Colegio de San Alberto para niñas y señoritas, que ofrecía el programa elemental gratuitamente. Iguales establecimientos debían inaugurarse en La Paz y otras capitales. Esta determinación marcaría un significativo precedente.[13]

En diferentes momentos, además, el régimen popular declaró que abrir y accesibilizar la formación elemental era una prioridad.[14] El Ministro de Culto e Instrucción Pública afirmó que: "El Gobierno no ha omitido cuanto ha estado en su poder para el fomento y propagación de la instrucción primaria". Añadió: "Ha comprendido entre sus principales deberes la necesidad que hay, y la obligación que tiene[,] de ofrecerla a todos los bolivianos [...]".[15]

Conectando educación y producción, los gobernantes estaban esperanzados en que ofreciendo una mayor preparación a la población, lograrían mejorar la manufactura y tecnología e incrementar la productividad y riquezas. Además, anhelaban dar a la población instrumentos esenciales que le permitieran desplegar sus capacidades, de manera que cada persona contribuyera a una mejora de sí misma y la sociedad.[16] A esto apuntarían una serie de medidas adoptadas para crear establecimientos primarios en la ciudad de La Paz y las provincias, y elevar el nivel de la enseñanza pública.

3. Medidas adoptadas en la ciudad y provincias de La Paz:

En febrero de 1849, mientras todavía consolidaba la toma del poder, neutralizando movimientos de la élite en su contra, Belzu se hallaba en la ciudad de La Paz, en la cual la población mayoritaria lo recibió con respaldo pleno.[17] El Presidente, cuya aceptación en distritos del sur no estaba plenamente asegurada, respondió a los habitantes paceños con sensibilidad hacia la educación y apenas llegara al centro urbano altiplánico ordenó habilitar los recintos de la Biblioteca Pública y el Museo, ubicados en el antiguo Templo de la Compañía en la Plaza Principal, como ambientes escolares con el fin de superar la carencia de ellos. Dicha instructiva sería ratificada.[18]

En julio, el gobierno popular recibiría favorablemente solicitudes de la prensa local y del Cancelario del distrito universitario de La Paz, referidas al elevado número de niños y niñas en edad escolar y la necesidad de contar con cuatro escuelas más: dos de varones y dos de mujeres. El Presidente dijo estar al tanto de las necesidades antes de que se hiciera el pedido, y agregó que la creación de los establecimientos ya estaba decidida y faltaban los locales para que empezaran a funcionar. Encargó al Cancelario paceño, y periodistas que sugirieran edificios que pudieran ser habilitados como escuelas. Disponiendo de ellos, Belzu daría instructivas finales y asignaría el presupuesto.[19]

Poco tiempo después, el Concejo Municipal de La Paz, que tenía atribuciones a nivel departamental, pidió a Belzu que tome la enseñanza pública en las provincias como prioritaria. Los concejales recomendaron la creación de una escuela en cada cantón que tuviera más de 25 alumnos. Específicamente, solicitaron se eleve el número de establecimientos, de 11 existentes en todo el departamento, a 34. Además, interesados en cambios cualitativos, los concejales insistieron que los docentes debían ser designados según capacidad y antecedentes.[20]

Belzu y el Ministro de Culto e Instrucción Pública, tomarían muy en cuenta la petición. Se preocuparían porque en las provincias los gobernadores manejaran de mejor manera los fondos, para asegurar el funcionamiento de escuelas.[21]

Los resultados no serían inmediatos, y en junio de 1850, el Cancelario de La Paz, en aquel momento el descollante sacerdote Dr. Juan de la Cruz Cisneros, escribiría al Ministro de Culto e Instrucción Pública, reiterando el pedido del año previo. La autoridad universitaria empleó argumentos democráticos para fundamentar su solicitud, indicando que las instituciones a ser abiertas darían acogida a las clases más necesitadas.[22] Ésta inquietud sería tomada en cuenta casi dos meses más tarde, cuando el Encargado del despacho de educación ofreciera su informe anual al Congreso, reunido en la capital Sucre. El Ministro enfatizó que el gobierno popular se hallaba preocupado porque la enseñanza primaria todavía no llegaba a todo el país. Aceptó que la infraestructura era uno de los problemas principales, haciendo conocer que en los cantones en los cuales se disponía de edificios fueron creados establecimientos. Admitió que el tema era particularmente álgido en la ciudad de La Paz, donde era inclusive difícil encontrar un terreno libre, aunque ya se había ordenado construir un nuevo edificio donde estaba ubicado el antiguo Templo de la Compañía.[23]

En 1853, mientras Bolivia atravesaba un período de fricciones con el Perú debido a la política de defensa de la producción propia que el gobierno popular del primer país había adoptado, continuaba el afán de democratización de la educación. Mediante decreto de 6 de agosto de 1853, el presidente Belzu insistiría en que su anhelo era que existieran establecimientos en todos los cantones de la República. Literalmente, la pieza indicaba que "El Gobierno garantiza con toda la eficiencia de su poder, la generalización de escuelas de instrucción primaria para ambos sexos".[24]

Este notable interés por la educación sería mantenido hasta la culmina-

ción del régimen popular en 1855. No es exageración, que en su informe al Congreso reunido en Sucre, el Ministro de Culto e Instrucción Pública dijera que "El Gobierno ha prestado a la enseñanza en general la posible protección [...]".[25]

Dentro de la política educativa de Belzu, de acuerdo a tendencias globales y la flexibilización de las relaciones de género en los ámbitos urbanos a partir de esfuerzos femeninos y mayor apertura mental, la educación de la mujer también sería prioritaria. Permanentemente, las autoridades reconocieron la urgencia de contar con establecimientos para niñas y muchachas. Los gobernantes señalaban que todos los miembros de la sociedad tienen derecho a recibir los beneficios del sistema, y que el "primero y más grande" es la educación. Pensando, sin embargo, en términos de la familia como una actividad preponderante, destacaron que la mujer estaba llamada a conducir los asuntos "domésticos" y formar a sus hijos con un impacto constructivo en la sociedad y que, por tanto, su preparación no debía descuidarse. Buscando conciliar ambos criterios, bajo el calificativo de popular, señalaron: "Que los gobiernos populares están obligados a promover establecimientos en que se instruyan las niñas, [y] remover los obstáculos que se opongan a su existencia [...]".[26]

También acercándose al concepto actual de democratización de la educación, y respondiendo a los intereses de la población, el régimen popular no sólo daría atención a lo cuantitativo, sino también de manera más profunda a lo cualitativo mediante esfuerzos por elevar la calidad de la docencia. El gobierno planteó que en muchos casos, la enseñanza estaba a cargo de personas que carecían de idoneidad y preparación. Quienes estaban desempleados, y no tenían ni experiencia ni ética, abrieron establecimientos primarios y los manejaban. Aclaró, empero, que con el ascenso del régimen popular, se hacía lo posible porque los candidatos a manejar las escuelas den un examen de capacidad ante el Consejo Universitario del distrito y la Comisión Inspectora. Asimismo, los postulantes debían acreditar "buenas costumbres" ante el Concejo Municipal. Recién después de cumplidos estos requisitos, un docente recibía la licencia y podía ejercer la enseñanza en el sistema público.[27]

El Presidente ratificó estos planteamientos, señalando que si se deseaba elevar la calidad de la educación los docentes tenían que demostrar "merecimiento y talento"; con la finalidad de llevarlos a la práctica, el gobierno ordenaría regularizar la provisión de cargos en establecimientos de distintos niveles, y que quienes aspiraban a mantener puestos u obtenerlos se sometan a pruebas rigurosas. Las medidas eran necesarias, pues en criterio de las autoridades, el docentado era depositario de "[...] la más sagrada y trascendental confianza de los padres de familia y del gobierno y de la sociedad toda [...]".[28]

La política y lineamientos del régimen popular no quedarían en el nivel de intenciones solamente. Como demuestra el ejemplo de la primaria en el departamento de La Paz, hubieron resultados concretos y un poco común dinamismo y actividad educativa.

4. Algunos resultados cuantitativos y cualitativos:

Superando hábilmente el constante déficit gubernamental mediante un

Universidad Católica Boliviana

mejor manejo financiero y estabilidad económica, en comparación con la improvisación de regímenes previos, el gobierno de Belzu llevó adelante su proyecto de extensión de la educación en buena medida.[29] El cambio en cuanto a política de hacienda pública y disposiciones en el campo de la enseñanza, se apreciaría especialmente a partir de 1850.

En 1851, de acuerdo a lo que declaraba el encargado del despacho de educación, la mayoría de los departamentos podían cubrir sus gastos del rubro. Pocos tenían dificultades porque el cumplimiento de las obligaciones de la deuda pública desde hacia años se hallaba interrumpido. El departamento de La Paz, con una próspera economía y altos ingresos sin embargo, estaba entre los que no tenían inconvenientes en cumplir con las erogaciones del ramo de la enseñanza e incrementarlas.[30]

Datos de los presupuestos generales y departamentales demuestran el aumento de los montos destinados a la educación durante el régimen popular. El nivel primario, de acuerdo a los ideales democráticos, sería particularmente favorecido.

En 1845, el gobierno elitista de Ballivián siguiendo su política de recortes, sólo asignaría la suma de 8.950 P. a los establecimientos primarios del país. Esta suma equivale a un 25, 5 por ciento del total destinado a la educación.[31] Como resultado de la nueva orientación y medidas del régimen de Belzu, la cifra señalada para la educación elemental sería 11 veces mayor en 1851, llegando a 102.210 P. Reflejando la atención gubernamental a los intereses de la población y la formación primaria, el gobierno popular asignó a ella algo más de la mitad, el 55 por ciento, del total dedicado a la enseñanza pública.[32]

La cantidad específica de dinero fijada para el departamento de La Paz por el gobierno de Belzu, también aumentaría de manera notoria. En 1849, en su primer año de gestión, otorgó un total de 16.723 P. al ramo de educación. De esa suma, solamente 1.513 P., un mínimo nueve por ciento, correspondían al nivel primario.[33] Mas en un año, los gobernantes subirían las sumas indicadas. En 1851, el dinero concedido a educación en el departamento de La Paz fue incrementado, siendo triplicada la cifra de 1849. El monto de 52.042 P., que no sería superado por el de ninguna otra unidad departamental, fue fijado para financiar la enseñanza pública paceña de los tres niveles. De dicha cantidad, 28.440 P., o 55 por ciento, irían a la primaria, siguiendo la distribución establecida para todo el país. La mayor parte del dinero de educación elemental, 26.660 P., sería dedicada a las escuelas provinciales. Esto ratifica el afán gubernamental por extender la educación a zonas relegadas.[34]

El aumento presupuestario se tradujo rápidamente en la creación de nuevas escuelas primarias. La intención de los gobernantes fue abrir una en cada cantón, en algunos casos hasta dos. No se llegaría a cumplir la promesa plenamente; pero, como ejemplifica el departamento de La Paz, hubo un incremento importante del número de establecimientos con relación a épocas previas. En el caso paceño, habría una grave falta de infraestructura, agudizada por el gran número de alumnos, la cual sería subsanada mediante el alquiler de casas particulares.[35]

En 1844, funcionó un total de seis escuelas en el departamento de La Paz. Dos correspondían a la eventual sede de gobierno, y cuatro a las provincias.[36] El primer año del gobierno popular, 1849, el número ya casi se había duplicado. Había tres establecimientos en la ciudad y ocho en las provincias.[37]

El año de 1850, hubo un auge de creación de escuelas en La Paz. El número ascendió a 39. En la ciudad, habría una adicional y en las provincias se crearían 27 más.[38] Éste ímpetu decaería algo en 1851. Se abriría una escuela más en el ámbito urbano y suburbano, empero en las provincias nueve escuelas quedarían vacantes, con lo cual su número se redujo a 26, y el total del departamento a 31.[39]

Es pertinente reiterar el esfuerzo del gobierno por extender la enseñanza primaria fuera del ámbito urbano, que ya se apreciaría en la distribución presupuestaria. En 1844, 66,5 por ciento de las escuelas estaban en las provincias. El porcentaje subiría a casi 90 en 1850, descendiendo ligeramente a 84, el año siguiente. No hay que olvidar, sin embargo, que en general los establecimientos aún estaban cerrados para hijos/as de familias originarias.

En cuanto a la educación femenina se refiere, a través de los datos cuantitativos se puede ver que el proceso no sería lo que sugieren la postura e informes oficiales. En 1844, sólo una de las escuelas de La Paz era de niñas. En 1851, se abrió una nueva en los extramuros y había una más con carácter provincial. En descargo de los gobernantes, se puede mencionar su celeridad en trámites para que funcionen las instituciones femeninas de educación primaria.[40]

La extensión cuantitativa de la enseñanza elemental, como se anticipara, sería complementada por un interés cualitativo en elevar su nivel. Esta motivación gubernamental, se traduciría en medidas dirigidas a institucionalizar la designación de docentes idóneos. A fines de 1849, el régimen popular ya había emitido un decreto, ordenando a los Cancelarios de los diferentes distritos universitarios que regularicen la provisión de cargos de docencia, despolitizándola y sólo tomando en cuenta capacidad y méritos. El proceso debía realizarse antes de que empezara el nuevo período lectivo. El gobierno insistiría en esta preocupación durante varios años.[41]

No debe sorprender que al final de la gestión de Belzu, en 1855, el Ministro de Culto e Instrucción Pública orgullosamente informara que como nunca antes se realizó una designación legal y transparente de maestros de distintos ciclos. Fueron lanzadas convocatorias y se efectuaron "pruebas literarias", con el fin de evaluar aptitudes. Destacando la participación de la sociedad en la selección de docentes, dijo que fue importante que los postulantes a docencia mostraran su competencia ante la "conciencia del pueblo". Garantizó que los maestros elegidos fueron aquellos que cumplieron exitosamente. Y no sólo hubo empeño por asegurar que los docentes fuesen los mejores. También se buscaría darles condiciones de trabajo óptimas e incentivarlos mediante salarios más altos.[42]

Otro aspecto que demuestra la búsqueda de una educación de calidad más elevada por parte del gobierno popular, es el apoyo a la producción y publicación de materiales de enseñanza, especialmente de textos. A media-

dos de 1849, por ejemplo, el Presidente ordenó que la Facultad de Teología de Universidad de La Paz prepare un folleto para que la juventud lo emplee como texto de religión, que estuviera acorde con sus intereses y la época.[43] Casi un mes después, el popular Presidente ordenaría que se adopte el **Compendio de aritmética**, del destacado docente e intelectual Santiago Vaca Guzmán, en todos los departamentos.[44] A fines de 1851, se acordaría la impresión de unas muestras de letras con un profesor que las elaborara con la finalidad de "[...] promover y difundir los conocimientos más necesarios en la clase del pueblo".[45] A mediados de 1855, al final de la gestión del gobierno popular, éste informaría que promovió la preparación de varios textos por el profesor Vaca Guzmán, referidos a lenguaje, religión y aritmética. Algunos ya estaban terminados y en uso, mientras que otros permanecían inéditos.[46]

5. Balance:

A mediados del siglo XIX, Bolivia, cual sugiere el ejemplo de la educación elemental del departamento de La Paz, se insertaría en procesos globales de una manera particular y original. Las ideas educativas de la época de la lucha independentista, y las expectativas de las clases medias y también mayorías, serían tomadas en cuenta por un gobierno de carácter genuinamente popular y convertidas en un programa de democratización de la enseñanza pública. Este proyecto, entre sus fundamentos, combinaría de manera armónica los aparentemente contradictorios valores católicos, planteamientos liberales y principios del socialismo. Además, no se quedaría en los postulados, sino que los afanes gubernamentales se traducirían en resultados concretos tanto cuantitativos como cualitativos.

No se cumpliría con todo lo ofrecido, y la democratización de la educación llegaría solamente a una parte de las mayorías. Sólo los colegios de artes y oficios, bastión de apoyo a Belzu, se preocuparían por preparar a sus alumnos para la producción. Los establecimientos regulares, por su parte, mantendrían un programa tradicional y academicista. De una manera sumamente parcial se produciría la extensión de la educación al campo, pues las escuelas creadas sólo darían cabida a los hijos de vecinos de pueblos y no aceptarían a hijos/as de comunarios o colonos de hacienda. En cuanto a educación femenina, también las medidas serían limitadas. Se crearían nuevos establecimientos principalmente en la cviudad, pero todavía de manera tímida y con programas bastante cerrados.

Para culminar, sin embargo, hay que destacar que como pocas veces antes, el gobierno popular captó los intereses de la población que lo apoyaba y un renovado interés de influyentes miembros de la Iglesia —no se olvide que en esta época la Santa Sede y el estado boliviano consolidarían un Concordato, uno de cuyos artículos declaraba que toda la labor de enseñanza tendría carácter católico—[47], y convirtió a la educación en una prioridad, llevando adelante una política congruente. Los planteamientos y objetivos de Belzu y sus colaboradores, junto con su sensibilidad y apertura, quedarían como un modelo para futuras transformaciones en el terreno educativo. Los liberales de inicios del siglo XX, de acuerdo a sus propios intereses y compromisos con las bases y durante sus primeros años de gobierno con la

Iglesia, lo tomarían. Los nacionalistas de mediados de siglo, de parecida manera lo retomarían. Y más recientemente, proyectos de educación alternativa con carácter estatal y eclesial también seguirían dicho camino.

Notas

El autor desea expresar su agradecimiento a Ramiro Duchén Condarco, Eduardo González Saá, Walter Aillón Salamanca, Javier Reyes Aramayo, Gladys Guzmán Fernando Cajías y Manuel Plaza por su aliento y sugerencias.

[1] Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, **Historia de la pedagogía**, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1996; Enrique Ayala Mora (ed.), **Simón Bolívar. Pensamiento político**, Sucre, Universidad Andina Simón Bolívar, 1997; Susana Rotker, "Simón Rodríguez.: Tradición y Revolución", en Beatriz González Stephan y otras (comps.), **Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina**, Caracas, Monte Avila Editores Latinoamericana C.A.-Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1995.

[2] William Lee Lofstrom, **El mariscal Sucre en Bolivia. La promesa y el problema de la reforma: el intento de cambio económico y social en los primeros años de la independencia boliviana**, La Paz, Editorial e Imprenta Alenkar Ltda., 1983; José de Mesa y Teresa Gisbert, "La cultura en la época del mariscal Santa Cruz", en **Vida y obra del mariscal de Santa Cruz y Calahumana**, Tomo II, La Paz, Editorial: Casa Municipal de la Cultura "Franz Tamayo", 1992; Roberto Querejazu Calvo, **Andrés de Santa Cruz. Su vida y su obra**, La Paz, Librería Editorial "Juventud", 1992.

[3] Gabriel René-Moreno, **José Ballivián**, La Paz, Ediciones Camarlinghi, 1970, Tristán Platt, **Estado tributario y librecambio en Potosí (siglo XIX). Mercado indígena, proyecto proteccionista y luchas de ideologías monetarias**, La Paz, Hisbol, 1986; Raúl Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX", en **Contacto**, No. 28, 1988, La Paz, pp. 22-27; Calderón Jemio, "In Defense of Dignity: The Struggles of the Aymara Peoples in the Bolivian Altiplano, 1830-1860", Tesis doctoral defendida en The University of Connecticut, 1991.

[4] Véase el decreto supremo de 25 de agosto de 1845, en **Colección Oficial de leyes, decretos, órdenes y resoluciones supremas que se han expedido para el régimen de la República Boliviana**[,] **impresa de orden del gobierno supremo con anotaciones y dos índices** (de ahora en adelante se citará como **C. O.**), Tomo X, **Que comprende el tiempo corrido desde 1° de marzo de 845 hasta 28 de febrero de 1846**, Sucre, Imprenta Boliviana, 1863; la orden circular a todas las prefecturas de 29 de diciembre de 1841, en **C. O.**, Tomo VII, **Comprende el tiempo corrido desde 11 de noviembre de 840, hasta fines de octubre de 1842**, Sucre, Imprenta de López, 1858; la resolución suprema de 4 de febrero de 1846, en **C. O.**, Tomo X; el decreto supremo de18 de febrero de 1847, C.O, Tomo XX (duodécimo), **Comprende los años de 1847 y 1848**, Sucre, Imprenta de Hernández, 1864.

[5] Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX"; "In Defense of Dignity"; José Miguel de Velasco, **Discurso que el Presidente de Bolivia dirige al Congreso Extraordinario de 1848**, Sucre, Imprenta de Beeche y Compañía, 1848.

[6] Calderón Jemio, "In Defense of Dignity"; "Las mayorías irrumpen en la historia", en Alberto Crespo Rodas, José Crespo Fernández y María Luisa Kent Solares, **Los bolivianos en el tiempo**, La Paz, Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, 1995, pp. 229-231.

[7] Ramiro Duchén Condarco, "**La Época** como reflejo de la prensa y el gobierno de Belzu (1848-1855). Aproximación e interpretación", Tesis de licenciatura defendida en la Universidad Católica Boliviana, La Paz, 1988; Calderón Jemio, **"Días de hierro y de discordia": El ciclo histórico militarista en el siglo XIX (1825-1879)**, La Paz, Universidad Privada Franz Tamayo Editor, 1995; "Las mayorías irrumpen en la historia".

[8] Duchén Condarco, "Belzu, el líder carismático de las grandes masas populares", en **Enfoques**, 10 de enero de 1993, La Paz, 2-4; Calderón Jemio, "Las mayorías irrumpen en la historia".

[9] Calderón Jemio, **"Días de hierro y de discordia": El ciclo histórico militarista en el siglo XIX (1825-1879).**

[10] Duchén Condarco, "**La Época**"; Juan de la Cruz Benavente, **Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1855**, Sucre, 1855.

[11] José Agustín de la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto y de Instrucción Pública a las Cámaras Legislativas de la República Boliviana del año 1850**, Sucre, 1850; ley de 23 de septiembre de 1851, **C. O.**, Tomo XIV, **Que comprende el tiempo corrido desde 6 de octubre de 1850 hasta igual mes de 1851**, Sucre, Imprenta de Hernández, 1864; Secretariado Nacional de la Comisión Episcopal de Educación, "I. Antecedentes Históricos", **Proyecto Educativo Católico**, La Paz, OFAVIM, 1992.

Cabe destacar que la mayoría de los gobernantes y autoridades paceños, incluyendo al propio Manuel Isidoro Belzu aparentemente nacido en Oruro, pero que afirmaba haber nacido en La Paz, hicieron sus estudios primarios en la escuela "popular" de los franciscanos a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX; véase José María Salinas, **Historia de la Universidad Mayor de San Andrés**, Tomo I, La Paz, Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés, 1967; también, Josep Ma. Barnadas, **La Iglesia Católica en Bolivia**, La Paz, Librería Editorial "Juventud", 1976.

El carácter católico del gobierno belcista ha sido estudiado por el investigador colombiano Luis Javier Ortíz.

Para un panorama sobre el empleo de argumentos socialistas por parte de Belzu, véase Alfonso Crespo, Manuel Isidoro Belzu. Historia de un caudillo, La Paz, Biblioteca popular boliviana de «Última Hora», 1980.

[12] De la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto y de Instrucción Pública a las Cámaras Legislativas de la República Boliviana del año 1850; Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a la Convención Nacional del año de 1851**, La Paz, 1851; Calderón Jemio, "In Defense of Dignity"; **C. O.**, Tomo X, **Que comprende el tiempo corrido desde 1° de marzo de 845 hasta 28 de febrero de 1846**.

[13] De la Tapia, ministro de Instrucción Pública, al Cancelario del Distrito Universitario de Cochabamba, No. 7, 15 de enero de 1851, Archivo Nacional de Bolivia, Ministerio de Instrucción Pública (de ahora en adelante se citará como A.N.B., M.I.P., T. 38, No. 16; decreto del 2 de octubre de 1851, en **C. O.** , Tomo XV, **Comprende el tiempo corrido desde octubre de 1851 hasta principios de junio de 1853**, Sucre, Tipografía de Adolfo Flores, 1865; véase también la ley del 24 de septiembre de 1851.

[14] Benavente, Memoria; Duchén Condarco, "**La Época**". Véase con detenimiento el decreto de 1° de diciembre de 1849, **C. O.**, Tomo XIII, **Comprende el año de 1849 y el de 1850 hasta principios de Octubre**, Sucre, Imprenta de Hernández, 1864.

[15] De la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a la Convención Nacional del año de 1851**.

[16] Benavente, **Memoria**; Duchén Condarco, "**La Época**".

[17] Calderón Jemio, "In Defense of Dignity"; "Las mayorías irrumpen en la historia".

[18] Ministro de Culto e Instrucción Pública al Cancelario del Distrito Universitario de La Paz, La Paz, 20 de julio de 1849, en Copiador de notas del Ministerio de Instrucción Pública a los Distritos Universitarios, A.N.B., M.I.P., T. 38, No. 11.

[19] Ibid.

[20] Martín Cardón, "Copia del acta de la sesión extraordinaria del día 9 de agosto [de 1849]", acompañando a Cardón, a nombre del Concejo Municipal del departamento de La Paz, a Francisco de Paula Belzu, Prefecto del departamento de La Paz, 17 de agosto de 1849, A.N.B., M.I.P., T. 8, No. 11, N. I., 198.

[21] Ministro de Culto e Instrucción Pública al Prefecto de La Paz, Cochabamba, 1 de mayo de 1850, No. 12, en "Cuaderno de notas de las distintas Prefecturas de la República y otros.- fs. 21-N° 107. [Copiador] Año 1850", A.N.B., M.I.P., T. 38, No. 13.

[22] Juan de la Cruz Cisneros, cancelario del distrito universitario de La Paz, al Ministro de Culto e Instrucción Pública, La Paz, 12 de junio de 1850, A.N.B., M.I.P., T. 9, No. 10.

[23] De la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a las Cámaras Legislativas de la República Boliviana del año 1850**.

[24] Citado en Duchén Condarco, "**La Época**", pp. 92-93.

[25] Benavente, **Memoria**.

[26] De la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a las Cámaras Legislativas de la República Boliviana del año 1850**; decreto de 19 de noviembre de 1851, en **C. O.**, Tomo XV, **Comprende el tiempo corrido desde Octubre de 1851 hasta principios de Junio de 1853**.

María Elena Susana Paredes, de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, se halla redactando una tesis de licenciatura que se concentra en la educación femenina desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX.

[27] Véase Francisco Imbernón, **En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación**, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996; José Villafán, vicecancelario del distrito universitario de La Paz, al Ministro de Instrucción Pública, La Paz, 14 de enero de 1850, A.N.B., M.I.P., T. 9, No. 10, N. I. 262; de la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado en los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a las Cámaras Legislativas de la República Boliviana del año 1850**; Ministro de Culto e Instrucción Pública, "Circular No. 13" a los Cancelarios de los tres distritos universitarios, 18 de octubre de 1850, en Copiador del Ministerio de Culto e Instrucción Pública, A.N.B., M.I.P., T. 38, No. 11.

[28] Ministro de Culto e Instrucción Pública, "Circular No.13" a los Cancelarios de los tres distritos universitarios, 18 de octubre de 1850, en copiador del Ministerio de Culto e Instrucción Pública, A.N.B., M.I.P., T. 38, No. 11.

[29] Véase Casto Rojas, **Historia financiera de Bolivia**, La Paz, Editorial Universitaria Universidad Mayor de San Andrés, 1977; Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX".

[30] De la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado de los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a la Convención Nacional del año de 1851**.

[31] Ley de 24 de diciembre de 1844, en **C. O.**, Tomo IX, **Comprende el tiempo corrido desde 2 de septiembre de 1844, hasta 28 de febrero de 1845**, Sucre, Imprenta de López, 1858.

[32] "Presupuesto General de Instrucción" de 1851, en **C. O.**, Tomo XIV, **Que comprende el tiempo corrido desde 6 de octubre de 1850 hasta igual mes de 1851.**

[33] Manuel Infansón, tesorero de instrucción pública del departamento de La Paz, "Balance Gral. de las cuentas del libro mayor en todo el presente año de 1849", La Paz, 31 de diciembre de 1849, con Vo. Bo. del Prefecto de La Paz, A. N.B., M.I.P., T. 8, No. 11.

[34] "Presupuesto general de Instrucción", de 1851.

[35] De la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado de los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a la Convención Nacional del año de 1851.**

[36] Véase **C. O.**, Tomo IX, **Comprende el tiempo corrido desde 2 de septiembre de 1844, hasta 28 de febrero de 1845**, pp. 298-299.

[37] Cardón, "Copia del acta de la sesión extraordinaria del día 9 de agosto [de 1849]".

[38] Datos tomados del "Cuadro que manifiesta el número de Escuelas sostenidas con fondos de Beneficencia" (excepto las de Yunka, que se mantenían con impuestos propios, como la "sisa de harinas, plazas y romanas); la relación fue preparada por la Administración de Instrucción Pública de La Paz, 1 de julio de 1850, en Francisco de Paula Belzu, Prefecto de La Paz, al Ministro de Culto e Instrucción Pública, La Paz, 4 de julio de 1850, A.N.B., M.I.P., T. 9, No. 26, N. I. 107,

[39] Antonio Ascarrunz, tesorero de los fondos de Instrucción pública del departamento de La Paz, "Balance de los ingresos y egresos que han tenido los fondos [departamentales] de Instrucción pública [...]" de marzo de 1851, Francisco de Paula Belzu, Prefecto del departamento de La Paz, al Ministro de Culto e Instrucción Pública, La Paz, 7 de abril de 1851.

[40] Véase la nota 36 y la anterior. Un ejemplo notable del interés del gobierno popular por efectuar trámites relacionados con la educación femenina es entre otros: Ministro de Culto e Instrucción Pública al Cancelario del distrito Universitario de La Paz, Sucre, 11 de agosto de 1850, en Copiador de notas a los distritos universitarios, A. N.B., M.I.P., T. 38, No. 11.

[41] Decreto de 26 de noviembre de 1849, en **C. O.**, Tomo XIII, **Comprende el año de 1849 y el de 1850 hasta principios de Octubre.**

[42] Benavente, **Memoria**; de la Tapia, **Exposición que presenta el Ministro de Estado de los Departamentos del Culto e Instrucción Pública a la Convención Nacional del año de 1851.**

[43] Tomás Baldivieso, secretario general del Gobierno, al Cancelario del distrito universitario de La Paz, La Paz, 31 de mayo de 1849, A.N.B., M.I.P., T. 112, N. 41.

[44] **C. O.**, Tomo XIII, **Comprende el año de 1849 y el de 1850 hasta principios de octubre.**

[45] Evaristo Reyes al Ministro de Instrucción Pública, La Paz, antes del 4 de noviembre de 1851, A.N.B., M.I.P., T. 10, No. 28.

[46] Benavente, **Memoria**.

[47] Véase Roberto Valda Palma, **Historia de la Iglesia de Bolivia en la República**, La Paz, Conferencia Episcopal Boliviana, 1995; también el trabajo de Barnadas.

Beatriz Cajías de la Vega

Aunque la Reforma Educativa de 1955 es un hito fundamental en la historia de la educación boliviana, no se han realizado todavía los estudios suficientes para conocer y comprender a profundidad su contexto de elaboración, fines y objetivos, sustentos pedagógicos, logros, etc.

Este trabajo intentará aproximarnos, a partir de la visión general de la Reforma Educativa, a uno de sus aspectos constitutivos: la democratización, apoyado en la revisión y análisis de diversos documentos básicos, especialmente de 1952 a 1954, así como del Código de la Educación Boliviana, aprobado en 1955.

El texto esencial de este artículo forma parte del documento **LA EDUCACIÓN Y LA REVOLUCIÓN DE 1952 EN BOLIVIA**, presentado en el Simposio: **REFORMAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA**, durante el 49. CONGRESO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, realizado en Quito, del 7 al 11 de julio de 1997.

1. *La perspectiva del M.N.R. y la Reforma Educativa*

Una vez obtenida la victoria popular e instalado el gobierno de Víctor Paz Estenssoro, el M.N.R. muestra su capacidad para recuperar y traducir las banderas que se han venido levantando en los últimos años, «interpreta las necesidades y los anhelos del proletariado, del campesinado, de la clase media y de la naciente burguesía progresista» (Víctor Paz Estenssoro (VPE):1953) y lanza una serie de medidas destinadas a la transformación de raíz del Estado y la sociedad bolivianos.

Dentro de estas disposiciones, resaltan las siguientes medidas principales:

a) El sufragio universal (21-VII-1952), otorgando a todos los bolivianos, hombres y mujeres, mayores de edad, el derecho de participar en los actos eleccionarios, cualquiera sea su grado de instrucción, ocupación o renta; esto elimina en los hechos el antiguo requisito de la alfabetización para ser votante e incorpora al campesinado en los procesos eleccionarios; así, se incrementa de 200.000 a casi 1.000.000 el número de votantes.

b) La Nacionalización de las Minas (31-X-52), que devuelve al patrimonio del Estado boliviano a las tres principales minas de estaño, propiedad de los «Barones» Patiño, Hoschild y Aramayo; se crea la

Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL), a cargo de las dos terceras partes de la industria minera del estaño, con cogestión obrera. Esta disposición consolidará el liderazgo de la Federación de Mineros en el movimiento obrero-sindical del país, dentro de la recientemente fundada Central Obrera Boliviana (COB).

c) La Reforma Agraria (3-agosto-53), urgida por movilizaciones campesinas, violentas tomas de haciendas y la crisis generalizada del sistema de propiedad de la tierra, con los objetivos básicos de: la abolición de la servidumbre campesina, la liquidación del latifundismo feudal, el aumento de la producción mediante el desarrollo agrícola e industrial y el fomento del mercado interno.

Y, finalmente:

d) La Reforma Educativa (1955), dentro de una serie de políticas sociales, con inversiones masivas en salud y educación, que recupera, además, la actitud del magisterio boliviano organizado, que durante muchos años ha venido impulsando la adopción de nuevas políticas y normas educativas.

Para operativizar esta decisión, el gobierno organiza una Comisión de personalidades destacadas en el ámbito educativo y cultural del país. Esta Comisión se conforma con doce miembros: un representante de la Presidencia de la República, dos representantes del Ministerio de Educación; dos representantes del Ministerio de Asuntos Campesinos; tres representantes de la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza; un representante de la Central Obrera Boliviana; un representante de los Consejos Universitarios; un representante de la Confederación Universitaria Boliviana y un representante de los Colegios Particulares. Esta composición permite la representación de diversas instituciones involucradas en el tema educativo y, por las personas designadas, un carácter pluralista. Al mismo tiempo, la Comisión cuenta con el apoyo de las distintas instancias técnicas del Ministerio de Educación, lo que contribuye a la fundamentación científica de las propuestas e involucra al personal de dicho Ministerio en las acciones que debían ejecutarse posteriormente.

La metodología elegida tiene rasgos distintivos respecto a otras reformas educativas en otros tiempos y lugares. En este caso, la Comisión designada desempeña sus labores a lo largo de un plazo otorgado de apenas 120 días, durante los cuales realiza mesas redondas, conferencias, entrevistas, lecturas, etc., para informarse adecuadamente y consultar el parecer de diversas instituciones y organizaciones nacionales. Posteriormente, las sub-comisiones conformadas (Bases y Fines de la Educación; Estructura Administrativa y Legislación Educacional; Planes de Estudio, Programas y Métodos; Economía y Estadística; Enlace entre las Universidades y los Ciclos Pre-Universitarios; y Educación Obrera y Campesina) elaboran sus informes iniciales, los que, debatidos y enriquecidos en plenaria, constituirán posteriormente el Proyecto de Código de la Educación Boliviana, presentado a consideración del Presidente de la República en enero de 1954.

Paradójicamente, a pesar de su importancia, otras preocupaciones llevaron a que este proyecto permanezca olvidado en los despachos del Poder Ejecutivo durante casi un año, hasta que una fuerte movilización del magisterio organizado exigió su aprobación. El gabinete revisó y corrigió el texto, habiéndose finalmente promulgado el Código de la Educación Boliviana en enero de 1955.

La perspectiva general de la educación del M.N.R. está marcada por la conceptualización del Estado docente, incorporada ya en la Constitución Política del Estado de 1938 que establece a la educación como «la más alta función del Estado» (CPE 1961, Art. 186), «porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional» (Código de la Educación Boliviana [CEB], Art. 1o.).

De acuerdo con la visión del nacionalismo revolucionario propugnada por el M.N.R., la educación es esencialmente considerada un instrumento político, por lo que surgen como motivaciones principales de esta reforma las expresadas por el Presidente Víctor Paz Estenssoro, al posesionar a los miembros que conformarán la Comisión encargada de elaborar su estudio:

> «Realizadas esas profundas transformaciones en la estructura económica y social del país, el Estado, en sus instituciones y en su orientación, no puede permanecer dentro de los patrones correspondientes al viejo régimen. Debe también evolucionar en sus funciones. De ahí que la educación, una de las principales funciones del Estado, que tiende a la formación de los individuos, en hábitos, normas, conducta y conocimientos, de acuerdo a las necesidades de cada época y a los intereses de los grupos sociales dominantes, requiere imperativamente una reforma, a fin de ponerla en armonía con la nueva relación de fuerzas económicas y sociales a que ha dado lugar la Victoria Nacional de Abril» (VPE:1953).

Paz Estenssoro puntualiza su posición al promulgar el Código:

> «Es innegable que en toda sociedad y a través de todas las épocas, hay una relación directa entre la orientación y el alcance que tiene la educación y los intereses de las clases dominantes. (...)
> Cada cambio en las relaciones de poder entre las clases sociales plantea la necesidad de una 'nueva educación', porque la educación en sí misma es ya una ventaja para quien la posee, ella provee al nuevo Estado de servidores eficientes...» (VPE, 1955).

En esta perspectiva política, «la educación, cuando se constituye en monopolio de estrechos círculos se transforma en instrumento de dominación», pero también, como en este caso, es posible «destruir el monopolio de la educación mantenido para su provecho por los grupos dominantes para extenderla a todos los sectores de la población, principalmente a aquellos hoy relegados, como los campesinos, obreros y artesanos pobres, de ciudades, pueblos y aldeas» (D.S. No. 03441).

> «La educación nacional debe inspirarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y orientarse por los principios nacionalistas y revolucionarios que alientan las mayorías bolivianas; conciliando la dignidad y libertad del hombre, principio humanista universal, con sus deberes políticos y de trabajo productivo, de manera que exista entre Estado y Persona un adecuado equilibrio de derechos y deberes» (CEB, Considerando).

Entonces, la educación, de manera coincidente, tiene una función esencialmente social, «de beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación», por lo que no puede reducirse a logros individuales.

Desde el inicio hasta la finalización del trabajo de la Comisión, esta fue una dirección expresamente señalada por el Presidente de la República:

> «El hombre como individuo está articulado a la colectividad a la que pertenece, ya que las posibilidades de su realización plena están condicionadas por la suerte de esa colectividad. Para mejorar al hombre hay que mejorar al pueblo» (VPE:1953).

> «Con la educación fundamental que actúa no sólo sobre el educando, sino también sobre su familia, y la comunidad de la que forma parte, tendremos un efectivo instrumento para mejorar el modo de vida campesino» (VPE:1955).

> «Todos los bolivianos beneficiarios de la educación -por obra del Estado o como resultado de una situación económica familiar desahogada- se deben por sobre todas las cosas a la colectividad nacional» (VPE: 1955).

La Reforma Educativa pretende, además, ser una respuesta «de los bolivianos para los bolivianos». Esta intención es señalada desde el inicio y consagrada posteriormente como una de las bases del Código:

> «Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común» (CEB, Art. 1o.,5)).

Así, el Presidente de la Comisión de Reforma Educativa presenta en su informe de conclusiones la consideración de que «este Código está hecho a la medida de los bolivianos y consultando nuestra propia realidad económica y social» (Diez de Medina, 1954), percepción complementada por el Presidente de la República:

> «La Reforma Educativa a la que hoy damos validez legal, está en armonía con lo que somos y con lo que nos proponemos ser. Se conforma a las necesidades de un país económicamente sub-desarrollado, con una población no sólo analfabeta en su gran mayoría, sino también dividida por diferentes dialectos y con grupos humanos en distintos estados de civilización»(VPE, 1955).

El nacionalismo propugnado en el Código tiene relación con la necesidad de consolidar la unidad de la nación boliviana, por lo que se incorpora como un fin de la educación nacional:

> «Vigorizar el sentimiento de la bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana» (CEB, Art. 2o. 8)).

Seis años después de aprobado el Código de la Educación Boliviana, en 1961, se aprueba una nueva Constitución Política del Estado, que incorpora los nuevos lineamientos del Nacionalismo Revolucionario a las disposiciones legales anteriores. En el campo educativo, se ratifica que la educación es «la más alta función del Estado», dándole carácter general y gratuito, «sobre la base de la escuela única democrática». El estado tiene, por un lado, la obligación de apoyar a estudiantes e instituciones de bajos recursos económicos y, por el otro, de ejercer tuición sobre todas las actividades educativas que se desarrollan en el país, garantizando la libertad de enseñanza privada y religiosa.

Estos rasgos son comunes a las legislaciones previas y también a disposiciones contemporáneas de otros países. Las distinciones incorporadas por el M.N.R. están referidas al «fomento de la cultura del pueblo» y a la formación relacionada con sus definiciones políticas y económicas, plasmada en los siguientes artículos:

> «Art. 187.-El Estado promoverá la educación vocacional y la enseñanza profesional técnica, orientándola en función del desarrollo económico del país. De igual modo impulsará la educación fundamental campesina en relación con la Reforma Agraria.
>
> Art. 188.- La alfabetización es una necesidad social a la que deben contribuir todos los habitantes del país.
>
> Art. 194.- El Estado organizará instituciones de enseñanza superior, preferentemente de carácter técnico y científico.
>
> Art. 197.- (...) Dependiente de cada una (de las universidades publicas) funcionará un instituto destinado a la capacitación cultural, técnica y social de los trabajadores» (CPE:1961).

Es el aporte del MNR, ligado a las reformas estructurales del Estado, el que relaciona la educación con la economía, la plantea como necesidad social, y destinada especialmente a obreros y campesinos, es decir, a los grupos sociales anteriormente marginados, tal como se propuso el Código de la Educación.

Así, la principal disposición jurídica de la nación incorpora la perspectiva educativa planteada en la Reforma Educativa, dándole mayor trascendencia jurídica y temporal que la tenida hasta ese momento.

2. *La Extensión y Democratización de la Educación Pública*

Aunque hubo avances claros respecto a la mayor extensión de la educa-

ción pública en Bolivia, principalmente impulsadas por los gobiernos liberales, primero, y ,luego, por los gobiernos del socialismo militar, después de la Guerra del Chaco, el Censo de 1950 muestra que solamente el 32% de la población boliviana era alfabeta, quedando la mayor parte marginada de los beneficios de la educación.

Ante esta situación y decidida la Reforma Educativa, se plantea como uno de sus objetivos principales la incorporación de todos los bolivianos en edad escolar a la educación regular y a la realización de masivas acciones de alfabetización para los adultos analfabetos, asumiendo para sí un lema ya popular en diversos países de América Latina: «DE UNA EDUCACIÓN DE CASTAS A UNA EDUCACIÓN DE MASAS».

Paz Estenssoro presenta así la consistencia de esta decisión con los planteamientos generales de su gobierno:

> «A esta altura de la marcha de la historia, y cuando nos encontramos en camino de establecer una auténtica democracia, incorporando realmente a la vida nacional a todos los habitantes de este país, resulta anacrónico y reaccionario el pretender, como lo hacen algunos intelectuales, que ni el arte ni las ciencias son manjares para el paladar de las multitudes y que deben permanecer reservados para las élites directoras. Nuestros postulados con evidente sentido social de extender los beneficios de la educación, no sólo en la base fundamental, sino también media y superior, para el hombre del pueblo, no dejan de tener en cuenta la personalidad humana, como objetivo de su acción. Abren innumerables posibilidades de desarrollo intelectual para un número infinitamente mayor de individuos» (VPE: 1953).

Se espera así promover un verdadero cambio histórico en la vida y la educación nacionales:

> «Hasta hace poco fuimos una democracia de nombre y una plutocracia de hecho. La Revolución Nacional está cambiando el proceso histórico y político de este país. Mañana, cuando se aplique este Código Educacional, podremos decir que Bolivia es una república grande, verdaderamente democrática, por haber puesto el saber y la cultura al alcance de sus obreros y campesinos» (Diez de Medina: 1954).

El Código asume este desafío, incorporando las siguientes bases:

> «Es universal, gratuita y obligatoria, porque son postulados democráticos básicos y porque el individuo, por el hecho de nacer, tiene derecho a igualdad de oportunidades a la cultura.
>
> Es democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna...» (CE, Art. 1o., 2) y 3)).

Esta democratización en la educación se plantea en términos pedagógicos como «escuela única»; uno de los principales postulados de la Escuela

Nueva y que fue asumido en Bolivia desde la aprobación de la Constitución de 1938.

La Reforma Educativa asume esta disposición, pues considera que «el principio Constitucional de la escuela única significa la orientación unitaria y coordinada de la educación en todos sus ciclos y la igualdad de oportunidades para todos los bolivianos sin discriminación alguna» (CEB, Considerando).

Es decir, la democratización en esta perspectiva no implica solamente la posibilidad de ingresar a la educación para todos los bolivianos, sino que el sistema educativo mantiene una sola orientación y ofrece una misma educación a todos. Así lo plantea el trabajo de la Comisión:

> «La Revolución Nacional debe superar ese estado de cosas (la limitación en la educación), implantando los postulados de la Escuela Única que proporciona igualdad de oportunidades a los educandos; enseñanza progresiva y armónica en todos los ciclos; medios materiales, técnicos y circunstancias favorables para formar al futuro ciudadano en función productiva, habilitándolo para destruir privilegios de clase y convirtiéndolo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional» (D.S. 03441).

A lo largo de los siguientes años, la democratización educativa llega a resultados significativos, algunos de los cuales se presentan a continuación.

De acuerdo con los datos censales, la marginalidad educativa, es decir, la inasistencia a la escuela de la población de 5 a 14 años, pasa de un 72% en 1950 a un 36% en 1976, mostrando que esta marginalidad, aunque permanece con datos críticos, se ha reducido a la mitad en los 26 años transcurridos entre ambos Censos, lo que significaría que, en la práctica, los postulados de la Reforma Educativa de 1955 alcanzaron importantes logros.

Esta aseveración puede también confirmarse a partir de otros datos relativos a los alcances de la atención brindada por el sistema educativo nacional.

Cuadro No. 1
Matrícula escolar 1951 - 1964

Niveles	1951	1964	Dif.
Kindergarten	5.882	20.113	+ 242%
Primaria	199.619	500.000	+ 151%
Media/Sec.	22.788	88.788	+ 290%
Alfabetización		12.530	
Totales	228.000	622.309	+ 173%

Fuentes: Estadísticas educativas presentadas a la Comisión de Reforma Educativa de 1955, en Cajías, Huáscar: Archivo Personal. Ministerio de Educación y Cultura, «La educación en Bolivia», La Paz, 1967

Los datos anotados muestran los avances que se dieron respecto al ingreso a los distintos niveles educativos; es significativa la matrícula en el nivel pre-escolar, que antes tenía muy escaso significado, y en el nivel secundario, mostrando que los esfuerzos para ampliar la cobertura de la educación boliviana no se concentraban exclusivamente en la educación primaria.

Cuadro No. 2
Establecimientos Educativos 1951 - 1954

Niveles	1951	1964	Dif.
Kindergarten	28	183	+ 354%
Primaria	2.585	5.963	+ 131%
Media/Sec.	110	387	+ 252%
Alfabetización		213	
Totales	2.723	6.746	+ 148%

Fuentes: Estadísticas educativas presentadas a la Comisión de Reforma Educativa de 1955, en Cajías, Huáscar: Archivo Personal. Ministerio de Educación y Cultura, «La educación en Bolivia», La Paz, 1967

También en este caso los datos consignados expresan el enorme esfuerzo realizado en Bolivia para la fundación de nuevos establecimientos educativos, destinados a cumplir los objetivos planteados por la Reforma Educativa. El número de establecimientos tiene un incremento especial respecto al nivel pre-primario, con una fuerte intervención de la educación privada, de la cual dependen 94 de los 183 establecimientos en 1964 (51%). La educación privada administra también 184 establecimientos de educación secundaria (47%) , aunque su participación es menor en el nivel primario, alcanzando sólo el 5%.

La democratización de la educación no se destina exclusivamente a la educación formal, a la escuela. La preocupación de la Reforma Educativa también se dirige a la población analfabeta del país, cuyo alto porcentaje muestra una grave situación que se busca revertir en el menor plazo posible.

Para ello, el Código de la Educación Boliviana de 1955 incorpora como parte del sistema educativo nacional la educación de adultos, «para suplir la falta de oportunidades en la niñez o adolescencia, reparar las deficiencias de los ciclos primario y secundario y ampliar su nivel cultural y su capacidad de trabajo» (CEB, Art. 15o.,2)).

Los adultos serán atendidos en escuelas de alfabetización, escuelas de enseñanza complementaria y técnica y escuelas de aprendizaje y recuperación.

La alfabetización, como deber del Estado, se constituye en una campaña de carácter progresivo y participativo, movilizando a las principales fuerzas sociales del país y utilizando todos los niveles y recursos del sistema educa-

tivo nacional. Sus objetivos no se reducen a saber leer y escribir, sino que abarcan el mejoramiento de las condiciones generales de vida y de trabajo de los adultos y el defender y mejorar la cultura nacional. Asimismo, dado de que el analfabetismo se concentra especialmente en zonas de pobladores indígenas, se establece que «la acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional» (CEB, Art. 115o.).

Las acciones desarrolladas alcanzan resultados concretos, como puede verse al comparar los datos pertinentes obtenidos en los Censos de población de 1950 y 1976.

Cuadro No. 3
Porcentajes comparativos de analfabetismo según edad
Censos 1950 y 1976

Rangos de Edad	1950	1976	Dif.
15 - 19 años	57	14	—43
20 - 24 años	58	19	—39
25 - 29 años	64	27	—37
30 - 34 años	68	34	—34
35 - 39 años	70	42	—28
40 - 44 años	74	49	—25
45 - 49 años	74	52	—22
50 - 54 años	76	58	—18
55 - 59 años	76	61	—15
60 - 64 años	82	68	—14
65 - 69 años	79	68	—11
70 - años y mas	87	78	—9
TOTAL	68	37	—31

Fuentes: Instituto Nacional de Estadística, Resultados de los Censos de 1950 y 1976

Aunque en números absolutos, durante los 26 años el analfabetismo descendió de 1.109.271 a 993.437 analfabetos, constituyendo apenas un 10% de decremento, en términos porcentuales el avance sí es significativo. A nivel general, Bolivia pasó de tener una población mayoritariamente analfabeta (68%) a un 37%; porcentaje todavía muy significativo, pero que significa algo más de la mitad respecto a la situación anterior. Se presentan datos especialmente significativos en los rangos de edad de los 20 a los 40 años, que justamente fueron atendidos durante el gobierno del M.N.R., con consistentes disminuciones en los porcentajes de analfabetismo. Sin embargo, no debemos dejar de anotar que, tomando los datos según sexo, la situación es particularmente conflictiva para las mujeres, que en 1950 constituían el 57% de los analfabetos y en 1976 representan el 68% de toda la población analfabeta, mostrando la postergación de las mujeres en la atención educativa.

3. *Algunas conclusiones iniciales*

La Revolución de 1952 transformó radicalmente las estructuras de Bolivia y signó su funcionamiento hasta la aparición de nuevas orientaciones políticas y económicas en la década de los 80's.

En el campo educativo, el Código de la Educación Boliviana constituyó el ordenamiento jurídico más sólido de toda la historia de la educación de Bolivia, con un enorme impacto político que mantuvo durante décadas su amplia aceptación popular y aún ahora funciona como una bandera principal en las luchas del magisterio sindicalizado, como paradigma de los deberes del Estado respecto a la educación nacional.

Su vigencia normativa se mantuvo desde su aprobación, pero perdió consistencia tanto por su aplicación parcial y sesgada, como por la introducción de cambios superficiales y contradictorios en las disposiciones educativas asumidas por los gobiernos de Barrientos y Banzer, en 1969 y 1972, respectivamente. Contradictoriamente, en gran medida, las bases de la educación nacional propugnadas por el Código han sido incorporadas en la actual Ley de Reforma Educativa, presentando una situación confusa al mantener la visión del nacionalismo revolucionario en un país con economía de mercado y políticas neoliberales.

Es importante reconocer que, casi desde su promulgación, no se aplicó la mayor parte de las disposiciones contenidas en el Código, impidiendo que los fines, normas y estructura se plasmen en la realidad con los alcances esperados inicialmente. Claro ejemplo de esta situación es la educación técnica que, a pesar de los diversos esfuerzos por impulsarla, sigue siendo una modalidad minoritaria en el país.

Sin embargo, no pueden desconocerse logros significativos en la ampliación de la cobertura, en los diversos ciclos educativos, por parte de poblaciones anteriormente marginadas, especialmente las del área rural, aunque hasta este fin de siglo no se ha logrado garantizar a todos los niños bolivianos la conclusión de la educación primaria obligatoria, por lo menos.

Esto se debe en parte a que la Escuela Única estuvo más referida a la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, pero no así a la igualdad de oportunidades en la atención educativa. Paulatinamente, el desarrollo del sistema educativo boliviano lleva a una distinción cada vez más aguda entre la educación urbana y la educación rural, con claras discriminaciones en desmedro de la educación en el campo, donde la mayor parte de la oferta educativa ha estado reducida a los tres primeros grados de educación primaria.

El acceso no fue suficiente, pues, por la baja calidad, la falta de pertinencia, limitaciones económicas todavía vigentes, y otras causas, la deserción educativa llega a que sólo alrededor de cinco de cada cien estudiantes del área rural cursen del primero de primaria al último curso del bachillerato. Esta masiva deserción provoca que, aunque la tasa actual de analfabetismo absoluto se ha reducido al 19%, dentro de los parámetros del analfabetismo funcional, uno de cada dos bolivianos no sabe leer y escribir actualmente.

El énfasis de la educación fiscal estuvo dirigido principalmente a la extensión de la matrícula escolar, descuidando en gran medida la calidad de la educación impartida. Los primeros impulsos para transformar curricular y metodológicamente el proceso educativo en la perspectiva de una escuela activa, científica y nacional, se truncaron especialmente a partir de la caída del M.N.R., mientras la educación se sumergía en la rutina y en una práctica cada vez más tradicional y obsoleta, con rasgos autoritarios, memorísticos y repetitivos, alejada de la realidad nacional y desvinculada de la vida cotidiana individual y social de los bolivianos.

Por otra parte, el nacionalismo sustentado en el Código tiene como consecuencia la tendencia a la integración nacional, aun a pesar del reconocimiento de las diferencias, provocando la castellanización generalizada y la uniformidad de planes y programas escolares. Esta situación es actualmente rechazada y la actual reforma educativa propugna, más bien, la educación intercultural y bilingüe, como uno de sus ejes principales.

Estos rasgos, apenas esbozados en este artículo, y muchos otros que configuran la educación boliviana actual, han obligado a asumir como una urgencia histórica para el país una nueva Reforma Educativa que, tal vez, ahora sí pueda hacer realidad todos sus postulados.

Bibliografía y Documentación consultada

Antezana, Luis H., El Sistema y Proceso Ideológicos en Bolivia (1935-1979), en «Bolivia, Hoy», Siglo Veintiuno Editores, México, 1983

Bolivia, Código de la Educación Boliviana, del 20 de enero de 1955

Bolivia, Constitución Política del Estado, del 31 de julio de 1961

Bolivia, Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana 1979.

Cajías K., Huáscar, Archivo Personal, Comisión de Reforma Educativa, octubre 1953 a enero 1954

Decreto Supremo No. 03441, de Institución de la Comisión de Reforma Educativa, del 30 de junio de 1953

Decreto Supremo No. 03504, de Posesión de los miembros de la Comisión de Reforma Educativa, del 22 de septiembre de 1953

Diez de Medina, Fernando, Discurso al asumir la presidencia de la Comisión de Reforma Educativa, el 22 de septiembre de 1953

Diez de Medina, Fernando, Discurso al entregar los trabajos de la Comisión de Reforma Educativa, 14 de enero de 1954

Instituto Nacional de Estadística, Censo 1950, La Paz, s/f.

Instituto Nacional de Estadística, Censo 1976, La Paz, 1978

Instituto Nacional de Estadística, Estadísticas de Educación N 1973 - 1976, La Paz, 1981

Ministerio de Educación y Cultura, La Educación en Bolivia, La Paz, 1967

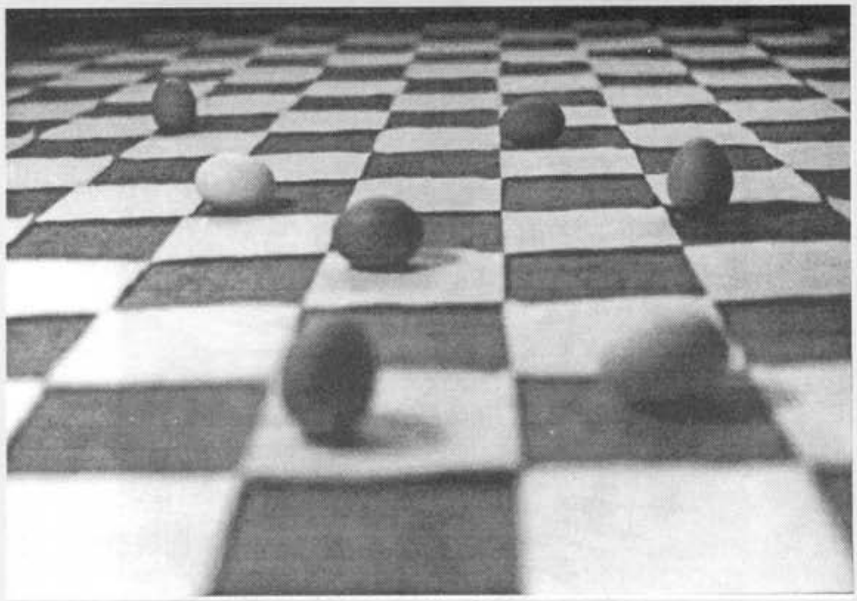
Ministerio de Hacienda y Estadística, Censo Demográfico 1950, La Paz, s/f.

Ministerio de Planeamiento y Coordinación. Instituto Nacional de Estadística, Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 1976. Volumen 10. La Paz, 1981

Paz Estenssoro, Víctor, Presidente de Bolivia, Discurso al posesionar a los miembros de la Comisión de Reforma Educativa, del 22 de septiembre de 1953

Paz Estenssoro, Víctor, Presidente de Bolivia, Discurso al dar ejecutoria al Decreto-Ley de Reforma Educativa, Sucre, 10 de enero de 1955

Universidad Técnica de Oruro, Departamento de Extensión Cultural, Antecedentes para la Reforma de la Educación Pública en Bolivia, Oruro, 1953



Fotografía: Camila Molina

Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia[1]

Manuel E. Contreras C.

Introducción

El proceso de reforma educativa que se lleva a cabo en Bolivia es el cambio más significativo en la educación boliviana en el siglo XX y el que conformará el sistema educativo con el que Bolivia enfrentará el próximo milenio. Se desarrolla junto con otros cambios fundamentales iniciados por el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, (1993-1997), como ser la Participación Popular y la Capitalización. Sin embargo, a diferencia de éstas, la reforma educativa fue diseñada en el anterior período gubernamental (durante la gestión de Jaime Paz Zamora, 1989-1993). Además su implementación es más compleja tanto por las características propias de la educación —el sistema educativo está estrechamente ligado a la estructura socioeconómica y la educación es altamente política porque afecta a casi toda la población, involucra a todos los niveles de gobierno, es casi siempre el mayor ítem del gasto público y conlleva subsidios públicos que están a favor de la élite (World Bank, 1995)—, así como por las de las reformas educativas que son procesos complejos, dinámicos, largos e idiosincrásicos (Lockheed y Verspoor, 1991).

La reforma educativa propone cambios profundos en todas las áreas de la educación primaria: reorganiza el sistema educativo, plantea una educación intercultural y bilingüe, pone el énfasis sobre el/la alumno/a y el aprendizaje, y busca reformar la formación de maestros. Pretende realizar esto en un sector que siempre ha tenido una gran debilidad institucional y que hoy emplea al último sindicato laboral a nivel nacional: el de los maestros, con más de 90.000 afiliados. Asimismo, a diferencia de las otras reformas, la reforma educativa actual tendrá un costo de aproximadamente $us 300 millones: $us 200 millones ya están comprometidos y se está desarrollando un componente adicional de $us 100 millones para infraestructura y mecanismos de fortalecimiento de la gestión escolar. Por lo expuesto, el diseño, formulación e implementación de este proceso tiene características especiales que deben ser analizadas para sistematizar la experiencia y ver cómo mejor aprender de ella en vista a que en Bolivia todavía está pendiente la reforma de la educación secundaria y universitaria.

El objetivo de este trabajo es analizar la reforma educativa e identificar algunas áreas en las cuales no se ha avanzado lo suficiente o no se ha determinado el curso de acción a tomar. Debido a que la reforma que se inicia será

de larga duración, por lo menos 12 años antes que se complete el ciclo en las primeras escuelas en las que se implantó, es vital que la misma sea asumida por la sociedad boliviana en su conjunto y que podamos rebasar la retórica y hacer de la reforma educativa una verdadera política de Estado. Para lograrlo, es necesario conocerla más, poder analizarla y discutirla en ámbitos pluralistas, y hacer recomendaciones desde cada una de nuestras posiciones.

El análisis propuesto se plantea en el marco de las otras transformaciones sociales políticas y económicas que se están llevando a cabo en Bolivia y en el mundo. Por lo tanto, en la primera parte del trabajo se analiza el contexto en el que se gesta y lleva a cabo la reforma educativa. En la segunda parte se examina la formulación de la reforma boliviana. En la tercera sección se sintetizan los planteamientos centrales de la reforma educativa. El estado de avance de la reforma educativa y los problemas de implementación se discuten en la quinta parte. Posteriormente, se examina el tema de la concertación. Finalmente, en las conclusiones se identifican algunas áreas pendientes de avance o de definición.

Contexto de la reforma educativa

Al igual que muchos países en América Latina, en Bolivia se lleva a cabo una profunda reforma educativa que es la tercera del presente siglo —las dos anteriores fueron la de los liberales a principios de siglo y la que se inicia con el Código de la Educación de 1955, luego de la Revolución Nacional de 1952— y la que mayores cambios propone al sistema educativo. Como las dos anteriores, la actual reforma se inicia precisamente en un momento de crisis económica, de cambios en las estructuras socio-políticas y de modificaciones en el sistema mundial (Contreras, 1996a).

En este contexto, la elaboración de la propuesta actual debe verse, además, en el marco de los grandes cambios a nivel mundial que privilegian a la educación como un factor clave para el desarrollo. En este sentido, la influencia de eventos internacionales, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, que estableció las prioridades de la educación básica y las necesidades básicas del aprendizaje,[2] y la corriente mundial que se generó sobre la importancia de la educación para el desarrollo en círculos académicos, de los organismos internacionales y políticos, tuvieron un efecto tanto sobre la necesidad de una reforma del sistema de educación boliviano como en los contenidos mismos de la reforma educativa (Martínez, 1995).[3]

A nivel nacional, había una creciente conciencia en los distintos gobiernos —expresados en sus planes de desarrollo— acerca de la necesidad de fortalecer el capital humano en el país para lograr mayores niveles de crecimiento económico. En este ámbito, la educación era la mejor manera de incrementar los niveles de vida y mejorar la distribución del ingreso, esto mismo dio pie a que se contemple una reforma integral del sistema educativo boliviano. En este entorno es significativo que el liderazgo del proceso de formulación estuvo en el ex-Ministerio de Planeamiento y Coordinación, aspecto que analizaré con más detenimiento a continuación. Antes, sin embar-

go, es necesario destacar que las deficiencias del sistema educativo boliviano eran ampliamente conocidas desde, por lo menos, la década del setenta.

El trabajo de diagnóstico del equipo de la Universidad de Ohio en 1971 concluyó que la educación formal adolecía de tres deficiencias:

1. La estructura y el foco del sistema formal no eran coherentes con la estructura de recursos humanos necesarios para el país.
2. El sistema no estaba bien distribuido y existían grandes desigualdades de acceso, especialmente en las áreas rurales, educación secundaria y terciaria.
3. La eficiencia y la efectividad del sistema eran tan bajos que negaban cualquier intento de lograr los objetivos económicos y educativos con tan sólo la expansión del sistema o por un cambio estructural simple.

Para el caso de los maestros y el desempeño en aula, destacaba que en la educación primaria el 49% de los maestros eran interinos y que inclusive los maestros con formación en las normales "no están preparados para proveer una instrucción efectiva." Argumentaba que "los estilos de enseñanza [eran] esencialmente didácticos. A cada nivel del sistema educativo la instrucción se llevaba a cabo a través de un proceso de dictado del maestro, toma de apuntes por el estudiante, memorización de los apuntes y repetición en los exámenes del material del dictado." (Chirikos, *et. al.*,1971, pp. 10-11). A principios del noventa la situación era muy similar (ver por ejemplo, World Bank, 1993).

Si había diagnósticos sobre los problemas 20 años antes de que se implemente la reforma, ¿por qué se tardó tanto en reformar la educación? Para responder a esta interrogante es importante entender el proceso de cómo y por qué ésta se llevó a cabo recién en 1994.

La formulación de la reforma educativa

La reforma educativa boliviana tiene características propias. Una de ellas es que se gestó desde un grupo de trabajo, el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) formado en 1992 en el Ministerio de Planeamiento.

El ETARE se creó en el Ministerio de Planeamiento porque el Ministerio de Educación no estaba interesado en asumir esta responsabilidad y no contaba con los recursos humanos para hacerlo. El control del magisterio sobre los nombramientos de las autoridades en el Ministerio de Educación hacía inviable que se pueda desarrollar una propuesta que reforme los problemas estructurales de la educación. En vista de los cambios de contexto y modelo de desarrollo, se requería una reforma educativa que no se concentre sólo en lo pedagógico y que logre desarrollar acciones y propuestas concretas; que no se quede en discusiones abstractas sobre el tipo de sociedad a construirse, el nuevo "hombre" a formarse y que, más bien, pueda efectivamente "trascender del diagnóstico y definición de objetivos a delinear políticas, formular propuestas y traducirlas en planes ejecutables."(Anaya, 1996, p. 17), habida cuenta de la gran debilidad para lograr esto.[4]

En 1992 el Ministerio de Planeamiento contaba con una Subsecretaría de

Política Social que había participado en la elaboración del Decreto Supremo 22407 que señalaba las prioridades de la política educativa, indicaba la necesidad del inicio de una reforma educativa y estaba interesada en llevar a cabo este cometido. Sobre la base de este decreto y aprovechando su mejor relacionamiento con la cooperación internacional, la Subsecretaría de Políticas Sociales logró un acuerdo con el Banco Mundial para un Programa de Asesoramiento a la reforma educativa como pre-identificación de un Proyecto en Educación. Es sobre esta base que luego se consolida el ETARE como un equipo multidisciplinario y pluralista (Anaya, 1995).

Sin embargo, la sola conformación y puesta en marcha del ETARE—con todas las dificultades de conseguir personal, financiamiento y elaborar la propuesta— no fue suficiente para lograr la plena convicción dentro del gobierno de la necesidad de una reforma educativa de la magnitud planteada. Había temores sobre el costo político de llevar a cabo una reforma que movilizase al magisterio en contra del gobierno.[5] Hubo gran oposición al interior del mismo gobierno para la elaboración de la propuesta así como de los distintos ministros de educación del gobierno del Acuerdo Patriótico que tenían su propia agenda o no lograban estar de acuerdo con el ETARE. Por tanto, para la elaboración de la propuesta final se tuvo que contar con el apoyo decidido del entonces Ministro de Planeamiento, Samuel Doria Medina y en muchos casos se avanzó "a pesar" del mismo gobierno.

Esta situación, no fue del todo resuelta con el cambio de gobierno en 1993. Si bien en el gobierno de Sánchez de Lozada, dos de los consultores del ETARE eran prominentes miembros del gobierno —Víctor Hugo Cárdenas y Enrique Ipiña— y el equipo técnico del ETARE tenía la confianza del entonces Ministro de Desarrollo Humano, Fernando Romero, no dejó de tener problemas con otros ministros (Anaya, 1996). Con esto quiero ilustrar que en la formulación de la reforma educativa hubo dificultades al interior de los gobiernos, y que en la formulación de política educativa, son las personas las que juegan un papel fundamental.

Asimismo, hubo varios desencuentros con el Banco Mundial sobre el énfasis administrativo o curricular de la reforma y sobre la educación bilingüe, y con los donantes bilaterales sobre el grado de consenso o no con el que contaba la propuesta de reforma. En el plano interno, el gobierno tuvo que ceder a presiones de la Iglesia Católica sobre la enseñanza obligatoria de la religión, por ejemplo, a pesar de las recomendaciones técnicas del ETARE sobre la inconveniencia de esto (ver Anaya, 1996).

Desde un punto de vista, el primer período de formulación concluye con la presentación de la propuesta del ETARE en agosto de 1993 y el haber conseguido el financiamiento para la reforma del Banco Mundial, Banco Interamericano para el Desarrollo y de varios países. Este último aspecto implicaba haber logrado proyectos de financiamiento que explicitan el tipo de sistema educativo a implantarse. Esta propuesta técnica recogía muchas de las experiencias educativas en Bolivia —como ser la del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe del UNICEF, entre otros—, planteamientos educativos realizados en los Libros Blanco y Rosado de 1987 y 1988[6], y algunas de las propuestas del Congreso Nacional de Educación de octubre de 1992.

La propuesta técnica se plasmó en la Ley 1565 de Reforma Educativa,

aprobada el 7 de julio de 1994, no sin antes haber pasado por un proceso de negociación con la Iglesia Católica, representantes del magisterio, del movimiento sindical, de las universidades y otros, a través del Consejo Nacional de Educación, creado en 1993. Este Consejo hizo una serie de recomendaciones que desvirtuaban lo que se quería reformar con la Ley y el Presidente Sánchez de Lozada no las aceptó. Se ha argumentado que esto se debía a la inconstitucionalidad de muchas de las propuestas, pero también a que no había voluntad para buscar acuerdo, como se discutirá más adelante.[7]

La Ley, además, adecua la propuesta de reforma a la Participación Popular y agrega algunos aspectos adicionales, como ser la educación alternativa y la educación superior. En febrero de 1995 se emitieron cinco decretos reglamentarios a la Ley y con esto concluyó el principal marco normativo de la reforma en curso. Sin embargo, se siguen formulando las propuestas de la reforma en la medida que se va implementando. No podría ser de otra manera al ser ésta un proceso. Antes de considerar las propuestas propiamente dichas, quiero ilustrar lo dinámico del proceso al mencionar que si bien la propuesta del ETARE se centra en la educación pre-universitaria, la Ley de Reforma incluye, además, aspectos centrales de la educación universitaria.

La inclusión de la educación superior en la Ley de Reforma pudo parecer un aspecto positivo en su momento, porque centró la atención sobre los problemas de las universidades y se discutió la necesidad de su reforma. Las propuestas sobre las universidades contenidas en la Ley probaron ser demasiado específicas (buscando la acreditación) y, al no estar basadas en un adecuado estudio (como el que realizó el ETARE para la educación formal preuniversitaria) en el momento del debate, y de presentar propuestas concretas para operativizar lo que proponía la Ley, no existían ni los recursos humanos para llevarlos a cabo ni el liderazgo en el sector educativo para asumirlos. En retrospectiva, éste fue un error que en parte distrajo la discusión sobre la parte fundamental de la reforma y probablemente dificultó aún más su aceptación e implementación. Por lo expuesto, en lo que sigue me concentro en la propuesta sobre educación pre-universitaria.

¿Qué propone la reforma educativa?

En la Ley se hacen varios aportes nuevos de trascendental importancia tanto en los fines como en los objetivos de la educación. Destaco, por una parte, que se reconozca la heterogeneidad sociocultural del país y se plantee por primera vez una educación intercultural y bilingüe. Por otra, el que se haga énfasis sobre la calidad de la educación, la importancia de la participación comunitaria, la priorización de la educación primaria y la promoción de la igualdad de acceso, oportunidades y logros con atención preferencial a la mujer y a los sectores menos favorecidos.

La reforma educativa propone que "el sistema educativo debe satisfacer las necesidades de aprendizaje de los educandos y responder a las necesidades de desarrollo de las regiones y del país en su conjunto."(ETARE, 1993, p. 35). Por lo tanto, coloca claramente a la educación al servicio de los educandos y como un medio para lograr el desarrollo regional y nacional. Propone ofrecer en un largo plazo: plena **cobertura**; **calidad**, expresada en relevancia social, pertinencia cultural y lingüística; **equidad**, igualando las oportunidades de acceso, permanencia y calidad entre la educación pública y privada,

entre hombres y mujeres, entre la educación del área urbana y rural y entre la población de habla castellana y vernácula; y **eficiencia** en el uso de los recursos cuya asignación, además, debe guardar relación con las prioridades del desarrollo nacional. La nueva política educativa también propone, entre otros, **recuperar** "la función principal del sistema educativo que es el de enseñanza y aprendizaje" y redefinir la estructura del sistema educativo "a partir del aula y revalorizando la función social del maestro." (ETARE, 1993, p. 35).

Con relación al maestro, la Ley de reforma educativa plantea el acceso a la docencia a todo profesional universitario y técnico superior, además de maestros con Título en Provisión Nacional, previo examen de competencia, finalizando así el monopolio a la docencia del magisterio; propone reformar el escalafón; y que los maestros en actual servicio se deben adecuar a las nuevas normas de selección en un plazo máximo de cinco años. La Ley también excluye a los sindicatos de docentes de participar en, por ejemplo, la selección de directores de unidades educativas. Asimismo, amplia la docencia titular en los Institutos Normales Superiores a profesionales con grado académico "igual o superior a la licenciatura" (artículo 17) —hasta entonces sólo los maestros podían ser docentes—. Por otra parte, a través del DS 23968 la reforma proponía la libre sindicalización al poner fin a los descuentos por planilla para los sindicatos.

Estos cambios, entre otros referidos a la participación de los maestros en los órganos de participación popular y al sistema universitario, han llevado a que se halle en el legislativo un proyecto modificatorio desde febrero del año pasado (1996) que modifica 18 de los 57 artículos y 3 de las 10 disposiciones transitorias. Con relación al ciclo preuniversitario, las modificaciones propuestas a la Ley de reforma educativa "democratiz[an] en mayor medida instancias, como los Consejos Departamentales de Educación, incorporando representantes campesinos de las Centrales Obreras Departamentales y de organizaciones comunitarias," (PAL, 1996). También se quiere incorporar la participación de maestros en las Juntas Escolares, sin embargo esto puede desvirtuar el hecho que las mismas cumplan sus funciones de fiscalización. En cuanto a las medidas que liberan a los maestros de exámenes de ingreso al servicio docente o que los resultados de los exámenes de ascenso no constituirán causal de exoneración, está pendiente para ver "hasta que punto esta flexibilidad introducida no permitirá una adecuada aplicación de la Ley y, por tanto, no permita alcanzar los objetivos propuestos," (PAL, 1996).

En el marco institucional, la reforma concibe el sistema educativo "a partir del aula y de la escuela" como institución básica y expresión de la comunidad. Las escuelas se agruparán en núcleos escolares[8] urbanos y rurales y éstos "constituirán las unidades básicas de planificación y administración del Sistema Educativo Nacional, además de constituirse en redes educativas de complementariedad de servicios" (ETARE, 1993, pp. 60, 66).

La estrategia de implantación está basada en dos programas. El primero, de **transformación,** comprende "la reforma propiamente dicha en tanto persigue cambios profundos tanto en la dimensión institucional de la Secretaría

Nacional de Educación como en el plano pedagógico." (Secretaría Nacional de Educación, 1995). En su vertiente pedagógica, es de carácter focalizado y gradual. Se está implementando desde 1996 en sólo 351 núcleos, es decir aproximadamente 2.200 escuelas que cubren un 16% de la matrícula, y a partir de este año (1997) se extenderá a 500 núcleos adicionales, con aproximadamente 3.250 escuelas. De tal manera que en 1997 aproximadamente la mitad de los núcleos y escuelas habrán sido incorporados al proceso de reforma. La transformación se inicia en el primer grado de primaria a través de asesores pedagógicos que capacitan a los maestros de cada uno de estos establecimientos.

El programa de transformación comprende la transformación curricular, a través del diseño de un nuevo currículo, con un tronco común de carácter intercultural, el énfasis en la modificación de los roles del maestro y de los alumnos para priorizar el aprendizaje. Esto se lleva a cabo a través de asesores pedagógicos que deben capacitar a los maestros en este proceso. La transformación también comprende, entre otros, el desarrollo, producción y distribución de materiales educativos; la capacitación de profesores y directores de unidad educativa y de núcleo; la transformación del subsistema de supervisión escolar; la transformación del subsistema de formación docente; la implantación de un subsistema de medición de la calidad de la educación.

En su componente institucional, el programa de transformación comprende la reorganización institucional —unificación administrativa de la educación urbana y rural, diseño de un sistema administrativo y de información, y la transferencia de infraestructura a las prefecturas y municipios—. Además, contempla la creación de distritos y núcleos escolares, la capacitación de personal no docente y administrativo y el reacondicionamiento físico de cierta infraestructura administrativa.

El programa de **mejoramiento**, por otra parte, fue diseñado para cubrir carencias educativas en un corto plazo (ETARE, 1993) y es por eso por lo que es de cobertura universal. Está compuesto fundamentalmente por acciones de provisión de equipamiento escolar y material educativo para docentes y la capacitación para su uso. Bajo este programa se repartieron los 6.3 millones de libros para las bibliotecas escolares y las guías para maestros.

La implementación y avance de la reforma educativa

Como se puede observar de sólo una enumeración somera de los componentes de la reforma educativa, son muchas las áreas de acción y los programas. En un momento se hablaba de 22 componentes y subcomponentes (1995) y ahora de 16 actividades bajo tres programas. En vista a la diversidad de las áreas de intervención y a la naturaleza de las mismas, se ha destacado, con razón, que la implementación de la reforma es una "empresa compleja, que no tiene precedentes en el sector público boliviano" (Secretaría Nacional de Educación, 1996). Por lo tanto, su implementación (abarcando tanto aspectos pedagógicos como administrativos) requiere contar con "una gerencia de habilidades y facultades extraordinarias" (Schülz-Hesiss, 1996). A pesar de ello, la reforma educativa fue la reforma que contó con menor apoyo político en la gestión de Sánchez de Lozada y la que—relativo a las

otras reformas, en especial Participación Popular y Capitalización—también careció de liderazgo político claro. En la gestión de gobierno hubieron cuatro Ministros de Desarrollo Humano, tres Secretarios de Educación y tres distintas jefaturas en el equipo de la reforma. En marcado contraste en Participación Popular hubo un sólo equipo y en Capitalización dos, aunque el segundo fue el que más duró y el que más apoyo político recibió.[9]

Como se ha puntualizado en las revisiones anuales externas de los financiadores, la primera fase de la implementación de la reforma, de febrero de 1994 a agosto de 1995, fue dificultosa, en gran parte, debido a problemas en la conducción de la misma y a la falta de integración de las dos instituciones a cargo de la reforma—la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma (UNAS) y la Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos (UNST-P)—a la Secretaría Nacional de Educación. La reforma estaba siendo implantada por unidades que no contaban con el liderazgo para llevarlas a cabo y este tampoco era provisto por la Secretaría Nacional de Educación. Efectivamente, había preocupación por "las bases organizativas, de medios y de capacidad de gestión de UNAS y UNSTP" que iban en detrimento de su implantación y se recomendaba que ambas se articulen directamente con la Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995). Sin embargo, hay que destacar que la Ley 1565 de reforma educativa recién fue aprobada en julio de 1994 y su aprobación era prerequisito para la efectividad de los préstamos. Por lo tanto, los retrasos en ejecución también se debieron a este factor.

Si bien el avance de los desembolsos es sólo un indicador del desarrollo de un proyecto, durante este período originalmente se habían programado $us 27 millones y sólo se llegaron a desembolsar $us 3.8, equivalente al 14.4%. Sin embargo, durante este período se adaptó la reforma educativa a las directrices de la Ley de Participación Popular y de Descentralización (aunque en ambos casos la reforma contemplaba muchos aspectos incluidos en estas normas legales), se procedió a la licitación internacional de los libros de consulta para los maestros y las bibliotecas escolares que habían sido seleccionados en 1993, a la selección de los núcleos iniciales y al desarrollo del planteamiento pedagógico de la reforma. Sobre estos aspectos la evaluación encontró dificultades en los criterios de nuclearización. Al revisar la propuesta pedagógica, si bien destacaba la amplitud y profundidad de los cambios buscados, indicaba que "no hay en la región Latinoamericana un esfuerzo comparable en términos de extensión y radicalidad de los cambios propuestos." Por lo tanto, sugería criterios de realismo y de concreción que la hagan viable. Entre los varios aspectos que se destacaban, estaba el sobre-énfasis en el sector rural, apuntando que de seguir así se dejaría afuera el 42.5% de la matrícula fiscal de los primeros 5 años. (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995).

La segunda revisión anual, realizada entre septiembre y octubre de 1996, para analizar el período septiembre 1995 a julio 1996, era bastante más optimista sobre las deficiencias y atrasos en la ejecución, en vista en gran parte, a la incorporación de las unidades de la reforma a la Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, y al liderazgo que el subsecretario

proveía al proceso. A efectos comparativos, se lograron desembolsar $us 18.5 millones que representaba el 77% de lo programado. Ahora bien, $us 12.3 millones era por concepto de equipos y materiales escolares que habían sido seleccionados y licitados en el período anterior! En todo caso, se había trabajado sobre aspectos más estratégicos y se llegó a consolidar una mejor imbricación con el proceso de participación popular. Sin embargo, lo más destacable era que ya se podían ver resultados en aula. Luego de visitar más de una veintena de escuelas en varios departamentos del país, la misión era de la siguiente opinión:

> "... la enseñanza que se imparte en el aula de clase es activa, relevante y visiblemente interesante para los alumnos. Los directores y profesores expresaron sin reservas que los alumnos se comportan de una forma más inquisitiva, más extrovertida y creativa. ... esta metodología activa tiene un efecto inductivo en los demás cursos, no incluidos en esta primera etapa de la Reforma, que la están asimilando progresivamente."

Además agrega que

> "... [en] conversaciones con maestros, directores, autoridades, y padres de familia indicaron que hay cambios notorios en los niños y que ha aumentado su nivel de comunicabilidad, su participación en los trabajos de aula y su entusiasmo por la escuela. Igualmente [se] observó un entusiasmo de los maestros por su trabajo y el desarrollo de iniciativas diferentes a las ofrecidas por la Reforma, orientadas al aprendizaje activo y participativo de los niños y niñas." (Ministerio de Desarrollo Humano, 1996).

Sin duda las modificaciones en actitudes son significativas, en especial considerando el poco tiempo de implementación, sin embargo es necesario evaluar si los mismos están produciendo cambios en el aprendizaje.

Durante las visitas también se percibió un cierto fundamentalismo en la aplicación de la reforma en aula, a través de los asesores pedagógicos, sin un esfuerzo por rescatar la valiosa experiencia de los maestros. Una asesora pedagógica indicaba que si volvería a comenzar, lo haría en forma más gradual. Asimismo, existe la percepción que hay una rica práctica educativa ya desarrollada en instancias como Fe y Alegría que la reforma debería rescatar y que no lo hace por ese fundamentalismo (Rojas, 1996).[10]

La segunda revisión hizo hincapié en la necesidad de recuperar al núcleo y a la escuela como centro de las actividades de la reforma, promover la mayor participación de los agentes educativos, en especial la de los docentes en la elaboración de material didáctico y de reglamentaciones, definir los objetivos del Sistema de Medición de Calidad (SIMECAL), mejorar la situación salarial de los docentes, fortalecer la capacidad de gestión de los directores distritales, de núcleo y de los establecimientos y avanzar con la reforma de las normales. Quedó clara la importancia que la reforma educativa trabaje en estrecha coordinación con los municipios y se pudo observar que en aquellos municipios en que se lograba esto los resultados eran verdaderamente espectaculares: los directores distritales contaban con infraestructura

y con apoyo logístico del municipio y por lo tanto podían desempeñar sus funciones a cabalidad. Además, los municipios asignaban recursos para materiales, por ejemplo. Volveremos sobre estos temas en las recomendaciones a continuación.

El tema de la concertación

Los principales problemas para la implementación de la reforma y la fuente de las críticas más radicales se dieron con los que se vieron más afectados por los postulados de la reforma: el gremio de maestros. La reacción más común a posteriori es que el ETARE y tanto el gobierno del Acuerdo Patriótico como el del MNR deberían haber "concertado" con el magisterio, la Iglesia, la COB, la Universidad, entre otras, que en su momento se han opuesto a la reforma. Se hicieron varios esfuerzos para lograr esto, desde reuniones, seminarios, congresos y el establecimiento de Consejos.[11] Sin duda muchos de estos fueron útiles, aunque hay tres razones que explican por qué no se hayan llegado a mayores acuerdos.

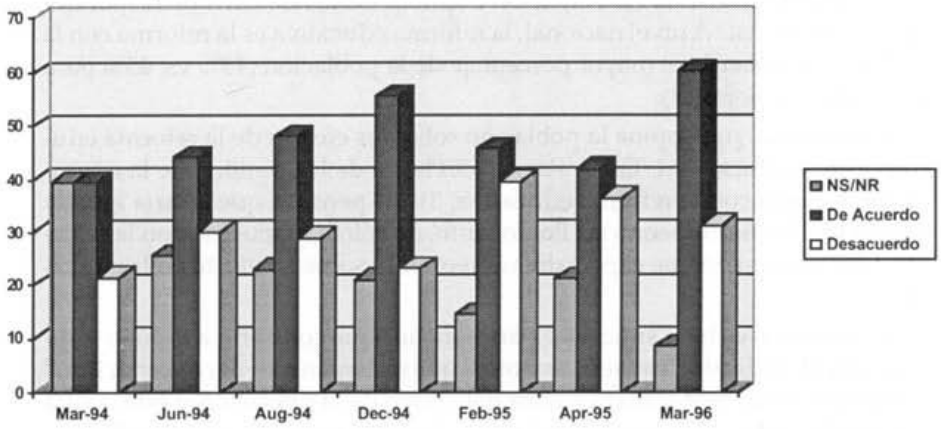
Primero, al igual que en otros países de América Latina, en Bolivia la propuesta de reforma "encontró un terreno fértil, pues efectivamente los sistemas escolares requerían modificaciones" pero más importante aún, ha sido la "insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal democráticas y de una izquierda actualizada"(Puiggrós, 1996, p. 91) que, efectivamente, no presentaban alternativas viables que logren resolver los problemas estructurales de la educación boliviana. Más bien, en Bolivia, debido a la "predominancia de aspectos ideológicos sobre la realidad empírica de la educación," la falta de investigación en educación por los maestros y por las universidades y la concentración de las ONGS sólo en investigación sobre educación popular, dejó al país en un "vacío de teoría social y educativa para afrontar los retos que le planteaba la nueva reforma educativa." (Rivera, 1992, pp. 28-31).[12]

En segundo lugar, "la educación toca de forma particular el tema del poder y de cómo este se ejerce en la sociedad. Quien reciba hoy los códigos sociales y los conocimientos adecuados, se beneficia de ello por ser depositario de estos conocimientos y saberes." (Casassus, 1995, pp. 17-18). Por lo tanto, una vez definido el modelo de desarrollo económico (de economía de mercado) y el régimen político (la democracia), era fundamental definir el sistema educativo que esté de acuerdo con el nuevo sistema político y económico. Quienes propiciaban la reforma educativa sabían sobre que sistema construir, los que la criticaban, no tenían claro que tipo de sistema (político y económico) estaban buscando y por ende sus propuestas eran débiles.

Finalmente, para utilizar la argumentación y lograr concertar uno requiere un interlocutor racional. Argumento que, por lo menos por sus acciones y retórica, el magisterio boliviano no actúa en forma racional si es que partimos del supuesto que estaríamos todos trabajando por mejorar la educación y beneficiar, en primera instancia, a los educandos. No otra cosa significan sus apelativos a la reforma ("Ley maldita"), sus críticas más extremas (ver, por ejemplo Berríos, 1995, capítulo VIII), o sus recientes actitudes de intento de boicot a los exámenes de ascenso. Por lo tanto, no se puede esperar una

concertación, sino más bien una negociación sobre las bases de una propuesta pre-establecida.

Gráfico 1
Percepción de la Reforma Educativa en la ciudad de La Paz, 1994-199



Fuente: Elaboración propia en base a Universidad Católica Boliviana (1994 a,b,c,d, 1995, a,b y 1996 b)

Ahora bien, la reforma está siendo implementada y puede (debe) ser mejorada. Sin embargo, desde una perspectiva democrática y en aras a evaluar si la reforma está efectivamente siendo aceptada por la población, es importante analizar las percepciones de la ciudadanía sobre la misma. El gráfico 1 sintetiza los resultados de las encuestas de la Universidad Católica Boliviana en La Paz entre 1994 y 1996. Hay tres aspectos que quiero destacar. Primero, que en todo momento y en forma consistente, hay un mayor porcentaje de personas que están de acuerdo con la reforma educativa que en desacuerdo. El porcentaje en acuerdo asciende de un 39% en marzo de 1994 a 60% en marzo de 1996. Segundo, el porcentaje de personas que no sabe o no responde (NS/NR) decae significativamente, de 39% en marzo de 1994 a 8% en marzo de 1996. Esto refleja que la gente está más informada sobre la reforma y por lo tanto está más dispuesta a opinar. Y que en la medida que se informa más y que la reforma se comienza a implementar, hay mayor número de personas en acuerdo que en desacuerdo con ella. Tercero, hay "ruido" sobre la percepción de la reforma educativa en base a lo que estuvo pasando con las universidades y es por eso que probablemente se nota esa caída en la aceptación de la reforma en febrero y abril de 1995. Sin embargo, esta hipótesis todavía debe ser validada.

Adicionalmente, en la encuesta llevada a cabo en las ciudades de La Paz, El Alto, Cochabamba y Santa Cruz el mes de marzo (Universidad Católica Boliviana, 1996b), en todas las ciudades menos Cochabamba, la percepción era que de todas las reformas llevadas a cabo por el actual gobierno la reforma educativa era la que los afectaba en forma más positiva, por encima de la Participación Popular y la Capitalización. Esto confirmaba una percepción recogida en septiembre de 1995 en la que en La Paz el mayor acierto del gobierno era la reforma educativa para el 15% de la población, mientras que

participación popular lo era sólo para el 10.3%. Esta apreciación refleja e sentir de las ciudades y se podría pensar que esto no sea así en el área rural donde la participación popular ha tenido mayor impacto y por lo tanto mayor acogida. La Encuesta de Cultura Ciudadana realizada en julio de 1996 (Secretaría Nacional de Participación Popular, 1996) nos permite responder que esto no es así. A nivel nacional, la reforma educativa es la reforma con la cual está de acuerdo el mayor porcentaje de la población (48% vs. 45% para participación popular).

Finalmente, ¿qué opina la población sobre los efectos de la reforma educativa en la educación? En La Paz, el 49.1% era de la opinión que la educación mejoraría con la reforma educativa; 31.1% pensaba que estaría igual y sólo el 15.8% que empeoraría. Por lo tanto, no sólo hay acuerdo con la reforma educativa, si no que expectativas favorables sobre su efecto en la educación.

Lo anterior, es base suficiente para concluir que contrario a todo lo indicado por el sindicato de maestros y otros que reclaman mayor concertación,[13] la reforma educativa actual ya goza del apoyo de la población y ésta confía que la educación mejore con la reforma. Es sobre esta base que se debe trabajar—es decir con los verdaderos interesados por la educación: madres y padres de familia, y ciudadanía en su conjunto—antes que sólo buscar consensos con los grupos de interés a los cuales justamente se pretende reformar. Como bien anotan Calderón y Laserna (1995), "[e]l diagnóstico más elemental justificaba la necesidad del ETARE y anticipaba que **cualquiera que fuera la propuesta de reforma iba a enfrentar la resistencia del "establishment" educativo**." (énfasis mío). Por lo tanto, propongo que se busque un gran pacto educativo a nivel social que permita colocar a toda la educación en la agenda de los futuros gobiernos y avanzar en todos los aspectos de ella. Todavía falta consolidar la reforma educativa como política de estado y avanzar en la reforma de la educación secundaria y universitaria.

Sin duda, un tema importante es la incorporación de los maestros al proceso de la reforma educativa. Este aspecto no es único de Bolivia. Investigaciones recientes indican que mientras a nivel mundial el sistema escolar está siendo reformado "las condiciones de trabajo de los maestros, la formación de maestros, en particular, continúan virtualmente sin tocarse—replicando el antiguo modelo escolar bajo crítica en transformación" y que "la reforma de la formación de maestros es una condición *sine qua non* para la reforma educativa y vice versa" (Torres, 1996). De igual manera otros investigadores indican que en las varias reformas educativas que se están llevando a cabo "hay sorprendentemente poca atención al papel de los maestros" y que "reconocer que los maestros también son educandos y que su motivación y energías son componentes esenciales para el aprendizaje de los niños" y por lo tanto son fundamentales en cualquier esfuerzo de reforma exitosa (Villegas-Reimers y Reimers, 1996).

Las razones por estas aparentes omisiones son diversas. Varían desde un sobre énfasis de la política educativa en opciones binarias, es decir contraposiciones mutuamente excluyentes entre calidad versus cantidad, enfatizar la enseñanza sobre el aprendizaje, contenido versus método, etc. hasta el enfo-

que de reformadores burocráticos "que quieren implementar reformas a 'prueba de profesores' que ignoran las condiciones reales bajo las cuales trabajan los maestros" (Torres, 1996). Si bien algunas de estas razones pueden explicar lo que pasa en Bolivia, hay razones más específicas. Por una parte, hay una fuerte radicalización de los gremios de maestros, muchos de los cuales están controlados por líderes trotskistas que no están interesados en mejorar el sistema educativo como tal, si no que ven el sistema educativo como un medio a través del cual derrocar al modelo de desarrollo neoliberal y, en última instancia al Estado, para iniciar una revolución socialista. Por otra parte, la oposición de los maestros a la reforma educativa se basa en su percepción de que no han participado del proceso de elaboración de las propuestas siendo ellos los "más importantes en la educación." Además, reclaman que la ley de reforma educativa no incluya entre los fines de la educación que es "anti-imperialista, antioligárquica y antineoliberal" y que en la elaboración de la propuesta "hay técnicos extranjeros de todas partes, traídos con la plata del Banco Mundial, y no los revolucionarios." Cuestionan: "Por qué no han contratado a técnicos cubanos?"[14]

Dentro de este contexto, se ha argumentado que durante el gobierno de Sánchez de Lozada hubo una actitud autoritaria que "potenció la oposición del magisterio." Efectivamente, la falta de claridad del gobierno respecto a cómo entablar una relación con el magisterio fue producto de muchas confusiones llegando incluso a parecer que se "pretendía liquidar al sindicalismo del magisterio, lo que terminó por mejorar las posibilidades de un sindicalismo antidemocrático y vertical."[15] Por lo tanto, lograr el pacto social que muchos hemos argumentado—entre ellos el vice presidente—que es necesario para implementar la reforma, fue imposible de concretarse. Definitivamente no estaba en la agenda.

Otro aspecto pendiente es la reforma de las normales. Se han llevado a cabo varios estudios de diagnóstico y la situación es preocupante. Hay 23 normales, 8 son para formar maestros para el área urbana y 15 son normales rurales. En 1995, 11.928 estudiantes estaban inscritos en las normales urbanas y 4.575 en las normales rurales. El presupuesto total era de $us 4.7 millones, $us 3.0 millones para las urbanas y $us 1.7 millones para las rurales. Por lo tanto, los costos anuales promedio eran de $us 251.5 y $us 371.6, respectivamente. Tanto las normales urbanas como las rurales sufren de una baja eficiencia interna: la relación alumno/docente varía de 4 a 28 alumnos por docente (6 de las normales rurales tiene menos de 10 alumnos por docente), sólo 7 de las 23 normales tiene una eficiencia terminal mayor al 75%, por lo tanto, los costos por graduado son altos; varían de $us 60.918 en Trinidad a $us 2.300 en Caracollo. Lo que está pendiente es el desarrollo de una estrategia de cómo reformar las normales y convertirlas en Institutos Normales Superiores. El diseño e implementación de la estrategia se hace más complicada en la medida que ahora las normales dependen de las Prefecturas.

Finalmente, y no menos importante, en lo que va de la implementación de la reforma educativa, esta no ha logrado elaborar una propuesta sobre qué hacer con los salarios de los maestros. Si bien los salarios son bajos, también lo son las horas de trabajo. Ahora bien, cabe destacar que en térmi-

nos reales, los salarios de los maestros han estado en constante crecimiento entre 1988 y 1996. El salario promedio del magisterio está por encima del promedio de salarios del sector público y su relación con el salario promedio del sector privado se ha modificado significativamente. Si en 1990 el salario promedio de los maestros representaba el 60% del promedio de salarios en el sector privado, este porcentaje había subido al 83 % en 1995 (Contreras, 1997).

Conclusiones y recomendaciones

La reforma educativa boliviana debe evaluarse en relación a los cambios sociales a nivel mundial y en el contexto histórico boliviano actual. Entorno en el cual, por una parte, las políticas educativas se han "globalizado" y, por otra, tanto el diagnóstico sobre los problemas de la educación boliviana estaba claro (el magisterio era parte intrínseca del problema), había una escasa capacidad para formular estrategias y acciones concretas para plantear una reforma educativa integral, y el país había optado por la economía de libre mercado y la democracia. En esa situación, la educación boliviana no satisfacía los requerimientos del desarrollo de las personas, de las regiones y del país en su conjunto y por lo tanto había que llevar a cabo cambios profundos. Como los cambios propuestos no podían ser motivos de micro-consultas y los interlocutores estaban altamente ideologizados, era necesario llegar a algunos acuerdos macro e iniciar un proceso de reforma que mejore la cobertura, equidad y calidad de la educación, pero que a la misma vez reestructure el sistema educativo. Era vital hacerlo de una vez para el ingreso del país al siglo XXI.

Como se ha podido ver, la propuesta de la reforma educativa es radical, profunda y por lo tanto compleja de implementar. No es una reforma meramente administrativa, está modificando los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y los comportamientos en el aula. Estos últimos tienen grandes potencialidades para incrementar la participación ciudadana y la gobernabilidad, en la medida que continúe desarrollando niños y niñas más inquisitivos/as, extrovertidos/as y creativos/as.

La implementación de la reforma ha demandado el desarrollo de una mayor capacidad de gestión y de visión estratégica en la Secretaría Nacional de Educación. En la medida que se avanza se está mejorando en su implantación y los primeros resultado son halagadores. Sin embargo, hay una serie de aspectos que todavía están pendientes. Algunos faltan implementarse, otros diseñarse y formularse y en otros casos se trata más de actitudes y políticas hacia ciertos sectores.

Las pruebas para la medición de la calidad que estaban programadas para noviembre del año pasado recién se llevaron a cabo en marzo de 1997. Esta información es fundamental para contar con una línea de base y luego para poder medir los avances de la reforma. Si esta medición se llegara a realizar en forma censal (es decir incluyendo a todas las escuelas, ya que la propuesta actual es hacerlo en forma muestral) en las municipalidades que así lo deseen este instrumento sería ideal, además, para que los padres de familia podamos constatar la calidad de educación que reciben nuestros hi-

jos y podamos validar los "actos de fe" que hacemos al mandar a nuestros hijos e hijas a colegios sin mayor información que su fama.

También está pendiente de implementarse la reforma en las normales. Si bien se han llevado a cabo diagnósticos y estudios, sólo se han hecho intervenciones muy puntuales en revisiones curriculares y en capacitación a los profesores de las mismas. Pero, en vista los requerimientos de la reforma, las normales han cambiado mucho menos de lo que lo han hecho las escuelas bajo el programa de transformación. Efectivamente, "para que una reforma funcione, no sólo los alumnos deben aprender, sino también sus maestros." (Schulman, 1997, p. 93) Esta es un área en la cuál no se puede esperar. Asimismo, la capacitación de maestros en ejercicio es todavía un tema pendiente. Se han realizado seminarios y talleres, las universidades públicas y privadas han abierto cursos, pero no hay evaluaciones, a saber, que confirmen que se están capacitando los maestros en las áreas necesarias. Otro tema pendiente es la situación de los maestros interinos—aquellos sin formación profesional—que representan un tercio del magisterio.

En virtud a la participación popular y la mayor importancia del municipio, es vital fortalecer las direcciones distritales y de núcleo en temas básicos de gestión. Por otra parte, en vista a que la estrategia de la reforma ha sido ingresar al aula (antes que a una escuela) hay la percepción que la gestión de la escuela no está siendo atendida. Faltan estrategias, planes y el desarrollo de materiales y cursos de capacitación para directores. Este es un tema fundamental si es que Bolivia va a estar a la par de nuestros vecinos donde los mecanismos de fortalecimiento de la escuela para lograr escuelas efectivas está mucho más adelantado y se están llevando a acabo verdaderos procesos de descentralización de las decisiones a la escuela y avances en conceptos de "calidad total" y se está trabajando hacia la conformación de escuelas como organizaciones con capacidad de "aprender", es decir organizaciones inteligentes. (Ver Contreras y Godinez, 1997). De alguna manera se está avanzando en esta materia a través del Programa de Apoyo Solidario a la Escuela (PASE) que busca fortalecer la capacidad de gestión de los directores y juntas escolares al asignarles recursos directamente para mejorar la infraestructura o el equipamiento de las escuelas. El PASE busca "dinamizar el proceso de participación popular y comprometer a los gobiernos municipales en el mejoramiento de la calidad educativa." Hasta febrero de 1996, 240 de los 311 municipios habían firmado convenios para participar. (Secretaría Nacional de Educación, 1997, p. 37).

Consciente de las limitaciones de utilizar los desembolsos para "medir" el avance de la reforma, el anexo 1 muestra el incremento del ritmo de desembolsos y la composición del mismo. Como se puede observar, en tres años y cuatro meses se lograron desembolsar $us 34.6 millones de los $us 200 millones comprometidos. En otras palabras, en casi la mitad de la vida del proyecto se desembolsó el 17% de los recursos. Esto sugiere que el ritmo de inversiones no está de acorde con el tiempo original de implementación y probablemente se desembolsarán los $us 200 millones en más de 7 años. Por otra parte, cabe destacar que más de dos tercios (67.5%) de los recursos han sido invertidos en la transformación curricular. Esto demuestra fehacientemente el énfasis curricular de la reforma y, una vez más, resta validez a aque-

llos sectores (los maestros entre ellos) que argumentan que esta es una reforma meramente administrativa.

El gasto total en educación está compuesto por el componente fiscal y por el privado, sin embargo estamos preocupados sólo por el componente fiscal. Con respecto al componente fiscal hay tres áreas en las cuales todavía no hay claridad: (1) la asignación presupuestaria entre los distintos niveles educativos, (2) el aumento de la participación del sector en el PIB, (3) la estructura del gasto en el sector educativo y los salarios de los maestros.

Con referencia al primer tema, a pesar que la reforma plantea prioridades claras hacia la educación primaria, en Bolivia las universidades públicas todavía absorben el 27% del presupuesto educativo. Respecto al gasto educativo, si bien hemos recuperado los niveles de gasto de antes de la crisis de 1985, la educación no recibe más del 4% del PIB. Este nivel es bajo en vista a la meta del 6%. ¿Cómo se espera lograr esto? Finalmente, el gasto del sector está compuesto en un 99% por salarios a los maestros. A pesar que los salarios de los maestros han aumentado en términos reales en los últimos años, todavía son bajos, especialmente para aquellos que están en el programa de transformación que sin duda requiere de mayor esfuerzo. ¿Qué políticas y previsiones se están tomando para avanzar en esta área? El pago de salarios adicionales desde los municipios en función a rendimiento podrá ser una solución si es que se cuidan los aspectos de equidad: los municipios ricos pueden pagar más.

En un país escaso de recursos, donde hay problemas de cobertura y en el cual la educación privada cubre menos del 13% de la matrícula total (10% en primaria y 24% en secundaria), no queda claro por qué se quiere limitar el crecimiento del sector privado a través de, por ejemplo, el control arbitrario de pensiones (con tasas de incremento fijas e indiscriminadas) cuando una política de libertad de precios y la provisión de mayor información ayudaría a crear un mercado de la educación. Esto es más aconsejable y coherente con el modelo de libre mercado. El sistema de educación privado amplía la oferta educativa y colabora al sector público a ofrecer más y mejor educación a un mayor número de personas. ¿Por qué limitarlo? Desde esta perspectiva, el accionar de la ex Secretaría Nacional de Educación y actual Ministerio de Educación es "estatista." No es a través de la fijación de matrículas que se va a mejorar la educación que ofrece el sector privado (Ver Contreras, 1996b).

Finalmente, si hay un mérito en la evolución de la política educativa en la primera mitad de la década es que se ha logrado mantener las líneas fundamentales de la reforma educativa entre el equipo técnico que la formuló y el equipo que la implementó. Es vital que en el próximo cambio de gobierno esto se pueda repetir. Es decir, que se amplíe y profundice la reforma y que no se intente comenzar de nuevo. Para lograr esto es necesario trabajar en por lo menos dos planos: uno interno y otro externo. En el interno, se deben mantener los cuadros técnicos formados en todo este proceso, que son escasos en el país. Por primera vez hay el germen del inicio de formación de una masa crítica de profesionales en temas de políticas educativas y en procesos de reforma pedagógica y administrativa. El Secretario de Educación debe cuidar a la "tecnocracia" emergente a la misma vez que rescata a la comunidad como verdaderos actores de este proceso (Pimentel, 1996).

En el plano externo, el Ministerio de Educación debe tomar una actitud más abierta y estar preparada para abrir más espacios de información y discusión sobre la reforma. Como se ha visto, y a pesar de la estrategia de información, la reforma goza del apoyo ciudadano. Sin embargo, es necesario informar más y mejor sobre la reforma a sectores que todavía no están participando del debate y abrir espacios de diálogo para discutir temas concretos. Es pertinente usar estrategias de argumentación y de persuasión en la construcción de las políticas públicas. En la coyuntura electoral que se avecina, es necesario que todos los partidos políticos tomen conocimiento sobre la reforma: sus avances, sus desafíos y las limitaciones de éstos para el próximo quinquenio.

Para concluir, cabe preguntar ¿qué hemos aprendido de la agendación, formulación e implementación de esta política pública? De manera sintética y propositiva planteo lo siguiente:

1. Es necesario contar con un equipo técnico multidisciplinario y pluralista que pueda desarrollar un diagnóstico, el análisis, y diseñar las propuestas concretas. Es vital que las dificultades de implementación estén incorporadas en la etapa de formulación.

2. En la implementación es necesario priorizar acciones y contar con un enfoque estratégico que permita aprender y retroalimentar a la continua formulación (las reformas educativas son procesos dinámicos).

3. El apoyo político es esencial para cada una de las fases del proceso. Este debe proveer liderazgo tanto dentro del propio gobierno como hacia el exterior.

4. Este tipo de políticas no se agendan en los gobiernos a no ser que se cumplan los tres puntos anteriores y exista una coyuntura internacional favorable. Esto es particularmente relevante en el caso de Bolivia.

5. Si bien el consenso es necesario, en gran parte la posibilidad de lograrlo dependerá de la capacidad de interlocución técnica y propositiva de la contraparte. Si esta está ideologizada y pretende cambiar el sistema socio-económico y político a través de la educación—cuando el país ya ha optado por un régimen político y económico—, es mejor buscar soluciones políticas negociadas en base a una propuesta concreta.

6. No hay que subestimar el apoyo que tiene la educación en la población y la claridad con la que ésta percibe de que es necesario cambiar el "status quo" de la educación para mejorarla. Por lo tanto, se puede movilizar este apoyo, en la medida en que la población entienda qué está pasando, para contrarrestar los intereses corporativos que sólo buscan defender intereses gremiales.

Estas y otras lecciones (como ser que no se hacen reformas sólo a través de normas legales) deben ser asumidas en la elaboración de las propuestas de reforma que todavía están pendientes: educación secundaria, educación superior y técnica.

Anexo 1
Reforma Educativa
Ejecución consolidada 1994-1996 a abril de 1997
Por proyectos y actividades
(En dólares americanos)

Proyectos y actividades	1994	1995	1996	1997	Total	%
A.Transformación y fortalecimiento institucional					**3.822.616**	**11.0**
A1. Reorganización	308.532	1.001.681	0	0	1.310.213	
A2. Adecuación de oficinas	2.548	57.122	1.233.745	821.618	2.115.033	
A3. Capacitación personal no docente	0	104.286	83.348	14.577	202.247	
A4. Sistemas de información educativa	0	0	3.499	10.858	14.357	
A5. Sistemas de administración	0	0	17.260	2.450	19.710	
A6. Mejoramiento de la cap. Gerencial	0	0	0	0	0	
A7. Apoyo a la particip. Comunitaria	0	0	107.000	54.056	161.056	
B. Transformación Curricular					**23.361.835**	**67.5**
B1. Desarrollo curricular	111.897	255.612	777.774	149.144	1.294.397	3.7
B2. Equipamiento escolar	59.455	6.273.079	11.688.121	530.937	18.531.592	53.5
B3. Formación y capacitación docente	1.400	1.390.568	1.166.557	332.049	2.890.574	8.4
B4. Proy. Experimentales e invest. Educ.	0	0	120.955	8.905	129.860	
B5. Prog. de eval. Educativa (SIMECAL)	0	30.372	294.703	190.337	515.412	
B6. Laboratorios de computación	0		0	0		
C. Apoyo a la Reforma Educativa					**7.430.586**	**21.5**
C1. Apoyo y seguimiento	516.124	809.051	1.257.894	571.747	3.154.817	
C2. Unidad de Servicios Técnicos	360.109	0	919.370	420.624	1.700.103	
C3. Comunicación social	128.360	1.338.263	916.736	170.323	2.553.681	
C4. Asistencia Técnica General	0	0	8.074	15.911	23.985	
Total	**1.488.425**	**11.260.034**	**18.575.042**	**3.293.537**	**34.617.038**	**100.0**

Fuente: Secretaría Nacional de Educación (1997)

Notas

[1] Una versión anterior se presentó en el Foro de Gobernabilidad y Desarrollo Humano, La Paz, 13 de febrero de 1997. Agradezco los comentarios de los participantes de ese evento. Esta versión recoge los comentarios de Ricardo Godoy y de los participantes de varias reuniones organizadas por la Fundación Milenio para discutir la Reforma Educativa. Ha sido revisada en febrero de 1998 para ser discutida en la materia de Política Social en la Maestría de Gestión y Políticas Públicas de Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana. Analiza el avance de la Reforma hasta agosto de 1997. Los errores y omisiones que persisten son de exclusiva responsabilidad mía.

[2] "Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de la vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo." Citado en Delors, 1996, p. 24.

[3] Más aún, Martínez encuentra que las reformas educativas de Bolivia, México, Chile y España tienen "enormes similitudes conceptuales" e inclusive hay similitudes entre las leyes de reforma de Bolivia, México y España. (pp. 148, 151).

[4] Martínez (1988, p. 129) concluye que:

"tanto las propuestas alternativas, cuanto las oficiales que se sucedieron a lo largo de 33 años después del Código de la Educación ... reconocen la crisis de la educación, plantean diagnósticos que reflejan la angustiante situación, postulan la incorporación de las mayorías a la educación, la reversión [de los] índices de analfabetismo y deserción, etc., **pero se nota una carencia conceptual y práctica a la hora de anunciar cómo se lograrán dichos propósitos. No se evidencia, salvo raras excepciones, mecanismos claros y viables, a través de los cuales se plantea invertir el proceso destructivo que va minando día a día la educación,** y con ella el cuerpo mismo de la sociedad boliviana." (énfasis mío).

[5] Ver en especial "Paz Zamora dijo NO" en (Berríos, 1996, p. 25).

[6] Ver Enrique Ipiña (1996), anexo VI.

[7] Intervenciones de Roger Cortez y Antonio Aranibar en el Seminario Taller de Milenio para discutir este trabajo el 21 y 22 de noviembre de 1997.

[8] "Cada núcleo escolar estará constituido por seis a siete escuelas ... procurando ofrecer los tres primeros niveles de la educación: inicial, primario y secundario. Cada núcleo contará también con el apoyo técnico de un supervisor pedagógico."(ETARE, 1993, p. 66).

[9] Esta apreciación mía fue plenamente respaldada por Antonio Aranibar cuando declaraba que "Faltó apoyo y liderazgo político. Los temas de la Reforma Educativa fueron subordinados ante otros aspectos. El gobierno no tuvo tiempo de volver las acciones en leyes. No hubo un claro apoyo político a la Reforma Educativa." Intervención en Seminario Taller de Milenio para analizar este trabajo, 21 y 22 de noviembre de 1997.

[10] Sobre este punto Lee Schulman (1997, p. 93) anota que "con frecuencia tratamos a los maestros, como si hubieran de ser convertidos a una nueva religión, y todo lo que ellos creen, piensan y hacen es una herejía. Los obligamos a olvidar lo que saben, a limpiar sus mentes y a aprender la nueva ortodoxia." Recomienda que, más bien, "la

reforma escolar ... debe empezar por respetar la sabiduría de los profesionales; debe tomar lo que nuestros mejores maestros ya saben, entienden y creen firmemente y construir sobre esa base." Indicando que "una reforma que no es capaz de rescatar nada bueno de lo ya existente está destinada a fracasar, porque tratará a los profesores como enemigos en lugar de aliados."

[11] En muchos casos, como anota Anaya (1996), los representantes de los organismos gremiales se negaron a participar por no "validar" al ETARE o a las propuestas que se querían discutir.

[12] Si bien Rivera escribe sobre la reforma educativa planteada en 1988, hago mías sus palabras aún con mayor énfasis para la actual reforma educativa.

[13] Como ser el CEBIAE (1996) cuando indica que la concertación es "una asignatura pendiente que sustente y legitime el proceso entre la sociedad civil y la comunidad educativa."

[14] Citas de la entrevista a Javier Baldivieso, Secretario Ejecutivo Nacional de la CTEUB publicada en **El maestro**, no. 2 (enero de 1995), pp. 5-10.

[15] Intervenciones de Antonio Aranibar y Roger Cortez en el Seminario-Taller organizado por Milenio para discutir este trabajo el 21 y 22 de noviembre de 1997.

Bibliografía

Anaya, Amalia (1996). "Proceso de formulación de la reforma educativa." Documento de Trabajo 01/95. Maestrías para el Desarrollo. La Paz, mimeo.

Berríos Gosálvez, Marlene (1995). *¿Quién le teme a la reforma educativa?* La Paz, CEDOIN.

Calderón, Fernando y Roberto Laserna (1995). *Paradojas de la modernidad. Sociedad y cambios en Bolivia.* La Paz, Fundación Milenio, CERES, Los Amigos del Libro.

Casassus, Juan (1995). "Concertación y alianzas en educación." En FLACSO *et. al.* (1995), pp. 17-40.

CEBIAE (1996) "La reforma educativa boliviana y el Foro Educativo." Editorial de *Nuevas Palabras. Carta Informativa del CEBIAE*, año 3 no. 29-30 (noviembre-diciembre).

Chirikos, Thomas N., *et. al.* (1971) «Human Resources in Bolivia: Problems, Planning, and Policy» Center for Human Resource Research. The Ohio State University.

Contreras, Manuel (1996a). "Análisis comparativo de tres reformas educativas en Bolivia en el siglo XX." Trabajo presentado al III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 10 al 14 de junio, Caracas, Venezuela. mimeo.

Contreras, Manuel (1996b). "Hacia la construcción del mercado de la educación." En *Revista Unitas*, no. 15 (julio), pp. 29-34.

Contreras, Manuel (1997). "El ministro y los maestros." Caso de estudio desarrollado para la Maestría de Gestión y Políticas Públicas. Universidad Católica Boliviana, mimeo.

Contreras, Manuel y Armando Godinez (1997). "Education Management Development in South America: Argentina, Bolivia, Chile and Minas Gerais (Brazil)." Trabajo preparado para la Oficina de Investigación y Política Educativa de la Facultad de Educación, McGill University, Montreal, Canadá. mimeo.

Coraggio, José Luis (1995). Intervención en el Seminario Internacional sobre Políticas Educativas. Los casos de Bolivia, Chile, México y Perú." En Edwars Risopatrón y

Osorio Vargas (1995), pp. 85-106.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO.

Edwars Risopatrón, Verónica y Jorge Osorio Vargas (comps) (1995). *La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y Perú.* Lima, CELA- Tarea.

ETARE (1993)*Reforma Educativa. Propuesta.* Cuadernos de La Reforma. La Paz, Papiro.

FLACSO, *et. al.* (1995). *Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Haddad, Wadi (1994).*The Dynamics of Education Policymaking. Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru, and Thailand.* EDI Development Policy Case Series No. 10. Washington, D.C., The World Bank.

Ipiña, Enrique (1996). *Paradigma del futuro. Reforma educativa en Bolivia.* La Paz, Santillana.

Lockheed, Marlaine E., Adriaan M. Verspoor y asociados (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries.* Washington, D.C., Oxford University Press para el Banco Mundial.

Martínez P., Juan Luis (1988). *Políticas educativas en Bolivia 1950-1988. (Estado de arte).* La Paz, CEBIAE.

Martínez P., Juan Luis (1995). *Reformas educativas comparadas. Bolivia, México, Chile, España. Estado del arte.* La Paz, CEBIAE.

Ministerio de Desarrollo Humano (1995). "Misión de revisión anual. Proyecto de Reforma Educativa. Ayuda Memoria." La Paz, 5 al 13 de octubre. mimeo.

Ministerio de Desarrollo Humano (1996) "Misión de revisión anual. Proyecto de Reforma Educativa. Ayuda Memoria." La Paz, septiembre 23 a octubre 4. mimeo.

Programa de Asesoría Legislativa (PAL) (1996) "Dossier Legislativo no. 7." 1 al 19 de julio. La Paz, Fundación Milenio, mimeo.

Pimental, Juan Carlos (1996). "Reforma Educativa: un proceso en curso." En AIPE, *La AIPE frente a las reformas estructurales.* Cochabamba, Publi-Ser, pp. 41-47.

Puiggrós, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo." En *Nueva Sociedad*, no. 146 (noviembre-diciembre), pp. 90-101.

Rivera P., Jorge (1992). "Bolivia: Society, State, and Education in Crisis." En Daniel A. Morales-Gómez y Carlos Alberto Torres (eds.), *Education, Policy, and Social Change. Experiences from Latin America.* Westport, Conn., Praeger, pp. 23-33.

Rojas, Ever (1996). Sub-Director General de Fé y Alegría. Entrevista personal. La Paz, diciembre.

Schülz Heiss, Gunther (1996). "Revisión del Diseño del Programa de la Reforma Educativa. Hacia un plan de ejecución del programa para los años 1997 a 1002." Documento presentado a la Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Paz, mimeo.

Secretaría Nacional de Educación (1995). "Informe de avance de ejecución, febrero 1994-agosto 1995." Misión de evaluación 5-15 de octubre de 1995. La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano, UNAS, UNSTP.

Secretaría Nacional de Educación (1996). "Programa de Reforma Educativa. Informe

de avance período septiembre 1995-julio 1996." La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano, Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

Secretaría Nacional de Educación (1997). *Memoria Institucional. Programa de Reforma Educativa 1997.* La Paz, La Papelera.

Secretaría Nacional de Participación Popular (1996). "Encuesta de cultura ciudadana." La Paz, 1996. Mimeo.

Schulman, Lee (1997). "Enseñanza, formación de maestros y reforma educativa." En Claudio de Moura Castro y Martin Carnoy (eds.) *La reforma educativa en América Latina. Actas de un seminario.* Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.

Torres, Rosa María (1996) "Without the reform of teacher education there will be no reform of education," *Prospects,* vol. XXVI, no. 3 (September), pp. 447-467.

Universidad Católica Boliviana (1996a) *Encuesta de Percepción Política XIV. La Paz, El Alto, Cochabamba, Santa Cruz. Julio 1996.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Universidad Católica Boliviana (1996b) "Encuesta de Percepción Política. La Paz, El Alto, Cochabamba, Santa Cruz. Marzo1996. La Paz, mimeo.

Universidad Católica Boliviana (1995a) *Encuesta de percepción política XI Ciudad de La Paz. Abril 1995.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Universidad Católica Boliviana (1995b) *Encuesta de percepción política IX Ciudad de La Paz. Febrero 1995.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Universidad Católica Boliviana (1994a) *Encuesta de percepción política VIII Ciudad de La Paz. Diciembre 1994.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Universidad Católica Boliviana (1994b) *Encuesta de percepción política VI Ciudad de La Paz. Agosto 1994.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Universidad Católica Boliviana (1994c) *Encuesta de percepción política V Ciudad de La Paz. Junio 1994.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Universidad Católica Boliviana (1994d) *Encuesta de percepción política IV Ciudad de La Paz. Marzo 1994.* La Paz, Fundación Hanns-Seidel.

Villegas-Reimers, Eleonora y Fernando Reimers (1996). "Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world," *Prospects,* vol. XXVI, no 3 (September), pp. 469-492.

World Bank (1993). *Bolivia: Education Sector a Proposed Strategy for Sector Development and International Assistance.* Report 12042-BO. Washington, D.C., The World Bank.

World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review.* Washington, D.C, The World Bank.

Una aproximación de la planificación estratégica a la educación superior

René Calderón Jemio

Planificar es decidirse por la racionalidad y la y la intencionalidad, en contra de los azares y las fatalidades.
Pierre Massé

Consideraciones sobre la definición de la planificación

La planificación, en general, es un proceso que está cobrando cada vez mayor importancia en el desarrollo económico, en salud, a nivel de desarrollo urbano, y otros sectores que forman parte del avance global de un país. Asimismo, en el área de la educación, la planificación no está considerada solamente como un proceso sino como un conjunto de métodos sustentados en teorías del conocimiento y dirigidos a un objeto de transformación, por lo que en la actualidad existen opiniones bastante sólidas que definen a la planificación educativa como una ciencia integrada y de carácter multidisciplinario.

Asimismo, la planificación se ha convertido en un componente esencial no sólo en la vida de las organizaciones sino en la vida de los sistemas socioculturales, grupos sociales e inclusive personas; en otras palabras, persona, grupo social, sistema u organización que no desarrolla estrategias de planificación hacia metas u objetivos concretos tiende a entrar en un espacio de irracionalidad y desaprovechamiento de potenciales y recursos que, en su optimización, facilitan el avance, crecimiento y desarrollo tanto social, organizacional como personal. En suma, la planificación puede aplicarse a cualquier actividad a través de la cual un individuo, grupo social u organización quiere alcanzar determinadas metas a través de un conjunto de estrategias

de acción en diferentes etapas y niveles sobre las que hay que adoptar decisiones y fijar direccionamiento y sentido a través de una prospectiva, una visión o una misión como marco de referencia.

A pesar de que la connotación del término planificación podría entrar en una discusión de orden semántico, epistemológico o científico, consideramos necesario definir de inicio y de manera simple que la planificación está relacionada con una serie de propósitos configurados sobre la base de objetivos que tienen que ser alcanzados mediante un uso eficaz y eficiente de recursos y estrategias, en otras palabras, se trata de utilizar medios para hacer que ocurran cosas que de otra manera no habrían ocurrido, o visto de otra manera, también podría ser desarrollar alternativas en forma creativa en los espacios donde antes no se daba un curso de acción o prácticamente no había nada.

Acercándonos a la idea del quehacer en la planificación a través de la pregunta del ¿por qué planificar?, la respuesta es que todas las actividades humanas están relacionadas con recursos, con metas y objetivos que alcanzar a través de medios que tienen que ser los más óptimos posibles para inclusive acercarse mucho más a la realidad en la que se ha de actuar y donde se han de tomar decisiones para desarrollar los cursos de acción y, por consecuencia, obtener los resultados previstos o deseados.

Por lo expuesto hasta el momento, resulta claro que planificar es ante todo reflexionar y razonar no sólo en el cómo desarrollar estrategias de acción hacia objetivos determinados, sino, y sobre todo ante las puertas del nuevo milenio, que el planificar implica también el reflexionar y razonar sobre la forma de resolver problemas y organizar actividades y proyectos de la manera más racional posible. En este sentido, la planificación deberá ser una tarea previa a todo proceso de acción o toda actividad en la que se procure alcanzar metas o dar soluciones efectivas a problemas.

Si queremos ahondar en el concepto de planificación, dándole un rigor científico y metodológico al término, son tres los conceptos que deberían estar estrechamente ligados a la concepción y práctica de la planificación:

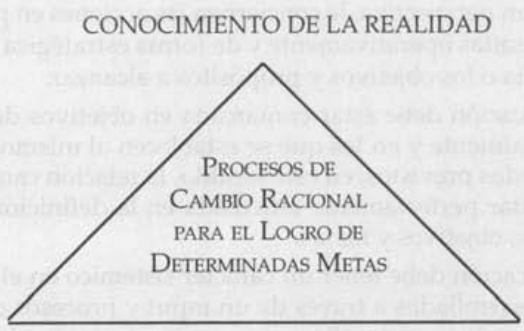
— Conocimiento objetivo de la realidad
— Racionalidad en la conformación de estrategias de acción
— Decisiones directamente relacionadas con las actividades y cursos de acción que forman parte del eje de cumplimiento de metas

Puesto de otra manera, se planifica porque hay que reducir áreas de incertidumbre sobre la base del conocimiento de la realidad prevista a través de una evaluación y diagnóstico situacional. Con esta información se establece de una manera más objetiva el qué se va a hacer, cómo cuándo, dónde, por qué y con qué. La utilización de métodos y procedimientos que permitan relacionar las categorías anteriores deben estar necesariamente inmersas en un marco de racionalidad en la acción. Esta racionalidad implica no solamente maximizar los recursos, sino que el conjunto de acciones garanticen el cumplimiento de lo propuesto o el logro de finalidades propuestas; en otras palabras, cuando decimos que introducimos en una institución o una organización la racionalidad a la acción estamos desarrollando una planificación.

Por lo tanto, la planificación permite establecer un marco de referencia direccional basado en conjunto de estrategias de acción y criterios que operacionalmente suponen lo siguiente:

— Información concreta sobre la realidad en la que se va a actuar como consecuencia de una evaluación situacional sobre la que se deben tomar los cursos y estrategias de acción.
— Las estrategias de acción deberán incidir sobre una situación inicial para transformarla en base a un objeto u objetivo-meta.
— Establecer criterios racionales en base a la información obtenida para desarrollar decisiones que permitan construir un futuro en el presente.

Profundizando mucho más en el sentido y alcance de lo desarrollado hasta el momento, el siguiente esquema nos permite entender la triada de lo que consideraríamos un sistema de planificación.



Después de todas las consideraciones expuestas y como una aproximación a la pregunta de ¿qué es planificar? Podríamos decir que planificar: ***es un proceso consistente en utilizar un conjunto de estrategias de acción articuladas entre sí para asegurar el logro de una mayor racionalidad en el uso de medios y recursos con el propósito de alcanzar metas deseables.***

Características del proceso de planificación

a) La planificación no solamente es un proceso basado en acciones sobre una determinada organización, sino que la planificación implica un constante reajuste y retroalimentación de actividades y estrategias que permitan una permanente y contínua dinámica en el mantenimiento de factores, como ser calidad, participación y organización. Por lo tanto, el escenario donde se desarrollan las acciones de la planificación debe tomar en cuenta las variables interactivas que surgen de las constantes transformaciones y cambios situacionales.
b) Para la planificación se requiere no solamente de conocimientos especializados por los responsables de elaborar y desarrollar una planificación, sino también de estrategias de decisión

para la buena ejecución de un plan, y estas decisiones deben ser producto de una interrelación entre consideraciones analíticas y conocimiento objetivo de una realidad.

c) Por lo expuesto anteriormente, y en su carácter específico, el sustento de la planificación debe estar acorde con las decisiones sistemáticas del núcleo o matríz donde se definen las políticas y las metas

d) Ya que la planificación no tiene el objetivo específico y central de desarrollar conocimientos, sino más bien tiene un sentido eminentemente práctico en relación a los proyectos y los procesos de cambio, la planificación debe estar enmarcada en decisiones firmes y permanentes, que sean producto de una consistencia y racionalidad de políticas, gobierno y dirección de una organización.

e) A la planificación, aunque toma muchos elementos en retrospectiva y en perspectiva, le conciernen las acciones en prospectiva expresadas operativamente y de forma estratégica hacia el objeto-meta o los objetivos y propósitos a alcanzar.

f) La planificación debe estar enmarcada en objetivos definidos operacionalmente y en los que se establecen al mismo tiempo los resultados previstos; en este sentido, la relación causa-efecto debe estar perfectamente articulada en la definición de los propósitos, objetivos y metas.

g) La planificación debe tener un carácter sistémico en el que los efectos desarrollados a través de un input y procesos desarrollados en acciones retroalimenten necesariamente el input y mejoren los procesos anteriormente mencionados, permitiendo no solamente el alcance de metas sino una mayor consistencia en las decisiones hacia una coordinación de ejecuciones optimizando, por ejemplo, un desarrollo organizacional.

h) La importancia de las decisiones sobre la planificación radica en que en muchos de los casos se convierte en un medio para lograr objetivos que necesariamente tienen que estar enmarcados en parámetros filosóficos, ideológicos, políticos y estratégicos, por ejemplo, definiendo a quienes debe beneficiar la planificación o para qué debe realizarse la misma.

i) Aunque muchos autores opinan que la planificación no tiene un fin en sí misma, la aplicación de los criterios racionales y técnicos debe estar enmarcada en una ideología y/o en una reflexión sobre los logros, contingencias que se conseguirán.

j) La planificación necesariamente debe traducir operativamente no sólo intenciones sino fundamentalmente proyectos estratégicos. En un proyecto estratégico deben desarrollarse de manera clara las posibilidades del cambio efectivo estratificado en tiempo y en espacio y a través de términos que definen ya sea filosóficamente o políticamente el sustento del objeto u objetivos-meta.

k) La práctica de la planificación debe estar enmarcada en la ética y la idoneidad para transformar la realidad, especialmente cuando se trata de una planificación educativa, que no consiste en un simple ejercicio académico ni de formalismo burocrático, sino en un medio para mejorar las acciones sobre personas en procesos de formación y capacitación.

l) En la planificación deben proponerse objetivos basados en un análisis de posibilidades y probabilidades en los que la evaluación de recursos y medios disponibles deben ser eje central sobre el escenario donde se va a ejecutar el plan.

m) En la elección de los medios se debe asegurar el logro de los objetivos con la mayor eficacia y con la optimización de recursos reduciendo costos, por ejemplo financieros, humanos y sociales, siempre y cuando éstos en lo posible no provoquen un desmedro a la calidad del objeto de transformación.

n) Los cursos de acción deben ser graduales, continuos y sistemáticos, definidos en etapas que sean sincrónicas al proceso de transformación o desarrollo de cursos de acción. Por ejemplo, en educación diríamos que los objetivos deberán ser alcanzados a través de estrategias pedagógicas racionales y sistemáticamente definidas de manera que éstas puedan asegurar el logro de objetivos del aprendizaje a través de la enseñanza.

o) Las concepciones modernas de planificación están sustentadas en modelos integrales en los que se toma en cuenta no sólo los componentes cognitivos sino los comportamentales en un contexto sistémico relacional, donde el comportamiento retroalimenta el pensamiento y éste a su vez, mediante los esquemas de acción, retroalimenta las conductas específicas.

La Planificación Educativa

A partir del análisis de las argumentaciones anteriormente descritas nos resulta más consistente el situar la planificación educativa como un área de las actividades humanas donde se establecen criterios racionales en cuanto a la formación y capacitación de los recursos humanos.

En América Latina, la preocupación por planificar la educación surge al interior de la problemática de la educación, siendo considerada actualmente como uno de los medios más eficaces para el desarrollo social y cultural.

Han sido variadas las reuniones internacionales sobre planeamiento educativo, donde se han suscrito diferentes protocolos de intenciones no ejecutados hasta la fecha, manteniéndose los problemas en algunos países y, en algunos, casos con mucha mayor complejidad que hace diez años. Esta última argumentación creemos que fue una de las que reforzó la idea de formar y capacitar planificadores en educación en casi todos los países bajo el contexto del planeamiento de desarrollo integral tanto institucional como de proyectos educativos. Un ejemplo claro es que en nuestro país la repercusión de esta corriente provocó la creación de departamentos, secretarías y/o

direcciones de planificación en casi todas las universidades del sistema con el objetivo de crear un objeto-meta llamado plan de desarrollo integral universitario en el caso de la educación superior.

En la actualidad los sistemas de planificación educativa en Bolivia todavía confrontan los procesos de cambio administrativos que no han sido y no están siendo sincrónicos con el desarrollo de la planificación. Un ejemplo claro de esta situación es la propia Reforma Educativa en nuestro país, cuya ley tropieza con serios problemas de implementación y operativización no sólo por la ausencia de reglamentación, sino porque de manera clara se observa una ausencia de estrategias de acción entre los propósitos inherentes a la Reforma Educativa y los cursos de acción para el cumplimiento de dichos propósitos. En la educación superior las transformaciones de la administración universitaria no van parejas con los sistemas de planificación académica ya que en la mayor parte de los casos son asincrónicos y en confrontación de criterios.

La preocupación central de la administración universitaria y la planificación educativa en el caso de la educación superior es la de mejorar el funcionamiento de los sistemas académicos y la eficiencia administrativa, para esto la planificación y la administración en educación deben estar relacionadas a través de una racionalidad, coordinación y continuidad integrando recursos para un mejor rendimiento de los esfuerzos en la consecución de logros y propósitos educativos.

Actualmente, los enfoques tradicionales de la planificación con acento en lo administrativo, en lo económico, en los niveles de rendimiento, en evaluación de recursos humanos o en lo estrictamente pedagógico han sido superados ya que de manera moderna los enfoques son integrales y de carácter multidimensional e interdisciplinario, es por esto que se habla de una perspectiva del planeamiento global en educación. En esta última dimensión la planificación educativa debe estar acorde con la naturaleza de las instituciones de educación superior en una perspectiva social, sin que esto implique un desmedro en la optimización de los recursos, racionalidad de los mismos y calidad en la transformación de la realidad.

Las instituciones de educación superior, conformadas por una comunidad, dependen de un sistema de decisiones y de ejecuciones específicas determinando los diferentes niveles de acción en el marco de una política institucional.

— En la actualidad la construcción de un proyecto educativo especialmente de transformación debe desarrollarse a través de una planificación participativa. Nos permitimos sintetizar de manera descriptiva los siguientes puntos que resumen esta última propuesta:

— Misión institucional y educativa claramente formulada reflejando el marco ideológico, propósitos y naturaleza de la institución.

— Los fines y objetivos educativos deben reflejar claramente la misión y naturaleza institucional.

— Los propósitos y principios educativos deben establecer claramente la identidad institucional, objetivos y estructura organizativa.

— La elaboración de objetivos y estrategias de acción deben desarrollarse de manera participativa mediante consenso y confluencia de intereses diversos de carácter educativo.

— Las estrategias de acción deberán establecerse en un marco de racionalidad debidamente fundamentada.

— Las metas educativas deben tener una perspectiva realista en el marco de referencia de una visión de prospectiva.

— Los objetivos de cambio educativo deben reflejar la coherencia institucional y la capacidad de cambio de la misma.

— El plan de desarrollo integral de educación superior debe ser marco de referencia no sólo del curso de las acciones, sino como un sistema de evaluación y autoevaluación de la institución.

— Los marcos de referencia para la definición del curriculum y los planes académicos deben ser producto de cuatro vertientes: diagnóstico de la práctica profesional, autoevaluación, evaluación operativa y una visión de transformación clara y objetiva.

— El desarrollo curricular, eje central de la actividad universitaria deberá estar configurado en base a perfiles profesionales que lejos de ser idealistas deben ser estratégicos para la capacitación de futuros egresados que deberán confrontar los cambios y la dinámica de transformación social en un contexto de la globalización de la información en las puertas de un nuevo milenio.

Las grandes transformaciones en los sistemas educativos son inevitables y tenemos el desafío de hacerlo mejor y tenemos que asumir ese desafío aún en la incertidumbre de lo que nos espera, por ello el problema del futuro no es ajeno a la educación superior sino que hace esencia en la misma. El conjunto de respuestas a las argumentaciones expuestas presuponen una visión clara de futuro que a la vez sea deseable y viable, partiendo de necesidades inmediatas, concibiendo siempre una construcción del futuro en el presente, y en este intento de inventar un futuro en el marco de valores sólidamente cimentados la tendencia es elegir un futuro de características mucho más humanizantes y de servicio a la sociedad.

Las diferentes propuestas en perspectiva y prospectiva necesitan de respuestas creativas, especialmente en el campo de la educación, lo que implica un salto cualitativo tomando en cuenta la experiencia institucional desarrollada, aprendiendo a confrontar una nueva era en la que la educación tenga el sentido de comprensión y respeto a la dignidad, la pluralidad y libertad del ser humano.

Reflexiones sobre la educación universitaria privada en Bolivia[1]

Manuel E. Contreras C.

Introducción

En un reciente artículo Philip G. Altbach plantea que la educación superior privada ha pasado a ser el centro de atención a finales del siglo XX debido en gran parte a la declinación del sector estatal. Destaca que el sector privado es el segmento de mayor crecimiento en la educación superior, reconoce que está muy influenciada por el mercado y plantea una serie de interrogantes sobre la función de la educación privada, el papel de los establecimientos más antiguos y consolidados a la luz de las nuevas instituciones emergentes, el grado de control al que debería estar sujeta la educación universitaria privada, el papel del Estado, entre otros.[2] Sobre la base de estas reflexiones y eventos recientes, como la evaluación a las universidades privadas realizada por el Ministerio de Educación en octubre del año pasado, este artículo busca reflexionar sobre qué entendemos por universidades privadas, qué sabemos de ellas, cuán comparables son con la universidad pública y entre sí y qué desafíos enfrentan. En el proceso sintetizamos investigaciones y publicaciones recientes dispersas con el ánimo de proveer un inicio de análisis que sirva de referencia para futuras investigaciones.

Planteamos los desafíos que enfrentan las universidades privadas a la luz de:

(1) el importante papel que juega la educación universitaria en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento y en la cual a través de la globalización la necesidad de contar con más y mejores recursos humanos es cada vez más urgente;

(2) la actual crisis de la educación universitaria pública reflejada principalmente por su pérdida de pertinencia, su baja eficiencia interna y externa y su cuestionada calidad; y

(3) la ausencia de políticas universitarias y la debilidad del gobierno para desarrollar un marco normativo que permita que las universidades privadas se desenvuelvan en forma ordenada y garantizando adecuados niveles de calidad a la población.

Evolución de la educación universitaria privada

Si bien Bolivia cuenta con varias universidades centenarias el inicio de la oferta educativa universitaria del sector privado tiene apenas 33 años y data precisamente de la fundación de la Universidad Católica Boliviana (UCB) en La Paz en 1966. Desde entonces ha habido una proliferación de universidades privadas en dos etapas. La primera en la década del 80 y la segunda, más vigorosa, en la década del 90. Este crecimiento ha significado que se incremente la importancia relativa de la matrícula de las universidades privadas, de menos del 5% del total en los setenta, al 19% en la actualidad. (cuadro 1). El hecho que casi uno/a de cada cinco alumno/as hoy esté en una universidad privada puede parecer alto, sin embargo en el contexto de América Latina, la privatización de la educación universitaria en Bolivia está muy por debajo de la de países como Brasil o Colombia, donde más del 60% de la matrícula es de las universidades privadas, o Chile donde llega al 50%. Si comparamos con otras regiones como el sudeste asiático—incluidos Japón, Corea del Sur, Filipinas y Taiwan—la situación es aún muy distinta en vista de que las universidades privadas absorben el 80% de la matrícula.[3] (Véase el Cuadro 1, Página 88.)

Sin embargo, como se puede observar en el cuadro 1, la tasa de crecimiento anual de la matrícula de las universidades privadas es muy superior a la tasa de crecimiento de la matrícula de las universidades públicas y por lo tanto la importancia de la matrícula privada será cada vez mayor.

Los motivos por el crecimiento del sector privado han sido bien tipologizados por Daniel Levy y como se ha argumentado, el caso boliviano se puede entender desde esta tipología que plantea tres olas.[4] La primera comprende la reacción católica al monopolio público en la formación de profesionales. La segunda, compuesta por universidades privadas seculares que surgen en respuesta al descontento con la universidad pública y su fracaso político, económico y social. Por lo tanto, tienden a ser elitistas. Finalmente, la tercera ola, comprende el surgimiento de universidades no elitistas cuyo objetivo principal era satisfacer las crecientes demandas de educación universitaria no satisfecha por las universidades públicas, católicas y priva-

Cuadro 1. Evolución de la matrícula en las universidades públicas, privads y estatales 1990 - 1995

Año	UCB	Otras Privadas	Total Privadas	EMI	Públicas	Total	Porcentaje de Matrícula Privadas	Estatales
1990	2.693	3.826	6.519	462	101.974	108.955	6.0%	0.4%
1991	4.140	5.489	9.629	697	107.062	117.388	8.2%	0.6%
1992	5.396	7.217	12.613	897	111.731	125.241	10.1%	0.7%
1993	5.739	8.813	14.552	1.006	117.201	132.759	11.0%	0.8%
1994	6.801	13.988	20.789	1.065	123.028	144.882	14.3%	0.7%
1995	9.650	20.414	30.064	1.080	129.167	160.311	18.8%	0.7%
Tasa anual de crecimiento 1990-1995	29.1%	39.8%	35.8%	18.5%	4.8%	8.0%		

Fuente: Gustavo Rodríguez, *Las universidades privadas en Bolivia*, La Paz, 1996 y Escuela Militar de Ingeniería, *Estadísticas*, 1990-1995, La Paz, 1997.

das de corte elitista, es decir responder al mercado. Si aceptamos esta tipología, reconocemos que existen diferentes motivaciones por la aparición de las universidades privadas y por lo tanto podemos esperar comportamientos diferenciados al interior de las mismas.

Particularidades del caso boliviano

En el caso boliviano se deben hacer algunas aclaraciones debido a que precisamente la primera universidad privada, la UCB, hoy goza del carácter de pública y pertenece al sistema de la Universidad Boliviana coordinado a través del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). En similar situación está la Escuela Militar de Ingeniería (EMI). Ambas tiene calidad de asociadas. Como tales, "aceptan la tuición académica del sistema de universidades autónomas" y participan con voz pero sin voto en el Congreso Nacional (Organo superior de Gobierno y máxima autoridad de la Universidad Boliviana) en las conferencias y otras reuniones.[5] Probablemente por lo anterior, ambas son consideradas—equivocadamente—como universidades públicas en la recopilación de estadísticas universitarias del Instituto Nacional de Estadísticas.

Independientemente de los motivos por los cuales ambas han optado por esta estrategia, desde la perspectiva de este artículo no las clasificamos como públicas por dos motivos. Primero, porque su participación sobre recursos públicos es distinto que en las universidades públicas propiamente dichas donde éstos representan más del 90% de su financiamiento. Por ejemplo, la UCB no recibe recursos públicos y si bien la EMI lo hace, éstos sólo representan un 20% de sus ingresos, siendo mucho más importante el aporte a través de la matrícula de sus estudiantes civiles. Segundo, porque su sistema de gestión es distinto. En ninguno de los dos casos su gestión está supeditada al Co-Gobierno paritario Docente Estudiantil que es uno de los principios de la Universidad Boliviana. En la UCB y en la EMI tampoco se eligen las autoridades universitarias por medio de elecciones. Por lo tanto, tienen más similitud con la oferta privada que con la estrictamente pública, aunque en el caso de la EMI, está bajo la tuición del Ministerio de Defensa y por lo tanto, *strictu sensu*, es una universidad estatal.

En terminología de Levy, las finanzas, el gobierno y la función de la UCB y la EMI son distintas a las de las universidades públicas. Además su *carácter* es privado al tener poder centralizado, es decir que son "responsables ante grupos fijos, identificables y estrechos" mientras que en las universidades públicas el poder es "más variable, ambiguo y disperso."[6]

Universidades públicas y privadas

El desarrollo de las universidades privadas en Bolivia se lleva acabo, además en un clima en el cual se espera que las universidades privadas sean la panacea a la crisis de la educación universitaria y que podrían reemplazar a las universidades públicas. De entrada queremos aclarar que no nos alineamos en esa perspectiva. La universidad privada es complementaria a la pública y ambas tienen grandes desafíos que afrontar para dar la respuesta que la sociedad demanda de ellas.

Sin embargo las universidades públicas no comparten esta percepción y, en palabras del Instituto Universitario Ortega y Gasset, "han optado por dar la espalda" a las universidades privadas y ambas han entrado en "una espiral de enfrentamientos y descalificaciones mutuas."[7] En este contexto, es imposible que unas puedan servir de referentes a las otras y que haya colaboración entre ellas. Uno de los motivos de esta enemistad es la falta de conocimiento del otro, aspecto clave para que se pueda entender al otro, que genera desconfianza y no permite que haya una convivencia mutuamente productiva para ellas ni para los/as alumno/as de cada una de ellas.

A tal punto ha llegado la situación que no hay reconocimiento de materias o posibles traspasos entre las universidades asociadas al interior del CEUB y las privadas excluidas del "sistema." Dada esta situación, una gran ventaja de la UCB y de la EMI de pertenecer al "sistema" es haber logrado la movilidad de sus estudiantes y docentes dentro de las 10 universidades públicas.

A pesar de la poca información disponible sobre las universidades privadas, la percepción ciudadana es que éstas están mejor que las universidades públicas. Esto se revela a través de las encuestas de los medios de prensa. En 1997 el semanario **Nueva Economía** encuestó a ejecutivos del sector privado quienes expresaron una opinión más favorable sobre las universidades privadas que la públicas al votar por la UCB, EMI, Universidad Privada Boliviana (UPB) y por la Universidad Privada de Santa Cruz (UPSA) como las cuatro primeras en una lista de 10 universidades. En esa lista, sólo la Universidad Mayor de San Simón, la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), y la Universidad Gabriel René Moreno figuraban como representantes de las públicas y alcanzaron los puestos quinto, séptimo y octavo, respectivamente.

En otra encuesta realizada por **La Razón** en marzo de 1997, estudiantes de La Paz y El Alto preferían a las universidades privadas. Este no era el caso en Santa Cruz y Cochabamba donde todavía había una mayor preferencia por las universidades públicas de esos departamentos. Destaco este último resultado porque es justamente en Santa Cruz y Cochabamba donde hay un mayor número de universidades privadas y donde se concentra la matrícula privada (45% y 18%, respectivamente). Además, estas son las ciudades donde se encuentran dos de las universidades privadas patrocinadas por el empresariado boliviano y por lo tanto más cercanas a la tipología de "seculares de élite" propuesta por Levy: la UPB y la UPSA.

Si bien las encuestas demuestran percepciones generales, faltan estudios comparativos entre las universidades públicas y privadas que permitan comparaciones más puntuales sobre aspectos específicos y desmistifiquen algunos de los preconceptos reinantes: las universidades privadas son más eficientes que las públicas y ofrecen mejor calidad de educación. Como ilustramos a continuación en algunas carreras las diferencias de eficiencia interna y calidad no son tan marcadas y, en todo caso, el grupo socioeconómico al que atienden y los énfasis en la formación son distintos.

En un estudio que compara las carreras de economía de la UCB y de la

UMSA en La Paz entre 1991 y 1996 se pudo constatar que la eficiencia interna de la UMSA no era tan disímil a la de la UCB, que los costos de producir un egresado y un graduado eran menores en la UMSA que en la UCB—aunque en el primer caso se trata de recursos públicos y en el segundo de recursos privados—y que los perfiles de graduados producidos eran distintos. Mientras que en la UMSA la formación daba mayor énfasis a las áreas histórico-sociales la formación en la UCB fortalecía el área analítico-instrumental. Asimismo, el estudio demostró que los grupos socioeconómicos que asistían a ambas carreras eran significativamente distintos. En la UCB el 51% de los estudiantes provenían de la zona Sur y en la UMSA tan sólo el 9%; mientras que el 56% de los alumnos de la UMSA trabajaban en la UCB tan sólo lo hacían el 15%; y finalmente, casi la mitad de los alumnos de la UMSA provenían de colegios fiscales mientras que en la UCB sólo un cuarto.[8]

Tampoco contamos con estudios sobre la eficiencia externa (es decir la pertinencia y relación con el mercado laboral) de las universidades públicas y privadas. Sin embargo al evaluar los procesos de selección de economistas, auditores y administradores de empresas tanto en el Programa de Servicio Civil como en la Contraloría General de la República entre 1993 y 1997, Boada y Sandi demuestran que la universidad de procedencia no fue un factor determinante y que la mayor parte de los profesionales en ambos casos fue provisto por las universidades públicas (92%), el 5% fue entrenado por la UCB y un 3% por universidades del exterior. Los autores concluyen que "los profesionales que se titulan en [las universidades públicas], son preferentemente contratados en el sector público, cuando los procesos de contratación son transparentes" y que "las universidades públicas están formando profesionales con la pertinencia necesaria para desempeñar funciones de nivel ejecutivo en la administración pública."[9]

Aunque puntuales, estos resultados están en línea con investigaciones a nivel internacional. En un recuento de la privatización de la enseñanza superior Tilak desmistifica una serie de mitos de la privatización, entre ellos el de la calidad y la eficiencia externa. Efectivamente postula que "los hechos demuestran que es una exageración decir que la enseñanza privada es mejor que la pública" y que "las pruebas empíricas no confirman que [la enseñanza superior privada tiene una mayor eficiencia externa que la pública]."[10]

Características de la universidades privadas

Si bien son pocos los estudios comparativos entre el sector público y privado, tampoco sabemos mucho sobre las propias universidades privadas. La bibliografía sobre universidades privadas en Bolivia es incipiente.[11] De ella podemos colegir que la mayor concentración de universidades privadas está en Santa Cruz, La Paz y Cochabamba, pero que ya contamos con universidades privadas en todas los departamentos, con excepción de Pando. Hay una fuerte concentración de la matrícula en medicina, administración de empresas, ciencias de la educación e ingeniería comercial. Lo que no sabíamos hasta la evaluación de Ministerio de Educación eran las fortalezas y debilidades de las universidades privadas en base a un análisis sus insumos.

En este contexto, el breve informe realizado por Gustavo Rodríguez que

sintetiza los resultados de la evaluación realizada en octubre de 1997 por el Ministerio de Educación es particularmente valioso.[12] Es sobre esta base que podemos realizar una comparación entre la UCB y las demás universidades privadas que fueron evaluadas. Antes sin embargo, destaquemos que los resultados de la evaluación distinguieron a tres tipos de universidades.

Un primer grupo, con nueve instituciones o subsedes que "cumplen y sobrepasan los requisitos mínimos de infraestructura, recursos didácticos y humanos y que además realizan acciones estratégicas para mejorar su calidad." Un segundo grupo de 14 instituciones entre universidades y subsedes deben concentrar sus esfuerzos en mejorar su infraestructura y sus recursos didácticos y humanos así como su capacidad de gestión. La recomendación principal fue que no continúen expandiéndose hasta que no superen los problemas encontrados. Finalmente, el tercer grupo, compuesto por seis instituciones que no reunen las condiciones necesarias para continuar funcionando. Por lo tanto, se recomendó que suspendiesen sus actividades total o parcialmente hasta resolver los problemas que enfrentan.

El cuadro 2 resume los principales hallazgos en las distintas áreas evaluadas en las universidades privadas. Si analizamos la situación de la UCB (La Paz) en cada uno de las áreas podemos apreciar que las principales falencias en infraestructura, bibliotecas y laboratorios no son aplicables a la UCB, aunque la rápida expansión de la matrícula está demandando atención en mejor infraestructura y en una ampliación de la biblioteca cuya colección ha sido incrementada recientemente.

En recursos humanos la UCB cuenta con una sólida base de docentes de los cuales el 53% tiene un grado académico superior a la licenciatura. El 44% trabaja entre dos y cinco años en la UCB y el 42% ingresó como docente por invitación del director/a de carrera.[13] Sin embargo, el número de docentes a tiempo completo es todavía bajo y recién se están elaborando políticas de capacitación y de mejora en la efectividad en aula, aunque el 57% de los/as docentes indican haber tomado algún curso de pedagogía

En recursos estudiantiles la situación de la UCB es similar a las demás universidades privadas. Finalmente, en gestión universitaria, la UCB goza de un mayor grado de autonomía de gestión en relación a los socios o dueños (en el caso de la UCB, la Iglesia Católica) y cuenta con autoridades a tiempo completo. Se están desarrollando políticas de profesionalización y capacitación para mejorar la gestión universitaria que es una de las áreas en las cuales la mayor parte de las universidades (públicas y privadas de toda índole) demuestran falencias.[15]

Probablemente donde más ha avanzado la UCB es en el inicio del proceso de evaluación interna como preparación de la evaluación externa por pares y la eventual acreditación. Desde 1997 se viene trabajando en este proceso en colaboración con expertos colombianos de la Universidad de los Andes. Sin duda, esta es un área en la cual la UCB podría llevar la delantera. Para hacerlo, tendría que implementar lo diseñado, sistematizarlo y darlo a conocer.

Cuadro 2
Síntesis de las principales falencias de las universidades privadas

Área	
Infra-estructura	— Predominan locales no construidos especialmente — Ocupan casas o edificios adaptados que carecen de espacio para la recreación y el esparcimiento estudiantil — Presentan aulas, sanitarios y laboratorios sin ventilación, luminosidad, seguridad, etc.
Bibliotecas	— Sólo dos universidades tienen bibliotecas con espacio, accesibilidad y número de revistas y periódicos aceptables — En la mayor parte predominan locales estrechos, con escasa dotación bibliográfica y acceso a redes electrónicas y bancos de datos
Laboratorios	— Subsisten áreas críticas en ingeniería civil, medicina y medicina veterinaria
Recursos humanos	— Pocas universidades seleccionan a sus docentes siguiendo criterios académicos y de acuerdo a reglas preestablecidas y conocidas — Predomina la contratación sobre la base de criterios subjetivos (amistad y redes familiares) — No más del 2% tiene estudios de posgrado — En general se trata de un profesorado joven que está aprendiendo a la par que enseña — No hay políticas para mejorar y calificar docentes ni para asegurar su permanencia y promoción — La mayor parte son contratados por períodos definidos, sufren de inseguridad laboral y alta tasa de rotación que impide el desarrollo de una cultura institucional
Recursos estudiantiles	— No tienen un sistema regulado de admisión, limitándose a cursos vestibulares y/o exámenes de orientación sin carácter obligatorio — El mecanismo de un práctico ingreso libre no garantiza necesariamente la admisión de los mejores estudiantes y de un mejor rendimiento
Gestión universitaria	— No se ha separado su gestión institucional de las ingerencias directas de los dueños o socios de la institución — Muchas son manejadas como «empresas familiares» con indicios de nepotismo — La mayor parte no cuenta con un plantel estable, con un número adecuado de docentes a tiempo completo y con autoridades calificadas para administrar las instituciones — Gran parte de los decanos, jefes de carrera y rectores no cuentan con experiencia previa en gestión universitaria y no se está haciendo nada sistemático para calificar a su personal — Un número significativo de las autoridades académicas trabajan a tiempo parcial o medio tiempo — Con excepciones, no existe una dimensión estratégica en la formulación de planes de mediano y largo plazo como en la administración cotidiana — Con una excepción, no cuentan con una unidad encargada de implementar sistemáticamente un proceso de evaluación destinado a establecer fortalezas y debilidades

Fuente: Elaboración propia en base a Gustavo Rodríguez, "Evaluación de universidades privadas 1997," La Paz, mimeo.

Conclusiones

A pesar de la escasa información disponible, este artículo ha intentado poner algunos temas sobre la mesa de discusión. Entre ellos, entender las diferentes etapas y por ende distintas motivaciones del surgimiento de las universidades privadas, aclarar el *carácter* privado de la UCB, iniciar de manera muy tentativa comparaciones entre universidades públicas y privadas (y entre privadas) que vayan más allá de las simples percepciones, sintetizar y analizar las fortalezas y debilidades de insumos de las universidades privadas y llamar la atención sobre el divorcio entre las universidades públicas y privadas.

En el proceso hemos podido constatar una vez más la escasa sistematización de experiencias y de investigación sobre la educación universitaria en Bolivia. En ese sentido queda claro que lo que hace falta son estudios puntuales sobre universidades específicas, carreras, disciplinas y áreas tan importantes como formación docente, régimen estudiantil y gestión universitaria. A decir verdad conocemos muy poco de estas temáticas y menos desde una perspectiva comparativa.

Asimismo, al demostrar la alta tasa de crecimiento de la matrícula (39.8%) de las nuevas universidades privadas (post 80) y la baja tasa de crecimiento de las universidades públicas (4.8%) queda claro que las universidades privadas están reduciendo la presión de la matrícula sobre las universidades públicas. Esto debería ser interpretado como algo positivo para el reposicionamiento de la oferta educativa pública en aras a lograr una mayor eficiencia. Por otra parte, el rápido crecimiento de las universidades privadas es preocupante en vista a las deficiencias que todas muestran en varios de los insumos analizados. Seguir creciendo a ese ritmo sin una adecuada consolidación institucional es negativo para el desarrollo de la educación universitaria del país.

Desde otra perspectiva es una realidad que las universidades privadas existen y que tienen un papel que jugar en la formación de recursos humanos (y eventualmente investigación) que es complementario al de las universidades públicas. El divorcio entre las universidades públicas y las privadas y entre la UCB y las demás privadas no es positivo para el desarrollo del sistema universitario boliviano. Somos demasiado pocos con recursos humanos y financieros escasos como para darnos el lujo de no colaborarnos en vista a que el desafío que tenemos en frente es demasiado grande para afrontarlo, responsablemente, solos. Como bien destaca el estudio del Instituto Universitario Ortega y Gasset:

> ...si no comienza a superarse la herencia recibida, marcada por el aislamiento, el desprecio y la crítica maximalista [entre las universidades públicas y privadas], la evolución inmediata de la Universidad boliviana puede muy bien terminar haciendo realidad los peores augurios de los profetas de ambos mundos: lo peor del Estado y lo peor del mercado.[16]

El desafío está planteado al gobierno que puede ser el promotor de un

acercamiento a través de mejores políticas, mayor información sobre el desempeño de **todo el sistema** y la creación de una instancia de coordinación y diálogo que convoque a todas las universidades y a todos los actores en las distintas universidades del país. Me atrevería a decir que en particular la UCB, como decana de la educación universitaria privada en Bolivia, podría/debería jugar un papel de liderazgo y ser la bisagra entre las universidades públicas y privadas.

Notas

[1] Este artículo refleja las opiniones personales del autor y no compromete a Maestrías para el Desarrollo ni a la Universidad Católica Boliviana. Es un avance de un trabajo de investigación en curso.

[2] "Private Higher Education: Themes and Variations in Comparative Perspective," **International Higher Education**, no. 10 (1998), pp. 2-4.

[3] **Ibid**. p. 2.

[4] Daniel Levy, **La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público**, México 1995. Tanto Manuel E. Contreras, "La evolución de las políticas universitarias en Bolivia" en Horst Grebe (comp.) **Educación superior: contribuciones al debate**, La Paz, 1996, como Gustavo Rodríguez, **Las universidades privadas en Bolivia**, La Paz, 1996, han usado el modelo de Levy.

5 Ver el "Estatuto orgánico de la Universidad Boliviana" en Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, **Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades**, La Paz, 1995, en especial los artículos 13 y 43.

[6] Levy, **La adecuación superior y el estado en Latinoamérica**, cita p. 572. Sobre las finanzas, gobierno y función ver pp. 62-64.

[7] "La reforma de la universidad pública de Bolivia. Un análisis externo," La Paz, 1998, mimeo.

[8] Mauricio Alzérreca y Juan Carlos Amurrio, "Análisis del desempeño de la Carrera de Economía de las Universidades Mayor de San Andrés (UMSA) y Católica Boliviana (UCB)," trabajo de grado para optar a la Maestría de Gestión y Políticas Públicas, Universidad Católica Boliviana, 1996. Esta realidad de la carrera de economía no refleja a cabalidad la situación de toda la UCB. Sin duda en las cuatro Unidades Agrícolas Campesinas la situación socioeconómica del alumnado es diferente. Asimismo, registros universitarios sugieren que este patrón no se reproduce en Cochabamba y Santa Cruz, donde la existencia de universidades seculares de élite han captado al segmento estudiantil que hoy asiste a la carrera de economía de La Paz. Ésta es un área que merece mayor investigación.

[9] Raúl Boada Oporto y Franklin Sandi Rubín de Celis, "La universidad de procedencia en el proceso de contratación de economistas, auditores y administradores de empresas para ocupar cargos jerárquicos en la administración pública central y descentralizada de la ciudad de La Paz," trabajo de grado para optar a la Maestría de Gestión y Políticas Públicas, Universidad Católica Boliviana, 1997.

[10] Jandhyala B.G. Tilak, "La privatización de la enseñanza superior," en **Perspectivas**, vol. XXI, no. 2 (1991), pp. 247-260.

[11] Sin el ánimo de ser exhaustivos, podemos mencionar los siguientes escritos: los comentarios de Pablo A. Herrera Suárez, "El rol de la universidad privada en Bolivia" y de Absael Antelo "La desigualdad competitiva entre el sector privado y esta-

tal," en **Desafíos de la adecuación superior**, La Paz, 1993; el trabajo de Gustavo Rodríguez, **Las universidades privadas en Bolivia**, La Paz, 1996 y el artículo de Mario Virreira Iporre y Edgar Llanos, "Universidades privadas en Bolivia," **Educación Superior y Sociedad**, vol. 8, no. 1 (1997), pp. 5-22.

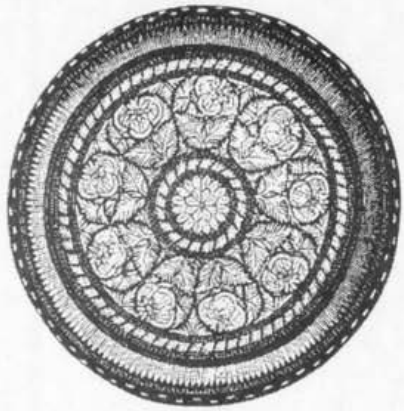
[12]«Evaluación de universidades privadas 1997," La Paz, mimeo.

[13]Claudia Nacif Muckled, "El docente y la problemática universitaria," **Ciencia y cultura. Revista de la Universidad Católica Boliviana**, no. 1(1997), pp. 173-204.

[14] **Ibid**.

[15] En su reciente estudio sobre universidades **The Economist** indica qu las universidades de investigación de primer nivel rara vez son manejadas por gerentes profesionales y que debido a la doble noción de auto-gobierno académico e independencia departamental se están convirtiendo en "una maraña de estructuras jerárquicas operando en forma independiente de cada una." Agrega que "sus empleados rara vez están claros sobre la misión principal de la universidad o sobre su papel dentro de la organización. El dinero que ingresa a la universidad de sus varios donantes para propósitos de enseñanza o investigación rápidamente desaparece en un complejo laberinto de subsidios cruzados." "A survey of universities. The knowledge factory," 4 de octubre de 1997.

[16]"La reforma de la universidad pública," pp.48-49.



Plato indígena

La experiencia de Autoevaluación de la Universidad del Valle de Atemajac

El Sistema de Acreditación Universitaria
—Nueva perspectiva de calidad—
Adolfo Valdez Rivas[1]

La Universidad del Valle de Atemajac recientemente concluyó el ejercicio de autoevaluación para acreditarse como institución de calidad ante las Federaciones de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES). El resultado de este Autoestudio es un movimiento a la mejora de procesos universitarios que involucran a todos los que laboran en la UNIVA. En efecto, los productos de una autoevaluación impactan principalmente a los procesos internos (quehacer) y en conjunto perfeccionan el ser de la Universidad.

En este escrito visualizaremos la experiencia de la UNIVA ante su primer Autoestudio como un trabajo en el que colaboraron todos los que la integran y propondremos un escenario que se dibujará para las universidades del país al inicio del siglo venidero.

La decisión

La UNIVA se encuentra entre las instituciones fundadoras de la FIMPES. Desde hace 15 años nuestra Universidad ha participado activamente, incluso algunos miembros prestan servicios directamente a la Federación, nos encontramos en todos los cambios e iniciativas. La FIMPES en su evolución está logrando un liderazgo nacional como Federación Universitaria que se preocupa por la mejoría de la Educación Superior en beneficio del país, son cotidianas ya

las reuniones con las altas esferas tanto educativas, políticas, empresariales y sociales. La FIMPES tiene presencia y solvencia. En este accionar se decide por los Rectores convertir a la Federación en organismo acreditador e impulsador de la calidad; durante varios años al inicio de los 90 se reúnen especialistas de al menos quince universidades para diseñar un sistema para el ingreso y permanencia. Fue un mecanismo rico en participación pero no exento de disidencias; por fin, en noviembre de 1993 se autoriza el sistema que toma como filosofía de acción "El Fortalecimiento y Desarrollo Institucional".

La UNIVA decide entre las primeras diez del país someterse a la experiencia del Autoestudio, es el 27 de septiembre de 1994 cuando se envía a la FIMPES la petición de ser considerada como Universidad en proceso de revisión institucional hacia la mejora continua. La carta de Rector toma de tesis la base: "La Universidad del Valle de Atemajac, un Reto Inagotable", educar y educarse es vivir siempre frente al futuro. A lo inacabado del tiempo. La fecha en septiembre coincide con otro aniversario de la UNIVA, el 17°. La comunidad universitaria responde al afán de excelencia y dice: "Esta conciencia de responsabilidad es la que continuamente la impulsa a buscar la excelencia académica como la mejor forma de corresponder a su misión y a la preferencia de la juventud". La decisión fue tomada y el compromiso refrendado por la comunidad, se integró un equipo de más de 50 personas para trabajar en la revisión de 162 indicadores que resumen el sistema FIMPES.

El proceso de Autoestudio

El Compromiso que adquirió la UNIVA fue bien recibido por la comunidad Universitaria, se dio un panorama de adhesión, se inició de manera comprometida el ejercicio de Autoestudio, se lee en el documento del proyecto: "Estamos plenamente seguros de que lo hemos de lograr. La UNIVA no estriba su fuerza en la abundancia de recursos materiales. Su seguridad y confianza siempre han estado fincadas sobre la calidad de sus maestros, directivos y funcionarios que sacan día a día de la riqueza del alma todo lo que se necesita para conseguir una universidad robusta, emprendedora, desafiante, y segura de su presente y su futuro".

El propósito del Autoestudio fue el de ponernos frente a frente a nuestra realidad como institución de Educación Superior. Para visualizarnos en el futuro desde la dinámica y estructura de nuestro presente. Asimismo, nos propusimos medir con claridad y honestidad la distancia que existe entre nuestros deseos y la realidad incorruptible de nuestras acciones educadoras.

La gran ventaja de un Autoestudio es que la propia institución "examina y evalúa su misión o propósito, establece lo adecuado de sus recursos de acuerdo a las áreas y los indicadores, formula recomendaciones que permiten a la institución cumplir con estos... " En la UNIVA sucedió esto en el proceso, nos enfrentamos al espejo, a la propia realidad y sobre todo en la intimidad y sin testigos. Verse al espejo es una experiencia dolorosa para muchos pero reconfortante si se contempla con madurez y con la seguridad de

la solidaridad universitaria. El proceso duró dos años, muchos iniciaron, otros salieron durante el periodo, otros más ingresaron con nuevos bríos dejándonos un basto documento de imágenes al espejo de más de 100 recomendaciones; el documento no es el producto en sí. Se vivió una experiencia invaluable e irrepetible, los equipos de Autoestudio dedicaron muchas horas a la interiorización de los indicadores hasta que los decodificaron, en ese tiempo operó el verdadero espíritu del Autoestudio: la integración en torno a la institución.

Los equipos de Autoestudio fueron 10 en total, sus integrantes evaluaban algún área de la Institución (Filosofía, Normatividad, Programas Académicos, Estudiantes, Planta Física, etc.), a la que no pertenecían, pero sí conocían, de tal modo que no fueran juez y parte para garantizar objetividad y compromiso. Al iniciar por cada equipo la revisión de áreas, procesos e insumos, cada miembro tomó en cuenta su propia responsabilidad, lo encontrado en cada indagación se lo aplicó a sí mismo: " no desees a otro lo que no quieras para ti" y así más que señalar las debilidades reflexionó primero en las propias y miró a las fortalezas suyas y ajenas como estrategia de cambio. Esto sí es un producto evidente de un Autoestudio, la inercia que se obtiene en el desarrollo de un cambio a partir de fortalezas como estrategia de mejora y la conciencia ligada a la actitud de mantenerse en el estado de flujo hacia una mejor forma de ser. (trayección).

La revisión de los indicadores no fue un "Chek List" una sola rutina de supervisión, fue un momento de empatía responsable y de ayuda institucional, se aplicó la regla de oro "trata al otro como lo que debiera ser y lograrás lo que sea". Se necesita vivir el proceso de Autoestudio para valorar su mecanismo de sinergia y cooperación intrainstitucional.

El proceso de Autoestudio, en síntesis, comprendió tres momentos: A) La transformación de los indicadores FIMPES o "DEBES", (El DEBE es la exigencia que solicita la FIMPES como insumo, y a la vez condición SINE QUA NON para operar con calidad), los debes se interiorizaron para ser comprendidos; B) Definición de un escenario de referencia, tanto cualitativo como cuantitativo; y C) Búsqueda del escenario de realidad. De la confrontación de los escenarios surgió un diagnóstico que se plasmó en un voluminoso documento que clarifica fortalezas y debilidades y nos deja una serie de recomendaciones para acercarnos al escenario de referencia.

En párrafos arriba, discutimos como nos vimos al espejo, baste decir en este momento, que la distancia entre la realidad y la referencia fue significativa más no insalvable, antes bien, fue motivadora para impulsarnos a mejorar como acción cotidiana y permanente.

El Logro Institucional

El Autoestudio puso en evidencia la dinámica en la que la UNIVA está desde tiempo atrás; en el transcurso del estudio que duró dos años se dieron cambios, productos de la detección oportuna de problemas y de la sinergia emprendida por el comité directivo que coordinó el proceso total. Ante la evidencia de algún problema la recomendación no se hizo esperar y se actuó en un verdadero proceso de "Reingienería express".

La institución es un ente en movimiento, el hecho de la dinámica no es percibido por todos, es cotidiano el mantenerse en movimiento y esa cotidianeidad en algunos casos ciega a los miembros para verla como es, estamos en ella, mas no la sentimos.

El Autoestudio abrió la ventanilla, como en un viaje por tren, al notar que el paisaje va corriendo ante nuestra vista tomamos realidad de la velocidad y la dirección del desplazamiento de nuestro vagón. Lo que sucede en el interior llega a ser tan cotidiano que no le prestamos atención, pero abrir la ventanilla nos da una nueva perspectiva de lo externo y de lo interno, retorna la direccionalidad de nuestros actos y surgen nuevas motivaciones por lo que a través de la ventanilla se filtra. El tren se mueve, pero el ver las vías que corren paralelas y cercanas a las nuestras surge la duda de si los otros trenes son más rápidos o llegaron antes que nosotros a su destino, esa angustia naciente nos incomoda más, nos impulsa a mejorar la maquinaria para ir más rápido a nuestro destino (misión).

No abrir la ventana es mutilar la voluntad y cegarnos a la realidad, además, de perder el paisaje, bello y estimulante del rededor. El Autoestudio barrió la ventanilla.

El logro, es la nueva dinámica, más consciente y viva de que el movimiento existe y el rumor está aclarado, horizonte permanente, enigma eterno. Cambiar con rumbo es gozar del paisaje con la cara en alto y sintiendo que el entorno te vivifica. El logro es en realidad la reactivación del proceso, caminar con la faz que disfruta el viento.

La Acreditación

La FIMPES a través de la comisión de docencia y superación académica estableció el sistema para el ingreso y permanencia, este resuelve el mecanismo de garantizar que las instituciones que aspiren a la Federación cubran con requisitos mínimos de calidad y pertinencia como organismos que ofrecen grados superiores. La cultura de certificación y acreditación que se inicia en los noventa a nivel nacional correspondió a la FIMPES. El impulso más serio para que esto se diera. Actualmente la ANUIES (Asociación Nacional de la Universidad e Instituciones de Educación Superior) está promoviendo un sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, esto habla de la importancia que ambos organismos FIMPES y ANUIES le dan al ejercicio de Acreditación como estímulo a la mejoría académica de las instituciones del país; se presenta un panorama de mayor exigencia a las Universidades y garantiza a los usuarios y a la sociedad que al final del siglo sólo las instituciones acreditadas aseguran un mínimo de indicadores de calidad. Las universidades que no cumplan requisitos tenderán a desaparecer, las sociedad será más exigente, deberá serlo. La globalización y la apertura continental fortalecerá esta cultura, aprenderemos a impulsar de manera global el ser mejor cada vez, como lo cotidiano. La calidad no será un valor agregado, estará como valor intrínseco y permanente.

La UNIVA está en proceso de acreditación, cubrimos ya lo conducente para esto: hicimos el Autoestudio, recibimos a la comisión que verificó nuestras propuestas; se nos plantearon 37 recomendaciones y

dimos puntual respuesta con un plan de trabajo para enfrentarnos a las mismas. Sabemos que vendrá la respuesta afirmativa, estamos tranquilos; la energía institucional se enfoca no a la espera sino a la acción de mejora que nosotros mismos nos planteamos. La acreditación la tomamos como un proceso inmanente, que nace en nosotros y se desarrolla en nosotros.

El Escenario futuro de las Instituciones

El Sistema de acreditación universitario en México está iniciando su andar, hay más interrogantes que experiencias reales; hasta el momento la FIMPES a valilado 10 autoestudios, no es un porcentaje significativo, más todo se presenta halagüeño, el futuro tiene más sentido cuando todo es expectativa. Hoy comienza el mañana, nada de lo porvenir será sino lo que se cimienta ahora. Con esta línea de pensamiento presento lo que mañana traerá el ejercicio de la acreditación académica.

Un escenario es un espacio visible donde se conjugan espacio, tiempo y ejecutantes de una acción que se llama DRAMA, acción viva recreada para perpetuar la vida. El escenario es un término teatral, no de la planeación, la planeación se lo robó al teatro y lo prostituyó dejándolo en dibujo, en objetivos y variables, en matrices y formatos.

Reclamo para el teatro el término-concepto de escenario con toda la connotación de drama, vida, alma, tiempo, y "teatron" o lugar para que los que presencian el drama, lo vivan, lo sientan, lo sufran y logren la catarsis. Reclamo para la vida el escenario, todo teatro es vida, es realidad, nunca el teatro fue ficción y fantasía, sólo es vida, así de simple. El escenario es la sublimación de la vida, que de forma dramática se muestra para unirse visceralmente, sin racionalismo y superficialidades.

El escenario futuro de las Instituciones de Educación Superior reclama una postura viva. El ejercicio de la acreditación y la certificación no es un mecanismo extrínseco, como se nota por muchos, como algo que proponen organismos cupulares para dictar reglas y procesos, es la acreditación un proceso de dentro hacia afuera, es en primera instancia un compromiso consigo mismo que involucra al ser y al deber ser (óntico y deontológico) , es querer creer en sí, más que responder a otros por acciones no inmanentes.

Quiero ver a la Institución de Educación Superior, madura en la decisión de su destino, con claridad de valores, con ganas de ayudar a que el educando aprenda, dé más y sea mejor. La Calidad Educativa no se logra con indicadores de efectividad que otros propongan, es un ejercicio de compromiso con una mejor forma de ser. Quiero ver a cada institución dándose crédito por la coherencia entre su querer, su hacer y su creer, la autenticidad y atingencia del pensar y el accionar los otros lo verán sin dificultad: transparencia y necesaria entrega a los educandos serán evidentes cuando la acreditación salga de dentro hacia afuera.

Quiero ver el drama, la acción viva del hecho educativo, no sus insumos y documentos probatorios que hablen de valores en folletos, conferencias especulares y programas televisivos para hablarnos de una axiología de dientes para afue-

ra, quiero ver las cuerdas del alma institucional en búsqueda de ser mejor sin que tengan que ponerlo en internet.

Quiero ver la realidad y no sólo la virtualidad engañosa de la invención tecnológica. El escenario con sus actores y actrices no son imágenes cibernéticas, son personas con destino trascendente, no "software" con velocidad pentium. Quiero ver que la herramienta, valiosa sí, sea herramienta solamente. Quiero ver que la herramienta del hombre sea su cuerpo material que viva al influjo animado del hálito superior.

Quiero ver a la universidad con esperanza cósmica, transcendente y buscando la verdad como docencia viva, donde investigar y enseñar sea lo mismo. Sin aulas que atrapan o bibliotecas que se empolvan. Todo vida y consciencia, a fin de cuentas, en eso se convierte el aprendizaje.

Quiero verte a ti lector certificándote por el simple hecho de estar en el drama, en comunión con los demás. Así veo, así quiero ver.

[1] Este artículo apareció originalmente en la Revista de la Universidad del Valle de Atemajac. Su reproducción está refrendada por la misma Universidad.

Ruinas de Aztlán

Autonomía y cogobierno paritario, entre la memoria, las dudas y las perspectivas[1]

Gustavo Rodríguez Ostria

1. Introducción

Los escasos análisis referidos a la problemática universitaria boliviana descansan en un juego y una disputa de cifras, siempre incompletas y elusivas: Presupuestos, reprobados, graduados, etc. Pocas veces se ha intentado en cambio someter a la educación superior a un análisis cultural y organizacional pese a que aportaría elementos constructivos para descodificar su actual crisis y establecer cómo estas instituciones se construyen como instancias de producción y legitimación, enmarcadas en un escenario de tensiones y contradicciones, generadas por la historia, recogidas en su memoria y asumidas como una apuesta de futuro, entre sus perspectivas, las demandas externas y sus funciones de generación y transmisión del conocimiento. No es suficiente, como recuerda Marcela Mollins, retomando a José Joaquin Brunner, conocer positivamente como fueron los hechos descarnados de la historia institucional, sino tenemos en cuenta o reconocemos como se presenta la "leyenda organizacional" universitaria. [2] Las universidades *qua* instituciones, como el Ejército o la Iglesia, poseen un conjunto de símbolos, héroes, costumbres, gestos y ritos de inicio que las identifican y les dan coherencia.

El análisis cultural de las universidades implica considerar tres áreas que se interpenetran: histórica, social y antropológica. La primera remite a configuración del pasado, cristalizado como memoria. La segunda a las demandas sociales y su aplicación en relación a la universidad. Finalmente la tercera a la constitución y funcionamiento del entramado de gestos, lenguajes, mitos, valores y representaciones del sistema universitario.[3]

Intentando eludir las ópticas maniqueas y normativas, este artículo in-

tenta esta aproximación conceptual para tratar de la Autonomía y el Cogobierno Paritario que constituyen hoy por hoy las dos principales metáforas ordenadoras del pensamiento y la acción de la universidad pública boliviana. [4] Desde hace mucho su presencia impregna de tal modo la vida universitaria que pareciera suficiente removerlas o ampliarlas para superar la actual crisis universitaria o, en su caso, para profundizarla .

La evidencia empírica parece rechazar esta visión unilateral, que José Joaquín Brunner llamaría el "Mito de Córdoba". La ausencia de autonomía y participación estudiantil durante casi nueve largos años de autoritarismo militar (1971-78; 1980-82) no condujo a una mejora sustancial en los procesos y resultados en el Sistema de Educación Superior boliviano. Por su lado las universidades privadas que proliferan sin regulación alguna desde mediados de los 90s, estructuradas en torno a sistemas verticales de mando, tampoco han constituido una respuesta seria y convincente. El eficientismo, su administración vertical y el apego crudo a las señales del mercado pueden estar, por el contrario, creando insospechados problemas.

Ahora bien, analizar el gobierno universitario, nos remite a un modelo compuesto de dos caras o dimensiones entralazadas: una externa y una interna. La primera se refiere principalmente al entramado tejido entre las universidades y el Estado, mientras que la segunda comprende los mecanismos y formas de administración y gobierno con que se dota cada institución de educación superior.

2. *La historia y la memoria*

Autonomía y Cogobierno Paritario están soldadas en un solo plano por la reconstrucción de memoria institucional universitaria, aquella a través de cuyo tamiz las universidades procesan los fenómenos que acontecen en su exterior, pero no por la historia real. Aunque engarzadas profundamente pertenecen en propiedad a horizontes temporales distintos. Con poco más de dos décadas de separación su protagonista es siempre el mismo: el movimiento estudiantil; pero la primera pertenece a la "gesta heroica" de la Reforma de 1928-31 y la segunda a la segunda generación de la Reforma y a su extensión producida entre 1953-1954, y continuada, bajo otros recursos discursivos, al concluir los 60s e iniciarse los 70s.

Como es suficientemente sabido, las universidades públicas son autónomas en Bolivia en virtud a la Ley del 25 de julio de 1930 y de los ajustados resultados del Referéndum del 11 de enero de 1931. Los ecos del *Manifiesto Liminar* de Córdoba de 1918, aplicado casi una década más tarde en el marco del inicio de una crisis de la sociedad señorial, produjeron desde 1924 demandas por la separación de las Universidades de la tutela del Estado-Docente. Voces que provenían principalmente de la propia elite, o mejor de sus vástagos, portadores de un discurso generacional, iluminista y utópico. La Reforma Universitaria, conjuntamente el surgimiento de organizaciones obreras y protestas indígenas, anticipó así el cuadro de fuerzas sociales que pugnarían en la posguerra del Chaco(1932-1935) por modernizar la sociedad señorial y excluyente configurada en las postrimerías del siglo XIX. Miríada redentora estudiantil que exaltaba la "misión social" de las universidades y que simbólica-

mente sería traspasada posteriormente- a la luz del marxismo- a la clase obrera y el movimiento popular en los 60s y 70s, aunque los jóvenes insurgentes de clase media conservarían en la realidad viva el liderazgo y protagonismo.

Ahora bien, no es suficientemente reconocido, porque la reconstrucción de la memoria es selectiva, que la demanda de la participación estudiantil paritaria en los órganos de Gobierno de las Casas Superiores de Estudio no estuvo inscrita en los postulados del reformismo universitario boliviano de 1928 y 1929. Tampoco, como sucedió en Argentina, se solicitó la presencia de los Graduados. Los primeros estatutos autonomistas contemplaban consiguientemente sólo un tercio de representación para el alumnado en los Consejos Universitarios y en los Consejos Directivos de Facultad conservando la mayoría restante para el estamento docente y las autoridades. La paridad se establecía solamente para la elección del Rector en el Claustro Universitario. Esta no se realizaba empero por la modalidad actualmente vigente de voto universal ponderado, sino por intermedio de una suerte de colegio de electores. [5]

Este Régimen permanecerá vigente hasta 1953-54, bienio en el que se incrementarán las demandadas estudiantiles por aumentar internamente su poder, que culminarán con la adopción del Cogobierno Paritario. [6]

La revuelta popular de 1952 sacudió el país y , aunque no como un simple reflejo, también a las universidades. La paradoja del caso consistirá en que ellas en cuyas aulas desde 1928 se fue gestando una parte importante de la "reforma moral e intelectual" que condujo a las transformaciones sociales, van a quedar desfasadas por esos mismos acontecimientos.

Por una parte, las *"impolutas masas de los que no se lavan"* , como diría René Zavaleta Mercado, que se regodeaban de su triunfo "antioligárquico' en las minas y el agro van a intentar extenderlo hacia las Casas Superiores de Estudio, a sus ojos seguramente una colección de buenas familias. Por detrás estaba también la sombra absorbente e integrista de un Estado-el del "52"- intolerante a todo signo autonomista que desafiara su construcción. Finalmente, como factor detonante, la memoria histórica recordará al gobernante MNR el papel crucial jugado por los estudiantes en el derrocamiento del protonacionalista Hernando Siles en 1930 y del militar nacionalista Gualberto Villarroel en 1946.

El resultado final de estos contradictorios procesos fue la "intervención" en 1955 de las universidades por la COB, cumpliendo la determinación de su Primer Congreso(octubre de 1954) y la "avanzada" movimientista que a la postre enajenó a la clase media en relación a este partido; pero también dejó de herencia el Cogobierno Paritario Docente Estudiantil.

Experiencia única en América Latina y quizá en el mundo, el Cogobierno Paritario fue una de las consignas capitulares del "X Congreso Universitario" celebrado en Sucre del 17 al 21 de agosto de 1952. También el *"Proyecto de Estatuto de la Universidad Boliviana"* recomendado para su estudio por la "Segunda Conferencia Nacional de Rectores" reunida en Sucre del 27 de enero al 3 de febrero de 1955, postulaba ya sin tapujos esta modalidad.[7] Inicialmente instalado en Potosí en 1953, este se extendió al año siguiente a La Paz, Oruro, Cochabamba y a otras universidades, como emergencia del "pacto de retiro"

suscrito el 8 de octubre de 1955 entre las fuerzas "autonomistas" , el Gobierno y la COB.

A principios de los 50s, la universidad pública no había todavía perdido su carácter elitario. Contra lo que quisiera el "mito" universitario construido posteriormente, en 1931 la Autonomía no abrió de par en par las aulas. Un sistema selectivo de admisión- vía exámenes de ingreso para Bachilleres- continuó casi incuestionado hasta los 50s, y solamente se desmoronó- como veremos más adelante- entre los 60 y los 70s. al calor de la presión estudiantil proveniente de dentro y fuera de sus aulas.[8]

De tal manera no es sorprendente que en los primeros años de régimen autónomo el crecimiento de la matrícula estudiantil fuera lento aunque sostenido, de manera que su población era pequeña. En la UMSA, por ejemplo, de 1.955 estudiantes en 1947 apenas creció a 2.086 en 1950[9] y en San Simón, la segunda más grande del sistema, de 492 a 964 en el mismo lapso. [10] En 1950, el "Censo Nacional" registró 5.039 estudiantes en todo el país, un escaso 2% del grupo etáreo comprendido entre 20 y 24 años . Aunque la situación era muy similar a lo que acontecía en otros países del continente[11], resulta claro que las universidades públicas bolivianas constituían aún un refugio de las élites y de las clases acomodadas masculinas(solamente entre un 10 y 15 % era femenina). Compenetrados por redes familiares y portavoces de la cultura ilustrada de la época, no les resultaría a ellos operativamente muy complicado reconstituir un cierto de aire comunidad, con reminiscencias discursivas y estamentales preindustriales y premodernas.

Las universidades sufrieron en todo caso entre 1950 y 1970 un importante crecimiento cuantitativo pasando de 5.039 estudiantes a 26.772 universitarios.[12] Situación que permitió, aunque de manera todavía tenue, el ingreso a las aulas de sectores medios empobrecidos y sectores populares que tenían francas expectativas de recorrer las universidades como un canal de ascenso social y como también de crisol para emprender una acerba crítica al orden social estructurado en Bolivia desde 1952.[13] Fueron ellos, que irrumpieron bajo una fuerte influencia cristiana, los más interesados en continuar por el sendero reformista en momentos que las políticas estatales reducían el presupuesto universitario(en la Universidad Tomás Frías, por ejemplo, cayó de 3.281.747 dólares en 1956 a 206.324 en 1963)[14], se realizaban contratos de modernización universitaria con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y se abría la primera universidad privada en el país: la Católica en 1966 y se volvía a debatir el porvenir del gobierno universitario.[15]

La llamada" Segunda Reforma"- que intentaba seguir el espíritu y los pasos de la Primera- no fue concebida por sus protagonistas en términos principalmente de buscar la modernización académica y el incremento de la calidad de estas instituciones.[16] La idea estaba presente, por el descontento por la deficiente enseñanza, por la persistencia de los privilegios de élite pero privilegiaron en cambio la profundización de la democracia interna entendida como mayor cuota de poder estudiantil, además del ingreso libre a las universidades[17] y la extensión del radio de influencia externa, por intermedio de una asistencialista "Extensión Universitaria", para "ayudar" a los sectores populares. En esos mismos años las Universidades hicieron mayores esfuerzos que

en el pasado para alcanzar el ideal "humboldtiano" e incorporar la investigación científica. La triada docencia, investigación y extensión quedarán de tal suerte establecidas como las más altas y "naturales" funciones universitarias.

Los universitarios, los estudiantes con preferencia, miraban estas tareas desde el horizonte revolucionario y la búsqueda de una alianza estratégica con el movimiento popular en ascenso. Esta convergencia se fue produciendo desde julio de 1966, al calor de la llamada "Revolución Universitaria" en la Universidad de San Simón. Los estudiantes expresaron en su manifiesto inaugural su disgusto por la baja calidad de la enseñanza, la baja eficiencia interna, las restricciones de ingreso y la existencia de una universidad que *"no ha marchado al ritmo de las exigencias de nuestro pueblo; no obstante, su naturaleza social se encuentra divorciada de su sociedad"*.[18] En los 50s. y 60s. la universidad había sido escenario de una pugna entre sectores marxistas, nacionalistas revolucionarios y derechistas, sin que nacionalmente ninguna fuerza lograra preeminencia. Originalmente las nuevas fuerzas se afiliaron a la Democracia Cristiana, pero tras la experiencia guerrillera del Ché Guevara y la influencia de movimientos estudiantiles en todo el orbe, viraron permitiendo la emergencia de una nueva izquierda universitaria. Esta se hizo presente, convencida de la necesidad de adecuar la universidad a la *"lucha revolucionaria del pueblo boliviano"* .[19] Vínculos entre la lucha universitaria y la lucha de clases que ya habían proclamados en los congresos universitario de 1928 y 1938.

En ese tenor de razonamiento reformista, en el bienio 1970-1971 se produjo el (re)encuentro entre un movimiento obrero y popular, en vías de reconstruir su independencia virando hacia el socialismo y el movimiento estudiantil que afirmaba su radicalismo.

En ese contexto, las bases del cogobierno docente estudiantil - la conquista del 54- quedaron para la nueva generación estrechas para arrancar a *la "universidad de la superestructura burguesa"* y colocarla bajo *"la hegemonía obrera"*. En algunas universidades, como en Potosí, se replanteó entonces el gobierno paritario docente estudiantil introduciendo la participación obrera y popular en el gobierno universitario mientras que en La Paz se promovió el "Veto Estudiantil".

El golpe militar de agosto de 1971 puso fin a estas experiencias. Se promulgó, "La Ley Fundamental de la Universidad Boliviana" con el propósito manifiesto de "acabar" con la "anarquía" universitaria y el extravío "politizante" de la Autonomía.[20] La disposición contemplaba la reducción de la participación estudiantil a poco menos de un tercio (art. 26), el pago de matrícula estudiantil(que nunca se ejecutó), suprimía la extraterritorialidad que en la práctica habían gozado las Casas Superiores de Estudio, anulaba la dimensión política de la Autonomía reduciéndola a un ámbito meramente administrativo[21] y creaba un órgano suprauniversitario denominado "Consejo Nacional de Educación Superior (CNES)" dependiente del Presidente de la República y dotado de amplios poderes regulatorios (arts. 11-17). [22] Otra dictadura militar(1980-82) trató de retomar esta misma senda organizando por Decreto Supremo del 13 de abril de 1981 el "Consejo Nacional de la Universidad Boliviana"(CONUB). [23]

Ambas fueron superadas, como parte de un movimiento más amplio de

democratización de la sociedad, retornando en 1982 la situación universitaria a los cánones anteriores. El hecho que este retorno fuese posible por la presión va a consolidar en la cultura institucional la leyenda de la invencibilidad universitaria y la adhesión a estos "sagrados" valores un rito de pasaje para acceder a la cúpula directriz universitaria.

3. *Gobierno universitario: una perspectiva organizacional*

Una vez señalados, a modo de recuerdo, los principales hitos de la configuración cultural de los nudos del poder interno y externo universitario, pasaremos a examinarlos cada uno de ellos con mayor amplitud.

¿Cómo se reproduce el poder, el saber y el conocimiento al interior de las organizaciones de educación superior?. Seguiremos en este punto un enfoque internalista fuertemente influido por el trabajo de Burton Clark *"El Sistema de Educación Superior Una visión comparativa de la Organización de la Educación Superior"* [24], publicado originalmente en inglés en 1983.

Clark señala la especificidad de las universidades, que trabajan con el conocimiento como materia prima, lo cual tiene enormes consecuencias sobre su organización y sistema de gobierno. Por sus tendencias a la especialización y autonomía y autogeneración, las universidades son muy distintas a las empresas, configurando estructuras planas con débiles vínculos entre sus unidades y difusos mecanismos de control y autoridad. En suma, sistemas de base pesada, donde el poder se halla en los productores del conocimiento y *"anarquías organizadas"* o como las llama Karl Weick, instituciones *"flojamente acopladas"* compuestas de múltiples culturas, funciones y estructuras.

Cox y Courard[25], siguiendo los pasos de Clark, reconocen a su vez distintos tipos de gobierno universitario, como ser:

a) Autoridad Personal. Se caracteriza por el fuerte predominio de los profesores, cuyos criterios no se encuentran por lo general regulados por reglamentos o por normas colegiadas. Está generalmente presente en sistemas universitarios basados en cátedras y con escasa regulación gubernamental.

b) Autoridad Colegiada. Es ejercida colectivamente por un cuerpo deliberante de pares escogidos en base a su saber, en cuya cúspide existe una autoridad elegida desde abajo y no nombrada por autoridades externas o desde arriba.

c) Autoridad Burocrática. Constituye la antípoda del modelo personalista y el colegiado. En su forma más pura, en este caso, la autoridad deriva su poder impersonal y formal de su posición determinada en la organización. Supone un sistema de delegaciones, normas y jerarquías, asignación de tareas y evaluación de responsabilidades.

A nuestro juicio de los tres modelos, muy brevemente descritos líneas arriba, el segundo, en principio, es el que más se aproximaría en la situación boliviana al funcionamiento de las universidades públicas creado en varias fases desde 1931.[26]

Sin embargo la similitud no pasa de ser formal. Si bien en ambos casos predominan los acuerdos consensuados y relaciones horizontales sobre las imposiciones verticales, en la autoridad colegial la base última de la autoridad

es el *saber o expertise* mientras que cada miembro es un igual o un par. En el Cogobierno Paritario se parte en cambio de la desigualdad de posiciones y conocimientos pues la equiparación es sólo política y transitoria mientras dura el Consejo o la Asamblea. Luego, estudiantes y docentes, vuelven a una posición "normal" que se traduce en la subordinación en el aula de los primeros a los segundos.

Algunos autores como los ya citados Cox y Courard, que siguen la perspectiva organizacional, consideran que una universidad es una institución que debería ser estructurada alrededor de dos ejes: la autoridad colegial, asociada, como vimos, al control de los académicos sobre su saber, y la autoridad burocrática vinculada a la gestión especializada de recursos humanos y financieros.

La primera, en un sistema de base pesada, impulsa a la universidad a la dispersión y fragmentación correspondiendo a la segunda contrarrestarlas recuperando una perspectiva global. Contrapeso que en las universidades públicas bolivianas virtualmente no existe. Sus autoridades no tienen un carácter impersonal ni autoridad independiente ni tampoco el sistema está regulado por normas. [27]

Victor Baldrige, ha propuesto un modelo un tanto diferente a los anteriores, que arroja, a nuestro juicio, mayores luces respecto a los mecanismos de gobierno de las universidades públicas bolivianas, particularmente si se los observa desde la perspectiva de la toma de decisiones. En el "sistema político", sostiene este autor, las decisiones ni son órdenes, como en el modelo burocrático ni acuerdos respaldados por la competencia técnico-científica, como en el colegiado, sino, compromisos y equilibrios causísticos entre grupos con intereses diversos y que se disputan en poder al interior de la institución. La coordinación del sistema se realiza mediante negociaciones, competencia, corrupción, clientelismo y la conformación de coaliciones. [28] Predominan los intereses particulares y tribales[29] de tal manera que los resultados no son previsibles ni planificables hallándose amenazados por equilibrios que se tornan transitorios.

Como señala Baldrige resulta difícil llegar, en este contexto, a un momento final de decisión ya que los procesos *"políticos en medios complejos tienen la capacidad de deshacer o trastocar los acuerdos que han sido producidos o, aun cuando tales cosas no ocurrieran, habilitan prever más de un sentido a la interpretación del resultado alcanzado"*. [30]

Siguiendo el razonamiento de Baldrige, y aplicándolo al singular caso boliviano, puede constatarse que sus autoridades académicas sean facultativas o universitarias más que administradores eficientes, preocupados por reformas curriculares y académicas se tornan obligatoriamente en facilitadores de acuerdos y equilibrios entre corporaciones estamentales con idéntico poder de decisión y veto. Negocian pero no comandan, demorando el proceso y el tiempo de toma de decisiones. Obligados a formar coaliciones su legitimidad no depende tanto de los resultados e impactos alcanzados como del grado de los consensos que se lograron antes de implantar la acción. Tampoco es posible anticipar ni planificar a mediano y largo plazo, adecuando sus respuestas no siempre a las necesidades realmente existentes sino tomado en consideración

aquellas que se tienen, por fáciles y capaces de guardar el equilibrio existente, más a la mano. Estas suelen estar inducidas por la necesidad de reproducirse como burocracia, participando en el mercado electoral, mecanismo al que estas instituciones han confiado la reproducción de su sistema de poder. [31] Sintomáticamente algunos diagnósticos universitarios recientes, como el presentado en el "Plan Quinquenal de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón(1996-2000)" coinciden con esta visión(aunque no con sus causas). [32]

En este modelo de gestión prima lógicamente la inestabilidad ya que es muy difícil crear condiciones para la continuidad de los equipos directivos, los cuales son removidos al cambio de cada administración trayendo además modificaciones en las orientaciones académicas. El sistema de no reelección de autoridades vigente en la mayoría de las universidades y que se impone en la mayoría de las universidades públicas, si bien garantiza la movilidad inter élites produce desfases en la conducción institucional. Se hace más ineficiente la administración universitaria y se carga con fuertes costos en la formación de recursos humanos en cuadros directivos, (Decanos, Directores) que normalmente no son aprovechados nuevamente en la conducción académica o administrativa. [33]

Y lo que es todavía peor, el Cogobierno Paritario concebido en su origen, y en el depósito de ciertas memorias, como depositario de las juveniles energías reformistas, se ha trastocado , como concluye recientemente el Informe del Instituto Ortega y Gasset, en *"un obstáculo para el cambio del sistema y de cada universidad"*. [34]

4. Autonomía y coordinación del sistema

La modalidad de coordinación de un Sistema de Educación Superior hace referencia "al exterior" de las instituciones en particular y del sistema en su conjunto. Comprende por tanto a los actores que interactúan para definir su lugar(universidades, gobierno y mercado) como a los dispositivos que utilizan para fijarlo. De acuerdo nuevamente con Burton Clark, existirían cuatro modelos de coordinación:[35] a) Europeo. En este caso la autoridad universitaria está distribuida entre el gremio académico y una burocracia estatal, que tiene fuertes roles regulatorios. b) Británico La autoridad se distribuye entre gremios académicos fuertes y una limitada influencia externa de administradores y patronatos. c) Norteamericana. El control profesoral es más débil que en los casos anteriores y en contraparte los administradores y patronatos(*board of trustees)* tienen más influencia. d) Japonesa. En las universidades públicas existe un fuerte poder profesoral combinado con una fuerte injerencia externa estatal. No se presentan patronatos o administradores institucionales como en Norteamérica.

En los últimos años la anterior realidad, por lo menos en lo que atañe a Europa, se ha venido modificando a medida que se transformaba la naturaleza del papel de los estados y estos abandonaban su control burocrático y lo sustituían por un rol evaluador "a distancia" *ex post.*[36]

Ahora bien, existe coincidencia entre diversos autores en señalar que la matriz latinoamericana no se ajusta exactamente a ninguno de los anteriores modelos por los papeles y características distintas que poseen aquí el Estado, el mercado y las comunidades académicas. [37]

Históricamente Bolivia ha conocido básicamente dos modelos de relacionamiento entre el Estado, la Universidad y su comunidad. El Sistema de Educación Superior comenzó a estructurarse en los albores de la era republicana con la fundación de las Universidades de San Andrés(1830) y San Simón(1832) a través de las cuales el Estado buscaba arrancar de la iglesia el control de la formación de los recursos humanos que necesitaba para fortalecer su administración y satisfacer las demandas de las élites. La saga continuó con la Universidad Tomás Frías en 1892, y escuelas más o menos informales en Oruro, Tarija y Santa Cruz. Estas ciudades solamente conocerán universidades propiamente dichas tras la Autonomía de 1931.

Se configuró así un sistema, un esquema de corte napoleónico, donde las universidades fueron reguladas directamente por el poder central, que aprobaba programas, revisaba curriculums, designaba sus docentes y autoridades. La Reforma de l928-29 trizó este patrón otorgando autonomía a las universidades e inaugurando una nueva modalidad de coordinación con un Estado ausente(salvo para saldar cuentas) y una comunidad docente -estudiantil poseedora de todo el poder. La convivencia no ha sido fácil, y se ha hallado impregnada de inestabilidad y mutua desconfianza entre el Estado y la Universidades Públicas, contribuyendo a generar un discurso maximalista de la autonomía.[38]

Uno de los primeros problemas que afrontaron las universidades autónomas resultó la ausencia de coordinación entre ellas lo que conducía a una superposición, duplicación de funciones y competencia por recursos escasos. En otros términos la autonomía se construiría también en relación de competencia no sólo con el Estado sino con las otras universidades.

Las primeras tentativas para conformar un órgano regulador y coordinador , que ya se hallaba claramente establecido en 1930 con el "Consejo Supremo Universitario" fracasaron en los 40s y no fue hasta mayo de 1969 cuando se crea la "Asociación de Universidades Bolivianas"(AUB) *como "órgano de coordinación, planeamiento y desarrollo"*. Posteriormente en el "V Congreso de Universidades" (Cochabamba, diciembre de 1978) se da lugar al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana(CEUB), que todavía tiene un papel más simbólico que real.

Por otra parte, al calor de la nueva realidad reformista, la Constitución Política del Estado, sancionada en la Convención Nacional de 1938 y las sucesivas, responsabilizaron al Estado de subsidiar a las universidades sin otorgarle en contrapartida ningún mecanismo de control sobre ellas(y tampoco a la sociedad). Aunque desde 1938 las sucesivas Constituciones Políticas, quizá influidas por un vago temor de la clase política, hablarán de una "tuición" estatal en la Educación Superior, esta nunca pudo -desde el campo oficial- reglamentarse e interpretarse. Las universidades en cambio advertirán tempranamente, en los años 40s, que esta no implicaba para ellas ninguna responsabilidad frente al Estado. Y por el contrario, la había de éste en relación a estas, tal si fuese la "obligación" de un padre protector.[39]

Se dio pié de esta manera a una modalidad permisiva y benevolente, similar a la que Rollin Kent llamaría de *"patrocinio benigno sin intenciones directivas"*, basada en la autodeterminación de las instituciones respecto tanto del

Estado y como de ellas mismas; así como en su pugna por recaudar anualmente mayores recursos gubernamentales, cerrados generalmente por presiones y acuerdos políticos. Negociación que corre sin que se introduzcan criterios académicos relativos a la eficiencia, eficacia, pertinencia y performance de las universidades. [40] Lo cual, a su vez, contribuye a producir administraciones ineficientes, escasamente afectas a establecer y aplicar reglas de gestión e incluso imposibilitadas de hacerlo dentro de sistemas de gobierno basados en coaliciones corporativas. Omisión que libera además a los organismos de gobierno universitario de dar cuentas a otros que no sean sus propios estamentos cogobernantes, que son a su vez los mismos que deciden , ejecutan y viven sus planes y programas

La democracia universitaria pública boliviana tiene pues características marcadamente endogámicas y no ha reproducido tampoco la división de poderes(Ejecutivo, Legislativo y Judicial) que impera en la democracia societal, sobre la cual la Universidad pretende fundamentar su propio modelo de democracia. Contra lo que se cree normalmente el aislamiento universitario, su encerramiento en la "torre de marfil", que tanto preocupa, radica menos en la ausencia de nexos paternalistas con su entorno y mucho más en la inexistencia de canales para que este mismo entorno la conozca y la fiscalice.

Desde ese punto de vista, como establece Orlando Albornoz, la Universidad Pública ingobernable, es decir poco democrática o poco propensa a ser gobernada. El cogobierno paritario es un no gobierno o un gobierno impredecible, aleatorio. Pero las universidades son también ingobernables porque se cierran en sí mismas. [41] En rigor de verdad la Autonomía "conquistada' entre 1928 y 1931, expulsó tanto a gobierno como a la sociedad civil del territorio universitario y salvo de una manera más o menos arbitraria en 1955 y de una manera más consensuada en 1971, cuando se conformaron cogobiernos tripartitos entre estudiantes, docente y sectores proletarios, esta no pudo cruzar el cerco y participar del gobierno universitario. Quizá no sea necesario llegar a estos extremos. La responsabilidad social de las Universidades Públicas no debe nacer de una imposición sino de una voluntad expresamente instalada en una nueva cultura institucional, que supere el particularismo y el gremialismo.

Una vez señalada la concurrencia interna y externa en la definición de sistema universitario de poder, pasaremos a considerar la situación de los actores que la protagonizan. Empezaremos por los gremios y luego consideraremos al Estado.

5. *Actores estamentales en acción*

¿Cuál es el estado de los actores de "carne y hueso" que materializan actualmente el cogobierno o que incluyen la autonomía dentro de su sistema de creencias y valores o el cálculo de su capacidad y límites de maniobra?

5.1. Estudiantes y docentes

Los reformistas estudiantiles de la" Generación del 28", y casi con seguridad los protagonistas del 54 y 71, poseían rasgos sociales de privilegio: generalmente no trabajaban, presentaban el bagaje de una educación secundaria superior al promedio y compartían familiarmente con la *intelligentsia* de la

época. Tenían en una palabra condiciones para pensar en la reforma del mundo y su universidad. No puede sostenerse lo mismo de las nuevas generaciones de dirigentes estudiantiles.

La masificación cambió de raíz esta situación. Los 26.772 estudiantes de 1970, se transformaron en 56.632 en 1982 y en 131.230 en 1995, un 48% de ellos mujeres. Es claro que una proporción mayoritaria proviene de sectores medios y populares pues las élites, generadoras del discurso reformista en todos los tiempos, han huido a las universidades privadas Existe, como en tantos otros planos, un vacío en los estudios sobre las representaciones mentales y aspiraciones de los/as jóvenes estudiantes, que ahora en una proporción insospechada hace una década habitan las universidades públicas.[42] Como una gran proporción se origina en los sectores medios bajos y simplemente bajos por lo que deben compartir su asistencia a la universidad con esporádicos y precarios empleos o su inserción en el sector informal. Contagiados, por otra parte, de la crisis de la izquierda boliviana y la deserción de la clase media reformista, no aspiran a cambiar ni el mundo ni tampoco su universidad. Despolitizados, escépticos y con nítidas aspiraciones de ascenso social, corriendo, normalmente sin las bases económicas y educativas suficientes, con prisa en pos de una credencial que los habilite a competir en el mercado de trabajo. Sus esfuerzos, si existen, se dirigen, más allá de los discursos esta vez carentes de aceptación colectiva principalmente a garantizar la universalidad y la gratuidad del estudio y a despejar posibles trabas académicas a su carrera credencialista .[43]

Los docentes, por su parte, han sufrido un proceso de corte similar, aunque por otras razones y vías. Su número, debido a la necesidad de atender a la masificación de la matrícula, se ha incrementado sensiblemente. Primero lentamente y luego, a la par que los estudiantes, rápidamente. En 1947 eran apenas 542, comprendiendo los profesores de facultades(487) y Extensión Universitaria(55). Para 1957 su número casi se había duplicado alcanzando a 1098 aunque más por efecto del incremento de área de extensión que de las facultades. En efecto, mientras en el primer caso se registraban 682 docentes en el segundo se tenía a 416. Hasta 1962 el número se mantuvo sin mayores variaciones. [44] Un salto elocuente se registró para 1989, el primer año para el que se disponen cifras completas: 4.142 docentes los que se convierten en 6.290 en 1996.[45] Este salto solamente ha sido posible improvisando a docentes muy jóvenes e inexpertos que están lejos de reproducir el halo de autoridad que acompañaba a los viejos y venerables catedráticos de antaño.

Y aunque su número, edad y composición genérica se ha modificado en las últimas dos décadas(1975-1996) a la par que caía su prestigio académico, la transición hacia la sociedad centrista que se precipitó en el país tras la crisis de la izquierda a mediados de los 80s no los ha golpeado y desorientado en la misma magnitud que a sus estudiantes. Generalmente se trataba de un sector conservador que no compartía plenamente, salvo en algunos sectores, las propuestas sociales de sus estudiantes, pero que, quizá por obligación, tolerancia y quizá alguna simpatía, se movilizaban junto con ellos.

Pero es desde su propia cúpula directiva desde donde se está gestando una nueva presencia discursiva. En abril de 1983 cuando realizaron, bajo la

euforia de la "reconquista de la Autonomía", su primer Congreso en Cochabamba, se pronunciaron por la defensa "intransigente" del Cogobierno Paritario. Una década más tarde su visión se tornaría muchos más escéptica y crítica. En un giro de la tradición, las voces de cuestionamiento saldrán del seno de la universidad de mano de sus propios docentes. [46]

Muchos/as docentes trabajan sólo parcialmente en la Universidad por lo que no se comprometen ni identifican plenamente con la memoria institucional oficial. Independizados de la presión estudiantil, de los legados de la Reforma y la confianza en el Cogobierno Paritario[47] se movilizan ahora con más frecuencia y número que sus estudiantes defendiendo sus propios intereses corporativos coincidentes con mejoras en sus niveles salariales y condiciones de permanencia laboral.

De este modo los Consejos Universitarios se tornan en arenas donde el conflicto, que tiene ahora un carácter marcado por pugnas burocráticas internas universitarias y no, como en el pasado, por partidarias externas, se dilucida entre dos "estamentos" que operan con una racionalidad de "poder suma cero". A una afrenta corresponde otra; a una medida se retruca con otra para restablecer el equilibrio. Las presiones facultativas por mantener o extender prerrogativas y acceso a recursos escasos complejizan el panorama. Cada disciplina es una isla. La visión global, en una suerte de *"empate histórico y debilidad constructiva"*[48] termina extraviada, paralizando, salvo en pequeños núcleos a costa de esfuerzos e iniciativas personales, necesarias reformas en profundidad.

Ahora bien, se requeriría de una investigación mucho más detallada para establecer qué valor tiene en el *ethos* colectivo universitario, y no solamente para sus cúpulas, el Cogobierno Paritario y la Autonomía Universitaria. ¿Qué significa, al respecto, la ausencia estudiantil en las movilizaciones callejeras incluso en momentos, en que parecía que todo el *modus vivendi* de las universidades públicas, corría serias amenazas?.

No obstante, la apelación a las pasadas intervenciones y sus dudosos resultados, la asociación entre Autonomía y gratuidad de la enseñanza, la tradición iluminista persistente del tipo *"la universidad ciencia y conciencia"*,, alimentan todavía un imaginario, plasmado de viejas glorias, a través del cual la universidad pública procesa y tamiza el mundo cambiante que se extiende fuera de sus muros.

5.2. Un estado ausente

En la ecuación del poder universitario boliviano, donde se cobijan Autonomía y Cogobierno Paritario, el Estado cumple, paradójicamente por ausencia, un papel pivotal. No ha existido continuidad en sus acciones ni tampoco ha creado una memoria estable de sus relaciones con las universidades. Lo único que prevalece es la coyuntura, cercada por la negociaciones presupuestarias anuales, aunque la situación está cambiando.

En los años 80s, principalmente en Europa, se produjo un viraje en el relacionamiento entre el Estado y las Universidades, presionado por el valor estratégico y económico que adquiere el conocimiento en las sociedades postindustriales. Surgió el " Estado Evaluativo", que combinó por una parte

mayores controles al producto y la productividad de las instituciones y, por otra, menor regulación burocrática gubernamental.

En América Latina, el Estado parece igualmente estar abandonando su pasividad e interesándose en promover las condiciones de una Reforma Universitaria. Convencidos que los impulsos de transformación de las universidades no vendrán de su interior han introducido, en algunos países como México, Chile, Colombia, Argentina y Brasil(en menor medida), ya sea mecanismos de evaluación o, en su caso, intentando vincular presupuesto universitario con resultados académicos y competencia institucional en el mercado. Transformación que tuvo ribetes más traumáticos por la presencia que la autonomía tiene en la cultura y el imaginario universitario latinoamericano.[49]

En estos casos se ha mantenido en todos los casos la autonomía de las universidades públicas, pero se ha colocado un marco legal y operativo que las induce a ser más transparentes y responsables(*accountability*) frente al Estado y la Sociedad. Lo más notable estriba en este punto en que a las tareas de evaluación/acreditación, la nuez de la reforma, se han incorporado a sectores sociales y productivos(parlamento, industria, colegios profesionales, etc.) distintos a los que comandaban secularmente la universidad

En el caso boliviano, los polémicos artículos 23 y 51 de la Ley 1565 de 1994 resultaron un impensado producto, adoptado con prisa y sin preparación técnica previa, del impulso inercial que adquirió la cuestión educacional en el seno del gobierno en la dinámica de la aprobación de la propia Ley. Como es conocido, la Ley dispuso- aunque no pudo crearlo- la existencia de un organismo encargado de la acreditación y la medición de la calidad de todos los niveles educativos, incluido el universitario, denominado "Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa"(CONAMED) . La institución fue concebida como un *buffer* o un amortiguador entre las universidades y el gobierno, con responsabilidades en al área evaluativa e, indirectamente, en la asignación de recursos económicos. Los primeros pasos para poner en marcha el CONAMED naufragaron por la resistencia de las universidades, el enmarañamiento burocrático gubernamental y una confusión técnica notable, fruto de la carencia de cuadros capaces de generar políticas estatales en el campo de la Educación Superior. El Estado simplemente no tenía el hábito de "pensar" técnicamente la universidad más allá de sus espasmódicos desencuentros presupuestarios entre febrero y abril de cada año.

Derivaciones emergentes del manifiesto desagrado universitario y las dudas pero también las premuras en el Ejecutivo de acabar su tarea en otros campos, desplazarían, en medio de la pasividad de la sociedad, el foco de atención hacia la asignación de los recursos financieros, que de una manera confusa se mencionaban en la Ley 1565. El Gobierno logró a mediados de 1996 un acuerdo con los Rectores, posteriormente unilateralmente desconocido por sus firmantes, que sancionaba de aquí para adelante el mismo mecanismo incremental del pasado. La verdad es que las universidades no estaban ni están en desacuerdo con el principio de asignación automática, que con la rutina de años se ha vuelto verdad sacralizada, sino con la calidad y el valor porcentual de los índices a usarse al aplicar el obligatorio incremento anual.

Este acuerdo se incluyó como texto substitutivo al art. 53 de la Ley 1565 y se excluyó a las universidades públicas de la acreditación, esta vez a cargo de un Superintendente. La modificación de la Ley no pudo (o mejor no se quiso) ser tratada en la Legislatura que acaba de concluir. Tampoco se nombraron las autoridades del CONAMED, para poner en marcha la impugnada Ley. El nuevo Gobierno Nacional(1997-2002) parece haber cambiado de estrategia, concentrándose en el sector privado, y ha dejado de insistir en la aplicación de la Ley 1565 e intentado tender puentes hacia el sistema autónomo. Su estrategia parece en principio más dirigida a conquistar pequeños espacios y generar estímulos que conduzcan a modificaciones en las universidades públicas, antes que anunciar una Reforma globalmente comprensiva.

Conclusión: Cambia, ¿todo cambia?

En los 90s, junto a la emergencia del discurso estatal, en propiedad inducido por éste, cambios notables han ocurrido en las propias universidades públicas. Conflictuadas por la crisis del discurso reformista, la posibilidad de acciones estatales que limiten sus privilegios y la pérdida de confianza ciudadana, han empezado ha introducirse ellas también en el discurso evaluativo. Las universidades viven evidentemente una vacancia hegemónica y una pérdida de legitimidad de los principios ordenadores reformistas ganados entre 1928 y 1954: Autonomía y Cogobierno Paritario. El ceremonial se reproducen cada 25 de julio, las solicitadas de prensa exaltan con justicia al martirólogo pero no evitan que las creencias se desvanezcan y se pierda la confianza en su capacidad de cohesionar docentes y estudiantes. Los mitos son llevados al tribunal del acusando o por lo menos al de las dudas.

La Universidades Públicas ya no están, por otra parte, compelidas tampoco a mostrar su capacidad de generar democracia fuera de sus aulas. Mal que bien otros pueden hacer en Bolivia estas tareas. Se les demanda en cambio calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia. Las primeras propuestas en ese sentido aparecieron en 1993 en algunos documentos del CEUB anunciando la "Reforma Universitaria" , y tras una inicial desconfianza dada su evidente vinculación con agencias internacionales y el propio Estado, empezaron a formar parte del nuevo bagaje discursivo universitario, principalmente desde el VIII Congreso Nacional de Universidades. [50] Este ha pasado incluso de las cúpulas para trasladarse al escenario cotidiano, al debate del pasillo o a las elecciones de centros de estudiantes, decanos y rectores. Pero si comparamos los discursos con los limitados medios técnicos, los escasos recursos humanos, los escasos resultados en contraste con las ofertas y la limitada voluntad realmente disponible para poner en marcha la Reforma, podemos lícitamente preguntarnos si ella no es una cortina que busca encubrir el mismo interior carcomido.

Aunque no puede descartarse que los fuegos de artificio existan, reconozcamos que las universidades, por su propia naturaleza, no pueden vivir en un limbo sin un nuevo conjunto de valores y signos que les otorguen sentido y dirección. A lo largo de su historia, las instituciones universitarias bolivianas han mostrado una enorme capacidad de adaptación reactiva a los cambios de su entorno. Quizá estamos frente a uno de esos momentos singulares de torsión.

¿Cómo se pasa de la cultura de la revolución a la cultura de la calidad , el gerenciamiento y la responsabilidad social?. Cada uno de estos paradigmas tiene sus propias normas, tiempos y estructuras organizativas y culturas que los sustenten. ¿Podrán, la Autonomía y el Cogobierno Paritario, que fueron concomitantes a la búsqueda de la "misión social" de la universidad, sobrevivir intactos esta vez a la búsqueda de productividad y la excelencia y la inserción competitiva al modelo de universidad-empresa, de economías globalizadas y sociedades del conocimiento?.

No parece que sí. En varias experiencias similares, al cambiar la lógica de asignación benevolente de los recursos públicos y confrontar nuevas demandas del mercado y la industria, para responder a los procedimientos de evaluación/acreditación las instituciones se han visto obligadas también a recomponer sus formas de gobierno colegiado y político, fortaleciendo la centralización del poder en la administración institucional e introduciendo valores de competencia y eficacia, anteriormente ausentes, en la administración de sus recursos humanos, financieros y educativos.[51] Lo ideal sería que esta transición sea liderizada en Bolivia por las propias instituciones universitarias. La experiencia de otros países como México y Argentina establece que una Reforma, de la magnitud que ésta alcance, depende de dos condiciones básicas: Liderazgo estatal y liderazgo interno; en otros términos, de la construcción de los actores que motoricen la Reforma. Pero por ahora éstos desafortunadamente son inexistentes en Bolivia. [52] Mientras tanto viviremos en un limbo.

Notas

[1] Este trabajo fue realizado originalmente para un seminario organizado por la Fundación Milenio. Posteriormente fue revisado y corregido merced a las reflexiones y documentación procedentes de una investigación que realiza el autor dentro del Programa de Investigación Estratégica Bolivia (PIEB). Sus puntos de vista son personales y no comprometen a ninguna institución a la que pertenece.

[2] Mollis, Marcela. *"El Sutil Encanto de las Autonomías. Una perspectiva histórica y comparada"*. Buenos Aires, Pensamiento Universitario, Agosto 1996, Nos. 4/5. Pp. 102-115.

[3] Ver el trabajo de Marcela Mollis *En busca de Repuestas a la Crisis Universitaria: Historia y Cultura*. En : Perfiles Educativos, CISE-UNAMN, México, 1995, pp. 33-40.

[4] La otras serían la gratuidad y la igualdad.

[5] Reproducido por José María Salinas en Historia de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz: UMSA, 1967, Tomo I, pp. 451-470. De manera similar en San Simón su Estatuto vigente en 1937 señalaba: *"Se establece la paridad de votos entre profesores y alumnos en la Asamblea Universitaria, y la proporcionalidad de dos votos docentes (por cada) voto de estudiante en el Consejo Universitario "* .

[6] Baptista Gumucio, Mariano. Revolución y Universidad en Bolivia, La Paz: Ed. Juventud, 1956 y Durán, Manuel. La Reforma Universitaria en Bolivia, Oruro, 1963, pp. 213-238,. Contienen, desde dos puntos de vistas opuestos, una descripción y análisis de estos acontecimientos.

[7] Universidad, UTO, Año III, No. 5, 2do. Semestre de 1954. pp. 254-265.

[8] Este tema fue parte de un arduo debate al interior de las Universidades Públicas. En 1969, durante la primera reunión del "Consejo Nacional de Universidades", Cocha-

bamba 10-14 de octubre de 1969 se convino en : *"declarar su desacuerdo con los exámenes de competencia como método de limitación(estudiantil) y con cualquier tipo de pruebas de carácter limitativo"* . Se pidió además a la UMSA *"la abolición de los exámenes de ingreso"*. AUB. Consejo Nacional de Universidades. *"Documentos de la Primera Reunión"*. Editorial Universitaria, UMSS, 1969, p. 46

[9] UMSA. Anuario Estadístico 1962.

[10] IESE. *"Población Universitaria de San Simón"*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, UMSS, No. 5 , 1964, p. 209

[11] Bolivia tenía una tasa más alta que Chile(1,7%), Brasil(1,0%), México(1,5%) aunque más baja que Uruguay(6,0%) y Argentina(5,6%). Estos datos son consignados por José Joaquín Brunner en : Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos , FCE, Santiago, 1993, p. 51.

[12] CNES. *Estadisticas Universitarias*, 1977, mimeo.

[13] Al respecto Julio Rojas Araujo, Secretario de la FUL cochabambina reconocería en 1966 que: " *En nuestros días, la universidad Boliviana , tiene una composición de grupos sociales un tanto diferente a la que tenía en el momento de las luchas por la autonomía universitaria*" . " Autonomía Medio de Liberación". *En :* Autonomía Universitaria y Liberación. FUL, Cochabamba, 1968, p. 428

[14] Eddy Delgadillo, *Autonomía y Reforma de la Universidad*, UTO, Oruro, 1964.

[15] Véase, por ejemplo, el trabajo del por entonces Rector de la Universidad Tomás Frías, Dr. Abelardo Villalpando. *"Problemática Universitaria y Reestructuración de la Universidad"*, Potosí , 1967. Un debate intenso y sugestivo para las líneas que deberían tomar las universidades públicas se encuentra en: *"La Reforma Universitaria"*, UTO, Oruro, 1964, que recoge las ponencias presentadas en la Mesa Redonda sobre Reforma Universitaria, convocada por la facultad de Derecho, Ciencia Políticas y Sociales de la Universidad Técnica de Oruro, en octubre de 1964. En el evento participaron Ricardo Anaya, Felipe Iñiguez, Julio Garrett y Eddy Delgadillo, lo más graneado de la intelectualidad universitaria de aquel entonces.

[16] Una descripción descarnada de la realidad universitaria vigente hacia 1963 se halla en : *"La Situación de la Educación Superior en Bolivia. Informe Preliminar Preparado por la Oficina Universitaria de Planeamiento"*, La Paz, 1963, ms.

[17] Demanda del XVII Congreso Nacional Universitario(Oruro, 24-30 de octubre de 1966). El congreso determinó también *"estudiar la posibilidad"* de admitir, esta vez previo examen de ingreso , a quienes no tuvieran el Título de Bachiller. Una demanda semejante había sido enarbolada ya en 1952 y fue uno de los detonantes del conflicto entre los estudiantes nacionalistas, asociados con la COB y las autoridades universitarias, generalmente afectas al PIR.

[18] *"Manifiesto Revolucionario de los Estudiantes de San Simón"* (23 de julio de 1966).

[19] Del Documento Político del "XIX Congreso Nacional Universitario"(Sucre 3-8 de noviembre de 1970). Ver. Ramos , Nilo. *El Discurso Universitario*, La Paz, UMSA, 1997, p.296

[20] Varios partícipes de esta Reforma han explicado sus intenciones en distintos libros. Ver por ejemplo. Mario Rolón Anaya, La Crisis Universitaria , Oruro: UTO, 1975. También Miguel Bonifaz Ponce, La Universidad en Bolivia , La Paz: Urquizo Ltda., 1975.

[21] Jorge Komadina, *La Reforma Universitaria, Proceso y Estructura*. En : Runayay, UMSS, Año IV No. 4, p. 46.

[22] La Ley tuvo dos versiones, la primera promulgada el 2 de junio de 1972 y la segunda el 17 de octubre de 1975, que recoge las presiones de ciertos cuerpos universitarios. Usamos esta versión.

[23] Continuidad subrayada porque su Presidente, se había desempeñado como alto miembro del CNES.

[24] Existe edición en español publicada en México en 1992.

[25] Cristián Cox y Hernán Courard. *"Autoridad y Gobierno en la Universidad Chilena(1950-1989). Categorías y Desarrollo Histórico"* en Cristián Cox(ed.) Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas Perspectivas; Santiago: Colección Foro de la Educación Superior, 1990 , pp. 51-107.

[26] Mientras el tercero a las instituciones privadas.

[27] Ibid.

[28] Rollin Kent Serna. Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM, , México DF: Nueva Imagen, 1990, p. 89.

[29] Perez Lindo, Augusto. *"Gestión Universitaria: Diagnóstico y Alternativas"*, en : Pensamiento Universitario, Buenos Aires, Nos. 4/5, Agosto de 1996, p. 123.

[30] No teniendo acceso directo al trabajo de Baldrige, tomo un resumen comentado realizado por Carlos Pedro Krotsch en *"La Problemática de la Evaluación en un contexto de gobierno universitario pluralista"* en : Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de la Calidad, Salta: Universidad Nacional de Salta, 1991, pp.134-134.

[31] Angel Flisfisch describe muy bien, desde un punto de vista sociológico, la configuración del poder en las universidades en su trabajo *"Política y Gobierno Universitario: Metáforas Inadecuadas y Ajustes Necesarios"* en Cristián Cox(ed.) Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas Perspectivas; Santiago: Colección Foro de la Educación Superior, 1990 , pp.111-135. Tomamos para nuestro trabajo varios de sus postulados.

[32] *"Plan Quinquenal de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón(1996-2000)"* . Una visión similar se encuentra en el "Informe Final de Consultoría PIIE a la Universidad Mayor de San Simón". Cochabamba, abril de 1995..

[33] Un decano o un Directivo tiene que irse precisamente cuando ha acumulado experiencia. Para una reflexión en este sentido: Pallán, Carlos y Elia Marúm. *"Formación Directiva y Políticas de Gestión de le Educación Superior. Nuevas Necesidades para América Latina"* documento presentado a la "Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996.

[34] Instituto Universitario Ortega y Gasset. *La Reforma de la Universidad Pública en Bolivia*, Madrid, Enero de 1998, p. 178

[35] Burton, Clark. El sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica, México DF: Nueva Imagen-UAM, , 1993 , pp. 183-192.

[36] Para un visión amplia y crítica de esta situación es muy útil consultar: Neave. Guy y Frans A. Van Vught(comps.) Prometeo Encadenado, Gedisa ed. , Barcelona, 1994.

[37] Brunner, José Joaquín (Cord.) Educación Superior en América Latina. Una Agenda de Problemas, Políticas y Debates en el Umbral del Año 2000, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995, pp. 20-21.

[38] Instituto Universitario Ortega y Gassett. Op. Cit. pp. 103-104, ms.

[39] El *"Primer Congreso Nacional de Universidades"*, celebrado en Sucre del 20 al 27 de octubre de 1941, interpretó, sentado las bases de concepciones posteriores, la *"tuición"* como: *"la obligación (estatal) de prestarle (a la universidad) su concurso dentro lo prescrito por la Constitución Política del estado, proprorcionándole todos los recursos y subsidios posibles y necesarios para la realización de sus altas funciones"* .

[40] Hemos tratado con más detalle este punto en otro trabajo " *Universidad, Estado y Políticas Públicas en Bolivia"*. Fundación Milenio: La Paz, 1995.

[41] Albornoz, Orlando. *"La Reinvención de la Universidad"*. En : Malo, Salvador y Samuel Morley. La Educación Superior en América Latina , BID-UDUAL, 1997,p. 54-58

[42] La Tasa Bruta de Escolarización se aproxima ahora al 24%, en contraste con el 2% en 1950.

[43] Un análisis de esta situación en : Simón Schwartzman. América Latina. Universidades en Transición, Washington, D. C.: OEA/OAS, 1996, pp. 115-120.

[44] La situación de la Educación...op. cit. P. 62.

[45] *"Estadísticas Universitarias 1983-1991"*, CEUB, La Paz,1992, p. 135 y *"Estadísticas Universitarias 1996"*, CEUB, La Paz, 1997, p.79, respectivamente.

[46] Ver la documentación del *" V Congreso Nacional de Docentes Universitarios"* (Tarija,19-23 de julio de 1993) y del *"VIII Congreso Nacional de Universidades"* (Potosí Agosto de 1994-Mayo de 1995). En 1966 un grupo de docentes universitarios de San Simón formuló un acre cuestionamiento que les valió la repulsa generalizada del estudiantado y de las autoridades. Esas voces tiene actualmente mucho menos fuerza.

[47] En el VIII Congreso Universitario realizado en Potosí en 1995-1996 se discutió la posibilidad de revisarlo ampliando la representación gremial docente. En una exploración preliminar y no sistemática entre estudiantes- todos/as docentes universitarios- de una de las tantas maestrías en Educación Superior encontramos que la mayoría señalaba al Cogobierno Paritario como el principal problemas universitario.

[48] Frase y concepto de René Antonio Mayorga al referirse a las relaciones entre la COB y el Estado boliviano, antes de la crisis de la primera.

[49] La compilación de Juan E. Esquivel Larrondo , *La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas* , México DF: CESU-UNAM- ANUIES, 1995; ofrece un panorama crítico global.

[50] Ver los *"Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades"* , Potosí, UATF, 1995

[51]Ver al respecto el interesante trabajo de Axel Didriksson. *"Gobierno y Poder Universitario. Una Visión Global de las Formas de gobierno y la Elección de Autoridades en los actuales Sistemas Universitarios"* en : Perfiles Educativos, CISE-UMAM, No. 64, 1994, pp. 19-28. También : Rollin Kent : *"Cambios Emergentes en las Instituciones Públicas Ante la modernización de la Educación Superior"*, Universidad Contemporánea, México, 1996

[52] Tal es la significativa conclusión del Informe del Instituto Ortega y Gasset.

Cosas de gringos[1]

Ramón Pelaez C.

Se oyó el pito de la locomotora y el Jefe de Estación siguió bromeando mientras arrojaba los tejos. Era el pito del tren de pasajeros.

—¿Apostamos una jarrita más a los mil quinientos? —dijo el Cura dirigiéndose al Jefe de Estación.

—¡Listo! ¡Apostado! — replicó éste.

El Jefe se tomó el borde de la chaqueta con la mano izquierda y arrojó los tejos lentamente. Los ojos de los demás seguían la trayectoria de las fichas hasta que daban en el sapo y contaban en voz alta: Doscientos, quinientos, ochocientos. Le quedaban tres fichas y faltaban setecientos puntos para llegar a los mil quinientos.

—¡Aquí está el sapo! —anunció cambiando de postura. —¡Veremos! —dijo el Cura. Mil trescientos...mil trescientos... —murmuró el Jefe tomando puntería con el último tejo.

Lo arrojó.

—¡Nada! —gritaron los demás riendo y palmeándole las espaldas.

[1]Con motivo de la celebración del CLII aniversario de la Revolución del 16 de Julio de 1809, la H. Municipalidad de La Paz convocó a un concurso de Cuento y Poesía en el que mereció el primer premio en Cuento el distinguido escritor Dn. Ramón Peláez, quién recibió la Medalla de Oro en acto especial realizado en el Salón de Honor del Palacio Consistorial. Este cuento fue publiucado en la revista municipal de artes y letras Khana, N° 35, Diciembre 1961. No deja de ser extraño que este cuento no figure en ninguna antología de cuentos bolivianos.

—¡A ver, esa chichita!

El Jefe se volvió a la dueña de la chichería y pidió:

—Doña Hilaria, una jarrita más, por mi cuenta.

—¿Qué te ha pasado, Jefe? —preguntó el Tomás recibiendo su vaso. —No sé... —replicó éste—. No tiene importancia. Ya ganaremos otra.

—¡Salud! —dijo el Cura —Esta es la sangre del Jefe.

—¿Salud! —corearon todos saboreando la rica chicha del valle. De pronto el David tuvo una idea genial.

—Brindemos por el hijo de la cocinera —dijo.

Un estallido de carcajadas acogió la idea del David.

—¡Magnífico! ¡A la salud del hijo de la cocinera!

—¡Salud!

Se oyó el pito del tren por segunda vez. Nadie se movió. Tenía que oírse dos veces más para bajar a la estación.

—¿De verdad que llega hoy el hijo de la cocinera? —preguntó el Alcalde.

—Así es —repuso el Jefe de Estación. Ha hecho un telegrama a la Encarna anunciándole su llegada. Y viene con su mujer.

—De modo que está casado y que es Doctor.

¿Doctor? —abrieron los ojos enormemente—. ¿El hijo de la cocinera Doctor? Deben estar bromeando.

—No sé —replicó el Jefe.

Sí, dice que es médico. Ha estado en los Estados Unidos más de veinte años y allí se ha casado.

Charlaban entre todos mientras los vasos de chicha se vaciaban y se llenaban.

—Sólo falta que se hubiera casado con una gringa —terció el Tomás.

—Claro que se ha casado con una gringa —le contestó el Alcalde. Si allá no hay más que gringas. ¿O crees que también hay cholas? Ja, Ja.... rió el Tomás. ¡Qué gringa le va aceptar si es más negro que el pongo! Y más feo que un sapo añadió el David.

—Será de ver al hijo de la cocinera casado con una gringa —comentó el alcalde. —Yo no sé —apuntó el Jefe— pero dicen que está casado con una gringa y llegan hoy los dos.

—¡Ah, ya sé —dijo el Tomás después de un momento de silencio. Es que la gringa debe ser más fea que él. —Claro, ahí está la cosa. —Corroboró el David: —La gringa debe ser más fea que él. —Rieron todos burlándose del doctor y de su mujer mientras los vasos de chicha se vaciaban y se volvían a llenar.

—¡A la salud de la gringa! ¡Salud!

Al cuarto pitazo del tren salieron todos juntos caminando despacio hacia la estación.

—Volveremos doña Hilaria —se apresuró a decir el Cura; —que todo quede así.

—No se tarden —contestó Doña Hilaria, —he preparado una chankka.

*

Era el pueblito de Belén una miniatura de pueblo grande. Bonito. Como los pollitos que tienen en pequeño todo lo de los grandes, así era Belén. Tenía lo indispensable: *su* Alcalde, *su* Jefe de Estación, *su* Cura, *su* correista, *su* Jefe del partido de Gobierno, *su* Jefe de la oposición, *su* evangelista, —*su* gente decente—; tenía además *sus* dos chicherías y *su* peluquero. No pasaban de doce los habitantes varones de esta metrópoli.

Sus veinte casas estaban prendidas a la falda del cerro, esparcidas al desorden, como si se hubieran caído del bolsillo de alguien que subía la cuesta. Este desorden obligaba a la única calle a ir buscándolas de puerta en puerta. Pasada la última puerta la calle se estiraba cansada de dar tantas vueltas, y se convertía en camino que terminaba en la cumbre donde estaba la empresa minera de Cerro Rico.

Así era el pueblito de Belén. Bonito.

Se tomaba chicha y se jugaba al sapo donde la Julia o donde la Hilaria; se hacia dia de campo donde la Encarna; se compraba aspirinas y remedios donde el evangelista; se comentaba los sucesos del día donde el Tomás, el peluquero: y se presentaba con orgullo a la Irmiña, la hija del Jefe, como a la niña más linda de la población.

El río, que también tenía su nombre, pero que para ellos era simplemente "el río", pasaba entre el pueblo y la estación. Un puente de troncos de árboles y de tablas mal ensambladas unía ambas orillas. En la época de lluvias el río se llevaba el puente todos los años, y todos los años también los vecinos lo reconstruían. Esta era parte de su trabajo y de su distracción. Sentían orgullo de ese río que en épocas de lluvia adquiría fuerza incontenible y causaba enormes destrozos en las plantaciones y se llevaba la línea del ferrocarril en varios puntos. Ese era **su** río; lo tenían por propio, y aunque accidentalmente pasaba por Belén, puesto que nacía muchos kilómetros arriba, en las pertenencias altiplánicas, para ellos era suyo, **su río**. De ahí que los terribles estragos que causaba en las otras provincias eran considerados como travesuras de un hijo.

Cuando el río no se llevaba el puente en las primeras avenidas, se

ponían preocupados y nerviosos. Por las mañanas, antes de saludarse se preguntaban "¿Se llevó el puente?" y ante la negativa aumentaba su inquietud, como cuando el hijo está enfermo y no puede hacer demostraciones de sus habilidades y de su fuerza. Alguna mañana de esas la pregunta encontraba la adecuada respuesta: "¿Se llevó el puente?" — "Anoche". "¡Ah, bueno!" Respiraban. El hijo estaba sano y fuerte.

Así era el pueblito de Belén. Bonito.

Veinte años atrás llegó una vez un tal mister Smith a trabajar en la empresa minera de Cerro Rico. Como no tenía cocinera se llevó a la Pascuala. Maciza la india pero fea como el demonio; buena cocinera. Tenía la Pascuala un hijo, un localla de tres años que andaba casi desnudo por todos los basurales, feo como su madre.

Después de cuatro años bajaron a Belén mister Smith y su mujer. Con ellos venían la Pascuala —bien peinada, limpia. Con delantal blanco y zapatos de medio taco —y el localla, el Andrés, vestido con overall y con zapatos amarillos.

Aquello fue motivo para que los vecinos rieran una semana. Pero la gran sorpresa fue cuando el localla, el hijo de la cocinera, habló con los gringos en inglés. ¡Jesús! ¡El hijo de la cocinera hablando en inglés y la Pascuala con zapatos de taco. ¡Qué gringos estos!

Dos años después se fueron todos a los Estados Unidos: los gringos, la Pascuala y el Andrés. Nunca más se supo de ellos hasta aquella tarde en que la Encarna recibió un telegrama anunciándole la llegada del doctor Vargas y de su señora. Al principio no se sabía de quién se trataba, pero luego se descubrió que el "doctor Vargas" era el Andrés, el hijo de la cocinera.

*

Cuando "entraba el tren en agujas" ya estaba el Jefe con su gorra dorada y había llegado don Julito en su bicicleta.

—¿Ya sabe la noticia, don Julito? —le espetó el Jefe cuando se cruzaban.

—No, ¿qué pasa?

—Llega el hijo de la cocinera.

—¿Quién?

—El hijo de la cocinera, el doctor. Y llega con su mujer, una gringa más fea que el perro. Pasó delante de ellos la Maxi (otra de las vecinas) corriendo; tenía puesto su vestido floreado de llegada de tren y llevaba en la mano una sombrilla rosada con flecos dorados que perteneció a su abuela. Había que impresionar bien al doctor.

—Don Julito, venga, vamos... —le gritó al pasar; —le voy a presen-

tar al doctor. Entró el tren despacio, majestuoso, en medio de los gritos de los niños, el alboroto de las vendedoras, de las carreras de los pasajeros, de los platos de comidas. Todo era movimiento de faldas, de jarras de chicha, de canastas de duraznos, de asomarse a las ventanillas rostros sudorosos.

—¿Qué es eso del hijo de la cocinera? —preguntó don Julito.

Pero el Jefe corría también moviendo de adelante para atrás una banderola roja.

—¡Ah, es muy interesante! —alcanzó a contestar. —Después le cuento. Venga por lo de la Hilaria... va a haber chankka.

—Cerca de los coches de primera clase se habían reunido los vecinos. Todos miraban a la pisadera del coche esperando ver aparecer al hijo de la cocinera.

Primero bajaron las maletas. Una... dos... tres... cuatro...

—¡Huá!... se miraron entre ellos.. ¡Este qué tiene!

—Deben ser las ollas —dijo el David.

Estallaron en carcajadas. Cinco... seis... siete... La Maxi con sus ponguitos recibía las maletas. De pronto apareció el doctor y de un salto se planto en el andén.

—¡Doctor! – le echó los brazos la Maxi.

Era chato y gordo. Macizo como su madre, y como su madre, feo.

—¡Maxi! —le retribuyó el saludo abrazándola fuertemente entre sus nervudos brazos.

—¿Y la señora?

—Ya baja... ya baja... —respondió sin desprenderse de ella.

Mientras tanto los vecinos hacían un examen minucioso de él y de sus cosas. Era moreno, negro más bien; pómulos pronunciados, ojos encapotados, nariz ancha de buldog y labios gruesos, revueltos, caídos sobre la ridícula barbilla; su frente negra angosta, y sus pelos ásperos, rebeldes, gruesos. ¡Era feo el hombre! Pero iba muy bien vestido. Esto arrancó el primer comentario del grupo.

—¡El mono aunque se vista de seda, mono se queda! Rieron provocativamente. —Este si que es sapo, de veras —dijo el Tomás. Nuevas carcajadas saludaron la frase.

—Esperen a que baje la sapa —terció el Alcalde. —¡Apuesto una jarrita de chicha a que es flaca y vieja! —Va la jarrita —aceptó el Cura. —¡Yo digo que es gorda y retacona!. —¡Dos jarritas a que es tuerta! —estalló el Tomás. —¡No sean malos! —intervino don Julito.

Cesaron los comentarios porque asomó la gringa. Se detuvo un instante sobre la plataforma del coche mirando la estación, el pueblo, el río, la gente; hizo girar su vista por los cerros y por los vecinos; respiró ampliamente mirando las nubes y bajó al andén.

Era rubia como el sol; sus grandes ojos azules eran claros y hermosos; sus facciones perfectas, su cutis terso y delicado como la piel de los duraznos, sus labios rojos, ligeramente carnosos y ardientes. Era esbelta y su esbeltez florecía en sus curvas. Hermosa... hermosa. ¡Dieciocho años!

Bajaron la cabeza los vecinos y se alejaron despacio, callados, mudos, atónitos, pateando piedrecitas por el camino. Se oía el cantar del río y el sol caía a plomo.

—Don Julito —llamó la Maxi, —don Julito, venga, le voy a presentar al doctor. Bufó el tren y siguió su carrera hacia los valles. Regresaron los concurrentes por distintos atajos. Sobre los "valayes" de las vendedoras los quesillos sabrosos, blancos, frescos, apretados, tenían cierta semejanza con la gringa.

Cuando llegaron al puente la gringa se detuvo. Una brisa criolla le ciñó las ropas a las formas. Miró el río. En su semblante se reflejaba una alegría intensa. Miró el pueblo. Echó su cabellera atrás. Una inefable placidez la embargaba. Volvió a respirar profundamente con el cuello vuelto hacia los cielos, tenso y delicado, y sin poder reprimirse corrió a través del puente, como una colegiala, diciendo:

—¡Oh, it is wonderful!... ¡wonderful.... —¿Like it...? —preguntó su marido.

Yes, darling. —Lo tomó por el cuello y le besó en la boca. —¡I am so happy...!

Como el eco que rebota de cerro en cerro, así la noticia de la llegada del doctor y de la gringa rebotó de pueblo en pueblo. El valle se llenó de comentarios. ¡El hijo de la cocinera convertido en Doctor y casado con la mujer más hermosa de los Estados Unidos!

Los primeros en llegar para ver a la gringa fueron los gringos de Cerro Rico. Luego vinieron los vecinos de Calamarca y más tarde los de San Pedro. Con el pretexto de inspeccionar la línea, vinieron los principales ingenieros de la empresa del ferrocarril. Llegó el Subprefecto de la Provincia para ver el estado de los caminos. El Director General de Sanidad recordó que su cargo lo obligaba a una inspección de todo el departamento y optó por comenzar por Belén. Allí comenzó la inspección y allí mismo terminó.

Como consecuencia de todas estas visitas el doctor recibió una andanada de ofrecimientos. La Empresa minera de Cerro Rico necesita-

ba urgentemente un médico; el ferrocarril igual. La Sanidad Departamental precisaba un galeno que supiera inglés. Todos querían llevarse...a la gringa.

Pero el doctor rehusó todos los ofrecimientos.

—Yo he venido de los Estados Unidos —les explicó tratando de no herir sus sentimientos —para vivir en mi pueblo. Me habría sido muy fácil quedarme allá trabajando en un hospital o en cualquier clínica, pero tenía hambre de esto, de esto que es mi pueblo, de esto que he añorado tanto... Ustedes me comprenden... ¡Discúlpenme!

Los del pueblo, conocedores de todas estas propuestas, se enfurruñaron. ¡Qué demonio! El Doctor era *su* doctor y la gringa era *su* gringa. Ellos los habían visto primero.

Así como era *su* pueblo, *su* río, *su* puente, ellos también eran *su* doctor y *su* gringa, ¡ ya nadie los iba a mover de Belén!... ¡Canejo!

Instaló el doctor su clínica con la ayuda de todo el pueblo. La Encarna dio su casa; el Alcalde dictó una ordenanza nombrándole médico de Belén; Tomás, el carpintero, hizo el entarimado de los pisos; la Maxi prestó los muebles; el Jefe puso a su disposición las líneas telefónicas de la empresa, por supuesto sin que la empresa supiera nada de ello; don Julito montó la instalación eléctrica con sus propios materiales, aunque ni en Belén ni en ninguno de los pueblos se conocía la electricidad; en fin, todos dieron algo para su doctor y para su gringa.

A los dos meses la casa habitación y la clínica estaban maravillosamente montados. Las paredes pintadas, los pisos lustrados, las habitaciones lujosamente amobladas.

En una esquina del *living* —palabra rara que trajo la gringa— la sombrilla de Maxi ostentaba sus flecos dorados.

Su despensa era un alarde de prodigalidad. Los vecinos se preocupaban de que estuviera siempre llena. Huevos, leche, quesillos, choclos, papas, legumbres; el azúcar, el arroz, el té, el café, la crema Nestlé, los bombones ingleses y las más finas conservas, eran abastecidas por la pulpería del ferrocarril, aunque en forma misteriosa. Pero allí estaban.

El doctor y la gringa eran felices. Pero habían perdido su independencia. Ahora eran propiedad del pueblo. Los vecinos los habían enraizado. Eran *su* doctor y *su* gringa.

Cuando estuvo todo terminado, los vecinos dieron una fiesta para estrenar la casa y la clínica. Fue una fiesta que despertó la envidia de los de Cerro Rico, de Calamarca y de San Pedro. Nunca se había visto una cosa igual.

Pasaban los días y uno que otro enfermo acudía donde el doctor; la mayor parte de ellos sufría de dolores de cabeza, de neuralgia o de resfríos. Enfermedades vulgares. Nadie enfermaba seriamente y la flamante clínica, con su gran mesa de operaciones, hecha por el Tomás con indicaciones del doctor, ni siquiera era mirada por los pacientes. Su doctor no tenía la oportunidad de demostrar sus grandes conocimientos. Esto los tenía desasosegados, intranquilos, preocupados, como cuando el río no se llevaba el puente.

Para aumentar esta irritación, los de Calamarca y los de San Pedro, picados por lo de la gringa y por la fiesta, venían intencionadamente a consultar al evangelista, menospreciando así al Doctor.

Esto obligó al Alcalde a reunir una noche a los vecinos para decirles:

—No podemos tolerar por más tiempo estas cosas. Los de Calamarca y los de San Pedro se están burlando de nosotros. Tenemos una clínica que es la última palabra en medicina y sin embargo no lo podemos demostrar. Yo conozco las clínicas de la ciudad y no hay allí nada parecido. Tenemos nuestro Doctor que es una eminencia médica en los Estados Unidos y sin embargo nadie acude a él. Los calamarqueños vienen a comprar aspirinas al evangelista sabiendo que nuestro doctor los sanaría con sólo ponerles la mano. Ninguno de ellos se enferma de gravedad, ¿y saben por qué? Por envidia. ¿Vamos a permitir que esto siga así? —¡Nunca! —rugieron todos. —¿Vamos a dejar que los calamarqueños sigan haciéndose la burla de nuestro doctor, de nuestra clínica y de nuestra gringa?.

—¡Nunca!

—Es necesario, señores —siguió diciendo el Alcalde adquiriendo una pose y un tono de orador parlamentario, —con hechos fehacientes que no admiten dudas (esto lo sabía de memoria y lo decía sólo en las grandes oportunidades), lo que significa el viril pueblo de Belén en el desarrollo de la nacionalidad.

—¡Viva el gran partido liberal! —vociferó el Tomás.

—No se trata de partidos —prosiguió el Alcalde, volviendo a su tono natural y mirando despectivamente a éste. —No se trata de partidos. Yo decía que debemos hacer algo para que el Doctor demuestre sus conocimientos. ¿Cómo? —Paseó su mirada por la concurrencia deteniéndose en cada uno de ellos. —¡Necesitamos un enfermo! —añadió: —¡Un enfermo grave!

Todos se miraron unos a otros. Estaban gordos, rollizos, llenos de salud. La chicha los tenía pletóricos.

Siguió el Alcalde: —Bien saben ustedes que la clínica nos ha costa-

do mucho; todos hemos aportado a su instalación; hemos colaborado a la medida de nuestras posibilidades. Sólo uno de los vecinos no ha dado nada. —¡Yo! —dijo el David levantándose todo ruboroso. —Pero yo no he aportado con nada porque a todos consta que he estado ausente, en mis propiedades, durante estos dos meses. Yo lo habría hecho con la mejor voluntad, igual que ustedes...

—No se trata de eso —le cortó el Alcalde. —Sabemos que lo habrías hecho, pero no lo has hecho. Pero ahora tienes la gran oportunidad. Tu aporte será el mejor de todos.

—Francamente, amigos —habló el David, —yo me siento acortado. Cuando vi la casa y la clínica creí morir de vergüenza. Pero ahora voy a dar lo que quieran.

—¡Magnífico! —vibró el Alcalde. —¡Magnífico! ¡Tú serás el enfermo! —¿Yo? —¡Tú...! ¿No ves Davicho —habló en tono suplicante— que se están riendo de nosotros? ¿No quieres salvar a tu pueblo?

—El Doctor es un gran médico; ha hecho miles de operaciones en los Estados Unidos. Sólo necesitamos que haga una operación aquí y entonces van a morir de envidia los de Calamarca y de San Pedro. ¡Qué te cuesta! Te hace la operación y quedas mejor que antes.

—¿Pero qué operación?.

—Cualquiera, eso no importa.

—Pero una operación es muy peligrosa.

—¡Va! Para nuestro doctor hacer una operación es la cosa más sencilla.

—No, no... —se resistió el David, —¿Y si me matara?

—¡Cómo te atreves a hablar así de nuestro doctor —finalizó el Alcalde. —¡Jesús, dí!

Intercedieron los demás, se discutió el asunto en todos los tonos y al final el David accedió: —Bueno, pues...¡qué se va hacer! Lo abrazaron todos y comenzaron a circular los vasos de chicha. ¡Estaba salvado el pueblo! Sólo el David permanecía serio, preocupado. Una hora después, al calor de los vasos de chicha, volvió el tema. Ya el David con el licor se había entusiasmado. Ya no le veía la cosa tan negra. A lo mejor hasta necesitaba una operación. El era bien macho. —¿Y de qué lo va a operar? —preguntó el Lucas. —De eso vamos a tratar ahora —explicó el Alcalde. —Sírvanle más chichita al David.

Lo rodearon. Todos querían tomar con él. Era el héroe del pueblo. Más chicha.

—He oído hablar de una operación que se llama meningitis o una cosa así —apuntó el Cura. —¡Oh, eso es muy fácil! —refutó al Alcal-

de. —Tiene que ser una operación difícil, una operación que los haga morir de rabia a los de Calamarca y San Pedro. —Y que no se haya hecho nunca en la ciudad —añadió el Jefe. —¡Claro! —afirmó el Alcalde —Si no, no valdría la pena.

—He leído —intervino nuevamente el Cura—, he leído en un periódico de la ciudad que hay un doctor Asuero que hace operaciones maravillosas tocándoles el trigémino.

—¡Ahí está la cosa!, se entusiasmó el Tomás. ¡Que le toque el trigémino! —Davicho —suplicó el Lucas— que te toque eso...!

Ya estaban todos medio curados con la chicha. Hablaban fuerte y reían sin motivo.

—¡A mi no me toca nadie nada! —vociferó el David. —¡Que me opere si quiere, pero nada de tocarme eso!

Siguieron buscando la enfermedad que necesitaba operación en medio de las copiosas libaciones. Se habló de eclamsia, de parálisis, de fiebres, pero nada satisfacía al auditorio. Se resolvió que don Julito viajara a la ciudad y que de allí, hablando con los médicos, trajera el nombre de la enfermedad que necesitaba operación. Pero debía ser una cosa dificil; algo que no pudieran hacerlo los médicos del país. Ojalá fuera de difícil pronunciación.

Se disolvió la reunión al amanecer con la consigna de no hablar del asunto, y se despidieron de don Julito que al día siguiente partía a la ciudad.

Por acuerdo unánime y mientras volviese de la ciudad don Julito, se decidió que el David guardase cama para dar la total impresión de que realmente estaba enfermo cuando viniese a verlo el doctor. Así una tarde, cuando los demás jugaban su acostumbrada partida de sapo, el David se metió en cama.

—¿Qué tienes David? —le preguntó su mujer alarmada. —¿Qué te pasa?

—Estoy enfermo.

—¿Qué te duele hijo?

—Nada.

—Pero entonces...

—Estoy enfermo, eso es todo.

—¡Dios mío. Te prepararé un matecito...

—¡Qué matecito!... Mi enfermedad es mucho más seria.

—¡Jesús, David!. Le tocó la frente. —No tienes fiebre...¿qué tienes hijo?

—No sé, pues. Tengo que esperar a que llegue don Julito para saber.

Aquello estuvo a punto de echar por tierra todo el plan. Felizmente la Julia antes de ir donde el doctor fue donde el Alcalde.

—El David está enfermo —le dijo asustada.

—¿Qué? —se hizo el sorprendido —¿Qué tiene?

—No sé... está delirando. Dice que tiene que esperar a don Julito para saber qué es lo que tiene. ¡Dios mío, Señor. ¡Qué hago! ¿O iré a llamar al doctor?.

—¡Nunca!... digo, no todavía. Mañana, hija, mañana.

Cuando se fue la Julia se frotó las manos satisfecho. ¡Aquello marchaba!

Aquella tarde llegó de vuelta don Julito y al día siguiente se reunieron donde el David. Mientras la Julia preparaba la *sajta* hablaron del asunto.

—Bueno —comenzó don Julito—. He traído una lista completa de enfermedades que necesitan operación. Escuchen... Cáncer, adenitis, otitis, nefritis, meningitis, hemorroides, apendicitis, peritonitis, cesárea, extirpación de los ovarios...

—Pero esa es enfermedad de las mujeres —interrumpió el Cura.

—Yo creo que no vale la pena de seguir leyendo, todas terminan en "itis" —prosiguió don Julito sin hacer caso de la interrupción. ¡Ah, pero debo advertirles que ninguna de estas operaciones ha sido hecha en el país! Y algunas ¡ni en el extranjero!

Estaban contentos y sonrientes, aunque nerviosos. Solamente el David estaba pálido.

—¿Qué les parece si elegimos una a la suerte? —apuntó el Jefe.

—¿No hay alguna con nombre largo, difícil de pronunciar?. Ese estaría bien —sugirió el Lucas. —No, no hay; casi todos son "itis". —Entonces, cualquiera. ¿Qué dices tú don Julito?. —Yo diría éste.... apendicitis. Me han dicho que es muy difícil de operar. —¡Ese, pues!. —A ver ... esperen—. Revisó el papel que tenía en las manos y prosiguió; —Aquí está. Apendicitis: inflamación del apéndice. Síntomas: dolor de estómago, naúseas, vómitos. El apéndice está situado entre la ingle derecha y el ombligo. Haciendo presión en este lugar se produce un agudo dolor. Debe operarse de inmediato, pues puede derivar en una peritonitis que en la mayoría de los casos es fatal.

—¡Ese!... ¡ese! —gritaron entusiasmados. —No busquemos más. Apendicitis. —Hay algo más —prosiguió don Julito—. Escuchen: no se ha determinado hasta ahora para qué sirve el apéndice en el ser humano. No le hace falta.

—¡Estupendo! —dijo el Jefe—. ¡Eso se llama tener suerte!. —Bueno, ya no se hable más —terció el cura. —A ver don Julito, explícale

bien al David lo que tiene que decir cuando lo vea el doctor. —Mira —le explicó al David acercándose junto a él y descubriéndole el estómago. Todos se aproximaron. Parecía una clase de anatomía. —Mira: aquí está el apéndice. Cuando te pregunte qué es lo que sientes, tú dices que tienes vómitos, que te duele terriblemente el estómago, ¿oyes?. Entonces te va a tocar aquí, ¿ves?. Aquí. Eso es todo. —¿Comprendiste? —inquirió el Alcalde. —Claro —susurró el David con una voz de ultratumba. Le temblaban los labios. —Pero no le vayas a decir que es apendicitis —aclaró el Jefe—. Eso tiene que descubrirlo él.

—Por supuesto —dijo don Julito—. El David no tiene que decir nada de apendicitis ni ustedes tampoco.

—Ahora vamos a ver si sabe —comentó el Tomás frotándose las manos. —¡Cómo no va a saber!. Pero... ¿y si no sabe? Si no descubre qué es apendicitis, ¿qué hacemos?.

Una leve esperanza brilló en los ojos de David. —En ese caso no me opero —dijo.

Tocaron la puerta y entró la Julita con una jarrita de chicha y una canasta con vasos. Sirvió a todos menos a David. —La *sajta* está lista —dijo—. Pasaremos.

Levantaron sus vasos, alegres y entusiastas. —¡A tu salud, Davicho! —y salieron—.

Por la puerta entraba un delicioso aroma de perejil, de quilquiña y de locotos. —¡Hermanitos! —imploró el David incorporándose en la cama. —¡Siquiera esta vez más comeré la sajtita...! ¡Hermanitos...! —¿Qué? —le atajó el Cura deteniéndose—, ¿estás loco? ¿No sabes que el picante es veneno para la apendicitis? ¡Mírenlo! —Y le cerraron las puertas.

Promediaba la mañana, una mañana esplendorosa y ardiente, cuando llegaron los vecinos junto con el doctor hasta la cama del enfermo. La Julia había limpiado la habitación. Mientras conversaban de generalidades el doctor extrajo algunos instrumentos de su maletín. Luego dijo: —Voy a examinarlo. Dejénme solo.

Se trasladaron a la habitación de al lado y cerraron la puerta. Estaban nerviosos. La Julia quedó con el enfermo. Cuando quedaron solos, el doctor le hizo incorporarse. Le examinó los pulmones, el corazón, le vio la garganta, le tomó el pulso y constató la temperatura. Todo andaba normal; sólo el corazón latía apresuradamente.

—Ahora dime ¿qué es lo que sientes?

—Naúseas.

—Naúseas. ¿Qué más?

—Vómitos.

—¿Te duele el estómago?

—Sí.

—¿Dónde?

—Aquí —se tocó la parte indicada.

—¿Te ha dolido siempre?

—No sé...

—¡Cómo...! ¿no sabes?

—No... digo sí... sí.

—Vamos a ver. Ponte de espaldas. Así ¿Te duele?

—No.

—¿Ahora? —iba pasando la mano por la parte indicada.

—¡Ay!

—¿Ahí?

—Sí...ahí.

—A ver, a ver...

Examinó detenidamente la parte dolorida, unas veces presionando y otras golpeando sobre sus propios dedos y recorriendo la mano por el abdomen.

—Bueno, bueno —indicó después del examen—. Que entren.

Entraron en puntas de pie, ansiosos e impacientes.

—¿Qué tiene doctor? —preguntó el Cura.

—Bueno, no hay por qué alarmarse.

—¡Cómo que no, doctor! —imploró la Julia—. Este David nunca se ha enfermado.

—Alguna vez tiene que ser la primera —bromeó el doctor—. Pero no hay por qué asustarse. Estas cosas les sucede a todos. Si no fuera así, ¿de qué viviríamos los médicos? Los vecinos se miraron unos a otros. Estaba bromeando el doctor. No conocía la enfermedad y estaba tratando de esquivar la respuesta. Sólo así se explicaba su tranquilidad. ¿Se habían equivocado? ¿De dónde sacaron que era una eminencia médica...? ¿quién les dijo? Pero ¿qué es lo que tiene, doctor? — intervino el Alcalde malhumorado—. Se estaba desmoronando su castillo.

—Bueno —volvió a hablar el doctor lentamente: —Se trata de una apendicitis. Los nervios les traicionaron y rieron ruidosamente. —No hay motivo para reir —manifestó el doctor mirándolos extrañado—. —La apendicitis es una cosa seria. Existe el peligro, si no se trata a tiempo, de provocar una peritonitis. Nuevamente estallaron en risas.

No podían controlar sus nervios. Estaban felices porque no se habían equivocado. Su doctor era realmente un sabio.

—¡Dios mío! —exclamó la Julita —¿Y... doctor...?

—¡Hay que operar inmediatamente! —Esta vez estallaron en una tremenda carcajada. Sólo entonces se dio cuenta el galeno que reían de nerviosidad. La enfermedad del amigo los tenía descontrolados. — Vamos a ver — pensó en voz alta mirando su reloj—. Son las once; no hay tiempo hoy. Mañana lo operaremos a las siete de la mañana. —¿Lo operaremos? —preguntó el Lucas. —Si, lo operaremos. —¿Nosotros también? El médico rió sin contestar. Cuando se retiraba le acompañaron hasta la casa. Estaban felices, alegres, contentos. Su doctor era un sabio ¿Qué irían a decir los de Calamarca? Pronto tendrían que venir de rodillas a suplicar sus servicios. Sus nervios estallaban en sonoras carcajadas. Necesitaban exteriorizar su alegría, gritar, desahogarse; y se fueron donde la Hilaria. Por la noche, antes de separarse, les recomendó el Alcalde.

—No se olviden; mañana a las siete. Todos deben venir con su mejor traje. ¡Una operación es una operación!

Antes de la hora fijada estuvieron en la clínica. Los recibió la gringa, toda vestida de blanco con un gorrito también blanco sobre la cabeza. Adentro esperaba el doctor cubierto con un delantal blanco que le cubría hasta las rodillas. Tenía un gorrito ajustado sobre la cabeza y una venda de gasa que le tapaba la naríz y la boca.

Cuando ingresaba a la habitación que hacía de sala de operaciones, el David, pálido y desencajado, se volvió a los amigos. —¡Hermanitos! ¡Hermanitos! —imploró casi llorando—: No se olviden de la Julia y de mi hijita. En ese solemne momento nada le importaba de él. Pedía protcción para su mujer y para su hijita. ¡Machazo el hombre!

Quedaron en el patio, apretujados como un rebaño asustado. Estaban desencajados, pálidos, temblorosos. No hablaban y tenían miedo de mirarse a los ojos. Sabían que habían hecho mal; que el David podía morir. Después de todo... ¡qué les importaba la clínica, ni el doctor, ni la gringa! Con el David se habían criado juntos desde que nacieron. Todos ellos eran una sola familia, y el David, el más bueno. Era ardiente la mañana y sin embargo temblaban. Poco a poco comenzaron a humedecérseles los ojos. Tragaban con dificultad la saliva. Se apretujaron aún más. Luego se abrazaron estrechamente, como para defenderse y darse valor.

Dos horas habían transcurrido en ese silencio cuando se abrió la puerta de la clínica y apareció el doctor con el delantal salpicado de sangre y sin la venda de gasa en la boca. Traía en la mano un frasco de vidrio, en él había un cuerpo extraño.

—¡Miren! —dijo acercándose y señalando el frasco, que lo mantenía en alto—. ¡Miren... miren! ¡Podrido! Un día más y habría sido tarde! ¿Ven? Este es el apéndice. Hemos operado el momento preciso. Como les digo, un día más, digamos mañana, y la peritonitis habría infectado todo el organismo y el David hubiera muerto.

—¡Pero entonces... ¿no ha muerto? —salió una voz de angustia desde el grupo.

—¡Ja ja ja!... —rió el Doctor con toda su cara de sapo —¡Ja ja....¡De aquí a una semana con ustedes! —Luego se volvió hacia la clínica y desde la puerta les hizo una seña, diciendo: —Entren...entren... vengan a verlo, porque el David se va a quedar aquí una semana. Aquí tiene enfermera, y además, ésta es la casa de ustedes, es la clínica de ustedes.

Los condujo hasta la habitación y abriendo la puerta, les señaló. —¡Ahí lo tienen! ¡Pasen!

Allí estaba el David, medio incorporado sobre la cama, sonriente, tal vez un poco pálido, pero vivo. En la blancura de las sábanas y de las almohadas su cara quemada por el sol resaltaba contenta. Junto a él, a la cabecera, con el cabello suelto y ondulado, la gringa le acariciaba la frente.

Entraron mudos como ovejas, empujándose unos a otros y se situaron alrededor de la cama. Para ellos todo esto que estaba sucediendo no tenía sentido, era milagro. Las palabras del doctor sobre la oportunidad de la operación no encontraban asidero en la sencillez de sus pensamientos. Pero... ¿es que realmente estaba enfermo? Y luego... ¿cómo era eso de que el David estuviera sonriendo, vivo, se diría sano, cuando ellos sabían que después de una operación quedaban dormidos, como muertos, deshechos, destrozados? ¡Santo Dios!. Aquello era milagro. ¡Milagro! Tenía nomás que ser milagro.

Como si adivinara sus pensamientos, el doctor les explicó:

—Hemos operado bajo un sistema moderno. Ya no se necesitan anestésicos como el cloroformo y el éter para cierta clase de intervenciones: da mejor resultado la punción. Eso es lo que hemos hecho: una raquídea.

En ese momento el David levantó ambos brazos y musitó:

—¡Hermanitos!...

Era la nota que faltaba para derrumbar la fortaleza de aquellos hombres. Cayeron de rodillas, le tomaron las manos y lloraron, rezaron y rieron. Sus sollozos les hinchaban el pecho. Ahí estaban esos hombrotes fuertes y rústicos, gordos y sencillos, buenos y generosos, llorando como niños. Su llanto era un agradecimiento a Dios, un homenaje al doctor, una explicación de lo que no comprendían.

Como lo había predicho el doctor, a los doce días de la operación el David tomaba sus primeras copitas. Estaba rozagante, fresco, rosado, animoso.

Esparcieron la noticia por todos los medios de publicidad que entonces se conocía. Corría el año de 1908. El Jefe avisó al Jefe de la próxima estación, éste al otro y pronto un periódico de la ciudad publicaba el acontecimiento en *letras de molde*. Hablaba la crónica de una maravillosa intervención quirúrgica llevada a efecto por un pobre médico de pueblo y pedía que las autoridades sanitarias *tomasen* cartas en el asunto y enviaran al autor de la hazaña a perfeccionar sus grandes cualidades en universidades de los Estados Unidos.

Se reunieron los médicos de la ciudad, alarmados por lo que creían que era un ataque a su prestigio y a sus conocimientos, y publicaron a su vez un *comunicado* en que expresaban que la tal "apendicitis" no se conocía en esas regiones, y que ni en Europa se hacían tales operaciones que llevarían indefectiblemente a la muerte a quien se sometiera a ellas; que se trataba de una fantasía grotesca del cronista y que éste debería ser castigado.

Aquel comunicado ahogó la inquietud que había despertado la noticia.

Pero no contaron con los vecinos de Belén. ¿A ellos les iban a ganar con un comunicado? ¿A ellos que ganaban las elecciones a fuerza de palos y de machismo? ¡Ingenuos! Ahora les iban a demostrar *lo que significaba Belén en el desarrollo de la nacionalidad*. ¿Con que no querían venir, no querían ver y convencerse con sus propios ojos? Bueno, les harían ver a la fuerza. Les meterían la verdad por los ojos. ¡A ellos no les iban a venir con florcitas en el ojal!

Resolvieron organizar un *campeonato de sapo*. Así tendrían que visitar los demás pueblos y allí verían al doctor y al operador. Tenían *buenas manos* para el juego. El Alcalde, el David, el Lucas. Y si a la postre perdían ¿qué importaba? Ellos no lo hacían por el juego. Iban a hacer conocer al doctor y al operado. Hasta llevarían el frasco con el apéndice.

—Tú —le dijeron al Jefe— esta misma tarde hablas por teléfono con los Jefes de las otras estaciones. Les dices que los desafiamos a un Campeonato de Sapo y que nosotros iremos a cada uno de los pueblos.

—¿Y si el doctor no quiere ir? —Anotó el Tomás. —Tiene que ir. Se trata del prestigio de Belén. Ya no es solamente el asunto de la operación. ¿Y si lleváramos a la gringa?. —intervino entusiasmado el Cura—. —¡Nunca! —Rugieron todos poniéndose de pie—. ¡Eso nunca! ¡La gringa no debe moverse de Belén.

–Bueno, pero hay una cosa —dijo don Julito cambiando de tema—. El doctor no sabe jugar.

—¡Oh, eso no tiene importancia! Lo llevamos de suplente. Total, como no va a jugar...

La comitiva partió cuatro días después de la conversación. El equipo lo componían el Doctor, el Alcalde, el David, don Julito, el Tomás y el Lucas. La mitad de la población. Había comenzado la época de lluvias.

Cuatro semanas duró la excursión por los pueblos de Calamarca, San Pedro, La Florida, Talca y Vinto. El Jefe seguía, por medio de las comunicaciones telefónicas, las incidencias de la jira. Por la mañana corría donde el Cura y le hacía conocer los detalles.

—¡Ganamos en Calamarca! No podía ser de otra manera.. Parece que al David le ha sentado la operación... ¡Qué mano, Dios Santo!...

—Bueno, bueno... —cortaba el Cura impaciente—, eso no interesa. ¿Qué hay del doctor?. ¿Se ha hablado de la operación?

—No sé... no dicen nada. ¡Ah, no sabes una cosa! Los de Calamarca exigieron que jugaran todos los de la delegación. Tuvo que jugar el doctor.

Mientras la jira seguía triunfal. En San Pedro ganaron, lo mismo que en La Florida y Talca. En Vinto no se jugó porque no estaba don Luis, pero farrearon de lo lindo. A las cuatro semanas estaban de vuelta, invictos campeones.

Los esperaban en la estación la gringa, la Encarna, la Maxi, el Cura y el Jefe. Todos ellos llevaban sendas jarras de chicha.

Antes de que se detuviera el tren avanzaron a su encuentro y el Cura emocionado, a gritos, les dio la primera noticia:

—¡El río se ha llevado anoche el puente!... Ha inundado las sementeras Caloma, se ha llevado la línea en tres o cuatro sitios y se ha entrado a la finca de Pan Duro. ¡Ese es río! Se abrazon como si hubieran estado ausentes un año.

—Y... ¿qué tal? —preguntaron ansiosos los que se habían quedado.

—¿Qué tal el Doctor?

—¡Magnífico! —contestó el Alcalde—. ¡Estupendo... maravilloso!. En toda la quebrada no se habla más que de él y del David. En San Pedro lo han levantado en hombros. Todos querían verlo, tocarlo, tomar con él. ¡Ha adquirido un prestigio colosal!

El Cura y el Jefe reían felices.

—¿Qué más?... ¿Qué más?...

—El Doctor y el David han sentado para siempre la fama de Belén. ¡Qué manos, Dios mío! —contestó el Alcalde lleno de gozo. Luego tomó la mano derecha del doctor y la besó frenéticamente—. ¡Esta es mano! ¡Mano bendita! ¡Esta mano es la que nos ha dado el triunfo.

—¿Cómo? —se sobresaltó el Cura—. ¿Y la operación?

—¿Qué operación ni que niño muerto! El doctor ha resultado el mejor jugador de toda la quebrada. ¡Ha hecho siete sapos seguidos! ¿Se dan cuenta?... ¡Siete sapos seguidos! Y el David cinco. ¡Esas son manos, Señor...!

Efectivamente el prestigio del doctor había crecido como las avenidas, de repente. En los cinco pueblos no se hacía más que hablar de él. De doce tejos había metido siete al sapo. Era el campeón de toda la región. ¿La operación de apendicitis? ¡Tonteras! ¿Qué le importaba a nadie la operación de apendicitis? Pero hacer siete sapos seguidos...¡eso no se había visto jamás!

Bebieron y brindaron por las manos del Doctor. ¡Mano Santa! ¡Mano bendita...!

La persona solitaria y sus experiencias en un grupo de encuentro

Carl Rogers

Arriesgarse a ser el sí-mismo interior

Como algunos de estos ejemplos lo demuestran, la honda soledad individual que forma parte de tantas vidas no puede mitigarse si el individuo no corre el riesgo de ser, ante los otros, algo que se aproxime más a su sí-mismo verdadero. Uno entonces estará en condiciones de descubrir si puede establecer un contacto humano o aligerar el peso de su soledad.

Quienes hayan visto *Rache, Rachel* sabrán que en el filme ese momento llega cuando la protagonista se muestra dispuesta a aceptar sus deseos sexuales y entregarse a un hombre joven, a quien a todas luces ha idealizado. El romance fracasa y su amigo la abandona, pero ella aprende que sólo corriendo un riesgo puede encontrar genuinamente a otro ser humano. Esta enseñanza perdura y la fortalece como persona para lanzarse al mundo desconocido.

Puedo hablar de este tema en forma muy personal, porque entiendo que la decisión de correr un riesgo es una de las muchas cosas que me ha enseñado la experiencia en los grupos de encuentro

Si bien no siempre la pongo en práctica, he aprendido que en esencia, nada hay que temer. Cuando me presento tal cual soy y, al darme a conocer, lo hago sin defensas ni corazas, limitándome a mostrarme; cuando logro aceptar que tengo muchos defectos y fallas, que cometo muchos errores y con frecuencia ignoro cosas que debería saber, que actúo con parcialidad cuando tendría que ser amplio y que abrigo sentimientos que las circunstancias no justifican, puedo ser mucho más real. Y cuando puedo desembarazarme de mi armadura y dejo de esforzarme por ser distinto de lo que soy, aprendo mucho más , —aún de las críticas y de la hostilidad ajena—, estoy más relajado y me acerco mejor a las personas. Por añadidura, mi disposición a la vulnerabilidad provoca en los demás sentimientos mucho más reales hacia mí, y esto es muy gratificante. Cuando abandono mi actitud defensiva, cuando no me oculto detrás de una fachada, y cuando trato de ser y expresar nada más que mi yo verdadero disfruto muchísimo más de la vida.

Esta disposición a arriesgarse a ser el sí-mismo interior que cada uno es, por cierto, es uno de los pasos que llevan a alaiviar la soledad del individuo, poniéndolo en genuino contacto con otros seres humanos. Un es-

tudiante universitario expresó muy bien este riesgo al decir:

"Hoy, en este grupo de encuentro me sentí perdido, al desnudo. Ahora todo el mundo sabe demasiado de mí; pero, al mismo tiempo, me siento más cómodo, porque sé que no tengo que ponerme mi "máscara de complacencia".

La convicción más honda de la persona solitaria es que, una vez que la conozcan, no será aceptada ni amada. Una parte fascinada del proceso es ver cómo desaparece esta convicción en un grupo. No sólo para la persona misma, sino también para los otros miembros, siempre constituye una experiencia conmovedora descubrir que a todo un grupo de personas le resulta mucho más facil querer al sí-mismo real que a la fachada externa.

Tomemos el ejemplo de Jerry –el hombre de negocios que mencionamos antes- quién antes de experimentar realmente su soledad proclamaba con orgullo que no necesitaba amigos. En una de las sesiones finales, manifestó (con muchas vacilaciones que no puedo reproducir del todo):

"Bien, lo primero que pienso es que existe la posibilidad de que otras personas nos abran su corazón, si nosotros, a la vez, les abrimos el nuestro. Quiero decir... es posible que esto ocurra, y uno se siente más cerca de la gente en especial de los individuos. No sé por qué me esfuerzo tanto por decir esto. Lo único que puedo relacionar con ello es este sentimiento que nació en mí con respecto al problema de Beth, y, después la respuesta de Roz pareció reintroducirme de inmediato en el grupo.... o en la raza humana, como supongo que ustedes dirían ... en los sentimientos de otras personas. La gente se interesa, puede interesarse... La gente puede interesarse por uno, sin que importe el tipo de individuo que uno es. Esto es lo que comprendí. De este grupo habré extraído algo: que existe una inmensa posibilidad de que esto suceda, no sólo aquí, sino en cualquier parte donde yo trate de hacer que suceda".

Al decir esto, Jerry parecía a punto de llorar, y también los miembros del grupo se sentían intensamente conmovidos. La declaración de Jerry de que ha sido reintroducido en la raza humana entraña una gran verdad. Únicamente cuando una persona descubre que es amada por ser como es, y no por ser lo que pretende, por las máscaras tras las cuales se oculta, puede comenzar a sentir que merece , en verdad, respeto y amor. Esto es lo que la pone y la mantiene en contacto con los demás. Constituye, por otra parte, uno de los resultados más comunes de un grupo de encuentro; la persona llega a adquirir un nuevo respeto por su sí-mismo verdadero. Ya no siente que es un fraude ambulante, o que debe engañar de continuo a los otros para gozar de simpatía. Pero este respeto y esta satisfacción creciente del sujeto consigo mismo no siempre persiste después de la experiencia grupal. A veces, es menester renovarlos. Tampoco todos los miembros del grupo hallan alivio para su soledad de la manera descrita. Sin embargo, pienso que puede ser un comienzo.

Espero que estos ejemplos ayuden a aclarar que, en una experiencia grupal intensiva, la persona puede atisbar en sí misma la soledad del

ser real que habita dentro de su caparazón o su rol cotidiano. También es posible que el sujeto experimente con plenitud esa soledad, y compruebe que la experiencia es aceptada y respetada por otros miembros del grupo. Puede expresar y sacar a luz aspectos de sí mismo que lo avergüenzan, o que no ha revelado porque le han parecido demasiados íntimos. Descubre con sorpresa que los miembros del grupo sienten mayor estima hacia el sí-mismo real que hacia la fachada externa que ha mostrado al mundo; tal vez exhiban cariño e interés por ese sí-mismo real, pese a sus imperfecciones y sus luchas. Cuando dos sí-mismos reales se abren mutuamente el corazón en el grupo, se produce el encuentro Yo-Tú que tan bien ha descrito Buber. En ese instante, la soledad desaparece, cada persona se siente en verdadero contacto con la otra y se diluye el extrañamiento que ha formado parte tan grande de su vida.

Estoy seguro de que existen muchas otras maneras de tratar de hacer frente a la soledad, la alienación y la impersonalidad que prevalecen en nuestra cultura. A veces, el artista expresa esta soledad en un poema o un cuadro, y manifiesta también su genuino sí-mismo, con la esperanza de que, en algún momento, en alguna parte, surja la calidad comprensión, la respuesta y el aprecio que busca. La soledad que sienten las personas puede reducirse, además, cuando se enfrenta un peligro real. Durante la guerra, en un pelotón de soldados o en la tripulación de un bombardero, cuando los hombres están sujetos a la amenaza de una muerte inminente, se produce con frecuencia la revelación del sí-mismo verdadero y la comprensión y aceptación del prójimo. Esto explica, no sólo los estrechos vínculos que pueden crearse en tales grupos, sino también la permanente nostalgia que a veces siente un soldado por sus compañeros, después de que el grupo se ha disuelto.

Conclusiones

Es indudable que existen otras formas de aliviar la soledad a la que hemos aludido. Me he limitado a presentar una de ellas, la que ofrece el grupo de encuentro o la experiencia grupal intensiva, donde, al parecer, creamos un medio para que un individuo real establezca contacto con otros. A mi juicio, se trata de una de las invenciones modernas más fructíferas para encarar el sentimiento de irrealidad, impersonalidad, distanciamiento y separación que priva a tantas personas de nuestra cultura. Ignoro cuál será el futuro de esta tendencia. Quizá se adueñen de ella sujetos manipuladores o se transforme en una moda pasajera. Tal vez sea superada por algo más eficaz. En la actualidad, constituye el mejor instrumento que conozco para curar la soledad que padecen muchísimos seres humanos. Brinda reales esperanzas de que el aislamiento no se convertirá en la tónica de nuestra vida personal.

Fueron tiempos difíciles...

Estimado Alfonso:

A tiempo de saludarlo atentamente, y agradecerle de corazón, su gentil invitación para impartir, junto con usted, el Taller, debo informarle que por las razones que paso a mencionar, me es inevitable, luego de concluir con los primeros tres grupos que me corresponden, dejar el curso.

Como ya lo hablamos a grandes rasgos en la primera reunión evaluativa, en general los talleres de creatividad se encuentran poco comprendidos por sus destinatarios, y supongo que la principal razón se debe al triste mito que la "verdadera" enseñanza se guarda en sendos cuadernos de apuntes llenos de datos que se memorizan a corto plazo.

El resultado de este mito en uno de mis cursos (que coincidentemente también es el más numeroso) es la existencia de una resistencia parecida al boicot, en torno a lo que se les enseña. Este hecho me ha obligado a recurrir a varias "tácticas" de enseñanza que van desde el parecer sumamente divertida —cosa que no ha funcionado— o el ser una especie de dictadora, cosa que ha funcionado a medias.

Nótese que hablo de "tácticas", como una obligación de mover las cosas dependiendo de los resultados, hecho nada novedoso en las relaciones humanas, pero bastante desalentador cuando uno trata de comunicarse entre personas que hablan *otros* lenguajes (de espectativas, de generación, de poder, etc.) Y por eso es que estas tácticas se concentran mucho más en maneras de relacionarse que en maneras de "enseñar".

Dentro de esas tácticas, viendo que "a las buenas" no funciona, sin pensarlo mucho, he recurrido a aquellas que el poder brinda; botar al alborotero; concluir antes de tiempo; ir a tocar el hombro de los alumnos para recordarles que no tienen ojos en la nuca y que se den la vuelta para mirar el televisor o, decirles que no es hora de dormir, que para eso sirve la noche.

(¡Y que contradicción si bien estos alumnos con su comportamiento quiere demostrar la poca credibilidad que tienen a este tipo de enseñanza, aún son incapaces de darse cuenta que también pudiesen rebelarse al poder de una profesora poco-creíble!).

Personalmente me resulta infinitamente triste, sacar ese lado de mi socialización que me recuerda que *tener poder es ejercerlo*; pues considero que se trata del tipo de poder que somete y no enseña; es el tipo de poder que ha creado varios presidentillos-dictadores bastante simplones alrede-

dor de todo el planeta. Y, lo que es peor, me recuerda que dentro de mí, tengo la semilla que dice que yo también pudiese ser una presidentilla o dictadora si es que dejo que esa semilla crezca.

Y si bien mi formación profesional debería permitirme llevar adelante con bastante solvencia esas clases, mi desconocimiento de las reglas de juego a las que estoy sometida hacen que esa labor sea difícil. Y como gasto toda mi energía en tratar que se mantengan callados, cuando los chicos se callan, ya no sé enseñarles.

Este desconcierto de las reglas me persigue incluso cuando los alumnos que no se interesan por el tema tratan de manifestarse en actos parecidos al boicot, pues, considero que hacer boicot precisa de cierta aptitud intelectual, capacidad de liderazgo y reivindicaciones concretas, hechos que aún no existen en cursos tan poco regulados, de tal forma que estas actitudes se quedan a un nivel de reacción vesicular, sin existir caminos donde ellos y yo, podamos profundizar en razones y ejercitar el diálogo. Y por eso cuando veo a un alumno que se dedica a tamborillar la mesa mientras uno trata de llevar adelante la materia, me da la leve impresión que me confunde con sus padres a los que seguro convence de esa forma, para que le presten el auto pintón el fin de semana, así que no sé si acercarme a explicarle su confusión o prestarle las llaves del auto que no tengo.

Vuelvo de nuevo a insistir que para un curso práctico es un escollo estructural la existencia de tantos alumnos, donde ni siquiera se puede recordar sus rostros, y donde el seguimiento de aquellos chicos que muestran mayor interés es inútil ante tanto desorden.

Y pese a que sólo me he referido a uno de los tres cursos, olvidando que los otros dos son llenos de experiencias alentadoras, donde el trabajo conjunto dentro el aula demostró que los grupos pueden apoyarse mutuamente y, sobre todo se pudo comprobar que hay otras maneras de ejercitar la cabeza fuera de las clases magistrales (y como prueba de ello hay varios grupos que, voluntariamente están filmando sus ejercicios en video, las copias de dichos trabajos las haré llegar oportunamente al Departamento de Cultura). El riesgo y miedo de encontrarme nuevamente con una gran masa de estudiantes a la deriva y comportarme como una capitana demasiado apta a dejarse llevar por la marea, me obliga a desistir de seguir dando el taller en estas condiciones.

Por otro lado, sigo manifestando mi interés de participar en el proyecto, cuando mutuamente encontremos la forma de explicarles —y explicarnos— esa otredad de enseñanza tan libre, tan útil y tan productiva, donde el poder (y su otra cara lo magistral o lo que es igual el sometimiento), sea una palabra que podamos sacarla de la cabeza y de los actos. Pero al parecer, alcanzar esa libertad-enseñanza es mucho más complejo que decir "sean libres; creen".

Sin otro particular, me despido atentamente.

Sofía

Fueron tiempos difíciles...

La primer aventura fue en Cine, cuando me enteré que pasaría de alumna a cineasta, me hizo mucha gracia: "una economista aspirante a productora de películas", pensé. Pero, a medida que avanzaba la primera clase, vi mis sueños truncados, no haríamos ninguna película, sólo crear una historia (podía ser un comercial) que luego iríamos "trabajando", trabajando relativamente formando poco a poco una idea de lo que es hacer una película, en realidad de lo pesado que puede ser.

Las siguientes clases, me iba pareciendo que la maestra no era muy amigable y creo que todo el curso opinaba lo mismo, las clases que al principio fueron muy agradables, se fueron transformando en una lucha por el poder de mando en el curso, mis compañeros (y alguna veces yo) estuvieron rebelándose en contra de una materia "aburridísima, inservible, etc.". Cada clase de las tres siguientes se transformó en una lucha: la maestra vs. los alumnos, fueron tiempos difíciles.

Llegada la quinta clase, algo pasó, algo que transformó de pronto a la tan aburrida clase en una clase más amena, donde cada uno podía sentirse tranquilo sin la presión de los primeros días. La maestra habló con nosotros. Sus palabras fueron como un despertador que te anuncia que un nuevo día comienza, ella nos dijo que en ningún momento trataba de forzarnos a que nos interese su materia que simplemente trataba de enseñar algo de lo que sabía a un grupo de muchachos rebeldes que no querían poner nada de su parte para lograr un buen desempeño. Aquello fue como un baldazo de agua fría, quizás porque nadie sospechaba que para la maestra, aquella situación también era difícil.

La sexta y última clase fue para mí muy triste, era como dejar algo que te había comenzado a estusiasmar; así era cuando mis aburridas clases de cine terminaron, me sentí tan tonta por no haber aprovechado al máximo esas clases, por no haber dado lo mejor de mi, y me sentí culpable por la conducta asumida, como si de alguna forma, parte de mi vida se hubiera quedado sin cultivar, sin cosechar, sólo pensando en lo maravilloso que hubiera sido el trabajo.

No puedo ya quejarme, el trabajo que hicimos en grupo obtuvo un 90, y me pregunto hasta qué punto merecía esta nota, que, me doy cuenta no me costó ningún trabajo, simplemente, un momentito de esfuerzo, de diversión y un momento de reunión con mis compañeros (aunque la verdad es que casi me cuesta un examen de contabilidad, por un retraso de cinco minutos)

Aprendí mucho, quizás no terminé la materia con un rollo de película en las manos, ni con un título de cineasta, pero sí terminé con una bonita experiencia, un bonito recuerdo de mi primer semestre de carrera; algo acerca del cine aprendí: nada de lo filmado es cierto, es tan sólo ficción, tú puedes ver lo que el director quiere que veas (esta es mi regla de cine).

Discurso del Profesor Félix Layme con ocasión del recibimiento que le hiciera la UCB, luego de su premiación en Europa

Destinguido Rector de la UCB, Dr. Luis Antonio Boza Fernández. Estimados señores vicerrectores. Estimados Jefes de carrera, catedráticos, personal de UCB y señores estudiantes.

La enseñanza de la lengua aimara en la UCB

1. Introducción

A raíz de mi premiación par *la Edíta & Morris' HIROSHIMA FOUNDATION FOR PEACE AND CULTURE*, el 18 de enero del presente año en la ciudad de Estocolmo - Suecia, recibí dos atentas cartas, el 28 de enero del presente año, una firmada por el Señor Rector y la otra por el Maestro Carlos Rosso, Director de Cultura de la UCB, en las cuales me manifestaron las felicitaciones en nombre de la UCB con honrosas palabras. Desde ya estoy profundamente agradecido por los altos conceptos de la Universidad Católica Boliviana, sobre todo por este recibimiento.

Hace trece años vengo enseñando la lengua aimara en sus magnas aulas y en diferentes etapas. Por este hecho, quiero agradecer públicamente a aquellos con los que trabajé de cerca en los trece años: al Dr. Jaime Reyes Velásquez, con quien inicié las actividades de enseñaza de la lengua aimara en la UCB, luego a la Lic. Elizabeth Alvarez y a la Lic. Virginia Alcalá, y ahora al Maestro Carlos Rosso, quienes con la venia del señor rector y los señores vicerrectores han apoyado la enseñanza de la lengua aimara en la UCB.

Asimismo mi profundo agradecimiento a todo el personal de la Universidad Católica Boliviana, porque en sus magnas aulas me han cobijado y me dieron la oportuni dad de dar mi s conocimientos de la linguística aimara a los futuros profesionales académicos de nuestra Patria.

Esa oportunidad que me dieron en esta Universidad ha tenido que pesar también para la premiación en Estocolmo - Suecia, y por consiguiente la premiación es también a la UCB y a cuantos trabajamos en esta digna Casa de Estudios Superiores.

2. Tipología lingüística del aimara

Pero, en esta ocasión, quiero manifestar las razones por las que es importante la enseñaza de la lengua aimara en instituciones de formación superior. Para esto empezaré afirmando que la tipología lingüística aimara es esencialmente sufijante; pertenece a la rama de lenguas aglutinantes, mientras que la lengua castellana, tipológicamente, es aislante flexiva.

Aquí comienza la vía crucis de dos lenguas que se oponen constantemente. Para el castellano hablante, desde la perspectiva de su lengua, las lenguas aimara y quechua le parecen no tener lógica, ni sintaxis. Lo mismo ocurre con los indígenas al escuchar el castellano hablado por sus hablantes. Como en Bolivia no hay, para aimara o quechua hablantes, la enseñaza del castellano como segunda lengua, entonces configuran a lo que pueden un castellano a su modo y manera de pensar; éste se llama ahora,»castellano andino», una especie de mezcla de sintaxis aimara y sintaxis y todo el vocabulario del castellano.

Aunque no se crea, éste es un componente de nuestra entreverada sociedad. En vez de que sea parte de un encuentro cultural, es todo lo contrario, un punto de separación. Pues los unos consideran a los otros demasiados ignorantes para aprender el castellano y no les toleran y los otros tampoco les entienden y consideran también que no son entendidos.

Reitero,"Las características tipológicas de la lengua castellana y aimara son totalmente opuestas, la primera es una lengua flexiva y hasta cierto punto aislante y la segunda, aglutinante. Asimismo la primera reconoce tres personas gramaticales y la segunda cuatro; la una tiene género gramatical y la otra no". Estas son algunas muestras de las diferencias de estas leguas. Por eso es urgente que se estudie esta lengua en todos los centros de formación superior, en especial para aquellos profesionales que van a trabajar en un medio en el que se codean a diario estas dos lenguas.

3. La cultura aimara

Todos sabemos que las culturas aimara y quechua han sufrido una especie de desvalorización, sin embargo estas han resistido y subsisten hasta hoy. Sus valores están vigentes.

Las características culturales aimaras y castellanas de la misma manera que las lenguas, se oponen, por eso estas también son diferentes. La forma en la que el aimara y el castellano hablante entienden y estructuran la realidad: los puntos de partida son otros, la ideología otra, el entendimiento del mundo y de las cosas, otro. Pero, quizá sea mejor puntualizar este punto mostrando algunos paradigmas aimaras.

El pensamiento aimara y quechua es holista, es decir, global, no es segmentario o atomizante. El tiempo no es lineal sino cíclico. Para el aimara fue y sigue siendo el *pachakuti*. Otra de las características es que el tiempo y espacio son un solo *Pacha* (tiempo-espacio) y es un absurdo considerar como si fuesen una cosa el tiempo y otra muy aparte el espacio.

Sin duda el paradigma *Pacha Mama*, es el más conocido, es decir la Sacralidad de La Tierra, de La Madre Naturaleza. Ahora surge im-

ponente el paradigma ecológico, pero desde siempre, para el aimara, la Naturaleza, la Tierra fue considerada como el regazo mismo de La Madre. Por tanto la tierra no es alienable, mas al contrario, es imperativo practicar la reciprocidad con ella.

En estas condiciones ¿cómo no estudiar las lenguas y culturas aimara y quechua en las universidades del país? Sobre todo los que van a trabajar en este medio, pero también los que irán a otras realidades, pues los paradigmas aimaras y los de la Revolución Informática tienen mucho en común.

Hay pues la necesidad urgente de cambiar de actitudes. Estamos entrando en tiempos de una nueva convivencia, vivir en el respeto al otro, o sea, en la otredad o alteridad como dicen modernamente. Hay que deponer, en aras de la convivencia pacífica, los etnocentrismos o autoritarismos verticales.

Respetar al otro, reconocerlo como legítimo otro y aprenderse mutuamente, vivir en la interacción pacífica horizontal, serán los caminos de paz para el futuro que ya está aquí. Hoy conocemos que los saberes y haceres culturales son relativos y tenemos conciencia de ello, oficialmente, desde que Einstein descubrió esta ley, aunque eso los aimaras, empíricamente, ya lo sabían desde mucho antes.

4. La enseñanza de la lengua y la cultura aimaras

Una de las labores para emprender la enseñanza de la lengua aimara es desmitificarla. Todos sabemos que el aprendizaje del aimara está considerado como muy difícil o quizá imposible, más difícil que el quechua incluso; esto es relativo. Depende de la política interna de una persona. En materia de aprendizaje de lenguas, todas son complicadas y difíciles, no hay lenguas fáciles o menos fáciles, a menos que sea una lengua emparentada a su lengua materna, así en el caso del castellano hablante, el portugués será fácil, o el quechua para el aimara hablante.

Lo que enseñé en la UCB, además de conocimintos lingüísticos, es hacer ver un mundo nuevo y distintas maneras de ver, de concebir las cosas, de configurar su universo de ideas. En fin, es comparar y comprender dos realidades de pensar y hacer las cosas.

A partir de esto nace el interés de aprender realmente la lengua aimara, pero por diversas causas son pocos los que la aprenden y no se olvidan. Para todos es sabido que la lengua es un sistema de hábitos, entonces, sólo hablando y practicando diariamente se logra aprender una lengua. Los principales problemas que no facilitan aprender una nueva lengua es que hay diversos intereses y ocupaciones que no permiten tomar de principio a cabo un nuevo sistema de comunicación. Otra limitación obvia es la falta de un laboratorio de idiomas.

Sin embargo, salimos adelante, en lo posible a entender al otro qué está hablando, saber escuchar y saber de qué está tratando. Responder preguntas, formular preguntas, moverse en las maneras de pensar aimaras. Sobre todo escribir la lengua aimara correctamente, así como escribir las frases aimaras debidamente, como las citas latinas o inglesas, en un texto castellano. En nuestro medio es un absurdo que las pala-

bras aimaras y quechuas se sigan pronunciando y escribiendo tan mal como challa por *ch'alla*, equeco par *iqiqu*, cuando se está tantos años en un medio en el que constantemente se rozan estas tres lenguas mayoritarias del país.

Desde mi punto de vista los estudiantes de la Universidad Católica han aprendido bastante; a pesar de muchos problemas han entendido con admiración éste nuevo mundo: el mundo aimara . No creo que haya estudiantes que no reconozcan el valor de la enseñaza de la lengua aimara en UCB. Los estudiantes que han asistido a clases de la lengua aimara al final siempre se fueron contentos y agradecidos. Esto es alentador. Por lo demás no creo que, en el futuro, se limite la enseñaza de las lenguas aimara y quechua cuando precisamente sus paradigmas están retornando y cuando todo el país reconoce ya, oficialmente, su importancia. Hacer lo contrario, para los que no saben la lengua aimara o quechua, sería como ir a un *shock* más violento en vez de uno suave. Pues para el aimara hablante no habrá un *shock* del futuro como los hay para el Occidente. La crisis de valores no afectará al aimara, al contrario lo fortalecerá.

Muchas gracias.

Homenaje a Octavio Paz

Texto leido por ***Mónica Velásquez*** *en homenaje a Octavio Paz, durante el acto recordatorio llevado a cabo en la UCB por la muerte de este gran poeta.*

Ahora, si aún es tiempo,

OCTAVIO PAZ,

He gastado mi vida en olvidarte y recordarte, en huirte y perseguirte. No estoy menos solo que, cuando niño, te descubrí en el charco de aquel jardín recién llovido, menos solo que cuando, adolescente, te contemplé entre dos nubes, una tarde en ruinas. Pero no caigo ya en mi propio sinfín, sino en otro cuerpo, en unos ojos que se dilatan y contraen y me devoran y me ignoran, una abertura negra que palpita, coral vivo y ávido como una herida fresca. Cuerpo en el que pierdo cuerpo, cuerpo sin fin. Si alguna vez acabo de caer, allá, del otro lado del caer, quizás me asome a la vida. A la verdadera vida, a la que no es ni noche ni día, ni tiempo ni destiempo, ni quietud ni movimiento, a la vida hiriente de vida, a la vivacidad pura. Pero acaso todo esto no sea sino una vieja manera de llamar a la muerte. La muerte que nació conmigo y que me ha dejado para habitar otro cuerpo. (Octavio Paz: Carta a dos desconocidas)

Saber que te has muerto conmueve tanto como la muerte de una nueva letra aún no nacida de tu mano y por lo tanto aún no heredada por quienes te seguimos, de lejos, en el camino de las letras. Hay tiempo para llorar amigo poeta maestro y supongo que tiempo para renacerte desde nuestro recuerdo, tan

afiebrado ahora, mientras oímos en la radio que has partido y buscamos en la memoria uno o dos de tus versos. Seguro apelando a tu distancia los versos desaparecen de la boca pero queda tu gusto, ese trozo de legado que tan acertadamente cincelaste en nuestro continente poético. Tu México y tu muerte hoy nos duelen por turno, pero algo lejano, como tu propia mano, se ríe sabiendo que la muerte, la tuya, no es sino la vida y por lo tanto tu verdadero nacer a nosotros.

La muerte nos ha venido para devolverte a la presencia del recuerdo y de esa parte de nosotros tan oculta que solía desvelar tu canto y tus formas. Cómo no recordar ahora haberte conocido por casualidad, siempre por un maestro que te invitaba a la clase, y haberte leído hasta agotar el alma con tanta soledad y tanto laberinto y tanto poema intransferible... Cómo escapar nomás del pesar para llegar al consuelo de tu corazón aquietado y vivido y seguramente sereno a la hora del sueño largo.... Cómo dejar de imaginarte ahora feliz del otro lado, en la orilla del frente, donde la poesía, la magia y la totalidad recobran tu nombre; cómo no pedirle a tu dios vacío y tuyo que te conduzca con tu luz hacia la palabra de tu libertad tan cantada.... Cómo dejar de callar en ti...

Como buen mexicano ni te rajaste ni te conquistaron nunca. No viajaste por tu México de norte a sur de adentro afuera cuanto quisiste. Qué laberinto el que tu mano recorriera para llevar luego nuestros ojos y saber de tu casa, como la nuestra, sola y espectante para tocar la vida por el amor y el silencio hasta caernos por la muerte hacia otro lado de la vida verdadera. Nos vamos a vestir de fiesta mexicana hoy dia, para bailar con mariachis y tequila hasta sonreir displicentes a la muerte y rompernos nomás a llorar entre compadres poetas para que la pena de no leerte más se nos haga risa y podamos volver a tu palabra dicha más lavados con tu partida y más iluminados con tu silencio. Te vamos a cantar como si estuvieras aquí, como si te tocáramos, bajo tu clara sombra.

Como buen poeta nos resucitaste a tantos: a tu vieja Sor Juana y sus vuelos, a López Velarde y su provincia que ya no era, a los españoles dormidos en nuestra herencia, a todos tus poetas queridos y olvidados. Como buen poeta nos enfrentaste al amor y a nosotros mientras en las palabras nos hacías y en el lenguaje nos enseñabas, no como los maestros, como la vida, mientra tanto. Más allá del poema extenso y sus regiones, más allá de las imágenes y las metáforas impecables en los ritos, más allá de tu mundo riguroso y tu valor de construir mapas genealógicos para nuestra Latinoamérica literaria, más allá de todo lo dicho habrá que agradecerte el valor y la voluntad de construirte como poeta.

Como crítico nunca fuiste crítico, fuiste siempre padre. De los que construyen un camino para los de después; de los que dicen en un golpe todos los efectos; de los que rastrean los sentidos hasta el primer Adán y sus costillas; fuiste y serás de los que crecieron mientras abrían vida. Conservando en la mirada la lucidez de la distancia y la pasión de quien es parte de la danza; nos llevaste explorador y brujo por los senderos de los parecidos y los finales donde la analogía y la ironía se

despiertan. Tesón empecinado y testarudo aventurero de los tesoros fueron tus ojos despertando pasado y personajes que en polifónico coro armaste en antologías para decir tu patria y tu letra. Cómo será que se agradece tu furia geográfica devolviéndonos los lugares de donde venimos.

No olvidaré la emoción de escuchar tu voz, aparecida en cierta biblioteca norteamericana, nervioso y enojado ante lo resbaladizo de las palabras. No olvidaré el tono ese en el que ardías cada vez que morías para renacer poema, y guiabas tu voz entre los ritmos para volver palabra a la palabra. Vuelto en ti mismo para saberte como todos solo y escindido, vuelto hacia ti para volver al águila de tu padre, vuelto para querer salir de ti y tus sombras, vuelto para volverte nuestra parte aunque no lo sepas.

Los que no te conocieron hablarán de ti como un poeta muerto. Los que te conocimos en el poema nuestro no te veremos jamás desaparecido. ¿Qué significa un poeta muerto? Un poeta muerto es una obra terminada, lanzada a sobresaltos al mundo para no volver. Entender que te has ido es entender que no habrá ningún poema nuevo para seguirte oyendo. Un poeta muerto significa esfuerzo de leer los viejos poemas como nuevos, como únicos, como la forma de recordarte. Un poeta muerto no tiene una tumba para llorarlo, tiene libros donde su fantasma aparece y encanta, tiene palabras que nos deja, ya dichas, ya habitadas.

Para epitafios no tengo mucho talento, Octavio Paz, me da miedo tu muerte devolviéndote la mía. Ya sabes, ninguna muerte viene sola. Pero para arder con la leña que me dejaste, para recibir tu rigor y tu hondura, para heredarte lo más lejos posible, para eso me sirve más tu vida que tu muerte.

Tu nombre, como tu poema, es ahora un lugar. No sólo el literario, el importante, el de la antología literaria y tu huella poética. No sólo ese, también el vital, el de la lucha por conocer nuestro otro y por la imagen de la totalidad, el de la sonrisa irónica de los que sabemos que, efectivamente, el futuro es la muerte y la imposibilidad. Tu nombre será un lugar para charlar con los amigos, para recordarte riéndonos de ti con toda la irreverencia de fin de siglo. Tu nombre será una hoguera para convocarte, para recordar a aquél que miraba el amor con dos llamas, a los ochenta, sí, qué importa.

Un poeta muerto está vivo. Su poema lo evoca, lo hace aparecer, entre nosotros, esta Noche, Octavio, mientras nos cuentan de tu largo viaje,

Hasta pronto.

Creación del Departamento de arte y cultura

En la nueva estructura que propone la Universidad Católica, se han ampliado las competencias del antiguo Departamento de Extensión Cultural convirtiéndolo en el Departamento de Arte y Cultura con responsabilidades académicas, como una respuesta institucional a la urgencia de retomar una acción y un pensamiento humanísticos de carácter creativo y reflexivo, de acuerdo a los tiempos contemporáneos. No cabe duda de que esta «repuesta» incide, naturalmente, en la formación de un estudiante capaz de asumir sus roles en la construcción de nuestra identidad cultural boliviana. La convivencia entre la cultura andina, amazónica y otras aborígenes por un lado, y una criolla occidentalizada, por otro, ha producido y produce múltiples conflictos de identidad social ocasionados por la ausencia de los valores referenciales que otorga la tradición cultural. Puesto que sin la ética implícita en toda tradición, la sociedad deriva en una crisis de los valores que rigen la conducta humana. Este «estado social» debe, necesariamente, ser objeto de una reflexión que contribuya a la formación de un país que necesita dar paso a su propio lenguaje y consolide una consciencia moral de su pluralidad.

La Universidad tiene que generar conocimiento, no puede limitarse a la simple reproducción de saberes. Por eso el Departamento de Cultura no puede estar alejado de este principio fundamental. En esta perspectiva se pretende crear un espacio académico interactivo donde la sociedad, el conocimiento humanístico y el arte, se encuentren para recuperar conocimientos que ya existen, generar nuevos conocimientos y fomentar la producción y difusión de obras artísticas. Todo ésto a través de proyectos de investigación de carácter multidisciplinario donde la reflexión y las acciones globales se orienten a proponer innovaciones teóricas y metodológicas. Al vincular la investigación con la docencia,

el Departamento busca promover la formación de generaciones nuevas de investigadores que permitan configurar un cuerpo académico sólido que se convierta en referencia institucional y garantice la continuidad no sólo de la práctica de la investigación sino del Departamento mismo.

El proyecto pedagógico que propone el Departamento de Arte y Cultura determina un aprendizaje activo centrado en el alumno, para estimular sus capacidades creativas y críticas, que lo hagan responsable de su individualidad, autorealización y desempeño exitoso en cualquier profesión. Buscamos que los estudiantes sean capaces de enfrentar creativa y artísticamente situaciones nuevas en diversos contextos. La vinculación con las artes pretende que ellos sientan que el arte habla de sí y de los demás que lo necesiten para vivir, sean capaces de asombrarse ante la belleza y pierdan el «miedo» de usarlo para expresarse. Queremos, en una palabra, que sean «consumidores» de cultura conscientes e informados, lo que les permitirá discriminar ética y estéticamente su propia cultura, la de los otros y finalmente, la vida misma La oferta tiene que ver, por otra parte, con la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder no sólo a la oferta de materias, seminarios, talleres y todas las actividades que les permitan completar el pensum de su carrera sino a optar a menciones en Cultura y Arte, o formarse además en una carrera artística.

Una preocupación que cruza todo el horizonte de la formación académica en el Departamento de Cultura y Arte es la referida a la expresión y la creatividad, como una especie de exigencia pedagógica troncal cuya finalidad es, justamente, conseguir que los estudiantes sean, por una parte, competentes en el manejo correcto del idioma castellano y, por otra, capaces de reflexionar sobre el arte y experimentar el uso de los lenguajes artísticos. Se trata de una práctica que los ayudará a ejercitar su capacidad creativa como un instrumento de trabajo en todos los campos del conocimiento. Estas prácticas con los lenguajes artísticos se traducirán en el ejercicio de «hacer», ya sea creando composiciones, textos o, según el caso, situaciones que puedan reconocerse como pertenecientes a uno u otro lenguaje, o bien apreciaciones y acciones críticas.

Se trata, en resumen, de la creación de un espacio donde estudiantes y catedráticos pueden dialogar "simbólicamente" con la sociedad boliviana en general.

Fotografía: Camila Molina

Creación del Departamento de Ciencias Exactas

Conforme a la política académica definida por el Pro-rectorado de la Universidad Católica boliviana, a los lineamientos que forman parte del Proyecto Estratégico de Desarrollo Curricular, y al sistema interactivo de enseñanza-aprendizaje, se creó a principios de año el Departamento de Ciencias Exactas como una unidad de administración académica, para impartir enseñanza en las áreas de Matemática, Física y Química. Su labor inicial estaba dirigida al servicio de los diferentes Departamentos que habían incorporado en sus Planes de Estudio las asignaturas ofrecidas por Ciencias Exactas. Otro objetivo que se había fijado era el de fomentar y desarrollar otras actividades académicas, de investigación y de extensión.

La misión del Departamento de Ciencias Exactas, enmarcada en los principios establecidos en el Estatuto orgánico de la Universidad, consiste en: "Formar recursos humanos altamente capacitados en las materias cuantitativas con conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan continuar y culminar las carreras de su elección".

Para el cumplimiento de esta misión así como de los objetivos delineados en el documento referente a su organización, el Departamento cuenta con tres áreas: Matemática, Física y Química. La primera de ellas se subdivide en las subáreas de Algebra, Cálculo, Estadística, Análisis Numérico y Algoritmos, Investigación Operativa y otros servicios. Dentro de las áreas de Física y Química, se encuentran los laboratorios de las asignaturas correspondientes.

Administrativamente, los docentes a tiempo completo y medio tiempo tienen a su cargo un área o subárea además de las responsabilidades relativas a sus cátedras. Estas actividades paralelas se denominan complementarias.

Con la finalidad de garantizar la adecuada dosificación de los contenidos programáticos, el cumplimiento de los objetivos de la formación académica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y, tomando en cuenta la gran cantidad de alumnos en las asignaturas de servicio de todos los Departamentos de la Universidad, el Departamento de Ciencias Exactas lleva adelante actualmente el Sistema de Evaluación por Partes. Se pretende con esta política optimizar los recursos humanos, financieros y de estructura disponibles.

Todas las asignaturas que se sujetan a este Sistema cuentan con objetivos básicos y objetivos complementarios, un cronograma semanal de avance para todos los paralelos y verificativo de los exámenes comunes, a fin de garantizar uniformidad

en la administración académica del Departamento.

En este sistema, cada asignatura se divide en tres partes. El estudiante debe aprobar cada una de ellas para vencer la asignatura. Con el ánimo de brindar al estudiante distintas oportunidades para que demuestre lo aprendido en las pruebas correspondientes, se han programado tres fechas para cada parte en concordancia con el cronograma semanal de avance. De estas tres opciones, el estudiante puede seleccionar a lo sumo dos para rendir los temas programados para cada parte. Los exámenes se elaboran considerando el cumplimiento de los objetivos básicos y complementarios de cada una de las partes en que se divide la asignatura.

Entre las actividades complementarias de apoyo académico, investigación y extensión, programadas por el Departamento de Ciencias Exactas se encuentran:

*Seminarios de Discusión sobre temas de investigación actuales con la participación de todos los docentes del Departamento, en los campos de Matemática, Física, Química, Matemática Aplicada, Estadística, Investigación Operativa, Simulación y Modelaje, Enseñanza de la Matemática y Matemática Evaluativa.

*Seminarios de actualización y difusión de temas relativos a la matemática, hacia dentro y fuera del Departamento de Ciencias Exactas.

*Cursos Preparatorios para postulantes a la Universidad, en asignaturas de Ciencias Exactas.

*Elaboración de insumos académicos, como guías de trabajos prácticos, textos y Software tutorial para su utilización en el desarrollo de las asignaturas del Departamento.

Con el propósito de mejorar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda constante de la excelencia académica, el Departamento de Ciencias Exactas coordinará y realizará, en forma periódica, reuniones con los Directores de los otros Departamentos Académicos de la Universidad, tomando como insumos, parámetros estadísticos de rendimiento y otros índices globales y específicos, a fin de producir los ajustes necesarios en el proceso dinámico de la administración, planificación y control de las actividades del Departamento.

Fotografía: Camila Molina