

Resumen de tesis: “Raza y Educación: Biopolítica en la pedagogía moderna boliviana”¹

Raúl Álvarez Ortega

(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Buenos Aires)

rau.alvarez@gmail.com

Todas las instituciones sociales tienen una historia que contar, aunque algunas hayan conseguido conservar su estatus en base a consentir una atmósfera poco clara sobre sus orígenes. Es el caso de “la escuela”, la cual ha reclamado con mucho éxito en el contexto boliviano el carácter sagrado de las instituciones religiosas (escuela-templo, maestro-sacerdote, vocación-apostolado) quizá por ello hacer su historia guarde relación con la ardua y profana tarea de desmontar “monumentos sagrados” que hasta entonces solo exigieron reverencias. La figura escolar ha conseguido naturalizarse exitosamente en el paisaje social boliviano, tanto que la gran mayoría de los trabajos en historiografía educativa alimentan –directa e indirectamente– la ficción de una “evolución educativa” al estar más centrados en continuar la narrativa épica sobre ilustres instituciones escolares, la vida de los grandes pedagogos o en subsumir el devenir pedagógico en etapas globalizantes de corte económico. Son poco habituales las investigaciones que, a partir de una analítica del poder, reflexionen sobre los discursos y las transformaciones de la institución escolar, o como en este caso, escudriñen su vinculación con procesos de gobierno de la sociedad.²

¹ Resumen de tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires) defendida el 26 de junio del 2015. El trabajo fue dirigido por el Dr. Pablo Pineau. El jurado, conformado por el Dr. Nicolás Arata, la Dra. Myriam Southwel y la Dra. Cristina Alarcón, calificó la tesis con “sobresaliente, felicitaciones del jurado y recomendación de publicación”.

² A groso modo, el campo historiográfico de la educación boliviana está regido por una lógica que ha impuesto mecanismos de construcción de carácter lineal y con una importante carga evolucionista en sus procesos y reglas de producción (ejemplo de ello es la literatura más conocida y empleada en el ámbito educativo: Achá, 1959; Suarez, 1963; Subirats, 1977, entre otros) que obstaculiza la comprensión del pasado educativo como un espacio de complejas significaciones. En el Estado del Arte de la investigación identificamos dos vacíos importantes: uno referido al aspecto temático (la escuela como construcción social) y otra de características teórico-metodológicas, en ese marco nuestra propuesta quiere insertarse presentando el proceso de constitución de la “escuela moderna” en tanto forma hegemónica de la escolaridad e implicada con prácticas de conducción, a tiempo de introducir una serie de abordajes teóricos al interior de un campo que se ha mantenido un tanto hermético a la perspectiva foucaultiana de una analítica de la “historia del presente” incluso frente a los abordajes disciplinarios que hace algunas décadas atrás fueron empleados para analizar los pasados y los presentes de las realidades educativas en la región.

El campo de la historia de la educación boliviana³ ha elaborado hasta ahora un análisis fragmentario de la experiencia escolar, desarticulado de los procesos configurativos de la sociedad, lo cual en nuestra opinión ha restringido su producción a una labor de carácter ilustrativa antes que reflexiva y teórica; quizá por ello su discurso tenga escaso impacto en los debates sobre políticas educativas.⁴ Una de sus omisiones más significantes nos sirvió para ingresar en materia, nos referimos a las discusiones sobre la llamada “descolonización educativa” (la cual culminó en la implementación de la actual Ley de Reforma Educativa) en donde el análisis histórico se vio reducido a breves contextualizaciones presentando a la escuela de una manera esencializada, como emergiendo de la nada o desde un pasado prehispánico.

Sin embargo en aquellas discusiones nos fue posible apreciar la cadena de significados “modernidad-nación-educación”, la cual sostenemos tiene anclajes importantes en el pasado, remitiéndonos a la vez a otros procesos de reestructuración estatal. Específicamente a finales del siglo XIX, cuando no había un “Estado boliviano” como tal: el país se acercaba al nuevo siglo exhausto de regímenes caudillistas, herida por una guerra civil y continuamente amenazado por la insurgencia indígena. Para revertir tal situación las elites dirigentes veían como imprescindible la constitución de una nación moderna tomando como modelo a las sociedades europeas, una apuesta que al mismo tiempo suponía acabaría con el peligro que representaba a sus intereses la inmensa masa de indígenas que habitaba en el territorio. En ese escenario, nos interesó comprender cómo es que se constituyó la pedagogía moderna como tecnología de poder; qué la posibilitó, qué otras formas excluyó, en qué momento tomó parte de una situación de gobierno más amplio, a qué sistemas de poder quedó ligado, cómo fue todo eso posible.⁵

Nuestra hipótesis señala que en aquel propósito por establecer el proyecto moderno (concebido como un diseño político de “regeneración” del “indio”) es que se introdujeron una serie de transformaciones en lo educativo que pueden entenderse como parte de una nueva forma de *gobierno* social que posibilitó la emergencia de un registro de “regulación” en un sentido biopolítico (y también disciplinario) que apuntalaba una pedagogía reguladora, contextualizada (indígena-blanco, campo-ciudad) en el marco del

³ La historia de la educación, dadas sus relaciones con la historia como con la educación, es un espacio debatido y cambiante. En ese sentido, coincidimos con Antonio Viñao (2002) en caracterizarla como un área de disciplinas académicas, y a la vez un campo de investigación.

⁴ Incluso podríamos extender esta apreciación al campo mismo de la pedagogía boliviana, la invisibilización de sus actores en el debate educativo es una señal de su condición subordinada como campo intelectual (Bourdieu, 2004). Después de todo se trata de un campo históricamente erigido, con sus actores y reglas de funcionamiento, en donde poder y saber fueron siempre fuerzas constitutivas.

⁵ Nuestro propósito no fue la búsqueda del origen de la pedagogía boliviana, mucho menos la determinación de características morfológicas particulares en la población como resultado de la aplicación de dispositivos biopolíticos; sino la exploración de estratos históricos en busca de condiciones de posibilidad de aquellos dispositivos de gobierno. Por ello el problema fue planteado en un nivel amplio que nos posibilite comprender cómo es que fueron aceptadas las estrategias, las herramientas y dispositivos para una “regeneración racial”, para una “normalización” poblacional, cómo es que fueron legitimados como procedimientos racionales.

desarrollo de una identidad nacional común. Esta actividad de conducción escolar formó parte a su vez de un patrón de orden e interpretación más amplio que comprendió una diferenciación al interior de la sociedad boliviana, a partir de ellos el Estado quiso vigilar las fronteras sociales y raciales, aplicando disciplina y biopolítica en clave pedagógica sobre los sectores crecientemente trasmigrantes y urbanizados de mestizos y confinando al indígena a su “medio natural” en donde podía ser puro y productivo.

En más de cien años del sistema educativo boliviano acontecieron una serie de discursos y prácticas pedagógicas estrechamente relacionadas con formas de “gobierno”, por ello pensamos la “Pedagogía” como “gobierno” (Foucault, 2006a), es decir, como un conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias, en constante cambio e interdependencia; una noción que nos habilita a la comprensión de la pedagogía como un producto histórico.⁶ Metodológicamente decidimos ensayar una genealogía del discurso pedagógico moderno que entiende los procesos pedagógicos como parte de las relaciones de poder de la sociedad boliviana, lo que implicó efectuar una interpretación de sus campos de fuerza, del trastocamiento de la trama pedagógica en el tiempo, y del análisis de las relaciones que la construyeron. Ello requirió la construcción de un *archivo* a partir del rastreo de la materialidad empírica del discurso pedagógico desde finales del siglo XIX hasta principios del XX,⁷ a partir de ello procedimos a establecer las relaciones de poder, reconstruyendo en ellos las condiciones históricas que hicieron posibles la constitución de dispositivos que abarcaron desde normativas legales, legislación educativa, normas higiénicas, etc.

El discurso pedagógico moderno en Bolivia surgió marcado por el cambio de la matriz epistemológica de características “biológicas”.⁸ Es decir que las ambiciones de regenerar racialmente a la población indígena a través de dispositivos escolares fueron posibles gracias a las implicancias que tuvo en el ámbito educativo el cambio del concepto de “vida” centrada en torno a la teoría de la “degeneración”.⁹ Este hecho posibilitó la constitución del “racismo moderno” no solo como una estrategia estatal para la purificación y normalización social, sino ante todo como una idea científica a

⁶ En esa dirección usamos los conceptos de “disciplina” y “biopolítica” como “técnicas de gobierno” centradas tanto en el cuerpo singular como poblacional, a través de ellos es posible explicar cómo desde el siglo XVI se configuró una forma de racionalidad política articulada en dos ejes importantes: la pervivencia del Estado y el control de la población. Empleamos también la noción de *tecnología biopolítica* como el “arte de gobernar la población” a través de controles e intervenciones de carácter estatal, como procedimientos de una racionalidad política y económica volcados sobre procesos de la vida. Las intervenciones en las cuales pusimos especial atención fueron las normas higiénicas, medidas de salud pública, la revisión y división del espacio urbano y del espacio rural.

⁷ La delimitación de la investigación fue de 1890 a 1930, época intensa en la que se condensan la mayor parte de la producción discursiva de la pedagogía moderna en Bolivia.

⁸ Este giro epistémico fue analizado también por Lepenies (1978). A pesar de todas las críticas realizadas a los análisis foucaultianos acerca de los orígenes de la Biología, la hipótesis de la transición de la “Historia Natural” hacia la “Biología” a través del concepto de “vida” sigue manteniendo su actualidad en las discusiones de la ciencia. Véase Cheung (2000), Caruso (2005).

⁹ Formulada por Benedict Agustín Morel, hace referencia a un elemento involutivo en determinadas generaciones de la especie humana; una idea que ejerció una gran influencia en la psiquiatría francesa y europea de la segunda mitad del siglo XIX. Ver: Lain (1974).

través de la cual el Estado moderno intentó hacer uso de su derecho de muerte, siempre y cuando se tratara de una acción legitimada por el imperativo biológico de deshacerse de la mala raza con el fin de proteger la vida del resto de la sociedad.¹⁰ Este racismo moderno de características biológicas se instaló en Bolivia en los primeros años del siglo XX permeando las discusiones entre grupos letrados alrededor de la “identidad” nacional necesaria para fundar un “Estado-nación moderno”, aquellos debates instalaron la idea de “regeneración racial” para tratar el “problema indio”. Las controversias más importantes las llevaron dos figuras intelectuales: Arguedas y Tamayo, el primero avizoraba con preocupación una “degeneración racial” causada por la raza indígena¹¹ mientras que el segundo no solo reivindicaba a la población indígena sino que la proclamaba “depositaria de la energía nacional”¹² y señalaría al mestizaje como la verdadera fatalidad histórica boliviana.¹³ En estos dos puntos de vista antagónicos encontramos la idea central de la época, un punto en común, la comprensión del “problema indio” como una situación biológica alrededor de las razas, ambas ideas otorgaban validez a la incidencia del factor racial como componente principal de toda política educativa moderna. En términos generales, el dilema que se planteaban los grupos de poder fue cómo forjar una “democracia moderna” sin renunciar a un tipo de sociedad excluyente, la solución encontrada fue el gobierno de la raza indígena a través de una política educativa tutelada, regulando a una población vista como una amenaza, así se remediaría el problema sin trastocar el orden social jerárquico.¹⁴ Es sobre la sedimentación de ese debate que se consolidó el discurso pedagógico moderno en Bolivia, los significados vertidos nutrieron y apuntalaron al primer discurso pedagógico hegemónico a finales del siglo XIX: la Educación Integral, este emergente movimiento pedagógico organizó los nuevos programas educativos en torno a tres ejes: intelectual, moral y físico; sin embargo, al calor de una coyuntura discursiva sensible al tema

¹⁰ Ese derecho a dejar morir es literal en los primeros tratamientos del problema indígena boliviano, donde las propuestas etnocidas son muy bien articuladas desde los objetivos de identidad y unidad nacional. Más tarde estos afanes son rectificadas hacia un nuevo tipo de eliminación “regenerativa” en la que el indígena “pre-moderno” sería redimido a la forma de un trabajador rural.

¹¹ Para Arguedas, los indígenas eran portadores no solo de un desbalance “bio-psicológico” sino también de serias deficiencias morales que hacían de Bolivia un “pueblo enfermo”, la solución que sugería era la sustitución de la población indígena por otra portadora de “sangre nueva” para la nación, específicamente sangre europea.

¹² Se trataba de un planteamiento que además interpelaba directamente a los educadores, quienes no sólo tenían el deber de desarrollar una “pedagogía civilizadora” sino comprometerse en un “auto-descubrimiento” pues la esencia de la educación boliviana debería ser la *energía india*.

¹³ Para Tamayo, el “cholo” (mestizo) era el símbolo de una pedagogía errónea, de un equivocado modelo de “educación universal” que había demostrado ser peligroso para la realidad racial boliviana; cuestionaba así el “inútil” curriculum diseñado para enseñar leer, escribir y contar en lugar de instruirlo en las “artes prácticas”.

¹⁴ La idea inicial fue el exterminio físico pero fue descartada al constatarse que eran las poblaciones indígenas las que sostenían económicamente al Estado, del mismo modo se había comprobado que su sustitución por una población blanca estaba muy lejos de hacerse realidad dados los escasos niveles de inmigración europea al país. Quizá el criterio más importante haya sido la viabilidad económica del Estado-nación en construcción: por aquellos años debido a un auge minero-agrícola aumentaba la necesidad de contar con más mano de obra, esto posibilitó una demanda por “trabajadores disciplinados”.

biológico, derivo en una supremacía del eje físico traducido en términos estrictamente biológicos.

A partir de 1900, gracias a un adelanto en los aparatos estatales, se empieza a definir lo que Foucault denomina “acciones sobre la vida” (2006b): los censos departamentales y nacionales significaron el desarrollo de técnicas que facilitaron la construcción de un saber sobre la población a gobernar. Es en ese accionar que el “discurso higienista”¹⁵ se posicionó con mucha fuerza, bajo sus premisas se procedió al primer reordenamiento urbanístico y se iniciaron las primeras obras sanitarias del país empezando a tejerse una red de acciones entre fábricas, cuarteles, cárceles y escuelas. La preocupación higiénica por los niños será una característica propia de aquellos años, algo que si bien se fundamentaba en elevadas cifras de mortalidad infantil provenía también de la visibilidad de la naturaleza del niño especialmente desde las nuevas ideas pedagógicas. En efecto, la construcción de espacios recreativos de carácter educativo para los niños iba de la mano de las primeras difusiones de la Escuela Nueva,¹⁶ es en esta etapa que el dispositivo higienista actúa desde la escuela articulando un concepto que conectó con los discursos biologicista del problema indio: la “anormalidad”, de la cual se encargaría de identificar sus “causas” en la esfera pública a través de la dimensión moral de la educación integral y en el ámbito privado mediante programas educativos de higiene familiar.¹⁷ Gracias a ello, el Estado pudo influir en el cuerpo colectivo instalando una idea fuerte de representación del “cuerpo moderno” al que se debía llegar a través de determinados principios biológicos.

¹⁵ Si bien la presencia del dispositivo higienista puede rastrearse a partir de la última década del siglo XIX no será hasta 1910 con la Reforma Educativa Liberal que empieza a ocupar un sitio importante.

¹⁶ La recepción de la “escuela nueva” en Bolivia fue realizada en un contexto de efervescencia discursiva en torno a la identidad nacional y la modernidad en clave biológica. Las primeras divulgaciones sobre ella se dieron a través de los pedagogos belgas que empezaban a llegar al país como parte de la reforma educativa liberal, la obra de Decroly, cuya propuesta de trabajo en el aula estaba influenciada por su formación médica y sus estudios sobre el crecimiento natural del niño tuvo mucha difusión en las publicaciones educativas existentes.

¹⁷ Anteriormente, a mediados del siglo XIX fue introducido en Bolivia el método Lancaster, siendo nominalmente el primer método de enseñanza “oficial”, también por la misma época se instituyó “la urbanidad” como un contenido de aprendizaje y que en otras latitudes funcionó como un dispositivo disciplinario orientado a la constitución de un “cuerpo civilizado”. Sin embargo ambos aparecieron disociados haciendo que las prácticas disciplinarias no conectaran con situaciones de gobierno. Estos dispositivos disciplinarios emergieron en cierto sentido a contramano de la experiencia europea en cuyas sociedades se fueron desarrollando los acontecimientos históricos que posibilitaron su ensamblaje teórico, el ritmo, la manera y la forma particular que adoptaron les brindó una tónica distinta, puesto que si consideramos –con Foucault– fundamental para la configuración biopolítica la aparición de dispositivos disciplinarios para que el cuerpo individual sea gobernable, para que sea receptivo a las formas de control del biopoder, en Bolivia estamos frente a una situación distinta, a diferencia de Europa y algunos países de la región, serán las prácticas reguladoras de la población las que lideren la situación de gubernamentalidad moderna, esto sucede así porque la escuela aún no tiene peso importante durante el siglo XIX. Solo con la reforma educativa liberal la escuela (con una nueva concepción de la infancia, la unificación de una metodología de enseñanza y un nuevo perfil del profesorado) comenzó a afirmarse como la institución en la que las tecnologías individualizantes se afianzarían sobre las nuevas tecnologías que se daban en el plano de la población.

El otro dispositivo fue la “gimnasia sueca”. Asumida en la Educación Física como nueva asignatura en el programa escolar, no solo supuso la aplicación de una serie de ejercicios físicos que derivarían en la formalización del individuo integrado a la vez a una descripción poblacional, sino el punto de partida de un discurso disciplinador sobre cómo debería ser el cuerpo del boliviano moderno, discurso que validó el uso de una serie de instrumentos para ordenar, clasificar y regular a una población como poseedora de características raciales anormales. El modelo de la gimnasia sueca fue desplegado a partir de primera Escuela Normal de Sucre, allí llegaron los discípulos de su creador Henrich Ling, además fue provista del instrumental necesario para las prácticas antropométricas y otras técnicas de individualización que se esperaba produjeran un saber específico que luego constituiría el insumo para la formación del “nuevo profesor boliviano” quien ya no solo sería el “civilizador” de la nación, sino que fue instituido por el Estado como el nuevo regenerador del indio y las clases populares.

La idea de regeneración racial resultó en el objetivo liberal de constituir cuerpos aptos (“vigorosos” y “bellos”) para recibir e inscribirse en la modernidad, características físicas que iban además (aseguraba el “modelo”) a favorecer el desarrollo intelectual y moral del país. Esa nueva actitud necesitó una especial regulación del trabajo docente, los nuevos contenidos del programa de formación docente se encontraban impregnados de una lógica que consideraba al aprendizaje como un proceso de raíces biológicas en el que “desarrollo” y “crecimiento” eran conceptos centrales, la formación docente pasó a ser influenciada por núcleos de estudio sobre la “herencia biológica” o “la evolución de la raza”, se empleó técnicas de antropometría,¹⁸ para facilitar el seguimiento de las mediciones se individualizaron los casos a través de carnets escolares donde se registraron los resultados de las mediciones que permitían apreciar la evolución del desarrollo; se elaboraron puntos de comparación, curvas “normales” de crecimiento según raza, altura, diámetros y circunferencias de los escolares de distintas edades¹⁹. Ya para la década de los años veinte, al influjo de una coyuntura económica que demandaba mano de obra para las minas, así como trabajadores disciplinados para una naciente ciudad industrial, las perspectivas de una “regeneración racial” se entenderá ya no como consecuencia de las deficiencias biológicas inscritas en la raza indígena, sino como resultado de condiciones endógenas y exógenas que afectaban al conjunto de la población, razón por la cual, la solución a estos problemas debería consistir en la aplicación de una serie de acciones que modificarían las formas de vida de toda la

¹⁸ Informes de la época detallan la salida, desde la “Escuela normal”, de misiones para estudiar a la población indígena, de ello quedan ensayos comparativos del desarrollo biológico y psicológico de niños indígenas con las de niños europeos.

¹⁹ Si bien ambos dispositivos conformaron y se complementaron en un sistema de exclusión social basado en criterios raciales, la trascendencia del estudio la situamos no en la búsqueda de nuevas características morfológicas, sino en la comprensión de las razones sobre la elección del modelo y en especial su aceptación por el conjunto de la sociedad. Es decir, la normalización no fue sólo la producción y la adopción de normas, estándares para medir y comparar, sino ante todo el despliegue de cierto material y tecnología que para ser aplicada necesita ser aceptada ampliamente. En ese sentido, no quisimos rastrear objetos sino “procedimientos” que llevan a un consenso general para elegir normas y estándares.

población. Este fue otro punto de inflexión en la trama educativa, ya que marca una diferencia, pero al mismo tiempo asegura la continuidad de los dispositivos de gobierno, los cuales ya no estarían directamente encaminados al moldeamiento morfológico, sino a través de un tipo específico de disciplina física centrado más a fortalecer acciones que permitirían producir una población sana y apta para el trabajo.

En Bolivia, la “educación” constituye uno de los temas cruciales que las políticas públicas no han podido conducir de manera duradera y continua, la ausencia de una perspectiva histórica o el uso epidérmico del pasado constituyen rasgos característicos en las reformas educativas emprendidas. En ese sentido estamos seguros que los abordajes efectuados desde una perspectiva histórica ofrecerían no sólo una base histórica local (y comparativa a nivel regional) para políticas educativas sostenibles, aportaría además pistas y elementos para comprender la vigencia de la “forma escolar” que hoy pretenden “descolonizar”; por ello ofrecer esta otra visión de la trama pedagógica añadirá una mirada distinta sobre *modernidad, raza y nación* en Bolivia, conceptos que a principios del siglo XX afectaron a la institución escolar como tal.

Referencias bibliográficas:

- Achá, S. (1959). *Proceso Histórico de la Educación Boliviana. Ensayo Crítico*. Sucre: Tupac Katari, Comité Pro-Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cheung, T. (2000). *Die Organisation des Lebendigen. Zur Entstehung des biologischen Organismusbegriffs bei Cuvier, Leibniz und Kant*. Frankfurt: Campus.
- Foucault, M. (2006a). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lain, P (1974). *Historia Universal de la Medicina T. VI*. Barcelona: Salvat.
- Lepenes, W. (1978). *Vergangenheit und Zukunft der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Suárez, F. (1963). *Historia de la Educación en Bolivia*. La Paz: Editorial Trabajo.
- Subirats, J. (1979). *El sistema educativo boliviano, 1952-1977: orientación-alcance*. La Paz: CEBIAE.
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (7), 223-256.

Para citar este artículo:

Álvarez Ortega, R. (2017). Resumen de tesis: “Raza y Educación: Biopolítica en la pedagogía moderna boliviana”. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, 11, 132-138.