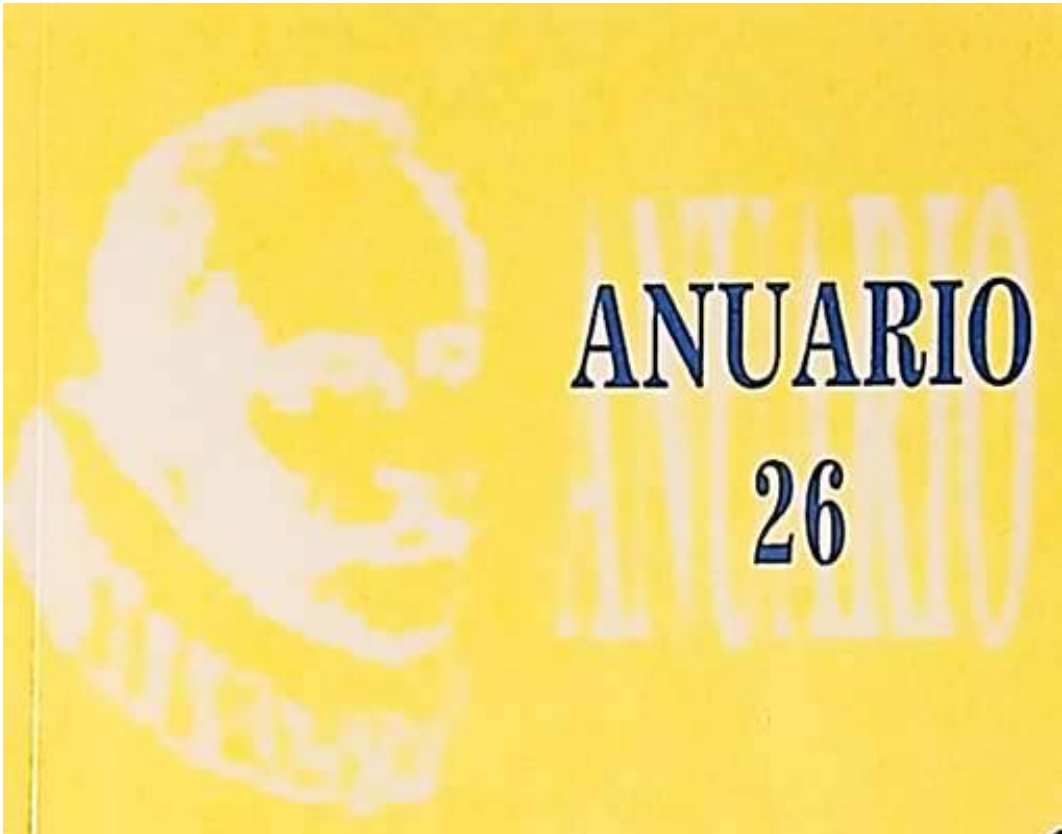




ANUARIO

26

ACADEMIA BOLIVIANA DE LA LENGUA
correspondiente de la Real Española

■ La Paz, 2011

ANUARIO

26

ACADEMIA BOLIVIANA DE LA LENGUA

ANUARIO DE LA ACADEMIA BOLIVIANA DE LA LENGUA
correspondiente de la Real Española.
Volumen 26 - 2011

Director del Anuario:
Alberto Bailey Gutierrez

Academia Boliviana de la Lengua,
correspondiente de la Real Española,
c/o Universidad de Aquino - Bolivia,
c. Cap. Ravelo, Pasaje Isaac Eduardo, 2643,
Casilla 12175. Teléfono: (591-2) 244-5381.
Correo electrónico: abodelalen@hotmail.com
Página web: www.abolen.org
La Paz, Bolivia

D. L. 4-1-1717-12

Diagramación: David Sanjines Rejas
Diseño de tapa: Shirley Mendieta / Ramón León
Impresión: Editorial Greco T/F. (591-2) 220-4222

ÍNDICE

I. ENSAYOS Y TEXTOS

	Pág.
1. La ensayística latinoamericana como filosofía política • Hugo Celso Felipe Mansilla	17
2. Por los fueros de la Academia • Mario Frías Infante	45
3. La libre expresión • Jorge Órdenes	55
4. Tamayo, el bovarismo y la formación docente • Blahz Lozada Pereira	59
5. Buenos días, señor Buen día • Raúl Rivadeneira Prada	81

II. PRESENTACIONES Y DISERTACIONES

1. Presentación de la Nueva ortografía • Mario Frías Infante	91
2. Premio del Club de La Paz de la Cultura • Luis Ramiro Beltrán y Armando Mariaca Valdez	103
3. Tiempos de ficción • Armando Soriano Badari	115
4. Juicios sobre Javier del Granado • Alfonso Gamarra Durana	121
5. La Poesía de Juan Capriles • Jaime Martínez-Salguero	135

III. NUEVO DIRECTORIO DE LA ACADEMIA

1. Elección y posesión de la Nueva Directiva e informe del Director saliente	143
--	-----

IV. VIDA ACADÉMICA

1. Donación de la biblioteca	157
2. Reforma de los Estatutos	171
3. Nombramiento de Comisiones	173
4. Taller de Ortografía	175
5. Reglamento de Incorporaciones a la Academia Boliviana de la Lengua	177
6. Comisión de Lingüística	183
7. Edición de las obras de Franz Tamayo	187

Texto completo de los Estatutos reformados.

TAMAYO, EL BOVARYSMO Y LA FORMACIÓN DOCENTE¹

Blithz Lozada Pereira²

El contrapeso de la acción es la razón (...). La mayor vergüenza es no tenerla.

Franz Tamayo

RESUMEN

El artículo muestra el origen etimológico de la palabra *bovaysmo* y el empleo contextual que tuvo en Bolivia y Latinoamérica en el siglo XX.

Refiere que se trata de un término usado en la crítica a determinadas actitudes políticas y educativas y que, en nuestro país, correspondió a Franz Tamayo difundir su uso aunque con un error subyacente. Al parecer, el pensador paceño habría hecho referencia a Théopile Gautier como creador del término y no a Jules de Gaultier, a quien, en verdad, corresponde su formación en la obra *Le Bovarysme, la psychologie dans l'œuvre de Flaubert*. Además, el texto ofrece una atenta sinopsis del contexto histórico y educativo que motivó las críticas de Tamayo a la formación docente urbana implementada como política de Estado por el gobierno liberal de inicios de siglo, particularmente con la fundación de la Escuela de Maestros y Preceptores de Bolivia por el belga George Rouma en 1909.

El año 2009 se conmemoró un siglo de la fundación de la primera institución boliviana creada para la formación de profesores de nivel primario y secundario, se trata de la Escuela de Maestros y Preceptores de Bolivia fundada por el pedagogo belga Georges Rouma en Sucre, capital de la República, en 1909. El acontecimiento fue parte no sólo de la política liberal implementada por el gobierno de Ismael Montes, sino de un proceso regional latinoamericano de formación de las identidades nacionales en el que la educación jugaría un rol decisivo.

¹ Las personas interesadas que deseen ampliar el contenido de este artículo con la lectura de otros textos del autor sobre Franz Tamayo pueden recurrir al sitio web www.cienciasyletras.edu.bo.

² Blithz Lozada Pereira es miembro de número de la Academia Boliviana de la Lengua, docente emérito de la Universidad Mayor de San Andrés e investigador en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y Derecho y Ciencia Política. Ha publicado 17 libros y escrito 50 artículos para revistas especializadas y publicaciones electrónicas. Es licenciado en Filosofía y ha efectuado estudios de economía. Tiene estudios de Maestría en Gestión de la investigación científica y tecnológica, y Maestría en Filosofía y ciencia política. Cursó programas de postgrado en educación superior y Diplomado en ciencias sociales. Ha participado en innumerable cantidad de eventos académicos y científicos dentro y fuera del país. Fue Secretario de Bienestar Estudiantil y Deportes de la Confederación Universitaria Boliviana y Secretario de Vinculación Social de la Central Obrera Boliviana.

En efecto, en la última década del siglo XIX, hubo en varios países latinoamericanos el propósito de constituir sólidas instituciones nacionales que formaran a los futuros maestros. Desde 1889 hasta el primer cuarto del siglo XX, se dio la fundación precipitada de Escuelas Normales de alcance nacional en Ecuador, México, Honduras, Costa Rica, Bolivia y El Salvador. El discurso ideológico predominante en la región insistía en la pertinencia del modelo francés de la “École Normal”, aunque también hubo influencia del liberalismo anglosajón a través de las ideas educativas de John Dewey y un pensamiento teórico propio expresado, por ejemplo, en las ideas de Faustino Sarmiento en Argentina.

El propósito de las fundaciones era organizar y reproducir la educación como la más importante función del Estado, incrementar la oferta de los servicios educativos en los niveles de primaria y secundaria, y contar con profesionales que formen a los futuros docentes. Las Escuelas Normales debían ser instituciones públicas gratuitas, ofrecerían formación de maestros sin grado universitario y estarían subordinadas al control de los Ministerios de Educación. Carecerían de independencia y contarían con sus propias escuelas de educación primaria donde se mejoraría prácticamente el servicio y la formación docente.

Pero el objetivo más importante radicaba en que tales escuelas forjarían la identidad de las naciones. Formando a los futuros maestros y preceptores de los países, contribuirían a desarrollar en los niños y los jóvenes el sentido de pertenencia nacional, a valorar la historia propia remarcando la épica constitución de los países y a consolidar la estructura de un Estado encaminado a su fortalecimiento cultural, económico, político y social. Así surgió la “ideología normalista” con contenidos que referían la nobleza de la labor docente, el espíritu y la vocación del maestro, su indeclinable e íntegra figura de formador, y el orgullo de haber sido parte de la institución más importante, digna y respetable del Estado: la Escuela Normal.

El maestro egresado de la Escuela Normal mostraba el esfuerzo estatal por instruir a la población, por crear sentido de pertenencia y de identidad nacional, fue el símbolo de la realización personal académica: reproducción cultural, alfabetización y voluntad consciente de comprometerse con el ser del país, el desarrollo económico y el progreso social. Pero en la época hubo un crecimiento vertiginoso, abrupto y desordenado de las Escuelas Normales, respondiendo a la demanda educativa creciente e implementándose con premura políticas gubernamentales de articulación de sistemas nacionales: funcionamiento de la formación docente, aprobación de normas y establecimiento de mecanismos de regulación. En algunos países, las normales emergentes se fusionaron; en otros, se jerarquizaron creándose filiales, mientras que en un tercer grupo, se establecieron criterios geográficos y demográficos para crear nuevas entidades.

La misión de las Escuelas Normales era aglutinar a los estamentos docente y estudiantil como grupos más o menos homogéneos en un contexto de multiplicación institucional caótica y exponencial. El caso más ostensivo fue el de México, donde la primera Escuela Normal fue fundada en 1889 y once años después, el número de Escuelas Normales era cercano a medio centenar³. El Salvador también tuvo una expansión considerable; pese a que la primera fundación fue relativamente tardía, en 1924⁴. Similar situación aconteció en Bolivia, no respecto de las Escuelas Normales Urbanas, sino con relación a la educación indígena que motivó la aparición de

³ Véase de Marcela Santillán, *Situación y perspectivas de las universidades o Institutos Pedagógicos y su rol en la formación de maestros en la región*. Informe a IESALC-UNESCO, México, 2003.

⁴ Cuarenta años después, en la década de los sesenta, había aproximadamente, 70 escuelas normales. Cfr. de Rolando Balmore, *Estudio sobre los procesos de formación de los docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos de El Salvador*. San Salvador, 2004.

innumerables instituciones de corta vida, primero como escuelas ambulantes y, posteriormente, como Escuelas Normales Rurales. Honduras representa el promedio de la región: desde la primera Escuela Normal fundada en 1895, en setenta años, hubo un promedio de creación de dos Escuelas Normales cada tres años⁵.

De esta manera, debido a que los intentos estatales por regular la expansión de las Escuelas Normales y de establecer mecanismos eficaces de control no fueron eficientes, se implementó en la región a mediados del siglo XX, una política de centralización y de integración de entidades. Dicho proceso se dio de manera lenta, compleja y contradictoria, transformando las viejas Escuelas Normales en Universidades Pedagógicas que precautelarían la calidad de la educación superior impartida.

La fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre el año 1909 como la primera institución dedicada a formar a los futuros profesores de Bolivia, tenía la finalidad de ofrecer una formación integrada con preeminencia científica y técnica. De este modo, los liberales comenzaron a constituir un sistema educativo urbano laico que expresaba los resultados del contrato que Ismael Montes firmó en 1905 con el pedagogo belga Georges Rouma, para que dirigiera una reforma educativa en el país. Después de que Rouma fundara las Escuelas Normales de Sucre y de La Paz, en 1909 y 1917 respectivamente, en 1920 hubo otra misión belga que orientaría y asistiría el funcionamiento de la Escuela de Sucre, implementando innovaciones técnicas y renovados programas de estudio. Él mismo, después de su primera visita a Bolivia, volvió a evaluar el desempeño institucional de la Escuela en 1931.

La misión presidida por Rouma defendía la libertad de conciencia, la enseñanza laica y la autonomía de los contenidos; propuso reformar el nivel primario y constituir, por primera vez, un sistema de formación docente. También abogaba por planificar racionalmente objetivos factibles a partir de estudios específicos de la realidad del niño. Expresando el darwinismo social prevaleciente en Europa, el pedagogo belga pensaba que la inteligencia limitada del niño boliviano no le permitía razonar ni efectuar inferencias; sin embargo, lo veía prolífico en su imaginación aunque con frecuencia perdería el sentido de realidad. Ante tal cuadro, los futuros maestros insistirían en una pedagogía activa y disciplinaria.

El darwinismo social se convirtió a ultranza, en una justificación de ideologías como el imperialismo, el racismo y el nacionalsocialismo. Según esta teoría, los seres humanos y las sociedades evolucionarían por selección natural. Competirían por la supervivencia con la primacía de la “ley del más fuerte” y según lo que la “raza superior” impusiera. Herbert Spencer, filósofo inglés evolucionista, desarrolló el darwinismo social al tratar la teoría del cambio en la sociedad. Inclusive antes de Darwin formuló el principio de la “supervivencia de los más aptos”. Las teorías biológicas de Lamarck sobre la herencia de ciertos rasgos fueron asumidas por Spencer que las incorporó al mundo social. Según él, toda sociedad representaría un estado unificado en el que las características individuales se desarrollarían gradualmente por evolución. La evolución se orientaría, en su opinión, hacia la prosperidad y la libertad individuales. La capacidad de la sociedad de dominar a la naturaleza sería un indicador de su evolución; en tanto que las personas con mayor riqueza y poder fueron consideradas por Spencer como las más aptas para la lucha por la vida.

Los maestros egresados de la Escuela dominarían contenidos especializados para transmitirlos a los estudiantes bolivianos a través de una disciplina rígida. Rouma remarcaba una pedagogía del orden que vigorice y encauce las disposiciones y energías

⁵ Véase el texto de Ramón Salgado, *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, 2004.

de los educandos, considerando los factores psicológicos, sociales, biológicos y volitivos de los destinatarios de la educación, orientando su formación hacia resultados de acción y producción. Así, el liberalismo concibió la educación como una labor estratégica de responsabilidad estatal que implicase la preparación sistemática e institucional de los maestros, especializándolos en el desempeño de su “vocación”.

Georges Rouma buscaba que los futuros profesores desarrollaran un espíritu científico, aprendieran a observar, experimentar, comparar y analizar para poder juzgar e inferir. Procuró en todo momento erradicar el escolasticismo, el verbalismo y la teorización memorística contraria a la valoración de la experiencia. Forjó el esfuerzo y la perseverancia, encauzando a los futuros maestros a tareas prácticas y a la experimentación. Su objetivo fue que los maestros aplicaran con propiedad y oportunidad, los contenidos de “la ciencia y el arte de la enseñanza” para construir una nueva realidad educativa en Bolivia.

El principal problema con el que Rouma se enfrentó fue la deficiente preparación de los 28 primeros postulantes a la Escuela Normal, de los cuales se graduaron sólo seis en 1911. Por esto, solicitó al gobierno que la selección se hiciera en todas las capitales de Bolivia. Otro problema fue la incapacidad de los profesores nacionales, por lo que el pedagogo contrató a catedráticos de su país, quienes quedaron a cargo de varias asignaturas. La Escuela no disponía de recursos ni materiales pedagógicos; sin embargo, esto pronto se resolvió gracias al soporte del gobierno liberal.

Después de fundarse la Escuela Normal en 1909, los ciudadanos de Sucre mostraron oposición al trabajo del director belga. La causa principal para que esto sucediera (inclusive con violencia) fue el enfoque co-educativo. El conservadurismo de la ciudadanía sucrense se opuso a la educación simultánea de varones y mujeres de modo que en 1922, la Escuela separó a los sexos, manteniéndose tal desagregación durante doce años, hasta que nuevamente se incorporó la educación mixta.

Otro rechazo ideológico cívico, especialmente de la élite conservadora, fue a lo que la Escuela proclamara como libertad religiosa de los estudiantes e implementación de la libertad docente para la enseñanza⁶. Por lo demás, desde su fundación, hubo críticas de diversa índole y en nutrida cantidad que se formularon contra la Escuela Normal, a veces con argumentos razonables y evidencias objetivas, pero también en muchas ocasiones, sólo porque representaba una consecución ostensiva de la política liberal dirigida desde La Paz⁷.

Por ejemplo, el sacerdote Joan Bardina efectuó una crítica en una obra titulada *Arcaísmo de la misión belga*. En 1917 escribió que rechazaba el enfoque darwinista social de Rouma, descalificando al pedagogo belga porque se basaba, según el teólogo español, en la imposición al niño de prácticas en procura de resultados cuantificables. Bardina criticó asimismo, la visión que Rouma habría tenido del niño boliviano considerándolo naturalmente “malo”, con poca inteligencia y pasible a ser sujeto de una disciplina rígida que le dote de un aprendizaje por dictado.

Georges Rouma impulsó el trabajo de varias unidades educativas y motivó la fundación de la entidad encargada de la formación docente en la ciudad de La Paz: el Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Sin embargo, debido a la crítica de intelectuales como Franz Tamayo y a la presión de la idiosincrasia local, lo que podría

⁶ Véase de Humberto Quezada Arce, “Las Escuelas Normales, la formación y el mejoramiento docente” (ponencia del 27 de octubre de 1953). *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz, 1989, p. 16. También mi libro, *La formación docente en Bolivia*. Editorial Multímac. Ministerio de Educación de Bolivia y IESALC-UNESCO. La Paz, 2005, pp. 23 ss.

⁷ Cfr. *Arcaísmo de la misión belga*. 1ª edición, sin editorial. La Paz, 1917.

haber sido una reforma de envergadura orientada por la ideología liberal y la pedagogía de John Dewey, terminó reducido a la fundación de dos centros de formación docente con un desempeño institucional criticado. Por lo demás, la misión no motivó ningún cambio en la educación indígena, no rompió el estilo vertical en la enseñanza magistral, y aunque obró en un contexto laico que superó la influencia clerical e impuso la coeducación, las propuestas se restringieron a la formación de maestros, sin que Rouma se pronunciara, por ejemplo, sobre el sistema de educación en la universidad.

La Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República⁸ funcionó como un internado para jóvenes y señoritas que serían los futuros maestros de Bolivia. El Estado los seleccionaba y les ofrecía todos los medios que requirieran para culminar con éxito su formación de cuatro años (alimentación, vestido, textos, aseo, salud, alojamiento), con una dedicación de 35 horas de clase semanales. Comenzó a funcionar solamente para el nivel de primaria, lo cual se mantuvo hasta los años treinta del siglo XX. Posteriormente a que Georges Rouma se fuera y volviera al país en 1931, siendo contratado de nuevo para que evaluara el desarrollo institucional de la Escuela, advirtió que los cimientos que él estableció: exigencia, tiempo de dedicación, coeducación, autoridad moral, disciplina, orden y rigor, sencillamente habían desaparecido.

En 1936 la Escuela incorporó la formación de profesores de Música, un año más tarde abrió varias especialidades para Secundaria, dos años después, sólo para señoritas, la formación de maestras de “kindergarten”, y después de unos años, incluyó “Economía doméstica” también con exclusividad para mujeres. Tradicionalmente, la Escuela Normal ha forjado un estigma que caracterizó el ideal del maestro boliviano por décadas. Debía ser una entidad de élite donde concurrieran los jóvenes con auténtica “vocación”, estudiantes de alto rendimiento en secundaria que tuviesen amplios conocimientos, excelente redacción, corrección en el uso del lenguaje, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y, sobre todo, una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte. El último momento en la selección era una entrevista que evaluaba la apariencia y la “calidad moral” de los candidatos.

El ideal del maestro que la Escuela de Sucre forjó en sus años dorados⁹ incluía una imagen del profesor como “apóstol”, ejemplo de esfuerzo y sacrificio por el país, la juventud y por la sociedad a la que dedicaba su vida entera. La *vocación* era el elemento central del discurso, destinado a generar una determinada representación colectiva y simbólica cargada de contenido humanista.

El maestro constituía la imagen concentrada del proyecto liberal, reuniéndose en él lo mejor de la cultura moderna de las clases dominantes de las primeras décadas del siglo XX. Era la expresión de cosmopolitismo elegante, solvente conocedor del saber científico de la época y transmisor del humanismo clásico: formador de las clases medias pudientes y desinteresado apóstol de nobles ideales, educador de los colegios de prestigio en las ciudades y de las nuevas generaciones de niños y jóvenes que mostrarían un inquebrantable espíritu de superación, una incorruptible moralidad y un profundo respeto por la figura carismática y atemorizante de su profesor, formado bajo la égida de la honrosa Escuela Normal de Maestros de Sucre.

⁸ Ese fue el primer nombre de la Escuela de Sucre desde su fundación en 1909 hasta 1938, año que adoptó el nombre de “Escuela Nacional de Maestros”. Después, en 1975 se llamó “Escuela Normal Integrada Mariscal Sucre”; en 1997 se la nombró “Instituto Normal Superior Mariscal Sucre”, y desde 1999 se la conoce como “Universidad Pedagógica Nacional”. Cfr. de Mario Yapu, *En tiempos de Reforma Educativa*, II Vol. “Estudio de dos centros de formación docente”. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2003, p. 75.

⁹ La “edad de oro”, según Mario Yapu, se dio en las décadas de los años cuarenta, cincuenta y sesenta. *En tiempos de Reforma Educativa*, II Vol. Op. Cit., p. 78.

Con tal cultura institucional, la entidad representó el primer paso en la historia de un sistema de formación docente que se extendería hasta hoy, por más de un siglo. El segundo paso constituyó la fundación del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz en 1917. Dado que tradicionalmente la Escuela de Sucre se concentraba en la formación de maestros para el nivel de primaria, el Instituto de La Paz se ocuparía de formar a los profesores de secundaria, promoviendo el desarrollo material, moral e intelectual de las nuevas generaciones¹⁰.

Posteriormente, hubo hasta mediados del siglo XX, cuatro entidades para las ciudades y nueve Escuelas Normales Rurales. El Instituto Normal Superior de Educación Física fue el tercer paso en la historia de la formación docente urbana en Bolivia, con el propósito de formar a quienes desarrollarían el intelecto y el cuerpo de los niños y jóvenes del país.

Así, la ideología liberal concibió a la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado. Se trataba de su implementación y proyección: suponía capacitar a los maestros que se especializarían en el desempeño de su vocación. Por lo demás, al liberalismo le tocó la tarea histórica de reencauzar los enfoques y métodos de enseñanza del conservadurismo hasta fines del siglo XIX. Por ejemplo, orientó el método de enseñanza establecido como gradual, concéntrico, intuitivo y activo. Los liberales, gracias a su enfoque positivista, lo hicieron experimental. Asimismo, el programa liberal buscaba “redimir” al pueblo instituyendo la educación física, remodelando su conciencia e influyendo en su virtud. Se exaltaron el intelecto y las actividades empíricas, la enseñanza de la civilidad moderna y de las buenas costumbres, la “esbeltez” como condición docente, y los *tests* como índice de científicidad¹¹.

En 1857, Gustave Flaubert publicó su obra *Madame Bovary*, con cuyo personaje central se identificó. La trama de la obra dio lugar a que se creara el término “bovarysismo”, entendido como la insatisfacción novelesca en un contexto de represión y convencionalismo social. La novela muestra la ciega, tenaz y desesperada rebelión de madame Bovary contra la sociedad que negaba a la mujer el derecho al placer y la felicidad. Por lo demás, Emma Bovary construyó varias realidades perfilando una situación que la satisficiera; sin embargo, una y otra vez, la campesina que había estudiado en un convento muy estricto, estaba de nuevo, buscando una identidad incierta, distinta a la que había alcanzado. De este modo, recayó invariablemente en la disconformidad. Nada la satisfizo, por lo que destruyó las situaciones constituidas e inclusive las ficciones que su propio *yo* había fabulado. Terminó suicidándose.

A partir de la obra de Gustave Flaubert de 1857, *Madame Bovary*, Jules de Gaultier creó en 1892, el término “bovarysismo” en su texto *Le Bovarysme, la psychologie dans l'œuvre de Flaubert*¹². Aunque no figura en el Diccionario de la Real Academia Española, es usado frecuentemente en ensayos y aparece en diccionarios de psicología. Habría dos nociones del *bovarysismo*: la primera es concreta, empírica y exótica, se trata de concebirse a sí mismo como uno no es, creando personalidades ficticias a pesar de los hechos, dando lugar a imprevisibles consecuencias. Emma Bovary, en este caso,

¹⁰ El mismo pedagogo Rouma fundó el Instituto Normal Superior de La Paz que se mantuvo en funcionamiento por 15 años, después estuvo cerrado 12 años, reabriendo sus puertas en 1946. Cfr. de Humberto Quezada, *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. Op. Cit., p. 15.

¹¹ Véase de Mario Yapu, *En tiempos de Reforma Educativa*. Op. Cit., pp. 23-4.

¹² Cfr. la obra publicada en París en 1892.

representaría el prototipo de la insatisfacción conyugal. La segunda noción, enfatizada por Gaultier, es abstracta, metafísica y esotérica; se trata del extremo de la ilusión individual o compartida, sobre el mundo o los demás, creándose imágenes oníricas sobre la identidad o el destino de júbilo o de desgracia de las personas o las colectividades.que comenzó a ser entendido como la insatisfacción radical en un contexto convencional y de represión. Emma Bovary construyó varias realidades perfilando una situación que la satisficiera; una identidad distinta a la lograda por su disconformidad. Nada fue suficiente hasta que se suicidó. Desde el punto de vista psiquiátrico, el “bovarysismo” es una alteración de la realidad. El sujeto produce una imagen ficticia, fabula y comienza a jugar roles insostenibles con su situación y los hechos del entorno refugiándose en la imaginación. No obstante, encuentra satisfacción en sus sensaciones inmediatas. Su imaginación bulle, sus nervios se agitan, su corazón se acelera, sube la adrenalina y las identificaciones de su *yo* se multiplican, dándose una confusión embriagadora. Después del psicólogo y filósofo francés Jules de Gaultier, se dieron varias investigaciones de la alternación en Francia, incluso las de Jacques Lacan.

En nuestro continente, Antonio Caso y Leopoldo Zea emplearon el término “bovarysismo” para señalar la conflictiva identidad cultural del hombre latinoamericano. Se trata de la permanente búsqueda, la construcción de una identidad propia, estable y definida en medio de la insatisfacción y el desasosiego. Y es que como la protagonista de la novela clásica de Flaubert, el hombre y la sociedad en esta parte del mundo, se encontraría en permanente búsqueda. Su cultura se reharía en medio de movimientos de distinto tipo. A veces, de modo lamentable, sobrevaloraría lo extranjero partiendo de la premisa errada que presupone que todo lo foráneo es mejor a lo propio. En el campo de las ideas, la dependencia del pensamiento latinoamericano respecto de las concepciones europeas tendría así, una larga historia que comienza con la imposición religiosa en el siglo XVI, y seguiría un atiborrado escenario intelectual, ecléctico y anárquico con múltiples expresiones políticas recientes. Pareciera que tal dependencia denotara que la creatividad de sociedades híbridas, estaría limitada por la mezcla, se hallaría restringida por la imposición, se movería de acuerdo al pragmatismo que escarba ideas por requerimientos instantáneos, y produciría efectos discursivos motivados por la justificación de acciones políticas con cimientos teóricos e ideológicos importados.

En educación, algunos autores han relacionado el concepto “bovarysismo” con el de “colonización pedagógica”. En este caso, a mediados del siglo XX, se refirió dicha “colonización” a la mentalidad de los intelectuales latinoamericanos que pensaban la cultura, la sociedad y el ser nacional adaptándolos a clichés europeos. El argentino Arturo Jauretche, por ejemplo, piensa que en América Latina, el liberalismo del siglo XX contribuyó a difundir tal sentido de colonización, adoptando modelos foráneos, desplegando una cultura de imitación y desvalorando las creaciones propias. A esto último habría contribuido la caracterización de las culturas nativas como “bárbaras”.

A contrahílo del “bovarysismo” se hallan, con énfasis en la valoración de lo foráneo como lo mejor, las reacciones folkloristas y culturalistas que pretenden hacer radicar lo “auténtico” en indicadores identitarios de supuestas culturas materiales impolutas. No obstante, inmediatamente surge la pregunta “¿qué es lo *propio*?”. Una visión somera pone en evidencia que las ideas religiosas ni la vestimenta son originarias, que los ritos animistas ni la música son auténticos, que las costumbres populares ni los hábitos sociales son invariables, que las acciones colectivas ni la comida son exclusivas, que ni los símbolos ni los nombres son *propios*; en fin, nada, ni siquiera los sentimientos, las creencias, los afectos, las tendencias, los hábitos y el conjunto de productos de la cultura puede considerarse *puro*. Y lo más importante es que esto es así, tanto aquí, como en todo otro lugar del mundo, ahora y siempre. Y felizmente es así. Nada es

elusivo del irrefrenable movimiento cultural y del cambio social que recrea, transforma y renueva las expresiones múltiples de la vida colectiva, haciendo que los agregados y los individuos seamos siempre sujetos diferentes, distintos, nuevos, inclusive respecto de nosotros mismos. Ésta y no otra, es la radicalización filosófica de una consecuente teoría de cambio.

En Bolivia, Franz Tamayo escribió que “el excelente Gautier” habría criticado la “simulación de la ciencia pedagógica” empleando el concepto de “bovarysismo pedagógico”¹³, el que, a su vez tendría tanto una dimensión objetiva, como otra subjetiva. Objetivamente, el “bovarysismo” se evidenciaría en los pedagogos latinoamericanos y bolivianos según Tamayo, mostrando actitudes de “artistas” o “juglares”. Los “artistas” de la educación se ocuparían con ficciones y apariencias; los “juglares”, la convertirían en algo mezquino y despreciable. Al respecto, Tamayo escribió en un editorial periodístico lo siguiente:

Son inteligencias pobres y perezosas, incapaces de hacer un verdadero trabajo científico, que, como todo trabajo honesto, demanda un verdadero esfuerzo y no simples apariencias de esfuerzo. Su papel, tratándose de las ciencias, es completamente pasivo... Pero poseen todos los demás talentos, sobre todo uno, el de calco y el de plagio, que son los talentos bovárycos por excelencia. Saben servirse admirablemente de las bibliotecas; y ellos mismos son bibliotecas semovientes y fárragos ambulantes... de ideas ajenas. Pedid una idea propia, en la especie -una idea luminosa y fecunda que hubiese brotado de la experiencia y de la observación, por ejemplo, sobre el niño boliviano-; eso no lo encontraréis jamás, porque eso jamás ha existido. Entre tanto siguen procediendo en su labor de bovarysismo pedagógico, y esto con un arte y una oportunidad admirables.¹⁴

En lo concerniente a la dimensión subjetiva, el “bovarysismo” pedagógico referiría una carencia absoluta de inteligencia científica y un enorme apetito por tener una vida placentera. Aquí abundaría la copia de índices de libros, la fatuidad en los discursos, la búsqueda de epígonos y de clientes, el placer por el reconocimiento y el prestigio, y la falta de escrúpulos al lucrar con la educación.

En el *bovarysismo pedagógico* prevalecería la copia, el plagio, la simulación para que una obra extraña aparezca como propia y original. Los libros se impondrían sobre la inteligencia y sobre la vida. Los nombres célebres, los sistemas y las teorías aparecerían con grandilocuencia; descubriéndose, finalmente, el embuste orquestado por los artistas y juglares de la educación. A las actitudes según el *bovarysismo* les faltaría, absolutamente, la creación, carecerían de descubrimiento, serían ficticias. Sólo expresarían retórica, recursos estilísticos para que el auditorio crea que el discurso subyacente es serio y verdadero. El *bovarysismo* utilizaría los giros del lenguaje, las sutilezas, las metáforas, las formas, las simetrías y los adornos. Pareciera que lo descrito por Franz Tamayo, actualizaría la sofística y reproduciría en las políticas gubernamentales de su tiempo, las prácticas de los sofistas que mercadeaban con la palabra y la educación.

Franz Tamayo criticó a los liberales que habían decidido contratar la misión belga para que dirigiera la reforma educativa de la época. Es presumible que Tamayo hubiese

¹³ Si Tamayo se refiriese a Théophile Gautier hay que tener en cuenta que el poeta, crítico y novelista francés murió en 1872; es decir, veinte años antes del ensayo de Jules de Gaultier. Véase *Creación de la pedagogía nacional*, Cap. V, p. 12 (en *Franz Tamayo: Obra escogida*. Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista Gumucio. Biblioteca Ayacucho. Caracas, 1979).

¹⁴ Franz Tamayo escribió 55 editoriales consecutivos para *El Diario*, desde el 3 de julio hasta el 22 de septiembre de 1910. Posteriormente, fueron publicados en conjunto, cada uno titulado con el número de capítulo que le correspondía según la serie de los editoriales. El título general fue *Creación de la pedagogía nacional* y Tamayo autorizó las ediciones de 1910 y 1944, para las que redactó las presentaciones. Cfr. Cap. V, Op. Cit., pp. 19-20.

estado disconforme con la fundación y la organización de la primera Escuela Normal de Maestros en 1909 según el modelo francés, y que no le satisficiera la designación de Rouma como el primer director de la entidad. En efecto, en la *Creación de la pedagogía nacional* Tamayo refiriéndose a artistas y juglares escribió:

Todas estas ridículas universidades y liceos de que estamos plagados en Bolivia, no son otra cosa que traslaciones y trasplantes de similares europeos a nuestro país. Atiéndase: son métodos, organizaciones y planes europeos aplicados por bolivianos, desde hace decenas de años... ¿Qué es lo que pretenden nuestros pedantes de hoy? Pues hacer lo mismo que los pedantes de ayer: plagiar y trasplantar las novedades europeas de hoy, y aplicarlas e interpretarlas, como siempre, por manos bolivianas. La experiencia está hecha ya; y sabemos lo que, en estas condiciones, las semillas europeas son capaces de dar en terreno boliviano. Pero esto no lo entiende el bovarysismo pedagógico.¹⁵

En opinión expresa de Tamayo, el gobierno liberal remozó sus propios prejuicios al creer que las ideas de los extranjeros serían necesariamente mejores que las propias. Y peor, su *bovarysismo* resultaba para él, inocultable cuando pretendió aplicar modelos importados a la educación boliviana como si fuesen soluciones infalibles ante los problemas específicos. Al respecto, Tamayo fustigó acremente al liberalismo al escribir lo siguiente:

...guardémonos de esta otra forma de bovarysismo, esto es, de la ilusión histórica, tratándose de aplicaciones prácticas, y en materia tan importante como la pedagógica. Volvemos siempre a nuestra idea fundamental y maestra: una justa evaluación de todas las cosas e ideas, en la medida máximamente posible, podrá sólo garantizarnos contra toda suerte de fiascos. Una justa ponderación de nuestros materiales de vida y de nosotros mismos; la desconfianza *a priori* de toda novedad no siempre eficaz; tener en cuenta más de lo que tenemos, nuestra tradición y nuestro pasado, y apartarnos un poco de este ridículo llamado liberalismo, que nadie sabría definir precisamente en Bolivia, y que sólo consta de palabras pomposas y vanas, y ni siquiera son novedades que trajesen el prestigio de tales, y que en el fondo no consiste en otra cosa que en una *debauche* de ideas desorbitadas, románticas, infecundas y casi siempre incomprendidas por la grande masa que es la que más vocifera con ellas".¹⁶

No obstante, hoy cabe afirmar que si bien posiblemente hubo las actitudes criticadas por Tamayo evidentes en varios políticos de la época, también es innegable, inclusive a pesar de la aceptación prevaleciente del darwinismo social, que la política liberal, el trabajo de Georges Rouma y el carácter que le imprimió a la formación docente urbana a principios del siglo XX, tuvieron valor pedagógico y una proyección estratégica estimable para la formación docente y la educación boliviana.

Pero por lo demás, hoy como hace más de un siglo, parecería que la crítica de Franz Tamayo sigue siendo pertinente. En lo que concierne a los problemas y las temáticas educativas, han subsistido en Bolivia con bastante utilidad y aplicados con facilismo, los discursos fatuos de eficiente convencimiento, las citas de biblioteca con pretensiones de erudición, los clichés foráneos con garantía de validez y los lugares comunes que promueven la inmediata adscripción afectiva. Sin embargo, también aquí es posible preguntarse si el propio Tamayo no estuvo a lo largo de su vida, absolutamente inmune contra tales padecimientos.

Hoy, como hace más de un siglo, pareciera que la elocuencia histriónica, la exageración maniquea y la impostura son todavía convenientes artilugios para crear

¹⁵ Cap. XV de la *Creación de la pedagogía nacional*, Op. Cit., p. 52.

¹⁶ Editorial del 20 de septiembre de 1910, *Creación de la pedagogía nacional*. Op. Cit. Cap. LIII, pp. 186-7.

verdades aceptadas por la forma y no por el contenido. Se trata de los logros alcanzados por el convencimiento y no por el conocimiento, realizándose la finalidad discursiva de manipular la justificación de las acciones políticas, haciendo de la ciencia algo equivoco, elástico, impreciso y útil a cualquier impostura ideológica que sólo es capaz de mostrar grandilocuencia, gracias a la ignorancia del medio y a la osadía del hablante que repite lo que no entiende.

Tamayo admitía que si bien la moralidad pedagógica extranjera era diez veces mayor a la nacional y si bien la incapacidad docente del boliviano estaba fuera de toda duda, la importación de profesores extranjeros no sería suficiente para resolver los problemas de la pedagogía nacional. El *bovarysimo* importaba maestros extranjeros suponiendo que así solucionarían la problemática educativa. En el editorial del 9 de agosto, Tamayo escribió:

...los que han creído (ingenuos bovarystas) que toda nuestra orientación pedagógica consiste en traer profesores extranjeros, se engañan demasiado. Sería hacer como ellos. Sería confiar en medios extraños y no en nosotros mismos. Sería buscar expedientes objetivos y exóticos, nunca del todo seguros, y no ir a la fuente eterna: la propia energía, la energía nacional. El profesorado extranjero no significa para nosotros más que: 1º una manera más inteligente de gastar el dinero; 2º una manera más honrada de parte del estado, de gastarlo, puesto que al fin se gasta siempre (...). No basta ser ministro y pedir profesores. Hay que saber cómo se pide. En el caso concreto, en esto consiste, y no en otra cosa, el arte de gobernar. Y éste es otro punto en que de nuevo hemos tropezado con la eterna incompreensión pedantesca.¹⁷

Para Tamayo, no existiría razón alguna para suponer que gracias a la orientación y los contenidos de la Escuela Normal de Maestros de Sucre, su fundación ofrecería expectativas para la educación nacional. No habría razón para esperar que los maestros egresados de la capital del país cambien el perfil psicológico del *cholo*, civilicen a los indígenas o dejen de reproducir de modo caricaturesco, una educación alienada para el blanco. Pese a los esfuerzos y el optimismo liberal, las escuelas, los colegios y las universidades, siendo instituciones donde la carencia de conocimientos relevantes entre los alumnos y los profesores era absoluta, seguirían mostrándose como entidades donde se enseñaba de todo y en realidad, no se aprendía nada.

Más aun, de acuerdo a la realidad boliviana, Tamayo extremó el concepto de *bovarysimo* refiriendo inclusive el “cretinismo pedagógico”:

...considerad también nuestro clásico cretinismo pedagógico con todo su aparato de universidades, escritores, leyes, métodos, comisiones al extranjero, con más los millones que todo este parasitismo ha devorado ¡desde hace un siglo!”.¹⁸

Más de treinta editoriales antes, el pensador paceño escribió:

“Queda, pues, establecido que en la paz como en la guerra, la república vive del indio, o muy poco menos. ¡Y es en esta raza que el cretinismo pedagógico, que los imbéciles constituidos en orientadores de la pedagogía nacional, no ven otra cosa que vicios, alcoholismo, egoísmo y el resto! Se habla de civilizar al indio...y éste es otro de los lugares comunes que se repite por los bovarystas que saben de todo menos de la realidad y de la verdad, y que se repite sin saberse cómo ni por qué”.¹⁹

¹⁷ Creación de la pedagogía nacional. Op. Cit. Cap. XXI, pp. 73-4.

¹⁸ Ídem, Cap. II, p. 172.

¹⁹ Ídem, Cap. XVII, p. 58.

Clínicamente se establece el cretinismo como un retraso físico y mental. Físicamente, el enfermo tiene la estatura corta, escoliosis, extremidades deformadas, facciones toscas y el pelo escaso y áspero. Mentalmente, el cretino adulto sólo tiene la edad de un niño de cuatro años. De modo general, el cretino carece de inteligencia, es estúpido, idiota y sin talento. Para Tamayo, los gobernantes liberales de la primera década del siglo XX eran cretinos por las decisiones políticas que tomaban prescindiendo de tener en cuenta a quiénes educarían. Pese a que la educación podía ser el principal factor de construcción de la nación, en los hechos resultaba ser un factor gravitante para que Bolivia siga a la deriva. Los políticos eran incapaces de establecer las características propias de las *razas* que “educarían”; es decir, no podían señalar los rasgos que deberían conocer para tomar decisiones que influirían, por ejemplo, sobre las acciones pedagógicas diferenciadas que llevarían a cabo.