18

ESTUDIOS BOLIVIANOS

ÁREA DE EDUCACIÓN

Cien años de reformas educativas: 1910-2010
Enrique Ipiña Melgar

La educación pública frente a la nueva reforma: Avance de investigación
María Luisa Talavera Simoni

Problemas y proyecciones de la educación en Bolivia y cuatro países sudamericanos
Blithz Lozada Pereira

La gestión académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar durante la administración de la Universidad Mayor de San Andrés
Nelly Balda Cabello

El lenguaje no verbal como herramienta para mejorar la calidad personal
Martha Escobari Cardozo

ÁREA DE SALUD

Síndrome de Down y edad materna: Estudio de corte transversal realizado en La Paz
Gonzalo Taboada López et al.

Bases energéticas de la medicina académica y de la medicina tradicional
Alberto de la Gálvez Murillo Camberos

Representaciones sociales de los modelos biomédico y tradicional en estudiantes de la Facultad de Medicina de las universidades públicas de La Paz y El Alto
María Lily Manit Palenque

Discapacidad intelectual, pobreza y educación
Ketty Arce Loredo

Panorama actual de la salud mental
Jovenal Aguilar

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

El libro de Mieke T. A. Lopes Cardoso, *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia*
Blithz Lozada Pereira

DOCUMENTOS

Selección de textos del *Código de la Educación Boliviana*, instrumento jurídico promulgado en enero de 1955

IEB

INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

ESTUDIOS BOLIVIANOS

18

INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTUDIOS BOLIVIANOS 18

Depósito legal	4-3-97-07
ISSN	2078-0362
Editor del Área de Educación	Blithz Lozada Pereira
Diseño y diagramación	Fernando Diego Pomar Crespo
Diseño de la tapa	Gonzalo Paz Camponovo
Impresión	Imprenta Gamma Azul
Foto de la tapa	
Editorial	Instituto de Estudios Bolivianos
Tiraje	500 ejemplares

La Revista *Estudios Bolivianos* invita a quienes querrían contribuir a la publicación de sus números a enviar sus artículos a la dirección institucional. El contenido de los textos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
2013

COMITÉ EDITORIAL

Directora del IEB

Dra. Laura Escobari de Querejazu

Consejo editorial

M. Sc. Blithz Lozada Pereira
blitzyo@hotmail.com

Dra. Ximena Medinacelli Gonzáles
xmedinaceli@hotmail.com

Dra. María Luisa Talavera Simoni
khalaw@web-bolivia.com

Dra. María Luisa Soux Muñoz Reyes
mlsoux@yahoo.es

Editores asociados

Dr. Ignacio Apaza Apaza
iaap54@yahoo.es

Dra. Magdalena Cajías de la Vega
magdalenacajias@yahoo.com

Dra. Galia Domić Peredo
galiadomic@hotmail.com

Dra. María Lily Marić Palenque
mlmaric@hotmail.com

Dra. Ana Rebeca Prada Madrid
areprada@gmail.com

Dra. Rosario Rodríguez Márquez
rrodriguezmarquez@hotmail.com

Dra. Beatriz Rossells Montalvo
beatrizrossells@hotmail.com

Dr. Marcelo Villena Alvarado
awroda@yahoo.com

Evaluadores internacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dr. Bradley Levinson
Universidad de Indiana
(Estados Unidos)

Mtra. María Eugenia Luna
Departamento de Investigaciones
Educativas del CINVESTAV
(México)

ÁREA DE FILOSOFÍA

Dr. Thomas Field
London School of Economics
and Political Science
(Reino Unido)

ÁREA DE HISTORIA

Dr. Tristan Platt
Centre for Amerindian,
Latin American and Caribean Studies
(Reino Unido)

Dra. Ana María Presta
Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

ÁREA DE LITERATURA

Dr. Rodrigo Cánovas
Universidad Católica de Chile

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Jorge Osorio Baeza
Universidad de Concepción (Chile)

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dr. Manolo Calviño
Universidad de La Habana (Cuba)

Mgs. Enrique Acosta
Universidad de Usiris (Chile)

Dirección institucional

ieb160@hotmail.com

Evaluadores nacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dra. Kathleen Zamora
Consultora de la UNESCO

Lic. Alejandra Martínez
Universidad Católica Boliviana

ÁREA DE FILOSOFÍA

M. Sc. Iván Oroza Henners
Universidad Mayor de Sán Andrés

ÁREA DE HISTORIA

Dra. Ana María Lema
Archivo y Biblioteca Nacionales
de Bolivia

Dr. José Roberto Arze
Academia Boliviana de Historia

ÁREA DE LITERATURA

Dra. Claudia Bowles
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

ÁREA DE LINGUÍSTICA

Dr. Teófilo Layme
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dra. Magui Jáuregui
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

Mgs. Carmen Camacho
Universidad Juan Misael Saracho

Equipo técnico

Lic. F. Diego Pomar Crespo
Sra. Roxana Espinoza Irahola
Sr. Andrés Condori Quispe

Í N D I C E

Presentación 9
Dra. Laura Escobari de Querejazu
Directora del Instituto de Estudios Bolivianos

ÁREA DE EDUCACIÓN

Cien años de reformas educativas: 1910-2010 15
Enrique Ipiña Melgar

La educación pública frente a la nueva reforma:
Avance de investigación 35
María Luisa Talavera

Problemas y proyecciones de la educación en Bolivia
y cuatro países sudamericanos 51
Blithz Lozada Pereira

La gestión académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar
durante la administración de la Universidad Mayor de San Andrés 89
Nelly Balda Cabello

El lenguaje no verbal como herramienta para
mejorar la calidad personal 107
Martha Escobari Cardozo

ÁREA DE SALUD

Síndrome de Down y edad materna:
Estudio de corte transversal realizado en La Paz 133
Gonzalo Taboada López et al.

Bases energéticas de la medicina académica
y de la medicina tradicional 145
Alberto de la Galvez Murillo Camberos

Representaciones sociales de los modelos biomédico
y tradicional en estudiantes de la Facultad de Medicina
de las universidades públicas de La Paz y El Alto 171
María Lily Marić Palenque

Discapacidad intelectual, pobreza y educación 185
Ketty Arce Loredo

Panorama actual de la salud mental 195
Juvenal Aguilar

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

El libro de Mieke T. A. Lopes Cardozo,
Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia 215
Blithz Lozada Pereira

DOCUMENTOS

Selección de textos del *Código de la Educación Boliviana*,
instrumento jurídico promulgado en enero de 1955 225

PRESENTACIÓN

El Nº 18 de *la Revista Estudios Bolivianos* se constituye en una nueva publicación del principal órgano de difusión del Instituto de Estudios Bolivianos, esta vez, editado también con regularidad, calidad académica y con la apertura necesaria que valora aportes intelectuales diversos; no sólo de docentes de la universidad pública, sino también de personas con encomiable experiencia profesional y producción intelectual precedente. En el Nº 18 se incluyen artículos concernientes a un área que en varias ocasiones ha sido expresamente tratada por *Estudios Bolivianos*, el Área de Educación, ofreciéndose en esta ocasión, visiones diferentes de alta calidad en la sistematización, reflexión e investigación. Por otra parte, como la educación no se desvincula de la salud, siendo ambos, aspectos fundamentales para el bienestar de la población y para la proyección expectable y auspiciosa de políticas para el país, se incluye por primera vez en la revista, el Área de Salud.

El primer artículo del Área de Educación, titulado "Cien años de reformas educativas", es un texto de Enrique Ipiña Melgar, que fue varias veces Ministro de Educación por más de una década. El estudio pone en evidencia la experiencia profesional, los aportes institucionales y la calidad del escritor, que resume los logros de la educación boliviana. Con claridad, tipifica las tres reformas educativas trascendentales que acontecieron a principios, mediados y fines del siglo XX, con auspiciosos y progresivos resultados en la tarea de crear un sistema educativo nacional según objetivos de mejor organización y mayor cobertura. Estos aspectos ponen en evidencia, finalmente, los retos de la educación del futuro como tarea de importancia capital, asumiendo que los resultados son provisionales y no deberían concebirse como satisfactorios definitivamente.

El segundo artículo del área, titulado "La educación pública frente a una nueva reforma" constituye un avance de investigación María Luisa Talavera Simoni, investigadora titular del Instituto de Estudios Bolivianos. Se trata de un estudio que analiza la enseñanza escolar en Bolivia, desde principios del siglo XX, dando lugar a la creación del concepto de "educación pública". La investigación muestra también las luchas políticas e ideológicas que se dieron en el contexto que generó el concepto señalado,

marcando de forma indeleble, lo que habría de ser posteriormente, la educación de la población en el país. Lo mismo que en el anterior estudio, el texto de Talavera menciona los grandes desafíos educativos, incluyendo los que se presentan ante la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

El tercer artículo del Área de Educación, escrito por el investigador titular del Instituto de Estudios Bolivianos, Blithz Lozada titula "Problemas y proyecciones de la educación en Bolivia y cuatro países sudamericanos". Se trata de un estudio que pone de manifiesto la situación educativa de Bolivia, comparándola con las que se dan en Chile, Perú, Uruguay y Venezuela. Aunque los indicadores no están completos en todos los aspectos contrastados, aparecen como significativos para evaluar las políticas educativas, considerar los siguientes tópicos: gasto público, alfabetización, cobertura educativa, beneficios sociales y económicos, nivel educativo de los padres, problemática de género y exclusión indígena. Resulta preocupante, por otra parte, que los indicadores disponibles oficialmente de Bolivia, no sean suficientes ni generen absoluta confianza para realizar las labores de investigación en el rubro.

El cuarto artículo del Área de Educación titula "La gestión académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar durante la administración de la Universidad Mayor de San Andrés" y es de Nelly Balda Cabello, docente de la Carrera de Ciencias de la Educación. Se trata de un estudio riguroso y tanto más valioso porque Balda cumplió funciones de Directora Académica del INSBB durante la administración de la UMSA, aplicando un modelo de gestión académica que articuló la formación disciplinar base con las competencias de la docencia, según la visión de la educación científica, con autonomía intelectual, sentido de asombro y valores morales. El texto enfatiza, finalmente, que la gestión académica en la normal de referencia buscó eficiencia, eficacia, equidad y legitimidad; empoderando a los docentes mediante la investigación, y generando renovación y cambio en la administración.

Finalmente, el quinto artículo del Área de Educación, titulado "El lenguaje no verbal como herramienta para mejorar la calidad personal", es una contribución de la Lic. Martha Escobari Cardozo, docente de la carrera de Psicología. Se trata de un análisis de la relación entre el lenguaje no verbal y la inteligencia emocional. El texto incluye recomendaciones para mejorar la calidad personal de los estudiantes de la carrera de Psicología, previniendo su próximo desempeño profesional. El trabajo de investigación es original, incentiva futuras contribuciones similares, pone de relevancia la inteligencia emocional, y ofrece pautas para reconocer los gestos y las posturas no verbales, incluyendo sugerencias de auto-control personal.

El primer artículo del Área de Salud, titulado "Síndrome de Down y edad materna", es un estudio realizado por Gonzalo Taboada López

(actual Presidente de la Academia Nacional de Ciencias de Bolivia), con la colaboración de cuatro profesionales y auxiliares de investigación. El texto muestra que existen factores dependientes y otros independientes, respecto de la incidencia de la edad materna en el diagnóstico de síndrome de Down en recién nacidos. Se trata de un estudio estadístico con base en una muestra de 182 pacientes con síndrome de Down que acudieron al Instituto de Genética y al Hospital de la Mujer de 2006 a 2010.

El segundo artículo del Área de Salud, escrito por Alberto de la Galvez Murillo Camberos, titula "Bases energéticas de la medicina académica y de la medicina tradicional". Se trata de un texto sugestivo, pues muestra cómo la medicina tradicional patente en diferentes culturas, habría tenido un origen común con la llamada "medicina occidental" o "académica". Tal origen incorporaría la energía en los procesos de cura, sea con medicinas y aparatos de tratamiento, o mediante la intervención de la mente y la voluntad. También son interesantes las puntualizaciones del autor sobre la "enfermedad por susto", tan frecuentemente visualizada en determinados medios culturales de nuestro entorno. El texto la comprende como una alteración energética y hace referencia a cómo se darían ciertos efectos positivos de auto-asistencia en su tratamiento, con el uso de la energía universal que operaría tanto a nivel nervioso y psicológico como corporal y hormonal.

El tercer artículo del área de referencia, titulado "Representaciones sociales de los modelos biomédico y tradicional en estudiantes de la Facultad de Medicina de las universidades públicas de La Paz y El Alto", es un estudio realizado por María Lily Marić, investigadora titular del IEB, con la colaboración de cinco estudiantes. Se trata de un trabajo de investigación útil para diseñar políticas públicas de salud, a partir de la evidencia de qué representaciones sociales prevalecen en contextos culturales definidos. Es un estudio cualitativo basado en la "asociación libre de palabras" que analiza las representaciones de "kallawaya" y "médico", afirmando las similitudes y las diferencias de una muestra de estudiantes de las Facultades de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés y de la Universidad Pública de El Alto. Tales representaciones inciden directamente en el uso de la medicina occidental y de la medicina tradicional ante la constatación de enfermedades o de situaciones mórbidas.

El cuarto artículo del Área de Salud, escrito por la especialista en educación especial, Ketty Arce Loredo, ex-funcionaria del gobierno y actual docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, titula "Discapacidad intelectual, pobreza y educación". Es una investigación que muestra que la noción de "discapacidad intelectual" es un concepto histórico que, recurrentemente, ha estado marcado por la influencia ideológica del momento. En el presente, en el contexto de amplio desarrollo de la

psiquiatría, la psicología y la medicina, es concebido como la carencia constatada de ciertas aptitudes. Con información estadística, el texto analiza la discapacidad intelectual en Bolivia, mostrando cómo inciden sobre ella, agravándola y extendiéndola, la alimentación y la educación. Asimismo, el estudio hace hincapié en la necesidad de diseñar políticas de salud y políticas educativas, con fuerte contenido social, como un atenuante crucial para disminuir los indicadores de discapacidad intelectual.

En la última parte de la revista, de acuerdo a la temática de *Estudios Bolivianos*, se ha incluido una recensión bibliográfica y parte de un documento de importancia capital para la historia de la educación boliviana. Se trata, en el primer caso, de la recensión escrita por Blithz Lozada, del libro *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones*. El libro es la tesis doctoral de la investigadora holandesa Mieke T. A. Lopes Cardoso, publicada en español por Plural Editores a fines de 2012 y sustentada previamente en la Universidad de Ámsterdam. El resumen muestra cómo el libro trata con detenimiento la problemática de la formación de maestros en Bolivia, considerando la historia específica, el desarrollo institucional de las normales, la estructura social, política y educativa, y la implementación de proyectos y reformas desde principios del siglo XIX hasta el presente; sin descuidar los desafíos para el futuro.

En la sección Documentos que *Estudios Bolivianos* inserta a partir del presente número, se ha incluido, por la pertinencia con varios ensayos que son parte de la revista, una cantidad considerable de artículos que forman el *Código de la Educación Boliviana*; hito histórico legal, educativo y político en Bolivia desde mediados de siglo. El texto incluye los 107 primeros artículos del *Código* de 1955 (en total, el instrumento legal tiene 329 artículos), constituyendo con los documentos precedentes también incluidos en la revista, un valioso texto para la investigación.

Agradezco a las personas que contribuyeron con sus artículos a la publicación del Nº 18 de *Estudios Bolivian*os, en primer lugar a Blithz Lozada, no solo por el impecable trabajo de edición de la Revista en general, sino por ocuparse del Área de Educación, y además y muy especialmente por su permanente apoyo en la Dirección del Instituto, a María Lily Marić por editar el Área de Salud; a Diego Pomar Crespo por el diseño de la revista y a quienes aportaron con la lectura y validación de los textos que expresan la calidad académica de la Revista.

Dra. Laura Escobari de Querejazu
DIRECTORA
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

ÁREA DE EDUCACIÓN

CIEN AÑOS DE REFORMAS EDUCATIVAS: 1910-2010

Enrique Ipiña Melgar[1]

Resumen

Durante los cien años transcurridos entre 1910 y 2010, Bolivia puso en marchas tres reformas educativas trascendentales. Cada una ellas asumió los resultados y los logros de la anterior, a pesar de las divergencias políticas e ideológicas; de manera que el proceso de creación de un sistema educativo nacional ha seguido un camino consistente y progresivo, lo que ha permitido alcanzar los objetivos propuestos de organización y cobertura. Sin embargo, resta mucho por hacer para que a la organización y expansión del sistema, siga un esfuerzo sostenido de mejoramiento de la calidad, que aún está lejos de ser satisfactoria.

Palabras clave

Sistema educativo fiscal // Reforma educativa // Liberalismo // Nacionalismo Revolucionario // Izquierda nacional // Educación indígena // Educación bilingüe.

Abstract

During the hundred years between 1910 and 2010, Bolivia launched three educational reforms. Each one of them took in account the results and

---

[1] Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, profesor de secundaria y de nivel superior. Consultor en educación y desarrollo organizacional. Fue Ministro de Educación y Cultura en 1983; Ministro de Educación, Cultura y Deportes de 1985 a 1989; Secretario Nacional de Educación de 1993 a1994; y Ministro de Desarrollo Humano de 1994 a 1995. Senador de la República por Chuquisaca en 1993 y embajador ante la UNESCO en 1995. Publicó el *Libro blanco de la Reforma Educativa* en1987 y el *Libro rosado de la Reforma Educativa* en 1988; *Cultura e identidad nacional* en 1989; *Paradigma del futuro: Reforma Educativa en Bolivia*; y la novela *La duda del caminante*.

achievements of the precedent, despite strong political and ideological disagreements; so that the process of creation of a national education system has followed a consistent and progressive path, what has enabled us to achieve the proposed organizational objectives as well as the almost full coverage of public education needs. However it is a lot of work to be done in order to sustain a quality improvement effort, which is still far from being satisfactory.

Key words

National Education System // Educational Reform // Liberalism // Revolutionary Nationalism // National Left // Indigenous Education // Bilingual Education.

Entre los años 1910 y 2010 se hicieron en Bolivia tres reformas educativas trascendentales.

La primera de ellas prácticamente creó el sistema educativo nacional y por eso su empeño fue básicamente administrativo, aunque es evidente que su orientación ideológica positivista trajo la modernidad a nuestros contenidos de aprendizaje y a nuestros métodos de enseñanza; fue la reforma liberal.

La segunda, aprobada 45 años después por el Decreto-Ley de 20 de enero de 1955, tomó la posta y amplió los beneficios de la educación a la población campesina, hasta entonces marginada casi por completo; de manera que la incorporación de esa enorme población comenzó junto con la reforma agraria, que suprimió la servidumbre personal o *pongueaje* y devolvió las tierras a los campesinos, aunque a título individual.

La tercera fue la reforma de la izquierda nacional, en un contexto de ajuste de la economía devastada. Esta última reforma se aprobó mediante la Ley 1565, en junio de 1994; 39 años después de la segunda. Instauró la educación intercultural y bilingüe y la participación social en la planificación, gestión y supervisión de las actividades educativas, cuando simultáneamente se reformaban los municipios y se daba personería jurídica a centenares de organizaciones territoriales de base (OTB) gracias a la Ley de Participación Popular. Junto con esas medidas centrales, se aprobó importantes reformas administrativas, como la descentralización del sistema y así se dio los pasos que servirían de apoyo a la regionalización de los objetivos y contenidos educativos, con libertad para el desarrollo curricular; sin desmedro de la vigencia de un tronco curricular común de carácter nacional.

Las tres reformas avanzaron desde la creación del sistema educativo nacional en 1910, hacia la cobertura plena de la educación primaria y la extensión de la educación secundaria en el área rural; y desde la

preocupación inicialmente administrativa hasta el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos con la introducción de métodos centrados en el aprendizaje antes que en la enseñanza.

Este artículo muestra cómo las tres reformas han configurado la educación boliviana con plena convicción personalista y comunitaria, ciudadana y democrática, intercultural y participativa; llevándola a las puertas de un nuevo ciclo que debería orientarse a la calidad de la educación.

1. El sistema educativo boliviano no fue una realidad definida y sostenible desde la fundación de la República hasta 1910

La mayor parte de los gobiernos de esa época, empezando por el gobierno del Libertador Simón Bolívar y su sabio maestro Simón Rodríguez, hicieron planteamientos y emitieron disposiciones cuya efectiva aplicación no fue sostenible en el tiempo. Generalmente fueron contradictorias entre sí y carecieron de financiamiento suficiente. Las escuelas y colegios públicos, muy pocos y reducidos a las ciudades más importantes, se desarrollaron intermitentemente bajo la tutela de los municipios, del gobierno nacional y, a veces, incluso de la iniciativa privada.

Todo ello configuraba un panorama de caos y abandono que dio por resultado una población desatendida, sin educación, en la gran mayoría. La educación rural, especialmente la de los indígenas, desapareció por completo. Lo mismo que la educación de las mujeres, con muy pocas excepciones. La nota más desconcertante en la educación del siglo XIX la brinda la existencia de cinco universidades[2] para una escasa población de menos de dos millones de habitantes, y una tasa de analfabetismo que se estima superior al 95%[3].

Está claro que durante este largo período de abandono, la educación boliviana carecía de una mínima organización administrativa que pudiera facilitar la formación de maestros, la atención de las escuelas y el aprendizaje de las letras y de las ciencias.

El Estado no podía atender estos graves problemas con la suficiente coherencia y solvencia. No se lo permitieron los largos años de turbulencias políticas, sacudidos frecuentemente por las "revoluciones" o golpes militares y los conflictos intermitentes internacionales con el Perú (de 1826 a 1841), la Argentina (1837 a 1839), Chile (1866 a 1904) y el Brasil (1867 a 1903).

---

2 A la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca se añadió en 1831 la Universidad de San Andrés en La Paz; y en 1832 la de San Simón en Cochabamba. La Universidad Tomás Frías de Potosí y la Universidad de Oruro fueron fundadas en 1892.

3 Faustino Suárez Arnez, *Historia de la educación en Bolivia*. La Paz, 1963.

Lo que en esas condiciones fue posible hacer en el amplio y casi abandonado campo de la educación, aunque fuera en ocasiones bueno, no duraba. Cada nuevo gobierno comenzaba de cero.

2. La reforma educativa liberal

Por eso, al terminar las turbulencias, cuando la democracia se estabilizaba por vez primera y se superaba la situación de incertidumbre con el Brasil en el Acre (1903) y con Chile en el Litoral (1904), los gobiernos liberales pudieron volver los ojos a la realidad de la nación boliviana, sumida en una pobreza casi absoluta. Y comenzó la Reforma Educativa Liberal, la primera que el país emprendía a nivel nacional, con acciones preparatorias desde 1907 con el envío de becarios a Chile para graduarse de maestros y la llegada de una primera misión chilena; y luego, en 1910, con la famosa misión belga que encabezó el Prof. Georges Rouma[4], diseñándose programas consistentes, propuestos para ser desarrollados y sostenidos por un largo tiempo. La reforma fue dirigida en los primeros años, por el Partido Liberal bajo el mando de los recordados presidentes José Manuel Pando e Ismael Montes y las orientaciones de sus ministros de Educación Juan Misael Saracho y Daniel Sánchez Bustamante.

La reforma educacional por encima de todo se orientó a la creación de un sistema educativo fiscal que, bajo la tuición y con el mantenimiento del Estado, garantizara una educación para todos, gratuita y de calidad.

En ese sentido, el propósito de la reforma se dirigió hacia un horizonte mucho más amplio que la creación de una "pedagogía nacional" como soñara y polemizara Franz Tamayo, en la línea de las preocupaciones de la segunda mitad del siglo XIX sobre la filosofía educativa y los métodos didácticos. Se trataba más bien de un proyecto de organización y administración de la educación, antes que simplemente de pedagogía.

Naturalmente, en su proceso de organización e implantación, la educación propiamente dicha recibió una elevada consideración, como se puede apreciar en el empeño de la misión belga por mejorar métodos y proporcionar material didáctico. Pero ése era el segundo paso; pues el énfasis fue siempre administrativo; y así tendría que ser durante todo el siglo venidero, hasta que se lograra la cobertura del sistema a toda la población, por lo menos en el nivel primario.

Se advirtió que la carencia de maestros formados se constituía en el mayor impedimento para el mejoramiento de los servicios educativos. Por eso, la reforma es recordada más que nada por el éxito de su programa central; es decir, la formación de maestros. Este problema se asumió en el

---

[4] Detalles históricos se podrá encontrar en el libro citado de Suárez Arnez.

marco de una visión estratégica: antes que cualquier otra cosa, lo urgente era la formación de los que luego se harían cargo de las tareas de la enseñanza en aula y, además, de la administración del sistema. Para ello se creó primero la Escuela Normal en Sucre para la formación de maestros del nivel primario, y, posteriormente, el Instituto Normal Superior, en La Paz, para la formación de maestros de secundaria.

Cuando en los años siguientes se discute sobre los orígenes de la educación boliviana, se acude al tópico de las frustraciones ideológicas de Simón Rodríguez; o a la polémica de Franz Tamayo con Felipe Segundo Guzmán; o a los alcances científicos de la reforma liberal. Y así se olvida el caos político–administrativo en el que vivieron maestros y estudiantes por tres cuartos de siglo. Lo más lamentable es que, una vez superado ese caos, se toma el orden del sistema como algo natural y se pasa por alto que las acciones que hicieron posible el desarrollo educativo de la Bolivia liberal fueron tomadas por políticos sagaces y dotados de certera visión de estadistas, antes que por agudos pensadores cuyas ideas nunca serían tomadas efectivamente en cuenta y que a lo más, servirían para hacernos un recuerdo literario de la "cuestión indígena". Tal vez por eso y a pesar de todo lo avanzado, la mayoría de los actores políticos seguirían pensando aún y por más de cincuenta años, que la masa indígena era el peor lastre para el progreso de Bolivia.

La reforma liberal se hizo para la preparación de la clase media urbana naciente, que se alimentaría del gran desarrollo de la minería y de la exportación de materias primas. Sus mentores tenían una clara visión de lo que estaba sucediendo en el país con la caída de la minería tradicional y la aparición de una nueva economía orientada a la explotación intensiva de los recursos naturales. La educación boliviana no fue, pues, el resultado de un fructífero desarrollo de las ideas, sino de las tácitas exigencias del desarrollo económico que despegó apenas se saldaron las cuentas y se fijaron las fronteras con el Brasil y con Chile[5]. Los esfuerzos educativos de la reforma se concentraron en las ciudades importantes, mientras se olvidaba relativamente a las provincias y se abandonaba casi totalmente a

[5] El Brasil nos compensó con el compromiso de construir el ferrocarril de Riberalta a Porto Velho y el pago de 2.000.000 de libras esterlinas. Mucho menos pagó Chile por la inicua cesión del Litoral: 300.000 libras y el menguado ferrocarril de Arica a La Paz. La mayor parte de todo ese dinero, sin embargo y a pesar del fervor educativo de los liberales, no se destinó a la educación. De todas maneras, gracias a esos pragmáticos gobiernos liberales, Bolivia comenzaría a modernizarse aunque fuera a costas de su integridad territorial y de su identidad cultural; tema este último que, por entonces, ni siquiera se mencionaba alguna vez, pues se tomaba como un hecho indiscutible que nuestro retraso se lo debíamos primero a los indios y, en segundo lugar, a la cultura española y católica que heredamos.

los indígenas, de quienes sólo interesaba su fuerza de trabajo en las minas, como en los viejos tiempos de la Colonia.

Considerando todas las facetas de la reforma liberal, no es posible encontrar en ella un auténtico humanismo, que podría haberse inspirado en los valores de la cultura del país mestizo o de sus culturas indígenas. Pedir eso hubiera sido demasiado para la época. Destaca, por el contrario, la ausencia de los derechos humanos explícitamente reconocidos como fines legítimos de toda educación; así como el vacío de los grandes ideales políticos que caracterizarían, décadas después, a la postguerra del Chaco. Toda la ideología de la reforma liberal se reduce al traslado del positivismo cientificista europeo propio de la época. Eso era el progreso; y nada más.

En el marco de ese contexto económico, social y cultural -y como natural reacción ante el modelo educativo de la reforma liberal- se inscriben las Escuelas de Cristo[6] y el proyecto Warisata[7], como dos iniciativas de alto valor en la primera mitad del siglo XX, en favor de la educación de los indígenas marginados.

Las Escuelas de Cristo trataron de retomar la iniciativa de las escuelas misionales de la época colonial, pero apelando a maestros bolivianos y sin contar con apoyo apreciable del Estado ni de organizaciones privadas. Destinadas a los campesinos indígenas, las Escuelas de Cristo fueron creadas por el franciscano José A. Zampa. A partir de 1917 se extendieron por el área rural de Potosí, Chuquisaca, La Paz y Cochabamba. Zampa murió en 1935; pero su obra continúa vigente hasta el día de hoy.

El ambicioso proyecto de Warisata, diseñado y desarrollado por dos maestros bolivianos (Elizardo Pérez y Carlos Salazar Mostajo) y un dirigente aymara (Avelino Siñani) más allá de la formación de maestros indígenas, se encaminó por la creación de la escuela comunitaria o "escuela ayllu", modelo sobre el que se perfilarían mucho después los esfuerzos en pro de la educación del indígena, hacia lo que sería la futura organización nuclear de las escuelas rurales. Este último proyecto, precisamente porque era novedoso y prometedor pero heterodoxo, fue perseguido y prácticamente cerrado en los primeros años de la década de los cuarenta, cuando los educadores formados en las escuelas normales ya se habían constituido en un fuerte grupo de profesionales que poco después se sindicalizarían y protagonizarían la reforma educativa nacionalista y centralista, como un monopolio garantizado por el Código de la Educación, con el maestro único y la escuela única.

En ambos casos, nótese cómo los promotores y conductores de esos proyectos se preocuparon mucho por la apertura de las escuelas

---

6 Ver de Josep M. Barnadas, *La Iglesia católica en Bolivia*, Edit. Juventud, La Paz, 1976.

7 Ver de Carlos Salazar Mostajo, *¡Warisata mía!*, La Paz, 1983. Tercera edición, 1998.

y su sostenimiento, antes que por los problemas de la metodología del aprendizaje o la didáctica. En esos tiempos todos pensaban que educar era algo natural; que sólo se necesitaba poder hacerlo. En el caso de Warisata, merece sin embargo destacarse la fuerte vinculación de la educación con la realidad social y cultural de las comunidades, así como su orientación hacia la producción para la superación de la pobreza.

3. La reforma educativa nacionalista

La reforma educativa nacionalista se aprobó como una de las medidas más importantes de la Revolución Nacional de 1952.

Para el gobierno revolucionario de Víctor Paz Estenssoro la historia de la educación en nuestro país justificaba plenamente una reforma educativa radical. Así, en los considerandos del Decreto que promulgó el Código de la Educación Boliviana, se expone muy clara y concisamente la historia educativa del país; naturalmente, vista desde la ideología nacionalista de la revolución[8]:

- La educación en Bolivia, hasta la Revolución Nacional, fue monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación.

- En la época del Incario existía un sistema educacional, circunscrito a la enseñanza militar y religiosa de la casta gobernante y al conocimiento de ciertas técnicas manuales y agrícolas en el pueblo.

- La educación en la Colonia, si bien registró aportes civilizadores positivos por parte de la Iglesia y de las instituciones civiles, estuvo determinada en lo económico por la actividad minero-extractiva cuya expresión saliente fue la mita; en lo agrario por la estructura feudal de la encomienda; y en lo político y religioso por el absolutismo monárquico, escolástico y dogmático conservando los privilegios en favor de los colonizadores y sus descendientes, con preterición de las mayorías indo-mestizas.

- La educación en la República, no obstante los propósitos democráticos de los Libertadores, siguió desenvolviéndose a espaldas de las

[8] Véase de Carlos Montenegro, *Nacionalismo y coloniaje*, La Paz, 1943.

masas, aferrándose al pasado colonial y convirtiendo la enseñanza en monopolio de una clase minoritaria de terratenientes feudales criollos.

- El proceso capitalista iniciado con la revolución del Partido Liberal en 1898, extendió la instrucción con algún beneficio para la clase media, manteniendo en el atraso a los obreros y en la ignorancia servil a los campesinos, porque así, convenía a los intereses de la oligarquía.

- Después de la Guerra del Chaco, especialmente durante los gobiernos de Busch y Villarroel, hubo significativos avances en la enseñanza industrial y rural, con una definida orientación hacia la Independencia Económica de Bolivia.

Como resultado, en los inicios de la revolución la situación se resume en dos pinceladas: altísima tasa de analfabetismo adulto y una muy escasa cobertura de la población escolar:

- El censo de 1950 muestra que existen en el país 1.649.007 analfabetos (69.5% de la población) y 786.018 niños en edad escolar que no reciben educación (83% de la población escolar) constituyendo grave acusación contra los regímenes oligárquicos que son responsables de esta situación contraria a los principios de justicia social y atentatoria contra la cultura y los intereses nacionales.

A la luz de esa visión de la historia y de la actualidad, y en consecuencia con ella, la educación deja de ser neutral para constituirse en un instrumento eficaz de la revolución. En otras palabras, debe asumir la plena vigencia de los derechos humanos como su fin último y, para ello, acomodar toda la práctica pedagógica en función de ese gran objetivo:

- El contenido social y político de la educación debe determinar sus orientaciones técnicas y pedagógicas teniendo en cuenta el impulso nacionalista revolucionario que lo anima en esta etapa decisiva de su historia, y además, el sentimiento cristiano y democrático de nuestro pueblo.

- 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, por manera que exista entre Estado y Persona un adecuado equilibrio de derechos y deberes.

Por eso, el documento indica cinco rasgos esenciales de la futura educación nacional:

En el aprendizaje:

- La nueva ciencia pedagógica aconseja implantar la escuela activa, funcional y de trabajo productivo; el empleo de técnicas de la enseñanza basadas en la globalización y en el conocimiento directo del educando y en la utilización de los recursos naturales y humanos del medio.

En la formación de valores:

- La educación tiende a formar el hombre equilibrado, sano y fuerte en lo físico, vigoroso y capaz en lo intelectual, superior por su moral privada y pública; socialmente eficiente por su dominio de alguna técnica de trabajo, elevado por su sentido estético, y civilizado por sus hábitos, armonizando así la supremacía del espíritu con la defensa biológica del individuo y las necesidades de la colectividad.

En los maestros:

- La educación es tanto enseñanza positiva como forma de conducta, por lo cual la eficacia de la reforma educativa depende, en primer término, del factor humano docente, de la capacidad y del espíritu de superación del maestro boliviano, el cual debe constituirse en realizador de esta nueva educación;

En la universidad:

- Es necesario coordinar el funcionamiento de las Universidades con los nuevos principios educacionales de la escuela única y los imperiosos requerimientos del momento histórico que vive el país, de manera que aquellas sirvan a los superiores intereses de la Nación y sus mayorías.

En el contexto de la revolución:

- La Reforma Educacional se impone como una necesidad de la obra revolucionaria, a fin de romper el monopolio de la educación, poniéndola al servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obreras y campesinas.

Finalmente y para que no queden dudas sobre la intencionalidad política de la reforma, se establece claramente que la era liberal ha sido completamente superada y, por consiguiente, no habrá espacio para la autonomía de la educación que se atrevieron a soñar los liberales como un segundo paso de la autonomía universitaria. Tampoco habrá espacio para la diversidad cultural o regional. La imposición de la escuela única, como reflejo de las ideologías totalitarias del nacional-socialismo alemán y de la práctica soviética, será acompañada de una organización centralista del sistema, cuya administración será entregada en exclusiva al sindicalismo docente, "el maestro único", para la escuela única y el texto único. Estos últimos párrafos constituyen la verdad de los derechos humanos de la revolución, por encima de cualquier otra retórica:

- De acuerdo al artículo 157 de la Constitución Política, la educación es la más alta función del Estado y por lo tanto compite a éste la facultad de dirigirla en todas sus manifestaciones.

- 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.

- Las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional necesitan complementarse mediante un sistema de educación pública que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las mayorías nacionales y a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país.

Los textos transcritos literalmente, tomados en su integridad de los "considerandos"[9] del Decreto Supremo de promulgación del Código de la Educación Boliviana o conjunto de normas supremas de la Reforma Educacional, fueron escritos para llenar los vacíos de la reforma liberal, desde sus antípodas ideológicas.

Para una mejor comprensión de los grandes objetivos y de las futuras prácticas de la reforma nacionalista, sería conveniente meditar sobre sus bases y fines[10].

---

9 Se han hecho ligeras modificaciones, como la eliminación de los clásicos "Que" en el inicio de cada párrafo; o algún cambio de lugar de un párrafo para ubicarlo mejor en el contexto de los demás.

10 Artículo 1º.- La Educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

1. Es suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlar la, a través de un vasto sistema escolar.

2. 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.
3. Es democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna, coordinando sus servicios a través de todos los ciclos y áreas de la enseñanza.
4. Es una empresa colectiva, porque requiere la cooperación permanente de todas las demás instituciones de la comunidad.
5. 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.
6. Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
7. Es anti-imperialista y anti-feudal, porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación ya superar las formas de explotación feudal en el campo.
8. Es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil.
9. Es globalizadora, porque da al educando conjuntos de experiencia y conocimientos significativos que al estructurarse en actitudes, ideales y conducta desarrollan integralmente su personalidad.
10. Es coeducativa, porque los educandos de ambos sexos son educados en común y porque encauza la influencia recíproca de los sexos hacia el pleno desarrollo de sus fuerzas espirituales y morales y crea un estado de salud psico-fisiológico para la felicidad del individuo. Debe ser realizada de manera progresiva y en condiciones científicamente favorables.
11. Es progresista, porque utiliza y crea mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje, tendiendo a formar una definida pedagogía nacional.
12. Es científica, porque se fundamenta en el conocimiento bio-psíquico del educando y le proporciona una formación sistemática basada en los progresos de la ciencia y en función de la realidad nacional.

Artículo 2°.- Son fines de la Educación Nacional:

1. Formar integralmente al hombre boliviano, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.
2. Defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, por la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física y la elevación de su nivel de vida.
3. Formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación del carácter, para conformar una ciudadanía democrática, solidariamente unida en el ideal de progreso, en el trabajo productivo, en los beneficios de la economía y la cultura y al servicio de la justicia social.
4. Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica.
5. Contribuir a la acción solidaria de obreros, campesinos y gentes de la clase media en la lucha por consolidar la independencia económica de Bolivia y la elevación de su nivel de vida.

Sin embargo, no son más que una formulación más sistemática de los textos citados anteriormente.

En los textos citados se resumen las *buenas intenciones* de la reforma.

El desarrollo legislativo del Código y, sobre todo, las prácticas efectivas en los años sucesivos dieron lugar a los siguientes logros:

- Se recoge todo lo avanzado por el sistema educativo con la reforma liberal y se extiende su aplicación bajo las nuevas orientaciones ideológicas, marcadas por una atención especial a los campesinos y a los obreros (especialmente mineros, ferroviarios y fabriles).

- La reforma no se detiene en el orden político y aspira a lograr la formación del hombre boliviano–mestizo[11] incorporando al indígena-campesino a la vida nacional. En este empeño está ausente una visión antropológico-cultural, lo que facilita la urbanización del campesino y provocará el endurecimiento del analfabetismo en sus reductos rurales.

- La educación se extiende efectivamente al mundo campesino–indígena y obrero con acciones eficaces.

- La educación acompaña efectivamente a la reforma agraria en el proceso de incorporación del campesino; y a las nacionalizaciones (minas, petróleos, ferrocarriles).

---

6. Dignificar al campesino, en el medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor.
7. Educar a las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional formando los obreros calificados y los técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico.
8. Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana.
9. Inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social, promoviendo, también, la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

11 El mestizo, para la ideología de la revolución nacional, era como el ideal del hombre boliviano del futuro; algo así como el "hombre cósmico" de Vasconcelos. Por eso el indigenismo o la diversidad cultural –en tanto entrababan el desarrollo de ese mestizaje- no cabían en el nacionalismo revolucionario, porque atentarían contra la unidad del Estado nacional. Véase el libro de Fernando Diez de Medina, *Nayjama*, La Paz, 1950.

- Para eso se crea un sistema de educación fundamental (campesina) con la nuclearización de las escuelas campesinas, dependiente del Ministerio de Asuntos Campesinos.

- Se crean nuevas escuelas normales urbanas y las escuelas normales rurales.

- El sistema educativo, gracias a esos mecanismos, alcanza en pocos años tasas antes inimaginables de cobertura de servicios.

- Las tasas de analfabetismo caen progresiva y significativamente hasta el 36% en veinticinco años.

Y las siguientes deficiencias o carencias:

- A la enorme expansión de la cobertura del sistema, acompaña el deterioro acelerado de la calidad de la educación en las ciudades que crecen rápidamente como efecto de la reforma agraria.

- El sistema educativo fundamental o rural, paralelo al sistema urbano, constituyó de hecho una educación segregada y de segunda clase que no favorecía a la integración del campesinado. Su enfoque condenaba a los campesinos a la vida rural y agrícola, sin perspectivas para una educación media y menos aún, superior. Al contrario, los tres años de escuela, para la gran mayoría, fueron propicios para el desarrollo del analfabetismo recurrente, como lo demuestran los años sucesivos.

- Algo parecido sucede con la educación de los obreros, para quienes sólo se ofrece una educación vespertina, sabatina, dominical, de baja calidad y limitada a una especie de educación "fundamental" como la rural.

- Se desconoce a las lenguas indígenas, envueltas en un cúmulo de prejuicios sobre su ineptitud para el conocimiento moderno; y se condena al niño indígena a las primeras letras en una lengua ajena a la materna, con el resultado de una alfabetización mecánica, carente de significado y, por consiguiente, de utilidad social.

- Se ignora las culturas indígenas y se las cubre con un denominador común: "campesinas"; cerrándoles el paso a toda posibilidad de progreso endógeno y de movilidad social y cultural.

- En el fondo está latente un denigrante racismo.

- La reforma se formula en un rígido Código de preceptos legales, con pretensiones de perpetua vigencia; paradójicamente bajo el control y dominio de las organizaciones sindicales del Magisterio que, con el conjunto de las organizaciones agrupadas por la COB, acabarán poniendo en jaque a los gobiernos nacionalistas, movidas por sus innegables necesidades de mejora salarial permanente.

- Las carencias o defectos de la reforma dieron lugar al surgimiento de las corrientes *kataristas* (sobresale en esta tendencia la corriente del ex-vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas) que, vistas desde el ámbito educativo y gracias a su enfoque antropológico-cultural, superan con ventaja los postulados nacionalistas por un lado, y los indigenistas de extrema izquierda –como los de Fausto Reinaga– por el otro.

4. La reforma educativa de izquierda nacional

Esta reforma, aprobada en junio de 1994, dirigida por las corrientes de izquierda nacional del Grupo Siglo XX y del Movimiento Bolivia Libre se propuso el objetivo de incluir efectivamente a los indígenas en la vida de la colectividad mediante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Participación Popular, contribuyendo así a su propio desarrollo y a la formación del Estado y la cultura nacional.

Esos propósitos se plantearon en el marco de una sociedad abierta y democrática, en contraste con el estado nacionalista que el MNR se empeñó en forjar con relativo éxito. La propuesta de la izquierda nacional se apartaba de los postulados cercanos al nacional-socialismo o al fascismo, indisimulables en la ideología del nacionalismo revolucionario. En realidad, como abriéndose paso desde la noche de las dictaduras militares, la nueva reforma proponía una nueva educación, en el marco de una democracia pluralista, sin discriminaciones, racismos ni particularismos.

Paradójicamente alojada en el seno de un gobierno neoliberal en lo económico, se propuso alcanzar la plena cobertura del sistema de educación pública y gratuita en el nivel primario, el desarrollo de su nivel secundario, la adecuación de la educación a las necesidades del desarrollo local y regional y a las identidades culturales locales. Se levantaba así sobre sus dos columnas fundantes: la interculturalidad y la participación popular.

La interculturalidad, tal como se propone en el *Libro blanco* y en el *Libro rosado* por el ministro Enrique Ipiña Melgar[12] constituía una verdadera

[12] El *Libro blanco de la Reforma Educativa* (1987) y el *Libro rosado de la Reforma Educativa* (1988) exponen los planteamientos de política cultural y educativa de la izquierda

novedad para los círculos de educadores. Se publicaron cuando la izquierda boliviana, desconcertada por la progresiva retirada de las tesis marxistas, no sabía a ciencia cierta en qué lugar encontrar sus referencias ideológicas.

Por entonces ya se habían hecho conocer las ideas indigenistas y culturalistas promovidas por los jesuitas y otros movimientos católicos, cuando las tesis del *Documento de Medellín*[13] sobre la liberación de los pueblos latinoamericanos y las del *Documento de Puebla*[14] sobre las culturas y los pueblos indígenas encontraron amplio cauce en la teología de la liberación. La Conferencia Episcopal de Bolivia publicó varios documentos sobre educación, coherentes con las orientaciones de Medellín y Puebla, y comenzó a desarrollar una serie de proyectos concretos que después demostrarían la viabilidad y pertinencia de una nueva educación para Bolivia. En ese contexto hay que ubicar la gran influencia que Paulo Freire[15] llegó a tener en nuestro país, más profunda y significativa que la obra de los psicopedagogos europeos, que luego fue levantada por los técnicos del constructivismo como única fuente de inspiración de la reforma de izquierda nacional. Pero eso no es verdad.

La corriente de pensamiento católico de izquierda vino a coincidir con las aspiraciones y planteamientos de la izquierda nacional al tiempo que se restauraba la democracia, en octubre de 1982. Y ambas corrientes coincidieron en el gobierno de Hernán Siles Zuazo, posesionado por el Congreso Nacional elegido en 1980, que se reunió en ese octubre, superado el golpe de García Meza. En el gobierno de la Unidad Democrática y Popular se encontraron co-gobernando el MIR, el Grupo Siglo XX y el MNRI.

En este gobierno se fundó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) por iniciativa de Enrique Ipiña, ministro de educación, en marzo de 1983, como la primera experiencia de educación intercultural y bilingüe para la educación boliviana[16]. Lamentablemente,

---

nacional. Publicados por el Ministerio de Educación en el último gobierno del Dr. Víctor Paz Estenssoro, provocaron no poca resistencia en el ámbito de los antiguos dirigentes del MNR. Sin embargo, fueron tácitamente respaldados por Víctor Paz Estenssoro, aunque no se acomodaban fácilmente en el marco ideológico de *Nacionalismo y coloniaje*.

13 II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, CELAM, Medellín, 1968.

14 III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, CELAM, Puebla de los Ángeles, 1979.

15 Especialmente: *Educação como prática da liberdade* (1967) Ed. Paz e Terra, Río de Janeiro, 1970. Y *Pedagogia do oprimido* (1968) Ed. Herder & Herder, 1970.

16 Gracias a las actividades silenciosas pero eficaces actividades del SENALEP, desarrolladas en congruencia con el método psico-social de Paulo Freire y en lenguas indígenas y castellano local, el analfabetismo bajó desde una tasa superior al 36% en 1983 hasta el 12% alcanzado en 1999. La tasa actual de menos del 5% fue

las desinteligencias del presidente Siles Zuazo con el MIR, con el Grupo Siglo XX y con los dirigentes de su propio partido, el MNRI; y en medio de una devastadora crisis económica, llevaron al presidente a renunciar para mejor servicio de la democracia al cumplirse tres años de su gobierno. Llamó a elecciones y se retiró calladamente como el demócrata amante de la paz que siempre había sido.

Víctor Paz Estenssoro ganó las elecciones y se posesionó el 6 de agosto de 1985. En su gobierno cooperó asiduamente el Grupo Siglo XX, que ya había trabajado con Siles Zuazo. Así fue como nombró a Ipiña Melgar Ministro de Educación y Cultura el mismo día de su posesión. Ipiña fue el único ministro del gabinete de Paz Estenssoro que lo acompañaría en los cuatro años de su gobierno, hasta agosto de 1989. Esos años fueron decisivos para la preparación de los libros *blanco* y *rosado* de la Reforma Educativa, en los que se recogió la rica experiencia en interculturalidad y educación acumulada por el SENALEP desde 1983. En esos años se trabajó intensamente, sin desdeñar los resultados obtenidos por la reforma nacionalista, para detectar los problemas más agudos del sistema educativo y encontrarles una solución en democracia. Así fueron deslindándose los grandes temas: descentralización, rol de los municipios, formación docente, alfabetización, interculturalidad, cobertura, formación de técnicos, etc.

Terminadas sus funciones en el gobierno de Víctor Paz, Enrique Ipiña fue invitado por el gobierno español a realizar una amplia y prolongada visita a España en la primavera europea de 1992, para conocer en el terreno los planteamientos y avances de la reforma educativa de ese país. La visita a España contribuyó a fortalecer sus convicciones sobre descentralización, diversidad cultural, lingüística e interculturalidad. Fue durante ese viaje, en Barcelona, que recibió una llamada telefónica de Amalia Anaya[17] desde La Paz. Lo invitaba a trabajar en el equipo que preparaba la reforma educativa, apenas retornara de España. Así se iba a formar el entendimiento entre ambas tendencias de la izquierda nacional. Junto con ellos trabajó el destacado lingüista peruano Luis Enrique López, experto en educación intercultural bilingüe; y entre los tres, con el apoyo de varios técnicos de

---

alcanzada en los años siguientes más por la ampliación de la escolaridad y el cambio demográfico-vegetativo, que por la cooperación cubana.

17 Anaya, encargada de una subsecretaría de política social en el gobierno que siguió a las elecciones del "triple empate", había tomado por su cuenta la lucha por la Reforma Educativa que el Ministro de Educación Mariano Baptista consideraba innecesaria. Ante semejante indiferencia en el sector educativo, Anaya acudió al Ministro de Planeamiento, Samuel Doria Medina, quien no vaciló en acoger y apoyar en su ministerio al ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa) que llevó adelante los estudios que hicieron posible la ley 1565.

alto nivel, prepararon las bases definitivas de la reforma educativa de izquierda nacional[18].

---

18 Transcribimos las primeras disposiciones de la ley 1565, en las que se establecen las bases, los fines, los objetivos y la estructura de la educación en Bolivia. Pensamos que este núcleo no ha sido superado.

Ley 1565 de Reforma Educativa
Título I: De la Educación Boliviana
Capítulo único: Bases y fines de la Educación Boliviana

Art. 1º.- Para la transformación constante del Sistema Educativo Nacional en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.
2. Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.
3. Es democrática porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones.
4. Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
5. Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
6. Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.
7. Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
8. Es integral, coeducativa, activa, progresista y científica, porque responde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, y porque de esa manera atiende a las necesidades locales, regionales y nacionales del desarrollo integral.
9. Es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales, porque incentiva la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos, hombres y mujeres.
10. Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos.
11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.

Art 2º.- Son fines de la educación boliviana:

1. Formar integralmente al hombre y mujer boliviano, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.
2. Defender y fortalecer la salud del pueblo, promoviendo la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física, la práctica generalizada de los deportes y la elevación del nivel de vida.
3. Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos, la preparación para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática, fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.
4. Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multi-regional.
5. Estimular actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología, promoviendo la capacidad de encarar, creativa y eficientemente, los desafíos del desarrollo local, departamental y nacional.
6. Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje expresión del pensamiento a través de la lectura y escritura y por el pensamiento lógico mediante la matemática, como bases del aprendizaje progresivo para el desarrollo del conocimiento, el dominio de la ciencia y la tecnología, el trabajo productivo y el mejoramiento de la calidad de vida.
7. Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana, cultivando la sensibilidad estética y artística, la creatividad y la búsqueda de la calidad y la excelencia.
8. Generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad.
9. Estimular el amor y respeto por la naturaleza y formar conciencia de la defensa y el manejo sostenible de los recursos naturales y de la preservación del medio ambiente.
10. Inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social promoviendo también la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

Título II: Del Sistema Educativo Nacional
Capítulo I: De los Objetivos del Sistema Educativo

Art. 3º.- Son objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional.

1. Garantizar la sólida y permanente formación de nuestros Recursos Humanos, a través de instrumentos dinámicos, para situar a la Educación Boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo.
2. Organizar un Sistema Educativo Nacional capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo nacional así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas; creando instrumentos de control, seguimiento y evaluación con especial énfasis en la medición de la calidad, instrumentos de información y de investigación educativas.

La reforma educativa de izquierda nacional consideraba inminente la desaparición del analfabetismo rural como consecuencia de los trabajos del SENALEP y de las políticas previstas para la cobertura total en el nivel primario y la educación intercultural-bilingüe. No se le dio, en consecuencia, una atención especial.

Se terminó con la separación entre educación urbana y educación rural. Herencia de la revolución nacional y la educación fundamental, la dualidad urbano–rural de naturaleza más bien administrativa, fue sustituida con ventaja por la política intercultural.

El enfoque intercultural y participativo-popular dio pie a la descentralización del sistema educativo y al futuro régimen de las autonomías regionales, municipales e indígenas.

A pesar de sus políticas de avanzada, la reforma educativa de izquierda nacional enfrentó una tenaz oposición del magisterio sindicalizado, aunque

---

3. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres.
4. Organizar el conjunto de las actividades educativas ofreciendo múltiples y complementarias opciones que permitan al educando aprender por sí mismo, en un proceso de permanente auto-superación.
5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.
6. Lograr la democratización de los servicios educativos a partir de la plena cobertura en el nivel primario, hacia la ampliación significativa de la cobertura en la educación secundaria, desarrollando acciones que promuevan la igualdad de acceso, oportunidades y logros educativos, dando atención preferencial a la mujer y a los sectores menos favorecidos y valorando la función decisiva que, en tal sentido, desempeña la educación fiscal.
7. Promover el interés por los trabajos manuales, creativos y productivos en los niños y jóvenes, facilitando su profesionalización en todas las especialidades requeridas por el desarrollo nacional.
8. Apoyar la transformación institucional y curricular de la educación superior.

Capítulo II: De las Estructuras del Sistema Educativo

Art. 4º.- Se organiza el Sistema Educativo Nacional en cuatro estructuras:

1. De Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad, para su participación en la Educación.
2. De Organización Curricular, que define las áreas, niveles y modalidades de educación.
3. De Administración Curricular, que determina los grados de responsabilidad en la administración de las actividades educativas.
4. De Servicios Técnicos Pedagógicos y Administración de Recursos que tiene la finalidad de atender los requerimientos de las anteriores estructuras del sistema y organiza las unidades de apoyo administrativo y técnico pedagógico.

sus dirigencias fueron constantemente consultadas y tomadas en cuenta por el Ministerio de Educación. La razón de esta oposición se encuentra en la superación del Código de la Educación Boliviana, que concedía al magisterio el más absoluto protagonismo en detrimento de la comunidad. La escuela única y el maestro único no iban más. Y eso sigue así hasta el día de hoy, a pesar de algunas concesiones al viejo sindicalismo docente.

La reforma fue demorada y casi archivada en los dos últimos años del primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, pues Enrique Ipiña se retiró definitivamente de ese gobierno en septiembre de 1995. Sólo volvería a ser tomada en serio en el último gobierno de Hugo Banzer y Jorge Quiroga, quienes apoyaron a Amalia Anaya en este empeño. Con tan corto tiempo, sólo llegaría a desarrollar el primer programa, referido a la educación primaria.

Gracias a ese programa se alcanzó la cobertura total en el nivel primario, utilizando métodos creativos y con el apoyo de los asesores pedagógicos especialmente formados.

Así también se logró la implantación de la EIB en casi todas las comunidades que la solicitaron, con materiales educativos especialmente preparados y editados en quechua, aimara y guaraní. La mayor dificultad para el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe fue la carencia de maestros formados para esta modalidad, que no se pueden improvisar.

La reforma de izquierda nacional fue paulatinamente desdeñada e ignorada por el segundo gobierno de Sánchez de Lozada[19]. Y sin ninguna evaluación que justificara la medida, fue finalmente suspendida en su proceso de aplicación por el gobierno de Evo Morales desde el año 2005, junto con casi todas las leyes y disposiciones de los gobiernos "neoliberales".

Posteriormente, una nueva reforma denominada "Elizardo Pérez y Avelino Siñani" sería aprobada por la ley 70 del Estado Plurinacional, el 20 de diciembre de 2010, al expirar los cien años de las reformas educativas.

La nueva ley del gobierno del Movimiento al Socialismo intenta profundizar el enfoque intercultural; pero conserva lo esencial de la que se aprobó en 1994, con muy pocos elementos verdaderamente novedosos. Sin embargo, se hace evidente un retorno al centralismo administrativo del sistema en el mejor estilo de 1955, a pesar de las leyes que se han aprobado en favor de las autonomías; y que están en vigencia.

El gran desafío de la reforma del gobierno actual está en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, que está lejos de haber sido alcanzada, de manera sostenible, en los cien años de las reformas educativas.

---

[19] En los debates previos a la sanción de la Ley 1565, Sánchez de Lozada no vaciló en decirles a los miembros de la bancada del MNR en el Congreso que esta reforma no era "su reforma". Con los hechos acabaría demostrando que nunca le tuvo sincera simpatía.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA FRENTE A UNA NUEVA REFORMA:

AVANCES DE INVESTIGACIÓN[1]

María Luisa Talavera Simoni[2]

> [L]o que una sociedad dice de la educación, cómo es, cómo debería ser, nos informa mucho más que cualquier otro discurso acerca de la naturaleza y de los objetivos de esa sociedad.
>
> Alain Touraine

Resumen

Desde que se reorganizó la enseñanza escolar en Bolivia, a principios del siglo XX, el concepto de educación pública en el país ha tenido distintas denominaciones. De ellas trata este artículo que intenta mostrar que detrás de las mismas se encuentran luchas políticas libradas en torno a la educación de la población mayoritaria. Éstas provocaron torsiones y distorsiones del concepto de educación liberal adoptado de Europa por lo que la actual Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP), en vigencia en el país desde diciembre de 2010, tiene grandes desafíos.

---

1 Este artículo se basa tanto en los resultados de anteriores investigaciones efectuadas por María Luisa Talavera, como en otros preliminares, en curso, como parte del trabajo que realiza en el Instituto de Estudios Bolivianos desde 2011, colaborada por estudiantes de "Antropología y educación" (I y II), de la Carrera de Ciencias de la Educación.

2 La autora es docente investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA. Es licenciada en Sociología de la misma universidad y tiene maestría en educación otorgada por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Ha realizado un doctorado en el CIDES-UMSA con participación académica de la UNAM.

Palabras clave

Educación única // Educación única vocacional // Educación unificada // Educación fundamental // Educación urbana // Educación rural.

Abstract

This article explores the different names the public education system has adopted in Bolivia since it was reorganized at the beginning of the 20th century. It suggests that behind the names there were strong political disputes around how to educate the majority of the country, particularly those of indigenous descent. As a result, the original meaning of universal education, a concept adopted from Europe, suffered twists and distortions that now challenge the new law of education Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP), enacted since December 2010.

Key words

Universal education // Universal vocational education // Universal unified education // Basic education // Urban and rural education.

La actual reforma, cuyo proyecto se aprobó en 2006, tiene hasta ahora una presencia más nominal que real en el sistema escolar. Desde 2012, entre otros cambios administrativos, se han reorganizado los doce años de estudio distribuidos equitativamente entre el nivel primario y secundario, a diferencia de lo que hizo la anterior reforma que consideraba ocho años de primaria y el nivel secundario de cuatro. En el análisis de la información de campo registrado en escuelas de La Paz y El Alto, hay expresiones de desánimo sobre los probables buenos resultados que daría lugar esta reforma, no muy distintas de las que se escucharon sobre la anterior. Esto se deba, posiblemente, a que las maestras y maestros necesitan hacer un doble esfuerzo cuando hay un proceso de cambio en marcha que les obliga a estudiar sus propuestas, al mismo tiempo que trabajan con ellas en las aulas, recargando su quehacer cotidiano.

Los referentes principales de la actual reforma: descolonizador, socio-comunitario y productivo hacen que los maestros urbanos, que por la migración del campo a la ciudad ahora atienden a la mayoría de la población escolar, la consideren adecuada al área rural en contraposición a la intencionalidad explícita de los actores estatales que la impulsan como una "revolución educativa". Si bien parece ser que es en el área rural donde se encuentra mayor número de seguidores por el entusiasmo que despierta la educación productiva, es de esperarse que se pueda articular el trabajo en huertos pedagógicos, por ejemplo, con el aprendizaje de la palabra escrita, las ciencias, las artes y los números, considerando que los

padres de familia aspiran que el acceso a la educación prepare a sus hijos para una vida libre de las tribulaciones de la vida rural boliviana[3].

La nueva ley abre una gran oportunidad para mejorar la calidad de la educación escolar pública aunque es muy probable que esto ocurra en el largo plazo por las características que tienen los procesos de reforma: generan resistencia al inicio como parte de las dificultades de aplicación. Por otro lado, es necesario afirmar que por la forma cómo se está llevando adelante la actual, en la que 40% de los maestros en servicio está recibiendo capacitación, es de esperarse que tenga un destino distinto al de la Ley de Reforma Educativa (LRE) de l994, precedida por largos años de debates y preparación, y cortos años de implementación real, no sólo por problemas de su aplicación en las aulas[4].

1. Torsiones y distorsiones de la educación pública en Bolivia

Los especialistas nos enseñan que la educación pública como derecho ciudadano surge con la revolución francesa que puso fin al absolutismo y al derecho de unos cuantos a participar de la estructura del poder estatal. Emile Durkheim intelectual francés, señalaba que la educación tiene la función de socializar a las nuevas generaciones con los valores, normas y conocimientos considerados válidos por la generación adulta a cargo de transmitirlos[5]. En este proceso la escuela no es la única instancia en la que se realiza la educación; intervienen también la familia, la religión, los medios de comunicación social y el Estado, instancias que no siempre tienen orientaciones compartidas. Interesa el Estado, que al hacerse cargo de la educación de la ciudadanía busca activamente influir en las instancias señaladas para moldear la formación y el comportamiento colectivo. Así, en la construcción de los estados nacionales, la educación escolar fue la gran herramienta para formar a una ciudadanía que elija a sus gobernantes, conozca y respete las leyes y sea capaz de aportar a su funcionamiento, generando códigos comunes de comportamiento democrático[6]. En el caso de la Ley ASEP, se trataría de que la ciudadanía adquiera los códigos que impulsen la construcción y el desarrollo del Estado Plurinacional.

---

3 La argumentación de este artículo surge del trabajo de investigación realizado en la tesis doctoral de María Luisa Talavera titulada *Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia (1899-2010).*

4 En el libro de 1999, *Otras voces, otros maestros*, María Luisa Talavera ha documentado estos conflictos en el caso de la LRE de l994.

5 Emile Durkheim, "La educación: su naturaleza, su función", Pgs. 94-106.

6 Juan C. Tedesco, *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna,* Pgs. 30-1.

En Bolivia, a principios del siglo XX se reorganizó la educación pública a contrapelo de la sociedad de la que dependía su desarrollo. Aunque las leyes liberales decían lo contrario, su implementación no incluyó a todos ni logró los objetivos que tuvo en los países desarrollados de donde procedía el modelo: educar a la ciudadanía. El Estado liberal de entonces intentó forjar una educación moderna en la sociedad cuya población mayoritaria no podía ejercer sus derechos civiles por la vigencia de relaciones de servidumbre en la estructura social. Esta situación explica las torsiones y distorsiones que se dieron en la educación y que marcaron su desarrollo. También permite afirmar que la reforma liberal tuvo un objetivo "educacionista" en tanto que buscó cambios en la sociedad a partir de la educación. Cien años después, tal enfoque *educacionista* pareciera que está presente en la actual Ley ASEP en tanto que promueve una educación para la estructura social que todavía no existe: el Estado Plurinacional.

En una investigación anterior[7], se mostró que el carácter de la educación liberal, tanto en Bolivia como en otros lugares de América Latina, fue "civilizatorio"; con la educación escolar se pretendía modernizar la sociedad y sobre todo "civilizar" a la población indígena mayoritaria. Es decir, asimilarla a los valores y formas de ser que venían de Europa, sus conocimientos, sus estilos de vida, incluso sus rasgos físicos y culturales, desvalorizando y negando lo propio. Se expresaba así continuidades coloniales en pleno siglo XX. Sin embargo, en el plano discursivo, la educación liberal tuvo en sus inicios un carácter democrático que después se distorsionó, retrasando enormemente la educación de las mayorías nacionales de modo que en 2001 el país tenía aún 13.3% de analfabetismo, reducido en aproximadamente a 10%, gracias al programa *Yo sí puedo* de los últimos años, que beneficia principalmente a la parte femenina de esa población.

Denominaciones que cambian

En Bolivia desde l908, la educación pública empezó a acomodarse a las características pre-modernas de la sociedad en la que operaba, abandonando el carácter único que tuvo en el discurso liberal que le dio nacimiento desde que José Manuel Pando se hizo del gobierno en l899.

Las primeras normas liberales referidas a la educación incluían a todos, tanto en el área rural como urbana; se legisló una "educación única". Ese principio moderno de la educación no se pudo implementar en la sociedad que mantenía una estructura colonial expresada en relaciones sociales de servidumbre, donde se encontraba la mayoría indígena, ávida

---

7 Véase el texto referido, *Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia (1899-2010),* Pgs. 51-77.

de escolarizarse. La exclusión provocó que la escuela se convierta en un privilegio de pocos al que se podía acceder más fácilmente si se habitaba en pueblos y ciudades[8]. Cuando la vieja estructura colonial se opuso a la nueva educación pública "única", los actores estatales retrocedieron en sus propósitos de educar a todos y aunque sus leyes sostuvieron que la educación es "única", en la práctica ésta se acomodó a la estructura social estamental de la que dependía. Así, la educación vivió la primera torsión y con los años dio lugar a la "educación única vocacional", distorsionando el sentido de la educación única, que ofrece las mismas oportunidades a todos los ciudadanos, de acuerdo con el discurso liberal nacido en Europa.

El nuevo adjetivo agregado orientaba el tipo de trabajo al que destinaba la educación. Esta orientación de la educación hacia un cierto tipo de actividad laboral cobró fuerza en los siguientes años hasta que fructificó en la experiencia de Warisata, que no fue una escuela sólo alfabetizadora, sino donde se educaba en el trabajo no sólo agrícola y agropecuario[9], tal como escribe Elizardo Pérez. La orientación hacia el trabajo, que en Warisata tuvo un carácter emancipador, no habría sido un problema puesto que la educación escolar tiene como uno de sus objetivos preparar a la niñez y juventud para el trabajo. Pero, el problema surgió cuando la intención de la educación fue arraigar a los pupilos en sus lugares de origen para que continúen reproduciendo el sistema de hacienda dominante, objetivo contrario a los propósitos de los educadores de Warisata, y que estuvo patente en las polémicas que se dieron entre Franz Tamayo y los educadores liberales, entre ellos Daniel Sánchez Bustamante, que fue maestro de Elizardo Pérez.

El giro que sufrió la educación única, negando el discurso original, incidió también en la profesionalización de los maestros, ya que la Escuela Nacional de Maestros fundada en Sucre en l909, fue sólo para formar maestros urbanos y no a los que toda la República requería, como fue la idea inicial. Esta carencia dio lugar, desde l910, a la fundación de normales rurales que educarían a la población indígena. En ese momento, todavía subsistían contradicciones, pues las primeras normales rurales fueron fundadas por maestros normalistas de Sucre, como ocurrió en la Normal de Umala en l915, en la que debutó como maestro Elizardo Pérez,

---

8 Cfr. el texto referido, *Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia (1899-2010)*.

9 Las escuelas de trabajo usaron el taller y la capacitación industrial como modalidad escolar y, según Pérez, librando una batalla con los intelectuales de la pedagogía, para quienes la escuela debería meramente alfabetizar, apenas acaso con cierta ocupación agrícola. Citado en *Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia (1899-2010)*, Pg. 92.

habiéndose titulado en Sucre en l914. Su otro gran maestro, el fundador y primer director de la Normal de Sucre, Georges Rouma[10] era Director General de Instrucción, cumpliendo tales funciones de l914 a 1917. Desde tal Dirección, promovió la fundación de otras normales rurales que como la de Umala, no tuvieron éxito. Se puede afirmar que la educación indígena no fue funcional a las necesidades de la producción.

A pesar de que Rouma promovió la educación única que consistía en educar en castellano a todos, la famosa polémica de l910, entre Tamayo y los reformadores liberales, contribuyó a establecer una educación "única vocacional" que enfatizó el desarrollo de competencias para el trabajo, de modo que las poblaciones escolarizadas queden arraigadas en sus lugares de origen. Tamayo señaló que la población autóctona solo necesitaba "instrucción", ya que tenía su propia educación: sanas costumbres, fortaleza física y vocación para el trabajo. En tanto que criticaba que la educación liberal no formara "el carácter nacional", demandaba que la educación escolar ayude a mejorar las prácticas agropecuarias y agrícolas, sin incidir excesivamente en la "letradura". Esto se produjo ante el impacto que tuvo la educación liberal durante el primer gobierno de Ismael Montes, cuando la matrícula escolar creció cuatro veces, mostrando el interés de la población indígena en la educación escolar.

El resultado de estas polémicas y ambigüedades se plasmó en la educación bifurcada en dos subsistemas: uno urbano y otro que se ocupaba de la educación indígena. Tal división tuvo consecuencias en los programas escolares que desde l914, fueron diferenciados contrariamente a lo que sucedió a inicio de la educación liberal, cuando los programas fueron los mismos para la población urbana y rural. Como señala Brooke Larson, al igual que en otros países latinoamericanos, se subordinó la instrucción de la población indígena (alfabetización, conocimientos de geografía, historia, etc.), a tareas más profundas de colonización cultural y lingüística, incluidas dentro del concepto de "educación"[11].

Aquí cabe destacar que los actores estatales que reorganizaron e impulsaron la educación pública desde principios del siglo XX, creían que ésta generaría una mentalidad moderna a través de la "civilización" de la población indígena. De ahí la importancia de su inclusión en las normas educativas que se aprobaron, entre las que destaca el Estatuto de Educación Indígena de 1919 escrito por Daniel Sánchez Bustamante, quien estuvo

---

10 Georges Rouma fue un maestro belga contratado en su país por Daniel Sánchez Bustamante para que organice y dirija la primera normal de maestros en Bolivia con la finalidad de profesionalizar la enseñanza.

11 Brooke Larson, *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública: Bolivia 1900-1930,* Pgs. 10-4.

comprometido, junto al maestro Rouma, con la educación escolar. Este Estatuto de 57 artículos se refiere en los dos primeros al funcionamiento de las escuelas, definidas como de tres clases, todas sostenidas por el Estado: escuelas elementales, escuelas de trabajo y escuelas normales rurales. Las escuelas elementales enseñaban el castellano y aptitudes manuales, preparaban en oficios y formaban nociones indispensables para la vida civilizada. Las escuelas de trabajo fueron institutos para despertar sólidas aptitudes de trabajo y dar al indígena boliviano, la capacidad de desenvolverse con éxito en el medio donde vivía. Las escuelas normales rurales, finalmente, graduarían maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas de indígenas. El Estatuto, cuyo contenido fue retomado por su autor en el denominado "Estatuto Sánchez Bustamante" de l930, apoyó a Elizardo Pérez para fundar Warisata[12], dando por fin con la clave para el funcionamiento exitoso de las normales rurales, consolidándose de este modo la bifurcación de la educación pública.

Los discursos sobre la educación no resultan en la práctica, como los diseñan sus autores. El discurso de "educación única" se convirtió en "educación vocacional" normada desde las esferas estatales dando lugar a la exitosa experiencia de la normal de Warisata que, paradójicamente, fue clausurada para "unificar la educación" en 1940. Así surgió la denominación de "educación única unificada". Desde el cierre de Warisata, la educación indígena se denominó "educación fundamental" y con ese nombre fue reconocida por el Código de la Educación de l955[13], dando lugar a un proceso de implementación que incorporó la noción de "educación rural".

Las distorsiones que sufrió la educación "única" cuando se aplicó en Bolivia, tuvieron como resultado el acceso ralentizado a la escolaridad durante la primera mitad del siglo XX. El cierre de Warisata fue otro obstáculo para que la población indígena accediera a la escuela y a las oportunidades de desarrollo personal que ofrecía. Con la revolución de l952 se abrirían las puertas a la ciudadanía y a la escolarización universal. Así, la educación pública también adquiriría finalmente, la estructura social con la que nació en otras latitudes.

Mientras se lograba los derechos ciudadanos, se cambiaron los fundamentos de la educación escolar. Después del cierre de Warisata, la educación fue "única y unificada" y la educación indígena, que ya no podía desconocerse, comenzó a restringirse como "educación fundamental". De este modo, quedó claro que a la población rural sólo se le enseñaría los rudimentos de las letras, del cálculo y de las ciencias. Tal denominación

---

12 Elizardo Pérez, *Warisata: La escuela ayllu*, Pgs. 89-90.

13 Véase el Capítulo 3 del libro *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia (1899-2010)*.

tuvo larga vigencia, figuró en el Código de la Educación Boliviana de l955 y, paradójicamente, fue cambiada por la reforma militar llevada a cabo de l968 a 1976, estableciéndose un currículo único, tanto para la ciudad como para el área rural.

Estas denominaciones refieren una realidad educativa muy desigual entre las áreas urbanas y rurales que se ha mantenido hasta el presente, a pesar de los logros en educación rural. Lo importante es destacar que las distintas designaciones para nombrar la educación pública, son de carácter ideológico y expresan las diferencias de la educación escolar en Bolivia. Ésta, si bien fue legislada "para todos" desde principios del siglo XX, no se plasmó en la realidad sino hasta l955. Además, aunque las normas digan que brindan las mismas oportunidades a todos, los padres de familia prefieren emigrar a las ciudades en busca de mejor educación para sus hijos. Probablemente, lo mismo suceda en otras latitudes, puesto que la educación no es un bien que se distribuye de manera equitativa. En Bolivia, debido a que la educación pública surgió en una sociedad que no era moderna, se adaptó a la estructura social pre-moderna, sufrió torsiones y con el tiempo, distorsionó su carácter de privilegio.

Los distintos nombres que se fueron agregando al término "educación única" se convirtieron en indicadores de una educación escolar diferenciada en dos subsistemas que apareció tempranamente para adecuarse a las características estamentales de la sociedad que mantuvo en la servidumbre a la mayoría de su población hasta mediados del siglo XX. Por lo demás, en esta reconstrucción histórica resulta paradójico que el currículo haya sido nuevamente *único* a partir de la Ley Fundamental de la Educación aprobada por la dictadura del general Hugo Banzer en l973. Sin embargo, la aplicación de dicho currículo se acomodaría a los distintos contextos en los que se aplicase. Esta aplicación diferente incidió para que los padres de familia de las áreas rurales procuren educar a sus hijos en las ciudades, en la medida de sus posibilidades. Y si estuviesen en las ciudades, hagan los esfuerzos necesarios para que estudien en colegios privados o de convenio, promoviendo su acceso a una mejor educación.

Sólo en el futuro será posible saber lo que acontecerá con la aplicación del nuevo currículo y determinar si logró brindar una mejor educación a las generaciones formadas bajo la Ley ASEP, fuertemente inspirada en la experiencia de Warisata. Ésta en su tiempo, fue considerada *monumental* por su carácter emancipador. Queda también pendiente para el futuro, conocer cómo se descolonizará la educación, dado que desde sus orígenes, buscó homogeneizar a la población en torno a los códigos de la modernidad asumidos por los estados nacionales, dando lugar a que los ciudadanos "cabalgaran entre dos mundos", mestizándose no sólo por efecto

de la escolarización. Esto pasó en Bolivia por el impulso estatal y por los padres de familia que hicieron que sus hijos se incorporaran al mundo contemporáneo liberándose de los padecimientos de vivir privados de las ventajas de la educación escolar.

En paralelo, la educación escolar reprodujo las características excluyentes de una sociedad estructuralmente colonial. Asimismo, con el tiempo, ocurrió lo temido por Franz Tamayo y otros pensadores de la época, haciendo que la escuela vacié el campo de la fuerza de trabajo tradicional. Se temía también que la "letradura" formara doctores en la población indígena, lo que las élites no podían admitir. Tamayo tuvo razón al señalar que con la escolarización la población indígena cambiaría sus identidades, puesto que éstas cambian según los contextos en los que se desenvuelven las personas.

La bifurcación del sistema escolar en dos carriles reprodujo la desvalorización del trabajo manual por el carácter de privilegio que adquirió la educación escolar en el país, oscureciendo el lado democrático y liberador de la educación. Su apreciación se dio con la experiencia de Warisata de 1931 a 1940, que a pesar de ser breve, mostró obras que perduran recordando lo que es posible hacer cuando existe voluntad política para educar democráticamente a las mayorías. Así, los contradictorios postulados con los que se desarrolló la educación pública han modelado las mentes y las almas de la población boliviana en todos sus estamentos y clases sociales, no sólo en la escuela sino en todo espacio de socialización. La Ley ASEP se refiere a esta mentalidad arraigada cuando refiere el término "descolonización" para revertir tal mentalidad.

Desde la esfera estatal, con cada reforma se refiere el mejoramiento de la educación, se la rediseña y se elabora normas y nuevos dispositivos. Algunos se aplican, otros no llegan a establecerse completamente, y muchas normas no rebasan el nivel discursivo. Cambian las denominaciones, se hacen modificaciones en las formas de evaluar y en aspectos administrativos que son generales, pero los gobiernos no apoyan lo suficiente a los maestros para que la educación escolar deje de ser un privilegio de pocos en instituciones privadas. En las ciudades de La Paz y El Alto, las escuelas fiscales están llenas de estudiantes pero la calidad es buena, sólo excepcionalmente. Esa es la principal consecuencia de una educación moderna que nació en una sociedad pre-moderna que hizo de la educación escolar un lugar de privilegio y un marcador fundamental de la identidad social. A tal punto esto es así en La Paz, que el haber egresado de tal o cual colegio es el hecho biográfico más importante de un estudiante en la universidad y los escasos puestos de trabajo parecen no necesitar ciudadanos educados para ejercerlos.

En esta sección se ha mostrado las demandas y necesidades de la población indígena para acceder a la educación. Ésta se bifurcó desde l908 en dos subsistemas que permanecieron desde entonces con distintas denominaciones: "educación única", "educación única vocacional", "educación única unificada", "educación fundamental" y, finalmente, "educación rural y urbana". No se trata, sin embargo, de simples denominaciones, sino de políticas con las que se ha postergado el acceso de las poblaciones mayoritarias al derecho de la educación, propio de las sociedades modernas. Inicialmente, el sistema educativo público distinguía la educación indígena del resto, luego con la emergencia de la educación urbana, se distinguió de la rural con las consiguientes organizaciones de los maestros, en las que predominaron los profesores urbanos sobre los rurales, primero llamados "indigenales" y después "rurales", constatándose contradicciones hasta que los segundos se independizaron de las organizaciones de los maestros urbanos. Pero la diferencia más significativa fue la provocada por la división del sistema escolar en administración privada y pública, en la que se encuentra como intermedia, la administración de convenio. Estas administraciones distintas generaron diferencias de calidad de educación, marcando las desigualdades sociales y las posibilidades de escape de las mismas.

2. Las reformas del periodo democrático de 1982 a 2012

Las reformas de la educación que ocurrieron en el siglo XX, incluida la LRE de l994 cuya vigencia fue hasta 2010, expresan muy bien que la educación se constituye en un campo de lucha política. Esta lucha tuvo como resultado la postergación de la educación escolar para beneficio de la mayoría de la población, desde principios del siglo pasado hasta 1955. Uno de los efectos fue que el país llegó a la primera mitad del siglo XX con el 70% de analfabetismo cuya erradicación todavía no se ha completado, a pesar de los esfuerzos que se han efectuado en los últimos años.

La postergación del derecho a la educación empezó a revertirse por efecto de la insurgencia obrera y popular de l952, y por impulso de los maestros progresistas que activaron la realización de una reforma educativa de acuerdo con los tiempos de modernización que vivía el país a mediados del siglo pasado. Desde entonces, el proceso de desarrollo educativo fue vertiginoso[14] con la participación de sectores subalternos, no sólo de origen indígena que valoran la educación escolar como un mecanismo de escape a la discriminación, por el ascenso social que aquella promueve.

---

[14] Véase de María Luisa Talavera, "Contextos y resultados de las políticas educativas en Bolivia (1982-2007)", Pgs. 73-98.

La orientación oficial de la educación enfrentó la contraparte en las demandas permanentes de los sectores subalternos, cuyos representantes en el ámbito educativo, principalmente de la educación rural, propusieron la interculturalidad en el II Congreso Pedagógico realizado en l979. La reivindicación fue retomada después, apenas se abrió el proceso democrático de l982, aunque queda pendiente de aplicación hasta ahora. Por otro lado, el "normalismo" con el que se educaron los maestros, les impedía ver la diversidad, puesto que ellos se formaron desde l909, para integrar a la mayoría a la sociedad, de acuerdo con la ideología dominante que tuvo un carácter cuasi colonizado. De aquí la importancia que adquirió la propuesta de Reforma Educativa de l994 asumiendo la interculturalidad como uno de sus dos ejes, aunque sólo quedó en el discurso. Esto se debió a la contradicción que existía nuevamente entre el contenido de la educación –su eje intercultural–, y la características antidemocráticas del Estado neoliberal que lo acogió. El análisis de las contradicciones y la postergación de la interculturalidad en la práctica, muestran la pugna de intereses que se juega en la educación.

El legado de las reformas anteriores muestra tanto a los sectores dominantes como a los subalternos la importancia de la educación escolar para los procesos de dominación y de liberación. De aquí la enconada lucha que existió en los sectores dominantes para no permitir la educación de las mayorías nacionales y, por otro lado, el afán de éstas por educarse. Las cifras de crecimiento de las matrículas escolares son evidencia de lo aseverado. El proceso fue lento en la época liberal y, acelerado a partir de 1955, cuando se expandió el derecho a la educación junto con el reconocimiento de la ciudadanía de la población mayoritaria. Sin embargo, cuando se recuperó la democracia hace más de treinta años, la cobertura todavía era baja, incluso en el nivel primario, figurando el país figuraba en la cola de las cifras latinoamericanas. Paradójicamente, el impulso que tuvo la educación escolar en la etapa neoliberal del Estado boliviano logró que por lo menos en la primaria la cobertura esté casi completa, faltando mucho en educación inicial y secundaria. Sin embargo, ambos niveles crecieron significativamente en el periodo[15]. El déficit educativo con el que se ingresa a las reformas educativas contemporáneas y la fuerte influencia de la agenda internacional, dieron lugar a creer que lo importante era lograr calidad y equidad en la distribución del conocimiento; pero en realidad, lo que se logró fue abarcar la cantidad. Es decir, se universalizó la cobertura y el derecho a la educación de la población, con limitaciones en los niveles señaladas. El derecho se cumplió más en el nivel primario que en el nivel

[15] Véase de Manuel E. Contreras y María Luisa Talavera, *Examen parcial: La reforma educativa boliviana (1992-2002),* Pgs. 34-6.

inicial y secundario, aunque el crecimiento de la educación superior fue acelerado los últimos treinta años[16].

Los fundamentos centrales de las dos reformas que han tenido lugar las últimas tres décadas marcan su orientación ideológica. En la LRE la interculturalidad y la participación popular fueron los ejes principales, rompiendo por primera vez la orientación civilizatoria que antes tuvo la educación escolar. Profundizando estos ejes, la Ley ASEP señala que la educación es descolonizadora y tiene la misión de apoyar la construcción del Estado Plurinacional.

El concepto de descolonización es la novedad en la actual reforma. Implica un descentramiento en la formación, y en la práctica, docentes que cambien la mirada de superioridad cultural que porta la perspectiva "civilizatoria". Así, la educación del siglo XXI se abre a la diversidad cultural encarnada tanto en los maestros como en los educandos, promoviendo el reconocimiento de lo propio sin olvidar lo ajeno, que antes se denominaba *civilizatorio*. En ese sentido se puede afirmar que la actual reforma aporta un cambio epistemológico con relación a las anteriores, planteando la descolonización como eje central.

La propuesta que ofrece la actual Ley ASEP si bien profundiza la orientación intercultural agregando la intra-culturalidad y el pluri-lingüismo como parte de su componente descolonizador, no logra todavía introducirse en las escuelas ya que, como en el caso de la LRE, no es suficiente el discurso que expresa la intención del Estado para que una orientación se plasme en la práctica. No existe una realización automática entre intenciones y los efectos de las prácticas.

Por el contrario, el conocimiento acumulado nos orienta a pensar que las reformas son procesos muy complejos que no ocurren linealmente, sino a través de múltiples mediaciones en las que participa la subjetividad de los actores, principalmente, de los maestros. Es curioso, por ejemplo, escuchar voces de maestros que ahora, se oponen a la actual reforma reivindicando la anterior a la que resistieron al principio. Después de muchos años de ensayos con la anterior, finalmente se acostumbraron a los enfoques y ahora les cuesta asumir el enfoque descolonizador. Aprender a usar los planteamientos de una reforma lleva tiempo y es un trabajo que ocurre en un proceso largo.

Hipótesis de trabajo

1. Actualmente hay mejores condiciones para aplicar una reforma que en los años noventa, tiempo de la LRE. El análisis de la información

[16] Véase de María Luisa Talavera, *Procesos de admisión a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y sus efectos en la calidad de la formación universitaria*, Pgs. 19-25.

registrada señala que efectivamente hay mayor apertura de los maestros hacia el cambio que en la anterior reforma. Probablemente, esto se debe a que el actual gobierno ha atendido favorablemente las reivindicaciones económicas y sociales de los maestros y además les ha dotado del instrumento básico de la época. Cada uno de los 110 mil maestros y maestras en ejercicio ha recibido una computadora personal.

2. La experiencia de los maestros y maestras con la anterior reforma les ha hecho perder el miedo al cambio mostrándoles que, en realidad, ocurre lentamente y con el transcurso del tiempo. Esta declaración última que parece teórica, se la ha escuchado en las escuelas como producto de la experiencia y de la memoria corta.

3. La tercera conjetura es que el gobierno está atendiendo también una necesidad muy importante en los maestros que es su formación. La Ley ASEP ofrece postgrados gratuitos a los maestros en servicio, a través del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), en ejecución desde agosto de 2012, actualizando al 40% del total.

A manera de cierre

Las reformas educativas implican grandes inversiones de dinero y de energía humana, pues hay que preparar los diseños, los instrumentos curriculares, y formar y actualizar a los maestros que deben aplicar las nuevas políticas. Su diseminación es lenta en el sistema escolar porque las propuestas tardan mucho tiempo en concretarse en prácticas en la escuela. Mientras tanto, las cosas cambian de forma pero no de fondo, las rutinas escolares continúan y también la reproducción de las desigualdades, que es uno de los puntos neurálgicos del sistema educativo nacional.

En Bolivia, la diferenciación entre urbano y rural, fiscal y privado, educación indígena y no indígena, humanística y técnica ha estado en la base de la formación y consolidación del sistema escolar como efecto de los estamentos notorios de la sociedad. El afán de diferenciación ha prevalecido en el siglo XX cuando las diferencias y desigualdades continúan reproduciéndose a pesar de que la cobertura es casi universal en el nivel primario y está incrementándose en los otros niveles. La diferenciación y las desigualdades educativas han sido una constante en la educación boliviana. Ambas fueron abordadas de manera explícita por la LRE de l994 con relación a la educación de las niñas y con la incorporación de la niñez con discapacidades físicas; y de los adultos analfabetos en la actual reforma.

La Ley ASEP promueve una reforma a gran escala, busca cambios curriculares e institucionales en todas las modalidades del sistema, tanto en la educación formal (niños y jóvenes en edad escolar) como la alternativa (adultos) y la educación especial (personas con alguna discapacidad). Esta característica sumada al giro ideológico que el actual Estado pretende darle a la educación, requerirá mucho esfuerzo y un tiempo largo para su apropiación y expresión a nivel pedagógico en las escuelas.

Queda observar y entrevistar sobre lo que los pedagogos llaman la adecuación didáctica de las propuestas reformadoras, tarea que se realizará respondiendo preguntas como las siguientes: ¿Cómo se forma a un niño para que no reproduzca las prácticas coloniales que el Estado Plurinacional quiere erradicar? ¿Cómo se descoloniza la mentalidad de los maestros educados en las antiguas normales para "civilizar" a la población, y para promover la interculturalidad que está desde 1994 en el discurso educativo de la LRE? ¿Cómo se está actualizando a los maestros en servicio en el PROFOCOM y cómo ellos llevan adelante la aplicación de la Ley ASEP en las escuelas a partir de la gestión 2013?

Bibliografía

CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVAS.
Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano, Garza Azul editores e impresores, La Paz, 2011.

CONTRERAS, Manuel E.
"Reformas y desafíos de la educación". En *Bolivia en el siglo XX: La formación de la Bolivia contemporánea.* Harvard Club de Bolivia, La Paz, l999.

CONTRERAS, Manuel & TALAVERA, María Luisa.
Examen parcial: La reforma educativa boliviana (1992-2002). Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, La Paz, 2004.

DURKHEIM, Emile.
"La educación: su naturaleza, su función", en *Educación y sociología,* Barcelona, Editorial Península, 1975.

GAJARDO, Marcela.
Reformas educativas en América Latina: Balance de una década. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile, 1999.

LARSON, Brooke.
Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública: Bolivia, 1900-1930, Postgrado en Ciencias del Desarrollo, UMSA, La Paz, 2007, Pgs. 10-4.

LEVINSON, A. Bradley; DOUGLAS E., Foley & DOROTHY C., Holland (ed.).
The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. State University of New York Press, 1996.

MARTÍNEZ, Juan Luis.
Reformas educativas comparadas. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, La Paz, 1995.

PÉREZ, Elizardo.
Warisata: La escuela ayllu. HISBOL, La Paz, 1992, Pgs. 89-90.

ROCKWELL, Elsie.
Hacer escuela: Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala (1919-1940). Tesis doctoral. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F., 1996.

RODRÍGUEZ ROMERO, María del Mar.
"Las representaciones del cambio educativo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2. Nº 2, La Coruña, descargado 31 de enero de 2013: www.redie.ens.uabc.mx/vol2No,2/contenido-romero.html

TALAVERA SIMONI, María Luisa.
Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. (1899-2010). PIEB-CIDES, Plural editores, La Paz, 2011.
"Contextos y resultados de las políticas educativas en Bolivia (1982-2007)". En *Revista de Estudios Bolivianos Nº 15: Políticas públicas educativas.* Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, Galia Domić Peredo, Coord., La Paz, 2009.
Procesos de admisión a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y sus efectos en la calidad de la formación universitaria. Cuaderno de Investigación Nº 12, Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA. La Paz, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos.
El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Grupo Anaya, Madrid, 1995.
Profesionalización y capacitación docente. IIPE, UNESCO, Buenos Aires, s/f.

TORRES, Rosa María.
Educación para todos: La tarea pendiente. Editorial Popular, Madrid, 2000.

TOURAINE, Alain.
"Prefacio" a *La escuela y la (des)igualdad*, libro de Juan Cassasus, LOM, Santiago de Chile, 2003.

PROBLEMAS Y PROYECCIONES DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA Y CUATRO PAÍSES SUDAMERICANOS

Blithz Lozada Pereira[1]

Resumen

Comparativamente, el texto pone de manifiesto la situación educativa de Bolivia en relación con Chile, Perú, Uruguay y Venezuela. Aunque los datos estadísticos no están completos en todos los aspectos comparados, son significativamente importantes para evaluar las distintas políticas educativas, en lo concerniente al gasto público, la alfabetización, la cobertura educativa por niveles y entornos, los beneficios sociales y económicos, el nivel educativo de los padres, además de otras temáticas evidenciadas en indicadores. Por lo demás, analizar estos aspectos teniendo en cuenta, la problemática de género y la exclusión indígena, permite apreciar lo esencial de políticas educativa. En lo concerniente a datos estadísticos, el trabajo muestra que los indicadores disponibles oficialmente en Bolivia, no son suficientes ni fiables para labores de investigación.

---

[1] Blithz Lozada es miembro de número de la Academia Boliviana de la Lengua. Licenciado en Filosofía, estudió Economía y obtuvo varios títulos de postgrado: dos de maestría. Fue Director del Instituto de Estudios Bolivianos, del Departamento de Investigación, Postgrado e Interacción Social, y del Departamento de Relaciones Internacionales de la U.M.S.A. Es docente de postgrado y pre-grado e investigador desde 1993. Participó en programas de postgrado nacionales e internacionales, con cooperación de la Universidad Politécnica de Valencia y Duke University. Realizó más de cuarenta proyectos en educación y filosofía, ciencias políticas y estudios culturales; desarrollo profesional, tecnológico y científico. Publicó 18 libros, y sesenta artículos en revistas especializadas. Fue expositor invitado en Norte, Centro y Sudamérica, Europa y África. Organizó eventos internacionales académicos y científicos en La Paz, y colaboró en infinidad de actividades. Asistió a más de cincuenta congresos y reuniones. Es miembro honorario de la Sociedad Peruana de Educación Intercultural desde el año 2004 y ha recibido en varias ocasiones, reconocimiento del Sistema Universitario Boliviano. Fue miembro ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana, de la Central Obrera Boliviana y Director de unidades educativas. Información personal, profesionaltextos completos de acceso gratuito y materiales académicos, se encuentran en su página web: www.cienciasyletras.edu.bo.

Palabras clave

Educación // Políticas educativas // Educación comparada en Sudamérica

Abstract

The article shows the state of education in Bolivia in comparison with Chile, Peru, Uruguay and Venezuela. Although statistics are not complete in all respects compared here are significantly important to evaluate different education policies, with regard to public expenditure, literacy, educational coverage by levels and environments, the social and economic benefits, educational level of parents, and other themes evident in indicators. To analyze these aspects, taking into account gender issues and indigenous exclusion, allows appreciate the essence of educational policies. Regarding statistics, the text shows that indicators officially available in Bolivia, are insufficient and unreliable for research work.

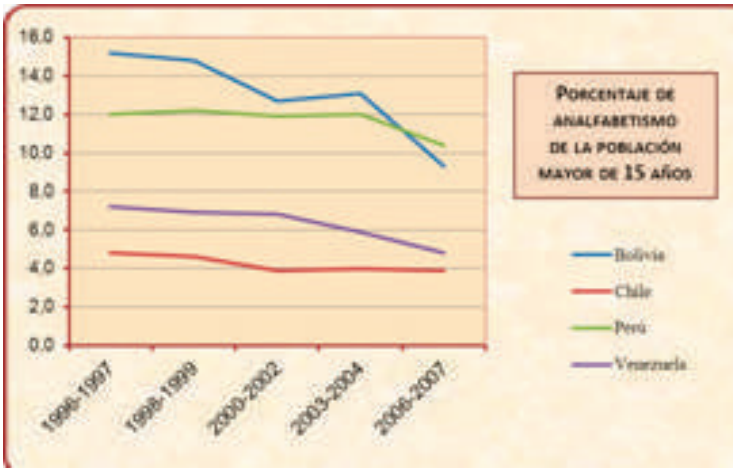
Key words

Education // Educational Policy // Comparative Education in South America

Desde la *Declaración de Jomtien* enunciada por la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* en Tailandia el año 1990, se estableció que los niños, jóvenes y adultos gozan del derecho de beneficiarse de oportunidades educativas similares que les permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Entre éstas, las *básicas* incluyen la adquisición de herramientas esenciales para aprender, además de los contenidos que forman capacidades para vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones y seguir aprendiendo. Al satisfacerse tales necesidades se debería formar también la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual; comprometiéndose a promover la educación de los demás, fomentando la justicia, protegiendo el medio ambiente y tolerando los sistemas sociales, culturales y religiosos distintos a los propios. Así, la educación coadyuvaría significativamente a trabajar por la paz, la igualdad, la solidaridad y el progreso.

Los problemas, posibilidades y limitaciones de la educación no son nuevos, no obstante las tendencias internacionales las últimas dos décadas han motivado la generación de políticas públicas centradas en la igualdad de oportunidades y el acceso mayoritario de la población a los distintos niveles regulares. Si bien los estudios de desigualdad educativa en los países desarrollados ponen en evidencia importantes logros que favorecen condiciones de equidad para los grupos migrantes étnicamente

diferenciados, mostrándose los avances en contra de la desigualdad de género, y de las minorías, habiendo madurado trascendentales frutos en expansión educativa; todavía en los países pobres las problemáticas de desigualdad dejan advertir situaciones precarias agravadas por las condiciones económicas, sociales y culturales. En estos contextos, todavía subsiste el analfabetismo y hay escasa cobertura educativa, además de altas tasas de deserción y reprobación.



La tensión dinámica entre la equidad y la calidad de la educación es la clave para que los sistemas educativos tengan trascendencia social sin dejar de ser competitivos. Si bien es necesario establecer medidas que faciliten la igualdad de oportunidades para el ingreso y la conclusión de estudios en los distintos niveles de la educación regular, también es imprescindible precautelar una educación científica y tecnológica sólida, formando competencias y habilidades útiles para la vida cotidiana y profesional, en un entorno con enfoque humanista desplegando valores, actitudes y gestos para la existencia libre, democrática, tolerante y dialógica. Al tiempo de enfrentar las exclusiones y discriminaciones sociales, económicas, genéricas y étnicas, el sistema educativo deberá hacerse también restrictivo para emplear con eficiencia sus recursos, de acuerdo a las aptitudes y el esfuerzo de quienes transitan por sus distintos subsistemas, sin dar lugar a discursos que, por ejemplo, denuncien como *elitista* que la más alta formación de postgrado e investigación en fronteras de la ciencia, la realicen indefectiblemente segmentos minoritarios.

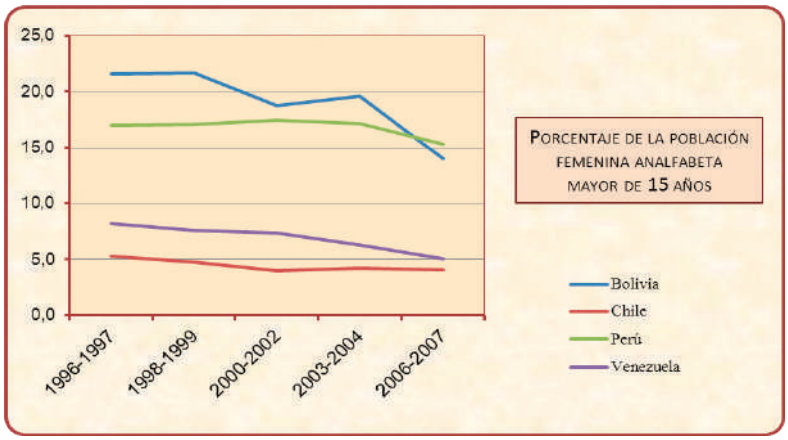
En general, se reconoce hoy día que desde el ingreso al nivel inicial, el alumno primero y después el estudiante, tiene derecho a gozar de igualdad

de oportunidades para culminar con éxito cada nivel, ingresando y cursando el siguiente hasta el universitario y el de postgrado eventualmente. La sociedad y las políticas gubernamentales, en este sentido, ofrecerían las condiciones apropiadas para orientar las trayectorias vitales en beneficio de los individuos y de la propia sociedad a largo plazo, legando a las generaciones del futuro, un mundo apto en el que se realice con madurez, el equilibrio y la dignidad individual y colectiva, capitalizando la herencia cultural y simbólica.

La medición de la calidad educativa de un país, si se la lleva a cabo regularmente y con criterios técnicos, ha de ser necesariamente, comparativa. Al contrastar la calidad de varios países de una región determinada, por ejemplo, es posible establecer con objetividad, los niveles de logro de los estudiantes en lo concerniente a competencias y habilidades alcanzadas. Así, el desarrollo exitoso de políticas educativas genera nuevos desafíos diferenciales para los países. Por ejemplo, la medición de la calidad en Europa y la OCDE establece el imperativo de mejorar la competencia lingüística, la comprensión lectora, el razonamiento abstracto, la inferencia matemática y el conocimiento actualizado de las ciencias, considerando los logros más altos de los países evaluados. No obstante, frente a este desafío hay otro también importante, difícil de conciliar con el anterior e inclusive a veces, más apremiante: aplicar políticas contra la desigualdad y en pro de la expansión educativa.

En contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa está relegada, en general, por atender la equidad. Más, si las políticas las realizan regímenes populistas. Abogan por los derechos de las mayorías a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y por el imperativo de obrar contra el analfabetismo.

Ofrecer una educación de alta calidad científica en este contexto ideológico, una educación que forme habilidades profesionales calificadas, y capacidades para la alta investigación, que incentive la competencia cognitiva y la eficiencia, que promueva valores humanos atendiendo también a la crítica, la libertad de opinión y el compromiso político con la sociedad, queda relegado por la *prioridad* de la equidad. Sin duda, hay una sólida justificación en que segmentos cada vez mayores de la población aprendan a leer y escribir. No obstante, surge otra tensión en la educación: si la alfabetización debería estar exenta de toda forma de propaganda ideológica proclive al poder imperante, si no debería estimular la libertad y motivar a pensar por uno mismo.



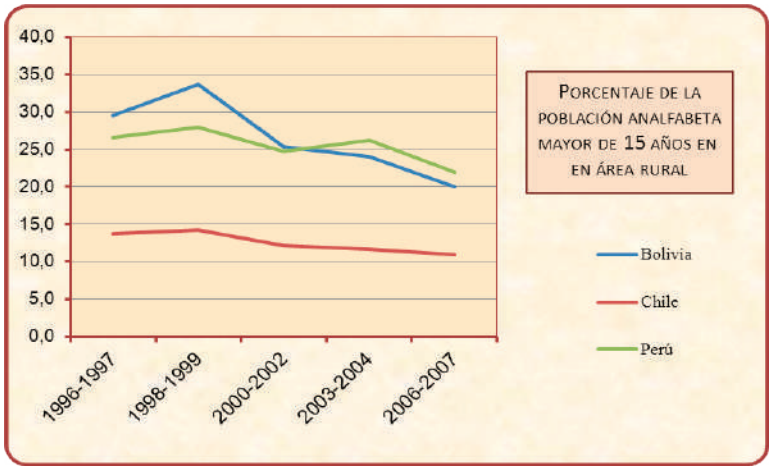
Según estas puntualizaciones, cabe hoy preguntarse si ser analfabeto refiere sólo la incapacidad de leer y escribir, de comprender un texto, de usar un ordenador, o también refiere la negación a emplear la propia capacidad intelectual, siendo crítico de la manipulación ideológica en desmedro de las opiniones genuinamente propias. Cabe preguntarse si el discurso de la igualdad de oportunidades y la alfabetización no se implementa con el objetivo de una dominación masiva domesticando la conciencia del ser humano extensiva e intensivamente, hasta niveles nunca antes alcanzados.

La información educativa de la CEPAL

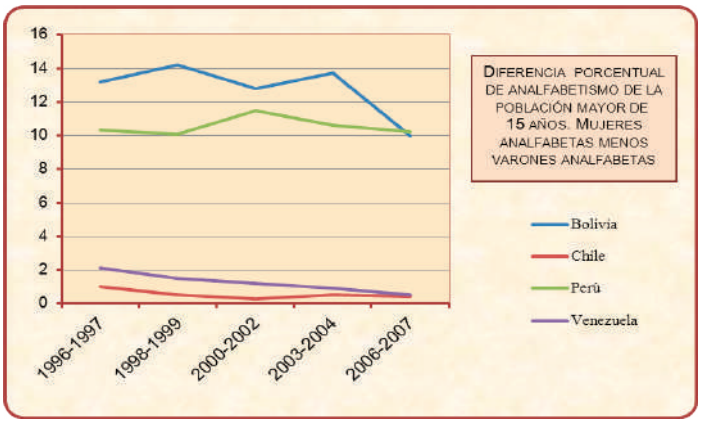
Pretender comparar a Bolivia con los países europeos sería un despropósito. Por ese motivo, considerándose los datos educativos de la Comisión Económica para América Latina, se ha elegido aparte del país andino, otros cuatro países sudamericanos que muestren logros y tradiciones políticas relativamente distintas. Tales contextos se contrastan con la situación educativa de Bolivia. Se trata de Uruguay, Chile, Perú y Venezuela, aunque en algunos casos debido a la ausencia de datos de los cinco países, no es posible realizar la comparación. Además, cabe indicar que las comparaciones no incluyen evaluación de la calidad educativa, porque en Bolivia, sólo una vez se realizó tal medición y no se lo hizo con instrumentos estandarizados reconocidos internacionalmente. Por lo demás, los datos de la CEPAL sobre Bolivia, se basan en los reportes del Instituto Nacional de Estadística, carente hoy de fiabilidad en la elaboración de información, por determinados sesgos y porque procesa información con datos procedentes del censo de 2001, incurriendo inclusive en discrepancias con datos oficiales del Estado.

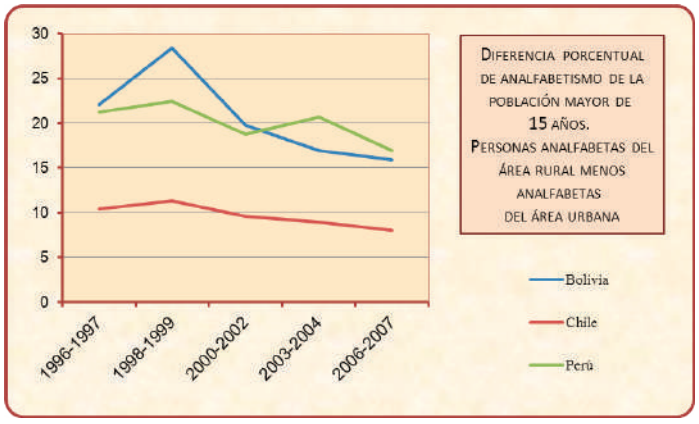
Los cuadros de los cinco países seleccionados que se adjuntan en el presente texto, muestran lo siguiente respecto de la situación de la educación en Bolivia desde mediados de los años 90 hasta el año 2007 inclusive:

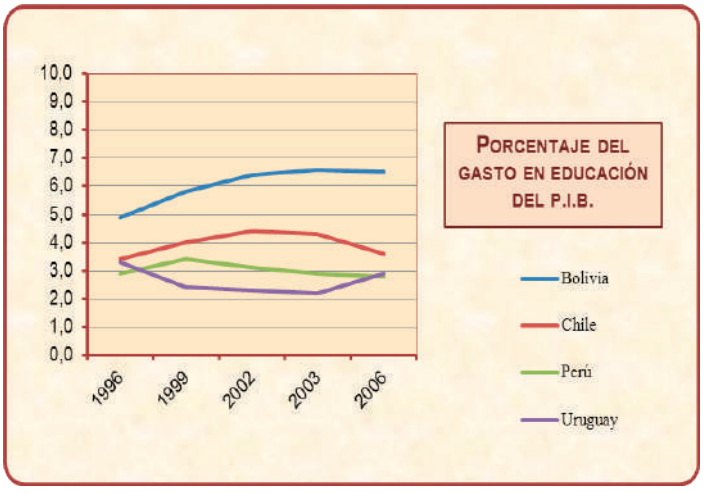
Lo más destacado de Bolivia en comparación a los demás países son los logros contra el analfabetismo. En poco más de una década, el 15% de la población analfabeta mayor de 15 años, disminuyó a 9%, quedando inclusive ligeramente debajo de Perú; aunque estos datos no son comparables con la situación de Chile: 4%. No obstante, Bolivia y Perú son los países con mayor desigualdad de género: de 100 personas, hay 5 mujeres analfabetas más que los varones analfabetos; mientras que en Chile hay sólo 2 mujeres analfabetas más por cada mil personas. Al considerarse el bachillerato de varones y mujeres entre 20 y 24 años, la más alta inequidad de la muestra es también de Bolivia el año 2004: 6 varones por 5 mujeres. Respecto del área rural, también Bolivia y Perú son los países más desiguales, habiendo 8 ó 9 personas del campo analfabetas más que los analfabetos de la ciudad en una muestra de 100 individuos. En este caso, Chile evidencia la relación más baja con sólo cuatro analfabetos más en el área rural respecto de la ciudad.

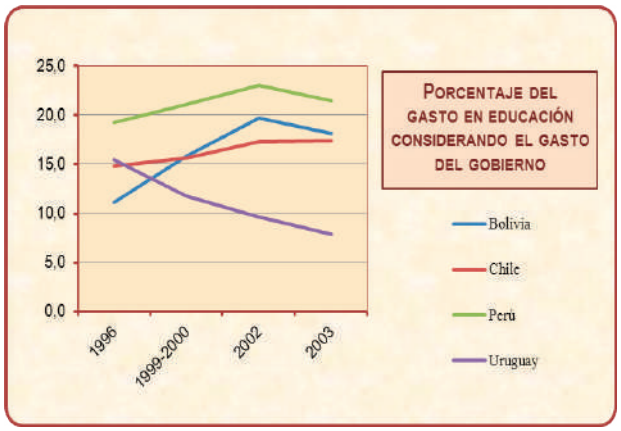


Pese a que Bolivia, en general, se encuentra en la peor situación educativa de la muestra seleccionada, no sucede lo mismo con los datos de gasto en educación. Frente a Perú (2,8%), Bolivia habría gastado el año 2007, el 6,5% de su PIB en educación, manteniéndose muy por lo alto de los demás países en diez años. Similar situación aunque no tan extrema, se verificaría al considerar la información oficial que se refiere al gasto del gobierno en lo concerniente a la educación.

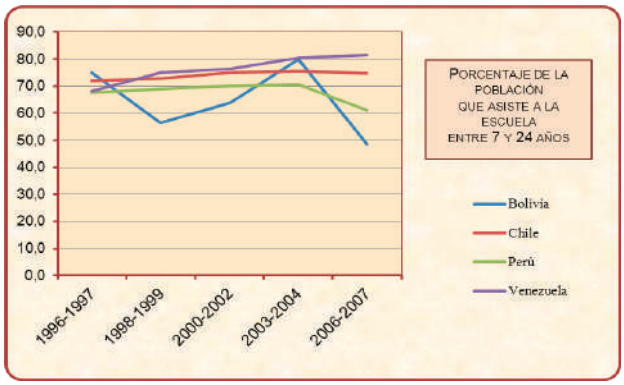

16
14
12
10
8
6
4
2
0
1996-1997
1998-1999
2000-2002
2003-2004
2006-2007
DIFERENCIA PORCENTUAL DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS. MUJERES ANALFABETAS MENOS VARONES ANALFABETAS
Bolivia
Chile
Perú
Venezuela

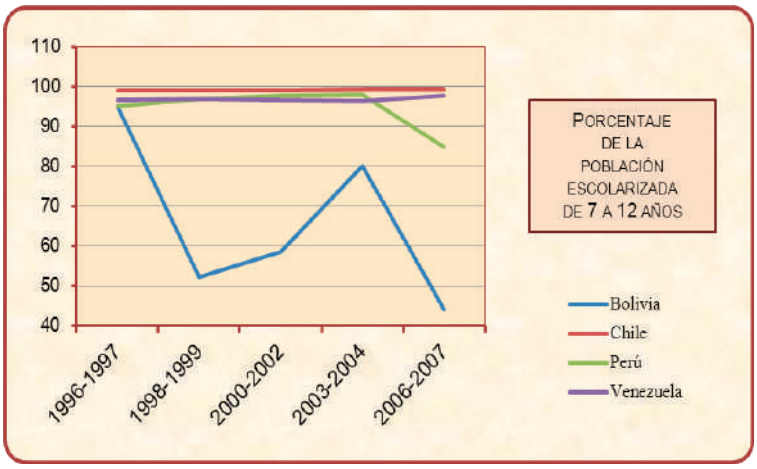

30
25
20
15
10
5
0
1996-1997
1998-1999
2000-2002
2003-2004
2006-2007
DIFERENCIA PORCENTUAL DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS. PERSONAS ANALFABETAS DEL ÁREA RURAL MENOS ANALFABETAS DEL ÁREA URBANA
Bolivia
Chile
Perú

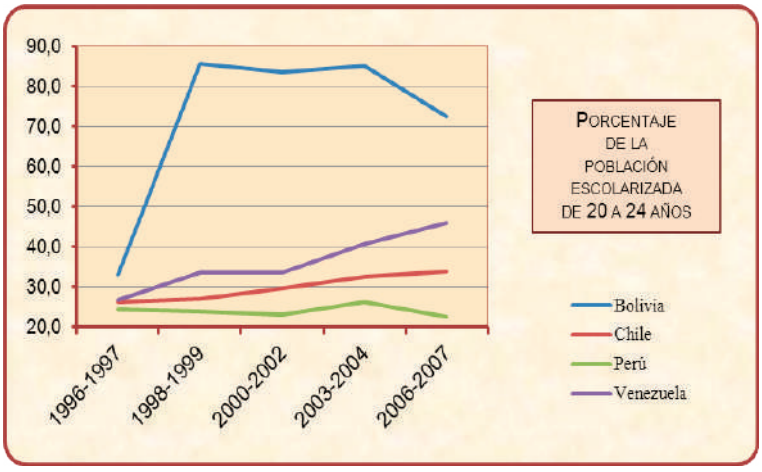

10,0
9,0
8,0
7,0
6,0
5,0
4,0
3,0
2,0
1,0
0,0
1996
1999
2002
2003
2006
PORCENTAJE DEL GASTO EN EDUCACIÓN DEL P.I.B.
Bolivia
Chile
Perú
Uruguay

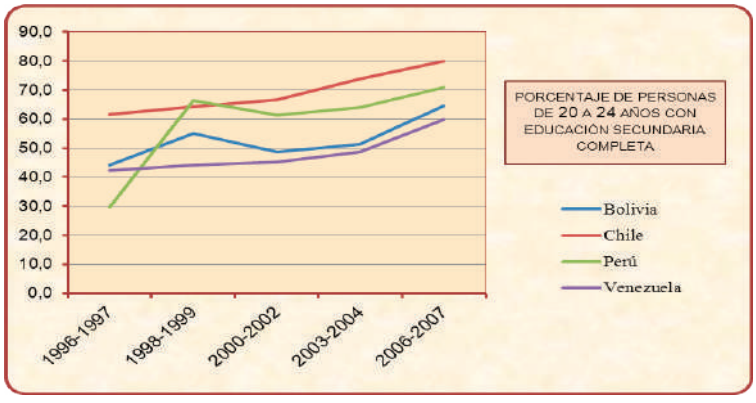


No obstante, la información de Bolivia en la que se basa la CEPAL no es consistente. Por ejemplo, la alfabetización no se relaciona con la cobertura. Pese a los logros, la cobertura de la población escolarizada habría llegado a ser la más baja de los países seleccionados el año 2007. De una situación expectable hacia 1996 y de buenos alcances en 2004, habría disminuido al 48,5%, lo que significaría que más de la mitad de la población boliviana entre 7 y 24 años no estaría en la escuela; contrastándose con los datos de Venezuela (82%) y Chile (75%). La situación se hace más difícil de entender si se tiene en cuenta la tasa de escolaridad de 7 a 12 años (44%, en comparación al 99% de Chile) y la tasa de 20 a 24 años (la más alta de cuatro países, con 72%). ¿Cómo se explica disminuir el analfabetismo con porcentajes progresivamente menores de cobertura para los estudiantes más jóvenes, y cómo es posible tener una tasa muy alta de cobertura en estudios superiores con tasas muy bajas en primaria y secundaria? Aquí, como en otros componentes, la información sin duda, da lugar a que subsistan dudas acerca de su fidelidad.

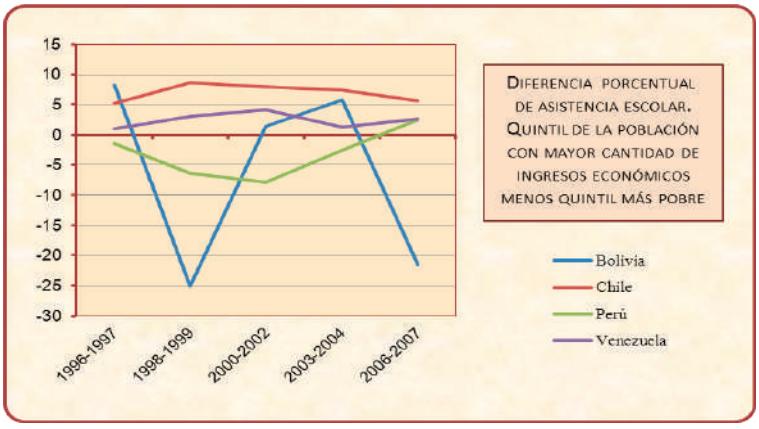


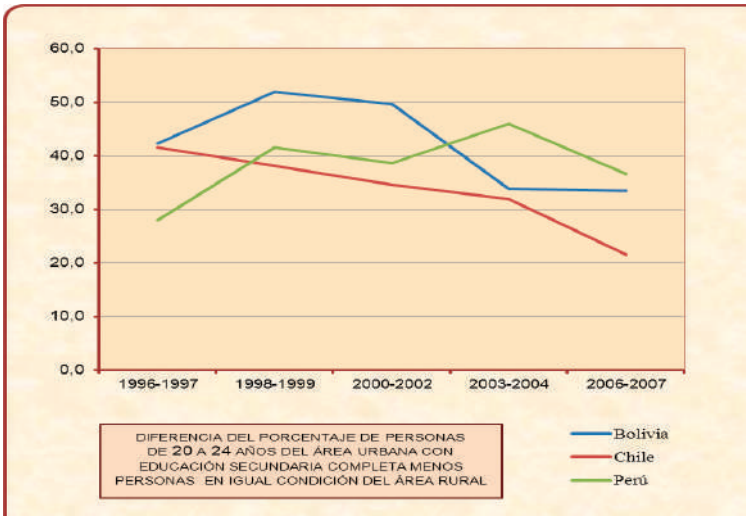

110
100
90
80
70
60
50
40
1996-1997
1998-1999
2000-2002
2003-2004
2006-2007
PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ESCOLARIZADA DE 7 A 12 AÑOS
Bolivia
Chile
Perú
Venezuela

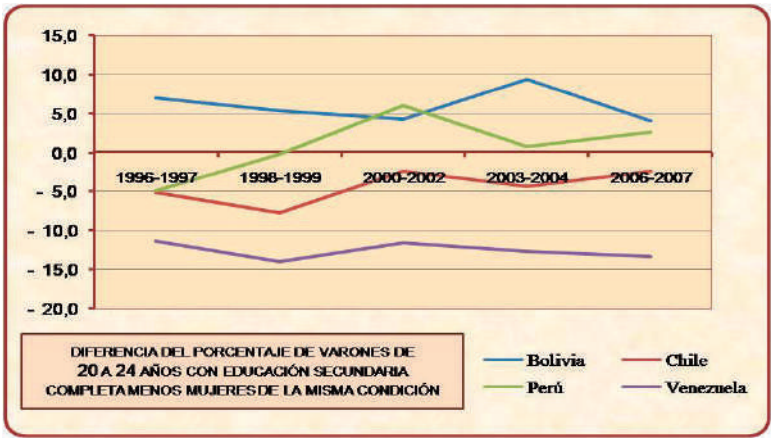

90,0
80,0
70,0
60,0
50,0
40,0
30,0
20,0
1996-1997
1998-1999
2000-2002
2003-2004
2006-2007
PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ESCOLARIZADA DE 20 A 24 AÑOS
Bolivia
Chile
Perú
Venezuela


90,0
80,0
70,0
60,0
50,0
40,0
30,0
20,0
10,0
0,0
1996-1997
1998-1999
2000-2002
2003-2004
2006-2007
PORCENTAJE DE PERSONAS DE 20 A 24 AÑOS CON EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA
Bolivia
Chile
Perú
Venezuela

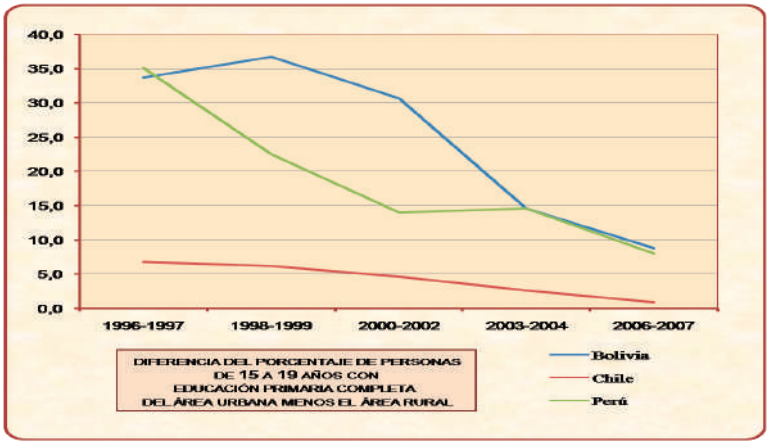
Es probable que en parte, las inconsistencias se deban a la distorsión pública de algunos componentes. Así se explicaría por qué más de la mitad de los más ricos bolivianos no iría a la escuela (57%), y una proporción mayor de pobres, habría asistido el año 2007 (65%). La relación es la invertida en los demás países, por ejemplo, en Chile el 82% de la población ubicada en el quintil que tiene los más altos ingresos va a la escuela –2006–, mientras que de los más pobres, asiste el 76%. Similares inconsistencias se advierten en la diferencia con relación a la asistencia escolar. Según los datos, en Bolivia de cada 100 personas, asistirían seis más a la escuela en el área rural que en el área urbana el año 2007. Esto contrasta con la relación inversa generalizada en la muestra.

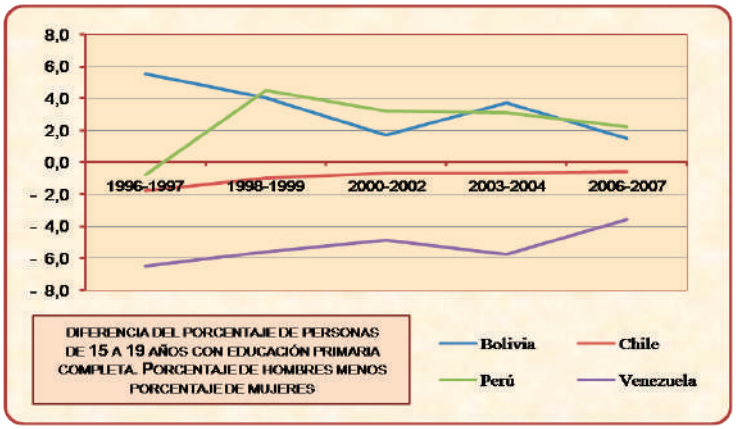






Para aumentar las inconsistencias adviértase que pese a tener baja escolaridad en primaria y secundaria, Bolivia aparece en los cuadros de la CEPAL con un alto porcentaje de personas entre 20 y 24 años que habrían aprobado completamente la secundaria el año 2007 (93%). Al respecto, no es posible evitar preguntarse, ¿cómo es que ese indicador tendría que considerarse *objetivo* si la cobertura de la población entre 7 y 12 años era apenas del 52% de la población boliviana el año 1999? Sin duda, los datos de varios países que se difunden por la CEPAL con base en información oficial, tiene márgenes aceptables de error; pero lo advertido de Bolivia sobre educación que se ha señalado hasta aquí, exige buscar otras fuentes de datos para procesarlos como información relativamente fidedigna.





Los datos del *Latinobarómetro 2007*

Una fuente de información estadística confiable que tiene datos educativos coherentes y que pueden ser considerados "objetivos", es el *Latinobarómetro 2007*. Cuenta con la base de datos de 128 preguntas aplicadas en 19 países de la región iberoamericana con una muestra por país, en general, de 1200 cuestionarios. Si bien la mayor parte de las respuestas son opiniones de los encuestados, el diseño del instrumento y su aplicación aleatoria permitieron procesar información educativa. De Bolivia, Chile, Perú, Uruguay y Venezuela se tiene datos que corresponden a seis mil respuestas que, en lo concerniente a aspectos educativos, gracias a la elaboración de cuadros de contingencia, ponen en evidencia las siguientes aseveraciones:

Uruguay y Chile son los países con mayor porcentaje de la población "blanca" (86% y 56%), siendo los *blancos* de Bolivia y Perú apenas el 6% y el 8% de los encuestados. En oposición a lo que se mencionó en Bolivia de manera reiterativa según el censo del Instituto Nacional de Estadística de 2001 ("el 62% de la población es *indígena*"), la mayoría racial de la población boliviana, lo mismo que en Perú, es *mestiza* (65% y 78%). Tal discurso se basó en un censo sesgado que no incluyó la alternativa "mestizo". Por lo demás, si la desigualdad educativa sería incisivamente étnica, las políticas públicas deberán tener en cuenta que sólo el 29% de la población boliviana se identifica como "indígena" y en la misma situación estaría sólo el 9% de los peruanos. Según esto, atendiendo al interés social, aparte de las medidas que favorezcan a los "indígenas", tales políticas, para ser sostenibles y de largo aliento, deberían focalizarse en los mestizos de ambos países. En Venezuela, la mayoría racial de la población la formarían los mestizos (36%) y los blancos (33%).

Composición étnica en cinco países seleccionados

IDENTIFICACIÓN DEL PAÍS	raza2						
	negra	indígena	mestiza	mulata	blanca	asiática	total
Bolivia	3	320	722	5	63	1	1,114
	0.27	28.73	64.81	0.45	5.66	0.09	100.00
	1.58	56.14	29.61	2.79	3.04	2.33	20.30
Chile	5	69	394	11	632	10	1,121
	0.45	6.16	35.15	0.98	56.38	0.89	100.00
	2.63	12.11	16.16	6.15	30.55	23.26	20.42
Perú	28	98	856	17	93	6	1,098
	2.55	8.93	77.96	1.55	8.47	0.55	100.00
	14.74	17.19	35.11	9.50	4.49	13.95	20.00
Uruguay	16	18	69	40	918	5	1,066
	1.50	1.69	6.47	3.75	86.12	0.47	100.00
	8.42	3.16	2.83	22.35	44.37	11.63	19.42
Venezuela	138	65	397	106	363	21	1,090
	12.66	5.96	36.42	9.72	33.30	1.93	100.00
	72.63	11.40	16.28	59.22	17.54	48.84	19.86
Total	190	570	2,438	179	2,069	43	5,489
	3.46	10.38	44.42	3.26	37.69	0.78	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(20) = 3.1e+03 Pr = 0.000

Mientras la media de los países seleccionados señala que el 7% de los encuestados habría iniciado estudios universitarios sin concluirlos, los países que tendrían mayor deserción en el nivel superior serían Venezuela (11%) y Bolivia (8%). Es presumible que la política de ingreso flexible a las universidades públicas garantice la deserción en tal nivel. Respecto de la formación superior técnica concluida, mientras la media de los encuestados es apenas del 9%, en Venezuela es más de 6% y en Bolivia, menos de 5%. En ambos países habría menor valoración de dicho nivel educativo, dirigiéndose la mayoría de la población estudiosa a profesiones universitarias.

Políticas que estimulen el interés por la formación técnica y restricciones al acceso indiscriminado a las universidades sin evaluar aptitudes cognitivas para la continuidad y finalización de estudios profesionales, en este sentido, serían muy convenientes. Por otra parte, Bolivia tiene el indicador más alto de la población que carece de estudios (15%), en comparación con la media de los países seleccionados (7%). Le sigue Perú con el 9% donde la población indígena también es relativamente notoria. Se repite lo propio sobre la baja escolaridad: mientras la media es de 9%, Bolivia tiene el 14% de los encuestados que sólo lograron aprobar el 4º grado; mientras la media de bachillerato es de 36% de la población, en Bolivia sólo alcanza a 27,5%. Es decir, políticas que estimulen la permanencia y finalización de estudios inclusive hasta el bachillerato, también son necesarias.

Nivel de educación en cinco países seleccionados

IDENTIFICACIÓN DEL PAÍS	estudios2							
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
Bolivia	180	168	302	330	57	92	71	1,200
	15.00	14.00	25.17	27.50	4.75	7.67	5.92	100.00
	45.23	30.43	20.13	15.40	10.61	22.28	15.54	20.00
Chile	36	84	257	562	120	51	90	1,200
	3.00	7.00	21.42	46.83	10.00	4.25	7.50	100.00
	9.05	15.22	17.13	26.22	22.35	12.35	19.69	20.00
Perú	105	108	241	426	139	62	119	1,200
	8.75	9.00	20.08	35.50	11.58	5.17	9.92	100.00
	26.38	19.57	16.07	19.88	25.88	15.01	26.04	20.00
Uruguay	9	92	411	357	147	77	107	1,200
	0.75	7.67	34.25	29.75	12.25	6.42	8.92	100.00
	2.26	16.67	27.40	16.66	27.37	18.64	23.41	20.00
Venezuela	68	100	289	468	74	131	70	1,200
	5.67	8.33	24.08	39.00	6.17	10.92	5.83	100.00
	17.09	18.12	19.27	21.84	13.78	31.72	15.32	20.00
Total	398	552	1,500	2,143	537	413	457	6,000
	6.63	9.20	25.00	35.72	8.95	6.88	7.62	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(24) = 529.4825 Pr = 0.000

Al relacionar el nivel de estudios de los encuestados con su adscripción racial, en los cinco países el nivel más alto (conclusión de la universidad), corresponde a los asiáticos (16% agregado proveniente en especial, de Venezuela, Chile y Perú); en tanto que este nivel habría sido alcanzado por los blancos sólo en el 9% de los encuestados (en especial, de Uruguay y Chile), y por los mestizos en una proporción del 8,5% (por Perú y Bolivia).

Respecto de los indígenas, más de la mitad de la muestra (52%) de 570 encuestados habría aprobado sólo hasta 8º o 12º grado de escolaridad. Mientras que una parte grande de blancos (37%) habría alcanzado graduarse como bachiller después de 12 años de escolaridad, en tal situación estaría sólo el 26,5% de los indígenas. En lo que concierne a los mestizos, habrían concluido la secundaria, el 38% de los encuestados, y aprobado el octavo grado de escolaridad, el 22%. En suma, el 61% de la población habría acabado el 8º grado (25%) o sería bachiller (36%), evidenciándose en lo que concierne al bachillerato, una clara desventaja para los indígenas (26,5%), y una ventaja notoria para los asiáticos que según su cultura, invertirían más en educación, tanto que entre bachilleres, técnicos y profesionales con grado universitario habría el 74% de una muestra de 43 encuestados.

Nivel educativo por grupo étnico en la muestra seleccionada

raza2	estudios2							
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
negra	16	14	51	75	9	20	5	190
	8.42	7.37	26.84	39.47	4.74	10.53	2.63	100.00
	4.76	2.80	3.75	3.81	1.75	5.24	1.17	3.46
indígena	123	99	146	151	22	13	16	570
	21.58	17.37	25.61	26.49	3.86	2.28	2.81	100.00
	36.61	19.80	10.74	7.66	4.28	3.40	3.76	10.38
mestiza	140	219	536	917	247	171	208	2,438
	5.74	8.98	21.99	37.61	10.13	7.01	8.53	100.00
	41.67	43.80	39.41	46.52	48.05	44.76	48.83	44.42
mulata	8	21	58	54	17	13	8	179
	4.47	11.73	32.40	30.17	9.50	7.26	4.47	100.00
	2.38	4.20	4.26	2.74	3.31	3.40	1.88	3.26
blanca	49	142	563	761	213	159	182	2,069
	2.37	6.86	27.21	36.78	10.29	7.68	8.80	100.00
	14.58	28.40	41.40	38.61	41.44	41.62	42.72	37.69
asiática	0	5	6	13	6	6	7	43
	0.00	11.63	13.95	30.23	13.95	13.95	16.28	100.00
	0.00	1.00	0.44	0.66	1.17	1.57	1.64	0.78
Total	336	500	1,360	1,971	514	382	426	5,489
	6.12	9.11	24.78	35.91	9.36	6.96	7.76	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(30) = 459.6781 Pr = 0.000

La misma agrupación (bachilleres + técnicos + profesionales universitarios + personas con estudios superiores incompletos), ofrece en los cinco países, una media de 60%, en tanto que los indígenas sólo alcanzan el 35,5%. La desigualdad más notoria radica en el porcentaje de los indígenas que carecen de escolaridad: mientras la media es de 6% de seis mil encuestas, en el caso de los indígenas es de 21,5%. Por lo demás, si se suma quienes no tienen ningún estudio, quienes sólo llegaron al 4º grado y quienes llegaron sólo al 8º, los indígenas tienen menor posibilidad de continuar estudios: la media es de 40% (9% y 25% en los dos últimos segmentos), y el 64,5% de los indígenas habrían llegado sólo hasta aquí (17% con el 4º grado vencido y 26,5% con el 8º grado vencido). Además, la comparación de los datos de Bolivia con el promedio de los cinco países seleccionados deja ver que la desigualdad indígena en Bolivia es mayor que la desigualdad media.

Mientras que en los cinco países el 22% de los indígenas no tiene estudio alguno, en Bolivia es el 29%; mientras que el 26,5% de los indígenas serían bachilleres, en Bolivia apenas el 18% aprobaría el 12º grado, y finalmente, mientras que casi el 3% de los indígenas habría terminado la universidad, en Bolivia sólo poco más del 1% lo habría hecho.

Bolivia: Nivel educativo y composición étnica

raza2	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
negra	0	0	3	0	0	0	0	3
	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	1.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.27
indígena	94	70	82	57	5	8	4	320
	29.38	21.88	25.62	17.81	1.56	2.50	1.25	100.00
	58.75	44.87	29.08	18.81	9.09	9.09	5.71	28.73
mestiza	66	81	178	222	46	71	58	722
	9.14	11.22	24.65	30.75	6.37	9.83	8.03	100.00
	41.25	51.92	63.12	73.27	83.64	80.68	82.86	64.81
mulata	0	0	2	3	0	0	0	5
	0.00	0.00	40.00	60.00	0.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	0.71	0.99	0.00	0.00	0.00	0.45
blanca	0	5	17	20	4	9	8	63
	0.00	7.94	26.98	31.75	6.35	14.29	12.70	100.00
	0.00	3.21	6.03	6.60	7.27	10.23	11.43	5.66
asiática	0	0	0	1	0	0	0	1
	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	0.00	0.33	0.00	0.00	0.00	0.09
Total	160	156	282	303	55	88	70	1,114
	14.36	14.00	25.31	27.20	4.94	7.90	6.28	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(30) = 173.1500 Pr = 0.000

Perú: Nivel educativo y composición étnica

raza2	sin estud	1-4 años	5-8 años	estudios2 9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
negra	6	2	8	8	2	1	1	28
	21.43	7.14	28.57	28.57	7.14	3.57	3.57	100.00
	7.50	2.08	3.72	2.02	1.49	1.72	0.84	2.55
indígena	20	10	23	32	5	1	7	98
	20.41	10.20	23.47	32.65	5.10	1.02	7.14	100.00
	25.00	10.42	10.70	8.08	3.73	1.72	5.88	8.93
mestiza	47	74	163	325	106	46	95	856
	5.49	8.64	19.04	37.97	12.38	5.37	11.10	100.00
	58.75	77.08	75.81	82.07	79.10	79.31	79.83	77.96
mulata	0	0	4	6	5	0	2	17
	0.00	0.00	23.53	35.29	29.41	0.00	11.76	100.00
	0.00	0.00	1.86	1.52	3.73	0.00	1.68	1.55
blanca	7	9	17	24	15	8	13	93
	7.53	9.68	18.28	25.81	16.13	8.60	13.98	100.00
	8.75	9.38	7.91	6.06	11.19	13.79	10.92	8.47
asiática	0	1	0	1	1	2	1	6
	0.00	16.67	0.00	16.67	16.67	33.33	16.67	100.00
	0.00	1.04	0.00	0.25	0.75	3.45	0.84	0.55
Total	80	96	215	396	134	58	119	1,098
	7.29	8.74	19.58	36.07	12.20	5.28	10.84	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(30) = 76.1135 Pr = 0.000

Comparativamente con Perú, un país con el 9% de indígenas en relación con el 29% de Bolivia, se tiene lo siguiente: el 33% de los indígenas peruanos serían bachilleres, el 7% habría terminado la universidad, y carecería de toda escolaridad sólo el 20%. Adviértase aquí que la media en los cinco países de los indígenas que carecen de estudios es 22% y

en el caso de Bolivia es 29%. En suma, Bolivia es un país de evidente desigualdad educativa respecto de los indígenas y si bien las políticas con proyección social deberían atender al sector estratégico de los mestizos en primer lugar, también apremian medidas en pro de los indígenas y contra la desigualdad en la que se encuentran. Éstas, aunque sean remediales inicialmente, deberán completarse con el diseño de políticas sustentables a mediano y largo plazo en procura de la equidad.

Respecto al género, la información que se ha procesado a partir de los datos que ofrece la encuesta del *Latinobarómetro* de 2007 es la siguiente:

Poco menos del 52% fueron encuestas aplicadas a mujeres, y más del 48% a varones, dada la composición demográfica de la región. Los indicadores de mayor desigualdad genérica educativa radican en la carencia de escolaridad: casi el 60% de quienes no cursaron estudio formal alguno son mujeres; en tanto que la mayor deserción universitaria se daría entre los varones (54%). La mayor deserción femenina se produce hasta el 4º año de escolaridad (54%), advirtiéndose en Bolivia, que el 61% de quienes carecen de escolaridad son mujeres, que sólo el 33% de quienes concluyen una carrera universitaria son mujeres y el 47,5% de los bachilleres son mujeres.

Nivel educativo por sexo en entrevistados

estudios2	S10. SEXO DEL ENTREVISTADO Masculino	Femenino	Total
sin estudios	160	238	398
	40.20	59.80	100.00
	5.53	7.67	6.63
1-4 años	237	315	552
	42.93	57.07	100.00
	8.19	10.14	9.20
5-8 años	713	787	1,500
	47.53	52.47	100.00
	24.63	25.35	25.00
9-12 años	1,074	1,069	2,143
	50.12	49.88	100.00
	37.10	34.43	35.72
superior técnico	265	272	537
	49.35	50.65	100.00
	9.15	8.76	8.95
Univ. incompleto	224	189	413
	54.24	45.76	100.00
	7.74	6.09	6.88
Univ. completo	222	235	457
	48.58	51.42	100.00
	7.67	7.57	7.62
Total	2,895	3,105	6,000
	48.25	51.75	100.00
	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(6) = 26.0796 Pr = 0.000

Composición étnica de las mujeres entrevistadas y nivel educativo

estudios2	raza2 negra	indigena	mestiza	mulata	blanca	asiática	Total
sin estudios	8	67	81	5	29	0	190
	4.21	35.26	42.63	2.63	15.26	0.00	100.00
	9.41	24.28	6.68	5.43	2.61	0.00	6.79
1-4 años	7	60	125	11	80	1	284
	2.46	21.13	44.01	3.87	28.17	0.35	100.00
	8.24	21.74	10.31	11.96	7.19	5.26	10.15
5-8 años	25	61	288	30	299	4	707
	3.54	8.63	40.74	4.24	42.29	0.57	100.00
	29.41	22.10	23.74	32.61	26.89	21.05	25.28
9-12 años	29	66	412	26	422	7	962
	3.01	6.86	42.83	2.70	43.87	0.73	100.00
	34.12	23.91	33.97	28.26	37.95	36.84	34.39
superior técnico	5	11	133	9	102	2	262
	1.91	4.20	50.76	3.44	38.93	0.76	100.00
	5.88	3.99	10.96	9.78	9.17	10.53	9.37
Univ. incompleto	9	7	75	7	76	2	176
	5.11	3.98	42.61	3.98	43.18	1.14	100.00
	10.59	2.54	6.18	7.61	6.83	10.53	6.29
Univ. completo	2	4	99	4	104	3	216
	0.93	1.85	45.83	1.85	48.15	1.39	100.00
	2.35	1.45	8.16	4.35	9.35	15.79	7.72
Total	85	276	1,213	92	1,112	19	2,797
	3.04	9.87	43.37	3.29	39.76	0.68	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(30) = 269.8458 Pr = 0.000

Bolivia: Nivel de educación por sexo

estudios2	S10. SEXO DEL ENTREVISTADO Masculino	Femenino	Total
sin estudios	71	109	180
	39.44	60.56	100.00
	11.83	18.17	15.00
1-4 años	64	104	168
	38.10	61.90	100.00
	10.67	17.33	14.00
5-8 años	160	142	302
	52.98	47.02	100.00
	26.67	23.67	25.17
9-12 años	193	137	330
	58.48	41.52	100.00
	32.17	22.83	27.50
superior técnico	18	39	57
	31.58	68.42	100.00
	3.00	6.50	4.75
Univ. incompleto	46	46	92
	50.00	50.00	100.00
	7.67	7.67	7.67
Univ. completo	48	23	71
	67.61	32.39	100.00
	8.00	3.83	5.92
Total	600	600	1,200
	50.00	50.00	100.00
	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(6) = 44.6616 Pr = 0.000

Bolivia: Composición étnica de las mujeres y nivel educativo

estudios2	raza2 negra	indígena	mestiza	mulata	blanca	asiática	Total
sin estudios	0	53	39	0	0	0	92
	0.00	57.61	42.39	0.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	35.10	11.40	0.00	0.00	0.00	17.10
1-4 años	0	44	51	0	2	0	97
	0.00	45.36	52.58	0.00	2.06	0.00	100.00
	0.00	29.14	14.91	0.00	5.00	0.00	18.03
5-8 años	2	27	85	1	12	0	127
	1.57	21.26	66.93	0.79	9.45	0.00	100.00
	100.00	17.88	24.85	50.00	30.00	0.00	23.61
9-12 años	0	19	84	1	14	1	119
	0.00	15.97	70.59	0.84	11.76	0.84	100.00
	0.00	12.58	24.56	50.00	35.00	100.00	22.12
superior técnico	0	2	33	0	3	0	38
	0.00	5.26	86.84	0.00	7.89	0.00	100.00
	0.00	1.32	9.65	0.00	7.50	0.00	7.06
Univ. incompleto	0	4	32	0	6	0	42
	0.00	9.52	76.19	0.00	14.29	0.00	100.00
	0.00	2.65	9.36	0.00	15.00	0.00	7.81
Univ. completo	0	2	18	0	3	0	23
	0.00	8.70	78.26	0.00	13.04	0.00	100.00
	0.00	1.32	5.26	0.00	7.50	0.00	4.28
Total	2	151	342	2	40	1	538
	0.37	28.07	63.57	0.37	7.43	0.19	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(30) = 107.3693 Pr = 0.000

Bolivia: Nivel de educación y sexo de indígenas

estudios2	S10. SEXO DEL ENTREVISTADO Masculino	Femenino	Total
sin estudios	41	53	94
	43.62	56.38	100.00
	24.26	35.10	29.38
1-4 años	26	44	70
	37.14	62.86	100.00
	15.38	29.14	21.88
5-8 años	55	27	82
	67.07	32.93	100.00
	32.54	17.88	25.62
9-12 años	38	19	57
	66.67	33.33	100.00
	22.49	12.58	17.81
superior técnico	3	2	5
	60.00	40.00	100.00
	1.78	1.32	1.56
Univ. incompleto	4	4	8
	50.00	50.00	100.00
	2.37	2.65	2.50
Univ. completo	2	2	4
	50.00	50.00	100.00
	1.18	1.32	1.25
Total	169	151	320
	52.81	47.19	100.00
	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(6) = 21.3097 Pr = 0.002

En comparación a la media de los países seleccionados, la mayor desigualdad educativa se advierte en Bolivia, donde por el componente étnico con base en 320 encuestas, resulta que el sector más desfavorecido es el de las mujeres indígenas, puesto que el 63% de ellas apenas habría aprobado el 4º grado de escolaridad. Es decir, las representaciones sociales y las condiciones económicas influirían decisivamente para que se dé una alta tasa de deserción de las mujeres indígenas en los primeros años de estudio formal.

Los encuestadores del *Latinobarómetro* han evaluado las condiciones socio-económicas de las personas consultadas poniéndose de manifiesto el desarrollo de los países. Sin duda, los más pobres son Perú y Bolivia. Sumando las condiciones "regulares", "malas" y "pésimas", Perú tiene el 77% de su población, mientras que Bolivia llega al 73%. Los países más ricos serían Venezuela, Uruguay y Chile. La suma de condiciones "óptimas" y "buenas" en estos casos, alcanzaría el 56%, 51,5% y 32% respectivamente, aunque los datos del país caribeño podrían ser no aleatorios.

Nivel socio-económico en los cinco países seleccionados

IDENTIFICACIÓN DEL PAIS	S28. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO					
	Muy buen	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	Total
Bolivia	39	281	627	225	28	1,200
	3.25	23.42	52.25	18.75	2.33	100.00
	10.18	14.88	23.15	25.71	19.31	20.00
Chile	54	329	595	207	15	1,200
	4.50	27.42	49.58	17.25	1.25	100.00
	14.10	17.42	21.97	23.66	10.34	20.00
Perú	21	258	563	291	67	1,200
	1.75	21.50	46.92	24.25	5.58	100.00
	5.48	13.66	20.79	33.26	46.21	20.00
Uruguay	106	512	445	110	27	1,200
	8.83	42.67	37.08	9.17	2.25	100.00
	27.68	27.10	16.43	12.57	18.62	20.00
Venezuela	163	509	478	42	8	1,200
	13.58	42.42	39.83	3.50	0.67	100.00
	42.56	26.95	17.65	4.80	5.52	20.00
Total	383	1,889	2,708	875	145	6,000
	6.38	31.48	45.13	14.58	2.42	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(16) = 675.0026 Pr = 0.000

La relación entre las condiciones socio-económicas de vida y el nivel de educación alcanzado por las personas encuestadas ofrece los siguientes resultados: Quienes tienen las mejores condiciones socio-económicas tendrían el nivel educativo más alto (21%), mientras que quienes tienen las peores

condiciones de vida, evidencian niveles bajos o no haber realizado ningún estudio (9%). Las excepciones son nimias: 0,4%, por ejemplo, de desempleados o personas en desgracia pese a tener estudios técnicos o universitarios.

Composición étnica y nivel socio-económico de los entrevistados

raza2	S28. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO Muy buen	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	Total
negra	21	58	90	18	3	190
	11.05	30.53	47.37	9.47	1.58	100.00
	5.92	3.35	3.60	2.32	2.36	3.46
indígena	8	99	304	128	31	570
	1.40	17.37	53.33	22.46	5.44	100.00
	2.25	5.72	12.16	16.47	24.41	10.38
mestiza	114	697	1,168	399	60	2,438
	4.68	28.59	47.91	16.37	2.46	100.00
	32.11	40.27	46.74	51.35	47.24	44.42
mulata	13	75	79	11	1	179
	7.26	41.90	44.13	6.15	0.56	100.00
	3.66	4.33	3.16	1.42	0.79	3.26
blanca	191	781	846	219	32	2,069
	9.23	37.75	40.89	10.58	1.55	100.00
	53.80	45.12	33.85	28.19	25.20	37.69
asiática	8	21	12	2	0	43
	18.60	48.84	27.91	4.65	0.00	100.00
	2.25	1.21	0.48	0.26	0.00	0.78
Total	355	1,731	2,499	777	127	5,489
	6.47	31.54	45.53	14.16	2.31	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Nivel educativo y nivel socio-económico de los entrevistados

estudios2	S28. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO Muy buen	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	Total
sin estudios	6	29	186	139	38	398
	1.51	7.29	46.73	34.92	9.55	100.00
	1.57	1.54	6.87	15.89	26.21	6.63
1-4 años	12	108	253	153	26	552
	2.17	19.57	45.83	27.72	4.71	100.00
	3.13	5.72	9.34	17.49	17.93	9.20
5-8 años	62	313	797	278	50	1,500
	4.13	20.87	53.13	18.53	3.33	100.00
	16.19	16.57	29.43	31.77	34.48	25.00
9-12 años	102	716	1,039	257	29	2,143
	4.76	33.41	48.48	11.99	1.35	100.00
	26.63	37.90	38.37	29.37	20.00	35.72
superior técnico	47	244	210	34	2	537
	8.75	45.44	39.11	6.33	0.37	100.00
	12.27	12.92	7.75	3.89	1.38	8.95
Univ. incompleto	57	224	122	10	0	413
	13.80	54.24	29.54	2.42	0.00	100.00
	14.88	11.86	4.51	1.14	0.00	6.88
Univ. completo	97	255	101	4	0	457
	21.23	55.80	22.10	0.88	0.00	100.00
	25.33	13.50	3.73	0.46	0.00	7.62
Total	383	1,889	2,708	875	145	6,000
	6.38	31.48	45.13	14.58	2.42	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(24) = 1.2e+03 Pr = 0.000

Bolivia: Nivel socio-económico y nivel educativo

estudios2	S28. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO Muy buen	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	Total
sin estudios	1	7	97	63	12	180
	0.56	3.89	53.89	35.00	6.67	100.00
	2.56	2.49	15.47	28.00	42.86	15.00
1-4 años	1	14	93	55	5	168
	0.60	8.33	55.36	32.74	2.98	100.00
	2.56	4.98	14.83	24.44	17.86	14.00
5-8 años	0	56	179	60	7	302
	0.00	18.54	59.27	19.87	2.32	100.00
	0.00	19.93	28.55	26.67	25.00	25.17
9-12 años	9	85	191	41	4	330
	2.73	25.76	57.88	12.42	1.21	100.00
	23.08	30.25	30.46	18.22	14.29	27.50
superior técnico	2	28	22	5	0	57
	3.51	49.12	38.60	8.77	0.00	100.00
	5.13	9.96	3.51	2.22	0.00	4.75
Univ. incompleto	12	43	36	1	0	92
	13.04	46.74	39.13	1.09	0.00	100.00
	30.77	15.30	5.74	0.44	0.00	7.67
Univ. completo	14	48	9	0	0	71
	19.72	67.61	12.68	0.00	0.00	100.00
	35.90	17.08	1.44	0.00	0.00	5.92
Total	39	281	627	225	28	1,200
	3.25	23.42	52.25	18.75	2.33	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(24) = 385.3642 Pr = 0.000

Bolivia: Composición étnica y nivel socio-económico

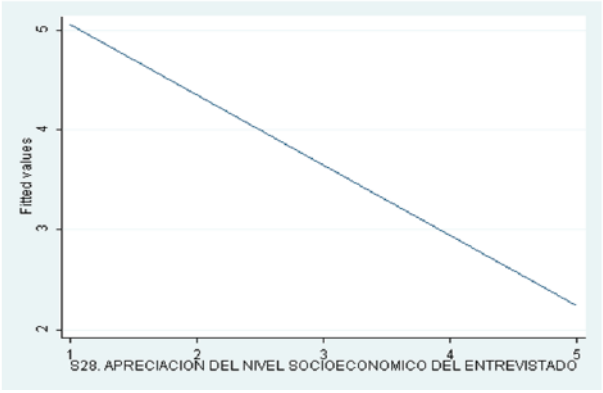
raza2	S28. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO Muy buen	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	Total
negra	0	0	3	0	0	3
	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	0.51	0.00	0.00	0.27
indígena	3	41	169	86	21	320
	0.94	12.81	52.81	26.88	6.56	100.00
	7.89	15.36	28.89	43.43	80.77	28.73
mestiza	30	195	388	104	5	722
	4.16	27.01	53.74	14.40	0.69	100.00
	78.95	73.03	66.32	52.53	19.23	64.81
mulata	0	1	4	0	0	5
	0.00	20.00	80.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.37	0.68	0.00	0.00	0.45
blanca	5	30	21	7	0	63
	7.94	47.62	33.33	11.11	0.00	100.00
	13.16	11.24	3.59	3.54	0.00	5.66
asiática	0	0	0	1	0	1
	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	0.00	0.51	0.00	0.09
Total	38	267	585	198	26	1,114
	3.41	23.97	52.51	17.77	2.33	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(20) = 114.1087 Pr = 0.000

La regresión que se presenta a continuación, muestra una notable correlación que permite afirmar que pese a los problemas y las tendencias, en los cinco países, todavía el nivel de estudios alcanzado influye

decisivamente en las condiciones socio-económicas. No obstante, sería interesante cotejar esta tendencia de 2007 con los últimos años en Bolivia, donde el discurso contra los profesionales y contra la educación universitaria pública es más agresivo, dándose éxito económico independientemente de las habilidades técnicas y profesionales formalmente adquiridas.

Regresión de condiciones socio-económicas de los entrevistados (de «óptima» a «pésima») y nivel educativo (de «sin estudios» a «universidad completa»)



Dada la identificación realizada por los entrevistadores, considerando la identidad étnica en los cinco países, resulta que quienes tienen mejor situación son los asiáticos (condiciones "óptimas" y "buenas" sumadas, el 67%), los mulatos (suma similar: 49%); y los blancos (47%); en tanto que los más pobres son los indígenas (suma de condiciones "regulares", "malas" y "pésimas", 81%). En comparación a Bolivia, quienes tendrían las dos más altas condiciones de vida, corresponden al 56% de los blancos y el 31% de los mestizos. Las tres peores se dan entre los indígenas en el 86% y el 69% de los mestizos. En suma, pareciera que existe una acción recíproca en los países seleccionados: cuanto mejores son las condiciones de vida, se eleva más el nivel de educación de los actores sociales, en tanto que los niveles educativos más bajos, conducirían a bajos niveles socio-económicos. En Bolivia, a esto se agrega la variable *indígena*, dándose que los que padecen mayor desventaja educativa sean los indígenas, que en general, siendo los más pobres están imposibilitados comparativamente, de invertir en educación, en especial, para las mujeres hasta de 14 años.

Cabe relacionar la educación de los padres con otros datos, para establecer la equidad o ausencia de ella en las oportunidades de nivel. La primera constatación se da en el nivel de los padres y el nivel de los

entrevistados. Se constata la tendencia de los padres a promover que sus hijos logren al menos un nivel educativo similar al que ellos mismos alcanzaron. Naturalmente, una expectativa generalizada es que el nivel educativo de los hijos sea superior al de los padres, para lo que se dan mayores o menores inversiones educativas. No obstante, en la muestra de cinco países, los padres de los entrevistados que no tienen ningún estudio realizado difícilmente valoran que sus hijos alcancen niveles expectables de educación sin que tampoco puedan procurar las condiciones favorables para ese propósito. En tales hogares, el 88% de los hijos tampoco realiza estudios y, a lo sumo, el 11,5% alcanza de forma agregada, vencer hasta el 4º, 8º o 12º grado.

En Bolivia, más del 90% de quienes no tienen ningún estudio, pertenecen a hogares en los que sus padres se hallan en igual situación educativa. Los indígenas evidencian el extremo: el 92% de quienes no tienen estudio alguno pertenecen a hogares en los que la situación de sus padres es similar.

Mientras que la media de los países seleccionados muestra que los hogares con padres asiáticos tienen el más alto nivel educativo (10% de estudios completos en la universidad), mientras que los padres de raza blanca alcanzarían en su mayoría, vencer el 8º o el 12º grado de escolaridad (63%), mientras que el 48% de los padres de los mestizos vencerían ambos grados; a los indígenas les corresponde más del 50% de los hogares cuyos padres carecerían de todo estudio. Esto, en gran medida, se debe a los 79 indígenas bolivianos encuestados de una muestra de 266 en los cinco países.

Nivel educativo de los padres y nivel educativo de los entrevistados

	estudiopadres							
estudios2	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
sin estudios	307 88.22 24.00	18 5.17 2.57	12 3.45 0.69	10 2.87 0.88	1 0.29 0.38	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	348 100.00 6.33
1-4 años	291 60.37 22.75	88 18.26 12.55	80 16.60 4.63	20 4.15 1.75	2 0.41 0.77	0 0.00 0.00	1 0.21 0.30	482 100.00 8.77
5-8 años	408 30.86 31.90	297 22.47 42.37	494 37.37 28.60	91 6.88 7.97	21 1.59 8.08	4 0.30 6.90	7 0.53 2.13	1,322 100.00 24.05
9-12 años	201 10.11 15.72	221 11.11 31.53	824 41.43 47.71	557 28.00 48.77	85 4.27 32.69	18 0.90 31.03	83 4.17 25.23	1,989 100.00 36.19
superior técnico	35 6.78 2.74	36 6.98 5.14	165 31.98 9.55	176 34.11 15.41	61 11.82 23.46	6 1.16 10.34	37 7.17 11.25	516 100.00 9.39
univ. incompleto	13 3.22 1.02	21 5.20 3.00	76 18.81 4.40	134 33.17 11.73	48 11.88 18.46	19 4.70 32.76	93 23.02 28.27	404 100.00 7.35
univ. completo	24 5.52 1.88	20 4.60 2.85	76 17.47 4.40	154 35.40 13.49	42 9.66 16.15	11 2.53 18.97	108 24.83 32.83	435 100.00 7.91
total	1,279 23.27 100.00	701 12.75 100.00	1,727 31.42 100.00	1,142 20.78 100.00	260 4.73 100.00	58 1.06 100.00	329 5.99 100.00	5,496 100.00 100.00

Nivel educativo de los padres y composición étnica de los entrevistados

raza2	estudiopadres sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
negra	41	20	72	34	2	1	7	177
	23.16	11.30	40.68	19.21	1.13	0.56	3.95	100.00
	3.61	3.06	4.55	3.24	0.82	1.79	2.25	3.52
indigena	266	86	91	56	11	2	12	524
	50.76	16.41	17.37	10.69	2.10	0.38	2.29	100.00
	23.42	13.15	5.74	5.33	4.51	3.57	3.86	10.41
mestiza	519	326	566	507	122	21	161	2,222
	23.36	14.67	25.47	22.82	5.49	0.95	7.25	100.00
	45.69	49.85	35.73	48.29	50.00	37.50	51.77	44.13
mulata	40	25	54	24	6	0	8	157
	25.48	15.92	34.39	15.29	3.82	0.00	5.10	100.00
	3.52	3.82	3.41	2.29	2.46	0.00	2.57	3.12
blanca	267	194	786	418	100	31	119	1,915
	13.94	10.13	41.04	21.83	5.22	1.62	6.21	100.00
	23.50	29.66	49.62	39.81	40.98	55.36	38.26	38.03
asiática	3	3	15	11	3	1	4	40
	7.50	7.50	37.50	27.50	7.50	2.50	10.00	100.00
	0.26	0.46	0.95	1.05	1.23	1.79	1.29	0.79
Total	1,136	654	1,584	1,050	244	56	311	5,035
	22.56	12.99	31.46	20.85	4.85	1.11	6.18	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Bolivia: Nivel educativo de los padres e hijos

estudios2	estudiopadres sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
sin estudios	147	10	2	4	0	0	0	163
	90.18	6.13	1.23	2.45	0.00	0.00	0.00	100.00
	32.89	5.71	1.22	2.52	0.00	0.00	0.00	14.97
1-4 años	99	28	9	3	1	0	0	140
	70.71	20.00	6.43	2.14	0.71	0.00	0.00	100.00
	22.15	16.00	5.49	1.89	2.13	0.00	0.00	12.86
5-8 años	126	72	44	10	5	1	1	259
	48.65	27.80	16.99	3.86	1.93	0.39	0.39	100.00
	28.19	41.14	26.83	6.29	10.64	7.69	1.19	23.78
9-12 años	55	54	90	81	16	5	10	311
	17.68	17.36	28.94	26.05	5.14	1.61	3.22	100.00
	12.30	30.86	54.88	50.94	34.04	38.46	11.90	28.56
superior técnico	13	2	8	19	9	1	3	55
	23.64	3.64	14.55	34.55	16.36	1.82	5.45	100.00
	2.91	1.14	4.88	11.95	19.15	7.69	3.57	5.05
Univ. incompleto	2	9	9	20	11	4	36	91
	2.20	9.89	9.89	21.98	12.09	4.40	39.56	100.00
	0.45	5.14	5.49	12.58	23.40	30.77	42.86	8.36
Univ. completo	5	0	2	22	5	2	34	70
	7.14	0.00	2.86	31.43	7.14	2.86	48.57	100.00
	1.12	0.00	1.22	13.84	10.64	15.38	40.48	6.43
Total	447	175	164	159	47	13	84	1,089
	41.05	16.07	15.06	14.60	4.32	1.19	7.71	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Analizados los datos desde la perspectiva de los hijos, resulta que quienes tienen los niveles más altos de educación (superior y universitaria, esta última completa o incompleta), pertenecen a hogares donde los padres habrían aprobado el 8º o 12º grado de escolaridad. Sumados los estudios superiores, corresponde en promedio, al 30% de los entrevistados. Es decir, ese porcentaje de entrevistados tendría padres bachilleres o con 8 años de

escolaridad vencida. Quienes tendrían padres con 8 ó 12 años de estudio aprobado, habrían alcanzado el nivel técnico superior en el 66%; estudios incompletos en la universidad, el 52%; y con estudios terminados, el 53%.

Que en Bolivia más del 7% de quienes terminen la universidad pertenezcan a hogares con padres que carecen de toda educación formal, y que el 24% de los técnicos pertenezcan a dichos hogares, mostraría las expectativas educativas de quienes invierten. Aunque el 41% de los padres no tiene educación alguna y el 90% de los hijos sin educación pertenecen a tales hogares, la educación es todavía un mecanismo de ascenso social. Permitir que dichas expectativas se realicen plenamente para quienes tengan las aptitudes requeridas, sería una definición estratégica de política educativa.

Datos de Bolivia diez años después de la reforma de 1994

Después de diez años de promulgada la Ley de Reforma Educativa 1565, el Ministerio de Educación de Bolivia publicó el año 2004, varios libros con información especializada. En éstos, lo más importante radicó en que, aparte de los datos fidedignos socio-económicos relacionados con el sector, se reportaron evaluaciones de la calidad de la educación, tendiendo a establecerse y estandarizarse la información que permita disponer de criterios comparativos con países de la región. No obstante, el gremio de los profesores combatió tenazmente la iniciativa de evaluar el aprovechamiento de los estudiantes por lo que, además de sus esfuerzos iniciales, el Ministerio del área no volvió a plantear la necesidad de evaluar la calidad, ni siquiera con el argumento de que los resultados servirían para una mejor distribución de recursos, para otorgar incentivos a los docentes, o para motivar mejores condiciones de igualdad de oportunidades en las unidades educativas.

La publicación física y electrónica de *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados* es única porque contiene resultados de la evaluación de la calidad. En el contexto político de 2004, señala que hasta antes de 1994, no se habría dado ningún diagnóstico fehaciente ni completo de la educación en Bolivia. Promulgada la ley 1565, se habría creado instancias e instrumentos oportunos, periódicos, pertinentes y confiables para la recolección, sistematización y análisis de datos que permitiesen establecer un sistema de información que compararía la calidad sin desatender la equidad, focalizada esta última, en la diversidad social, cultural y lingüística del país.

A partir del año 1994 se habría dado en Bolivia, un proceso de democratización de la educación, favoreciendo la participación de los actores sociales en la planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades educativas según el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, de modo

que se abordaba convenientemente la heterogeneidad cultural del país. Hasta el año 2003 se habría priorizado el nivel primario; reservándose una estrategia que posteriormente se realizaría, abarcando los demás niveles por el lapso de otra década, según las orientaciones de descentralización municipal y la ampliación de las competencias de las prefecturas.

Bolivia: Nivel de estudios de los padres y de los indígenas entrevistados

	estudiopadres							
estudios2	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	Total
sin estudios	79	4	1	2	0	0	0	86
	91.86	4.65	1.16	2.33	0.00	0.00	0.00	100.00
	43.17	8.16	2.94	11.76	0.00	0.00	0.00	28.96
1-4 años	45	9	7	1	0	0	0	62
	72.58	14.52	11.29	1.61	0.00	0.00	0.00	100.00
	24.59	18.37	20.59	5.88	0.00	0.00	0.00	20.88
5-8 años	40	24	11	0	0	0	0	75
	53.33	32.00	14.67	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00
	21.86	48.98	32.35	0.00	0.00	0.00	0.00	25.25
9-12 años	17	10	15	11	3	1	0	57
	29.82	17.54	26.32	19.30	5.26	1.75	0.00	100.00
	9.29	20.41	44.12	64.71	37.50	50.00	0.00	19.19
superior técnico	2	1	0	0	2	0	0	5
	40.00	20.00	0.00	0.00	40.00	0.00	0.00	100.00
	1.09	2.04	0.00	0.00	25.00	0.00	0.00	1.68
Univ. incompleto	0	1	0	2	3	1	1	8
	0.00	12.50	0.00	25.00	37.50	12.50	12.50	100.00
	0.00	2.04	0.00	11.76	37.50	50.00	25.00	2.69
Univ. completo	0	0	0	1	0	0	3	4
	0.00	0.00	0.00	25.00	0.00	0.00	75.00	100.00
	0.00	0.00	0.00	5.88	0.00	0.00	75.00	1.35
Total	183	49	34	17	8	2	4	297
	61.62	16.50	11.45	5.72	2.69	0.67	1.35	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(36) = 367.8376 Pr = 0.000

La información gubernamental de 2004 abarca diez años, dividiéndola en las siguientes áreas: educación formal, escolarizada en los niveles inicial, primario y secundario, y que incluye la formación superior en instituciones técnicas y universitarias. En segundo lugar, la educación alternativa abocada a formar adultos y, finalmente, el área de educación especial, dirigida a quienes tienen dificultades de aprendizaje o discapacidad mental. Cabe indicar que en Bolivia no existen centros dedicados a la educación de niños y jóvenes con aptitudes superiores excepcionales.

La información de educación alternativa y especial es sucinta, apenas se destaca el incremento progresivo la última década, de la matrícula de adultos interesados en alcanzar el bachillerato con estudios nocturnos, además del estancamiento financiero que impide incrementar recursos profesionales e infraestructura respondiendo a los requerimientos. En educación especial, se habría dado una progresiva integración de quienes evidenciarían dificultades de aprendizaje y discapacidad visual, al área formal. Hasta el año 2002, se habría transferido el 34% de la población escolar.

Del área formal se pone en evidencia la desigualdad educativa advertida en los distintos niveles. Desde los años 90 hasta comienzos del siglo XXI, la tasa de analfabetismo rondaría en Bolivia, el 13% de la población mayor de 15 años, en un contexto caracterizado demográficamente por la población joven predominante, y desde el punto de vista socio-económico, por ser el segundo país más pobre de América Latina. Desde mediados de los noventa, la política de erradicación del analfabetismo se habría convertido así, de una política gubernamental en una política de Estado.

El sector más desfavorecido habría sido el de las mujeres del área rural, es decir, las indígenas, con casi el 40% de la población que no alcanzaría ningún nivel educativo, y una tasa de analfabetismo del 38% (35% según el *Latinobarómetro 2007*). Esto se haría más visible al considerar que sólo el 10,5% de las mujeres urbanas no habrían aprobado ningún grado de escolaridad, siendo analfabeta el 10% de la población femenina urbana. De los varones, el 16% de quienes viven en el área rural no habrían aprobado ningún grado con una tasa de analfabetismo del 14,5%, lo que contrastaría con la población urbana masculina: 3% sin escolaridad y 2,5% de analfabetismo.

La desigualdad verificada con indicadores tan alarmantes se agrava en Bolivia por la dispersión de la población rural y la diseminación de las unidades educativas carentes en general, de condiciones mínimas para la educación. En el área rural, el 95% de las unidades educativas ofrecerían formación en el nivel primario solamente constituido por ocho grados. Secundaria habría sido el nivel más descuidado con sólo el 40,5% de las unidades que ofrecerían dicho nivel. El año 2002, el 24% de las unidades educativas se encontraba en las ciudades, dando lugar a un hacinamiento extremo puesto que la población urbana estudiosa representaba en Bolivia, el 61,5%. Como la mayor parte de las unidades educativas rurales, más del 60% de las urbanas no contaba con energía eléctrica, el 80% no disponía de instalaciones sanitarias y más del 50% carecía de agua potable. Además, los establecimientos eran ocupados con una sobre-demanda: hasta tres turnos diarios, cinco veces a la semana, con estudiantes de la mañana (de 8:30 a 12:30), de la tarde (de 14:00 a 18:00) y, en muchos casos, con adultos de educación alternativa por la noche (de 19:00 a 21:30 horas).

Los distintos gobiernos suelen enfatizar en Bolivia como un gran logro, el incremento del gasto en educación. Obviamente, dado el crecimiento vegetativo de la población, la natalidad y el aumento de la demanda en los distintos niveles, la ejecución del gasto será cada vez mayor pese a que es posible que los recursos per cápita –por estudiante–, disminuyan, y la relación de número de alumnos por profesor sea cada vez más alta. A esto hay que añadir los índices de inflación que inciden en el incremento de los salarios, obligando a realizar inversiones progresivamente mayores que no

redundan necesariamente en incrementar de modo sostenido los recursos y medios educativos, o en dar eficiente mantenimiento a las instalaciones. Así, en las estadísticas de 2004 como en otras, el incremento del gasto en educación debe ser considerado con tales prevenciones.

Por lo demás, la información del año referido señala que, pese al incremento de ítems para profesores de nivel inicial, de primaria y secundaria; cubriéndose el salario de 92 mil docentes, habría un déficit de recursos profesionales del 22%, siendo primaria el nivel más preocupante con un déficit del 63% para cubrir la demanda de dicho nivel. A esto se sumaría que el 13,5% de la población entre 6 y 13 años no accedería a primaria; correspondiendo a la mitad de los jóvenes entre 14 y 17 años carecer de medios para acceder a secundaria. Respecto de las tasas de reprobación y abandono, tampoco habrían variado en la última década hasta 2004, advirtiéndose los más altos índices de abandono en 1º y 7º de primaria y en 1º de secundaria. Sobre la tasa de reprobación, afectaría notoriamente al área rural con población eminentemente indígena. Las mujeres rurales, o no se incorporarían a la escuela o abandonarían los estudios en primer grado. El resultado es que para este segmento social, la tasa de abandono sería más baja en general, y la tasa de promoción más alta, puesto que las pocas indígenas que quedasen en el sistema tendrían las mejores aptitudes cognitivas, económicas, sociales y culturales para alcanzar inclusive el bachillerato.

El abandono más frecuente en 7º de primaria se explicaría en Bolivia, por la necesidad de las familias de bajos ingresos de incorporar a los niños de 13 años aproximadamente, al mercado laboral de escasa calificación ocupacional para incrementar los recursos económicos. Que en el área rural sean los varones de 9 ó 10 años los que muestran mayor deserción escolar, ratificaría la misma causa: es imperativo que contribuyan a las actividades agrícolas. Por otra parte, que los varones permanezcan en la escuela, no implica que prevalezca una expectativa económica futura de las familias. En general, la inversión económica ofrecería una ganancia social y cultural, dando orgullo a las familias campesinas de que sus hijos sean bachilleres, hayan asistido al cuartel y que incluso ingresen en la universidad habiendo emigrado a las ciudades. Sobre esto último prevalecería el optimismo migratorio que otorgaría ventajas en lo referido a aspectos diversos.

Considerando la lengua materna de quienes abandonan la escuela, se tiene por ejemplo, los siguientes indicadores: los estudiantes con el aymara como lengua materna abandonarían la unidad en una proporción del 46%, mientras que quienes aprendieron a hablar en español, la abandonarían en una proporción del 33%.

La desigualdad étnico lingüística se agravaría todavía más al considerar las tasas de conclusión de los niveles escolares: en el área

rural, predominantemente indígena, sólo el 49% de la población inscrita acabaría primaria, mientras que en las ciudades lo haría el 85%. En secundaria, mientras que 60 de cada cien estudiantes citadinos inscritos serían bachilleres, en el campo, la relación corresponde a sólo 23%. Si a esto se añade que sólo el 43% de los jóvenes rurales de 17 años asiste a algún centro educativo –mientras que en las ciudades es el 67%–, entonces la desigualdad educativa entre el área urbana y rural en Bolivia, mostraría una tendencia a la *balcanización*[2] de la educación, siendo imperativo aplicar urgentes y taxativas políticas educativas.

Es lamentable que el empeño de la Reforma Educativa por institucionalizar y estandarizar evaluaciones de la calidad de la educación no haya prosperado, siendo un esfuerzo único. En verdad, exigir equidad en educación es una reivindicación que no implica compromiso ni mejora en la calidad del servicio. Es frecuente enfatizar las inequidades de la educación demandando igualdad de oportunidades y condiciones materiales y financieras relativamente semejantes; pero cuando tal demanda se contrapesa con el compromiso de la calidad, entonces surge una nueva contradicción. Más de diez años de aplicación de la ley 1565 exigían evaluar la calidad aplicando instrumentos que midan las competencias y habilidades alcanzadas, particularmente en lenguaje y matemática. La proyección fue comparar la educación boliviana con la que se imparte en otros países de la región; no obstante, por la oposición gremial de los profesores que protagonizaron movilizaciones sociales extremas, tal proyección fue cercenada antes de afirmarse de principio.

Con todo, el Programa de Reforma Educativa realizó una evaluación el año 2000 haciéndola más atractiva para los maestros con medidas de incentivo económico como el *bono al cumplimiento*. Asimismo, para mejorar el proceso docente educativo y enfrentar las desigualdades étnicas y urbano-rurales, se fijó el *bono de frontera* y el de zona rural, se instituyó la formación permanente con el *bono pro-libro* y se hicieron reajustes en la categoría y el haber básico de los profesores. Estas medidas fueron asumidas de buen grado por el gremio, persistiendo no obstante, la negativa generalizada a permitir la realización de evaluaciones de la calidad, tanto antes como después de la que se realizara el año 2000 que, por lo demás, puso en evidencia niveles bajísimos de aprendizaje.

Ni siquiera se emplearon instrumentos internacionalmente estandarizados (como los que se aplica en PISA por ejemplo), fijándose

---

[2] Mario Yapu en su libro *En tiempos de Reforma Educativa* dice que la balcanización de la educación se cerniría en Bolivia desde los años sesenta en el siglo XX, dada la abrupta diferencia y el relativo enfrentamiento entre los componentes rural y urbano del sistema, p. 36.

escalas propias. Inclusive así, la calidad de la educación se evidenció como paupérrima. Las unidades educativas que no asumían el proceso de trasformación curricular con un diseño intercultural, bilingüe y diferenciado –con una base común– según las particularidades culturales y económicas locales, mostraron los peores resultados. En 3º de primaria, el 33% de las unidades estaba debajo del nivel mínimo en lenguaje, y 73% en matemática. Se estableció que las principales causas eran el inadecuado contexto familiar, las prácticas pedagógicas obsoletas, la carencia de recursos, la deficiente planificación del aprendizaje y la baja calidad de los recursos profesionales. En el mismo grado, las unidades que aplicaron el diseño de la Reforma Educativa alcanzaron resultados más halagüeños llegando al mínimo gracias en parte, al trabajo de los asesores pedagógicos. La calidad en 8º de primaria fue percibida también como deplorable en el 19% de las unidades en lenguaje y el 36% en matemática, con logros por debajo de lo aceptable. Se estableció que a estos resultados coadyuvaron además de las causas señaladas, la carencia de motivación que la escuela generaría en los alumnos y sus familias para continuar estudios, entre otras razones, por la supuesta inutilidad de los contenidos que enseñaban.

A la desvaloración común de los estudios técnicos superiores se sumaba la deficiente preparación para realizar exitosamente estudios universitarios, ocasionando altos índices de abandono, con una suposición generalizada de que el principal valor de *asistir* a la universidad radicaría en alcanzar prestigio social. La evaluación de las habilidades y competencias de los bachilleres no difería de la calidad de primaria; es decir, ni siquiera después de 12 años de escolaridad, más de la mitad de la muestra evaluada pudo evidenciar que era capaz de entender lo que leía; cerca de dos tercios tenía un vocabulario paupérrimo y una sintaxis descaminada; en tanto que el 65% no podía resolver problemas básicos de geometría y más de dos tercios se aplazaba ostensiblemente en aritmética, álgebra y estadística aplicada. El análisis de causas que se hizo de tales resultados patéticos, indicaron la pubertad y la adolescencia, los problemas familiares y sociales, la incertidumbre a la finalización del bachillerato y las deficiencias evidentes del proceso de aprendizaje.

Si bien la información de 2004 incluye en educación regular, el nivel superior, no se la describe en este artículo. No obstante, cabe hacer la observación referida a una paradoja que evidencia también la tensión entre calidad y equidad en el nivel superior: la masificación de la educación universitaria, la apertura de las puertas a más estudiantes produjo como resultado el incrementó de la deserción, el decaimiento del nivel académico y la postergación de vocaciones productivas, emprendimientos sectoriales y la articulación de la sociedad, con el Estado y con los actores vinculados con el quehacer educativo.

Los actores del magisterio desde 1994 hasta mediados de la primera década del siglo XXI, lideraron ideológica y políticamente, una oposición tenaz a la ley de Reforma Educativa, motivada por una cultura institucional que resguarda sus prerrogativas, renuente a la modernización en la administración del sector, y expresiva de una ostensible aversión al riesgo. Tal movilización social cuestionó desde su origen, la validez jurídica de la ley 1565, no se molestó en hacer propuestas alternativas que equilibren razonablemente la tensión entre la calidad y la equidad, e hizo prevalecer una lógica gremial de exclusiva reivindicación salarial contraria al diálogo democrático.

Es justo reconocer que aparte de los planteamientos fundamentales ya indicados que marcaron el cambio de la educación en Bolivia desde 1994, gracias a la ley 1565, hubo una progresiva incorporación social de distintos actores educativos, quienes comenzaron a discutir la problemática del sector contribuyendo a su transformación y viabilidad política. Más aún, fue en tal contexto que aparecieron nuevas propuestas y visiones como la de los indígenas, que el año 2010, habría de servir de base para promulgar la ley 70, "Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez".

A más de dos años de promulgada la ley 70, resulta inadecuado evaluar los resultados que daría ha lugar. En general, los procesos de cambio en educación están ralentizados, e inclusive no siempre son evidentes. Tampoco corresponde a este texto, evaluar algunas medidas del actual gobierno boliviano, tendientes a disminuir la desigualdad educativa. La acción más conocida es, sin duda, el *bono Juancito Pinto*, consistente en la entrega anual de una cantidad mínima de dinero a la familia de escasos recursos, cuyo hijo habría aprobado el grado de escolaridad respectivo en una unidad pública. Medidas remediales como la referida, contribuyen a aminorar mediante subsidios, el cuadro develado por la información presentada. Pero habrá que esperar un tiempo prudencial para ver si las particularidades de la ley 70 contribuyen o no a disminuir la desigualdad educativa en Bolivia, y lo más difícil, habrá que procurar información fidedigna para evaluar si tal asistencialismo populista ofrece resultados expectables en cuanto al empleo inteligente de escasos recursos financieros, beneficiando o no significativamente a los destinatarios.

En el marco de esta evaluación habrá que incluir también, por ejemplo, los logros referidos a la alfabetización masiva. Asimismo, como parte de tal propósito analítico, habrá que introducir la complejidad de efectos de las medidas educativas. Por ejemplo, la intención de aumentar la cobertura a la población pobre en educación primaria, tanto para estudiantes como para docentes, ocasionó un deterioro alarmante de la consecución de competencias educativas y una desvaloración generalizada de la función docente.

Por lo demás, cabe concluir que constatándose que las condiciones económicas determinan el acceso de distintos segmentos sociales, a ciertos bienes y servicios –como el educativo–, las diferencias de clase se constituyen en Bolivia, en una causa fundamental para acceder y responder exitosamente, a los requerimientos correspondientes, produciéndose situaciones de evidente diferencia. Al respecto, tanto en el país como en los demás, son políticas sociales y económicas más generales las que incidirían en cambiar tal situación.

En lo que respecta al capital cultural –en especial de estratos sociales más o menos adscritos a identidades de origen vernáculo–, se debe remarcar que condiciona las nociones de educación. Al margen de las concepciones clásicas liberales que la entienden como el principal medio de promoción social e instrumento de estatus; las profundas nociones culturales heredadas como capital simbólico de raigambre vernáculo, articulan los conocimientos, la posición y la educación con trayectorias de vida preexistentes, proyecciones sociales recurrentes y expectativas económicas onerosas. En tal cuadro, habría desaparecido el rol asignado a la educación de modernizar la sociedad desde una perspectiva unidimensional, suscitándose preguntas como la que cuestiona si los grupos subalternos étnicos inferiores no desplegarían eficientes estrategias para mantener e incrementar su capital cultural y simbólico, siendo impermeables a cualquier imposición ideológica exógena. De ser así, gozarían de un notable poder de persistencia, afirmación y renovación de sus identidades culturales en un escenario potencialmente lesivo.

Finalmente, que en Bolivia subsista una educación con abruptas diferencias de calidad y notorios problemas de desigualdad, que las diferencias entre unidades públicas y privadas sean evidentes, que algunas escuelas y colegios privados puedan realizar innovaciones pedagógicas, aplicar diseños actualizados con componente científico, y dispongan de medios y recursos en relación directa con el costo del servicio que ofrecen, induce a caracterizar a la educación al menos, como diferencial y reproductiva de los contrastes.

Por lo demás, que en las unidades públicas impere una cultura institucional conservadora de aversión al riesgo dando como resultado una paupérrima calidad educativa, pone en cuestionamiento el sentido y valor de los cambios que no rebasan el escenario jurídico. Asimismo, que exista un enérgico empeño, encomiable por cierto, de hacer de la educación más equitativa y de promover condiciones de igualdad de oportunidades, termina convirtiéndose en el camino más expedito para el detrimento de la calidad del servicio. Éstas son entre otras, las paradojas con las que tiene que lidiar, teórica y prácticamente, cualquier política educativa

medianamente inteligente, proyectiva y que procure de verdad, *cambiar* para mejora de la sociedad.

Bibliografía

AINSWORTH, James W.
"Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement". In: *Social Forces*; Vol. 81, Nº 1, September; pp. 117-52; University of North Carolina Press, 2002.

ALBÓ CORRONS, Xavier.
Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas culturales y lingüísticas para Bolivia. Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA, La Paz, 2002.

BANCO MUNDIAL.
http://data.worldbank.org

INDEX MUNDI.
http://www.indexmundi.com

BANKSTON, Carl L.
"Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences". In: *Sociology of Education*, Vol. 77, Nº 2, April, pp. 176-9; American Sociological Association, 2004.

BORJAS, Georges.
"Ethnic Capital and Intergenerational Mobility." IN: The Quarterly Journal of Economics; Vol. 107, Nº 1, February, pp.123-50; MIT Press, 1992.

BREEN, Richard & GOLDTHORPE, John H.
"Explaining Educational Differentials: Toward a Formal Rational Action Theory". In: *On sociology: Numbers, Narrative, and the Integration of Research and Theory*; Oxford University Press, 1997.

BREEN, Richard & JONSSON, Jan O.
"Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". In: *Annual Review of Sociology*, Nº 31, pp. 223-43, 2005.

BUCHMANN, Claudia; DiPRETE, Thomas A. & McDANIEL, Anne.
"Gender inequalities in Education". In: *Annual Review of Sociology*, Nº 34, pp. 319-337, 2008.

CAMILLE, Charles; DINWIDDIE, Gniesha & MASSEY, Douglas S.
"The Continuing Consequences of Segregation: Family Stress and College Academic Performance". In: *Social Science Quarterly*, Volume 85, Number 5, December; Southwestern Social Science Association, 2004.

CHISWICK, Barry.
"Differences in Education and Earnings Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination and Investments in Child Quality". In: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 103, Nº 3; August, pp. 571-97; MIT Press, 1988.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA.
www.eclac.cl
Panorama social de América Latina. Documento Informativo. Santiago de Chile, 2010.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA.
La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción. Declaración de la Reunión Regional de Consulta. Publicación de la UNESCO. Santo Domingo, 1999.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN.
Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción. Publicación de la UNESCO. París, 1998.
Declaración mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. UNESCO, Declaración de Jomtien, Tailandia, 1990.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO.
Informe 2007, Santiago de Chile, Diciembre, 2007.

FARKAS, Georges.
"Cognitive skills and non-cognitive traits and behaviours in stratification processes". In: *Annual Review of Sociology*, Nº 29, ABI/INFORM Global, pp. 541-62, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE BOLIVIA.
www.ine.gob.bo

KAO, Grace.
"Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations". In: *Sociology of Education*, Vol. 77, Nº 2, April, pp. 172-5; American Sociological Association, 2004.

KAUFMAN, Julia.
"The Interplay between Social and Cultural Determinants of School Effort and Success: An Investigation of Chinese-Immigrant and Second-Generation Chinese Students' Perceptions Toward School". In: *Social Science Quarterly*, Volume 85, Number 5, December; Southwestern Social Science Association, 2004.

LAREAU, Annellte & WEININGER, Elliot B.
"Cultural capital in educational research: A critical assessment". In: *Theory and Society*, Vol. 32 Nº 5-6, pp. 567-606; Temple University, SUNY Brockport, 2003.

LEVELS, Mark; DRONKERS, Jaap & KRAYKAMP, Gerbert.
"Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community effects on mathematical performance". In: *American Sociological Review,* October, Vol. 73, Nº 5; ABI/INFORM Global, pp. 835-53, 2008.

LOZADA, Blithz.
Ciencia, tecnología e innovación en Bolivia: Contexto internacional, investigación universitaria y prospectiva científica. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana e Instituto de Estudios Bolivianos. La Paz, 2011.
La formación docente en Bolivia, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz, 2005.

LUCAS, Samuel R.
"Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". In: *The American Journal of Sociology,* Vol. 106, Nº 6, May, pp. 1642-90; University of Chicago Press, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACION DE BOLIVIA.
La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. La Paz, 2004.
La educación en Bolivia, estadísticas municipales. Dirección de Análisis y Dirección de Comunicación Social. Impresión Bolivia Dos Mil. La Paz, 2004.
La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Grupo Design. 1ª edición. La Paz, 2004.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO.
http://www.ilo.org

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO
www.pisa.oecd.org
Resultados PISA 2009: Resumen ejecutivo. Informe del Programa internacional de la OECD para la evaluación de estudiantes. Trad. de EDUTEKA, 2010.

PÉREZ, Beatriz; ARCE, Carlos; PAZ, Marisabel & JURADO, Erick.
Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Prisa Ltda.1ª edición. La Paz, 2003.

PORTES, Alejandro & ZHOU, Min.
"The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." In: *Annals*, American Academy of Political and Social Sciences, Nº 530; pp. 75-96. Sage, 1993.

RAFTERY, Adrian E. & HOUT, Michael.
"Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education". In: *Sociology of Education*, Vol. 66, Nº 1, January, pp. 41-62; American Sociological Association, 1993.

RED DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA IBEROAMERICANA.
http://www.ricyt.edu.ar

SANDERS, Jimy.
"Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies". In: *Annual Review of Sociology*, Nº 28, pp. 327-57, 2002.

SHAVIT, Yossi & BLOSSFELD, Hans-Peter.
Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Westview Press. Boulder, San Francisco, Oxford, 1993.

YAPU, Mario.
En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente. En dos volúmenes. Programa de Investigación Estratégica en BoliviaIEB. 1ª ed. Producciones Edobol. La Paz, 2003.

LA GESTIÓN ACADÉMICA DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLÍVAR DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS[1]

Nelly Balda Cabello[2]

Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.
El hombre no es más que lo que la educación hace de él.
Immanuel Kant

Resumen

En el ámbito de la discusión actual sobre la formación profesional de los docentes en los Centros de Formación de Maestros de Bolivia, este artículo examina el modelo de gestión académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar (INSSB) durante la administración de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), del año 2000 a 2004. El proyecto se sustentó en una concepción que articulaba la formación disciplinar base y las competencias de la docencia. Esto representó la renovación y el cambio plasmado en los resultados del proyecto de administración universitaria, con un estilo de gestión basado en la eficiencia, la eficacia, la equidad y la

---

1 Las opiniones expresadas en este artículo son de responsabilidad exclusiva de la autora y no representan la posición de la organización donde trabaja o de su administración.

2 Nelly Balda Cabello es licenciada en Pedagogía por la Universidad Católica de Guayaquil, Ecuador. Ha realizado estudios de postgrado en género y desarrollo, educación superior y educación virtual. Cuenta con una especialidad en Metodología de la investigación otorgada por la Universidad de São Paulo, Brasil. Ha sido becaria de la cooperación española para los temas de formación del profesorado. Accedió al cargo de Directora académica del INSSB mediante concurso de méritos, desde abril de 2000 a marzo de 2004. Es docente titular de la Carrera de Ciencias de la Educación; y publica regularmente artículos sobre educación, género y la universidad, tanto en revistas especializadas nacionales como internacionales.

legitimidad. En el proceso de revisión constante de la educación, se afianzó la educación científica de los futuros maestros propiciando la autonomía intelectual, el sentido de asombro y los valores éticos. También se dio énfasis al empoderamiento de los docentes a través de la investigación como nueva forma de resituarlos en el imaginario social.

Palabras clave

Gestión académica // Formación profesional // Educación científica // Empoderamiento // Autonomía intelectual.

Abstract

This article views the academic management model of the Instituto Normal Superior Simón Bolívar (INSSB) during the administration of the Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), from 2000 to 2004 in the context of the current discussion on the training of teachers in the Teacher Training Centers of Bolivia. The project was based on a concept that articulated basic disciplinary training and skills of teaching. This represented the renewal and change reflected in the results of the proposed university administration with a management style based on efficiency, effectiveness, equity and legitimacy. Science education was secured for future teachers promoting intellectual autonomy, sense of wonder, and ethical values in the constant process to review the training. Besides, the empowerment of teachers was emphasized through research as a way to relocate them in the social imagery.

Key words

Academy Management // Professional training // Scientific training // Empowerment // Intellectual Autonomy.

Introducción

El presente artículo ofrece una visión general del **estilo de gestión académica** en el contexto del Proyecto de Administración del Instituto Normal Superior Simón Bolívar (INSSB) por parte de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, Bolivia.

Al abrirse las normales a la Reforma existió tensión entre tradición y modernidad. La UMSA, la más importante universidad pública del país aceptó en 1999 el desafío histórico de implementar una reforma administrativa y una reforma curricular en el INSSB. La universidad fue consciente de que era una oportunidad para institucionalizar el cambio. Entendiendo que asumir la dimensión colectiva de la innovación suponía aceptar el

desafío de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitirían considerar las nuevas demandas y posibiliten, en consecuencia, la difusión de los planteamientos de innovación (Gairín, 2003).

En esa mira, la perspectiva fue intervenir en la definición de las políticas educativas bolivianas relativas a la formación de maestras y maestros. Tómese en cuenta que fue la primera vez que la universidad se planteó a sí misma un desafío de estas proporciones.

El artículo realiza una mirada evaluativa de la gestión académica 2000-2004, a partir de los objetivos que guiaron la implementación del modelo de gestión y la política académica. La orientación estratégica, formulada de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional, se insertó en la vinculación de cuatro campos estratégicos de acción que guiaron el trabajo orgánico de la Dirección Académica plasmada en sus jefaturas, encargados y responsables.

El artículo es una evaluación sucinta de la administración y gestión académica en relación al Proyecto Educativo Institucional expresado en el "Plan de Desarrollo Estratégico 2000-2004". Destaca, además, los principales productos de gestión alcanzados por la Dirección Académica.

El espíritu de cambio que iluminó el modelo de gestión recuerda que en ese afán constante por encontrar mejores caminos hacia el mejoramiento de la educación, siempre estuvo presente la capacidad humana de cambiar a través del conocimiento. Es el espíritu dentro el cual se concibe la educación de la sociedad.

En ese entendido, se dejó atrás la vieja concepción de que los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en los Institutos Normales Superiores, debían ser un molde de adaptación precoz de los alumnos para el mercado del trabajo. Se hizo hincapié que para formar espíritus capaces de organizar sus conocimientos, los docentes tenemos ante la sociedad la responsabilidad y el desafío de formar personas críticas, creativas, que resuelvan problemas, que se conciban como mentes abiertas al cambio, respetuosas de la diversidad, siendo la enseñanza un ejercicio de práctica permanente de la autonomía y la emancipación.

Finalmente, el artículo reafirma la fe en la fuerza de la universidad pública para institucionalizar el cambio, para decir que es preciso desaprender lo aprendido, que es humana y educadora tanto la certeza como la duda, que nos convoca la libertad de disentir en un marco de pluralismo y respeto, que la interculturalidad deberá ser con nuestro concurso una garantía del sentido de la diferencia y que se debe tener nociones científicas, no sólo sobre los problemas fundamentales de la visión del mundo, sino también sobre las actividades de la vida humana.

1. OBJETIVOS, GESTIÓN Y POLÍTICA ACADÉMICA

1.1 Principales desafíos: Renovación pedagógica, mejora de la calidad en la formación docente y profundización de los saberes disciplinares

Una comprensión adecuada de la gestión de la Dirección Académica, dentro del Proyecto de Administración de la UMSA 1999-2003, se sitúa en el escenario estratégico de modernización de la política pública de la educación boliviana a través de la misión institucional de los institutos normales del país, articulados fundamentalmente por tres objetivos:

- Renovación pedagógica
- Mejora de la calidad en la formación docente
- Profundización de los saberes disciplinares

1.2 Un modelo de gestión educativa flexible, operacional e integral

La visión institucional del INSSB, como escenario apropiado para la renovación pedagógica, la mejora de la calidad de formación docente y la profundización de los saberes disciplinares, fue la plataforma de modelo de gestión educativa flexible, operativa e integral; implementada por la Dirección Académica.

- *Flexible*, en la medida en que sustentó la coordinación horizontal y vertical de su estructura institucional.
- *Operacional*, por su énfasis en la concertación y la negociación más que en la jerarquía y la imposición.
- *Integral*, porque combinó los principios democráticos de actuación con criterios de equidad y legitimidad.

1.3 Política académica: Campos de acción estratégica

La política académica se expresó en cuatro campos de acción estratégica en los cuales la Dirección Académica del INSSB determinó su accionar y que a su vez se constituyó en la base doctrinal de la gestión académica:

- El *campo de la comprensión*, es decir, el aprendizaje de conocimientos que ayuden a la comprensión de nuestro entorno.

- El *campo del hacer*, que significa el aprendizaje de prácticas de utilización y aplicación de los conocimientos aprendidos.

- El *campo de la convivencia*, entendida como el aprendizaje de virtudes ciudadanas destinadas a fortalecer habilidades para vivir con los demás. Hace énfasis en las enseñanzas modélicas por parte de los docentes. Algo hay que enseñar si queremos educar (Camps, 2008).

- El *campo de la autoformación*, situado en el aprendizaje del desarrollo como seres humanos autónomos que se afirman y determinan a sí mismos.

1.4 Organización de la gestión y política académica

El sistema organizativo que acompañó la gestión y política de la Dirección Académica, se articuló de acuerdo a las siguientes áreas:

- Formación inicial y primaria
- Formación secundaria
- Práctica docente
- Investigación docente
- Formación docente
- Archivo y kardex
- Centro integral de psicología
- Laboratorio de ciencias
- Taller de arte y cultura
- Biblioteca
- Centro infantil "Simón Bolívar"

2. EL CAMINO DE LA GESTIÓN

2.1 Dirección Académica

La Dirección Académica tuvo el objetivo fundamental de coadyuvar a alcanzar los objetivos institucionales del Proyecto Educativo, transformando la tradición, construyendo un instituto moderno y mejorando los logros académicos. Fue la instancia responsable de erigir un **cambio de visión** que concebía al INSSB como un centro permanente de innovación. Un centro donde se dio un giro a la enseñanza de las competencias para la docencia situando los ejes en la práctica docente y la investigación.

Dada la importancia de coordinar el trabajo académico con los jefes de área, se tuvo cuidado de elaborar la agenda quincenal de reuniones para difundir el sentido de la política educativa. Más de cien reuniones en cuatro años permitieron obtener un índice de eficacia en la implementación de la política académica del 87%. En ese sentido, reafirmamos en nuestro accionar que para que la participación sea eficaz deberá estar orientada por los principios de *corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática* (Antúnez, 1998).

Para medir los alcances del rendimiento académico, en el marco de la búsqueda de la calidad educativa, se realizaron dos evaluaciones del proceso de aprendizaje de los alumnos correspondientes a las gestiones I y II del año 2000. Ambos informes, presentados al Directorio y al plantel docente del INSSB, mostraron la relevancia de una estrategia de acogida y ampliación de visiones sobre el desarrollo profesional y los contenidos temáticos en relación al rendimiento de los alumnos. De igual forma, se mostró la necesidad de articular la realidad de los estudiantes con la especialidad, profundizar la evaluación formativa y privilegiar el **trabajo docente-cooperativo** (Balda, 2001).

La **evaluación de competencias** y desempeño de los docentes fue parte central de la actividad académica de medición de la calidad de los docentes, durante las gestiones 2000 al 2003.

Una parte central del accionar de la Dirección Académica, fue la formulación y coordinación de las políticas y estrategias académicas; actividad que se realizó de manera conjunta, con la Comisión Académica del Directorio. La estrategia perfiló las distintas políticas en los campos institucional, curricular, de formación continua, de ingreso, imagen institucional, investigación, publicación, evaluación y graduación del INSSB.

2.1.1 Estudiantes asistentes al centro de formación de maestros

Desde el año 1999 al 2003 el número de estudiantes siguió la evolución que se adjunta en el Cuadro Nº 1 de la siguiente página.

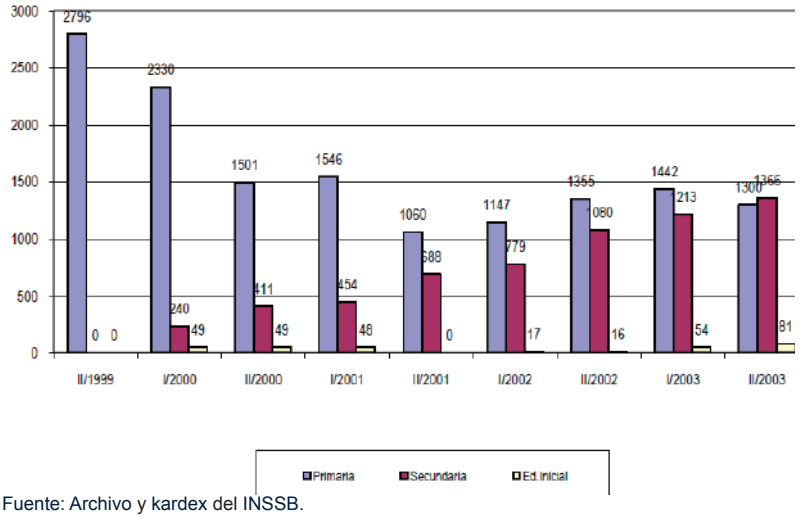
La evolución de las carreras continuó una trayectoria acorde con la agenda de la Reforma Educativa que privilegia la educación secundaria, siguiendo las pautas de las políticas educativas latinoamericanas. Gracias a una política agresiva de incentivo y motivación a los estudiantes para que se formen como maestros de secundaria, para que puedan optar por la formación de maestros de educación secundaria, se alcanzaron resultados positivos que se expresan en el Cuadro Nº 2 de la siguiente página.

Cuadro 1
Evolución del número de estudiantes

Gestión	Total de alumnos	Alumnos nuevos	Alumnos egresados	
			Primaria	Secundaria
II/1999	3.366	570	103	-
I/2000	3.123	504	1.080	-
II/2000	2.233	272	131	-
I/2001	2.594	546	805	-
II/2001	2.251	503	161	2
I/2002	2.443	500	7	-
II/2002	2.943	492	126	89
I/2003	3.186	477	273	111
II/2003	3.267	520	181	107

Fuente: Archivo y kardex, INSSB.

Cuadro 2
Evolución de las carreras del INSSB



Fuente: Archivo y kardex del INSSB.

2.2 Formación inicial y primaria

La Jefatura de Formación Inicial y Primaria orientó su quehacer en la perspectiva de dirigir motivar, coordinar y hacer el seguimiento y monitoreo del personal docente de ambos niveles a fin de mejorar su desempeño académico.

Los principales avances en esta jefatura fueron el establecimiento de planes y programas por especialidad, la conformación de equipos docentes de trabajo con base en la construcción de una cultura institucional académica; y la implementación de los planes de estudio para maestros polivalentes de primer y segundo ciclo, según el Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros[3].

Se elaboraron, además, los programas de estudio para maestros polivalentes en coordinación con los responsables de área. Paralelamente, se organizaron los equipos de docentes por áreas, inter-áreas y semestres a fin de alcanzar resultados académicos óptimos en los niveles curriculares.

Se reformularon los planes y programas para maestros de educación inicial, polivalentes y de tercer ciclo, incorporando los temas transversales aprobados por la Reforma Educativa.

Los resultados alcanzados por la Jefatura de Formación Inicial y Primaria, radican básicamente en la nueva forma de encarar la formación docente, en un clima de trabajo académico que combinó la **experiencia pedagógica** de docentes antiguos y los **conocimientos** y **actitudes renovadoras** de docentes jóvenes. La contratación de docentes recién graduados en las universidades, sin grado de profesor normalista o profesor de Estado como se estilaba, generó un cambio de paradigma en los estilos de enseñanza, las formas de relacionamiento entre docente y estudiante, y el sentido de la enseñanza impartida. Compartimos la visión de que la buena enseñanza esté imbuida de placer, creatividad, desafío y júbilo (Hargreaves, 1995).

Esta interacción de maestros antiguos y nuevos no estuvo exenta de conflictos y tensiones. El aprendizaje para las nuevas generaciones de maestros, radicó en la oportunidad que tuvieron de confrontar visiones, perspectivas y formas de ejercicio de la docencia a través de los grupos de maestros diferenciados por tramos generacionales y concepciones de la enseñanza.

2.3 Formación secundaria

La Jefatura de Formación Secundaria se trazó objetivos similares, aunque se caracterizó por impulsar el establecimiento y desarrollo de seis especialidades de formación con las nuevas mallas curriculares, a través de un proceso de planificación, organización, seguimiento y control de los componentes académicos curriculares.

---

3 Se refiere al *Diseño Curricular Base para la formación de maestros del nivel primario* en el marco legal de la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994. Los maestros polivalentes atienden el nivel primario con una duración de ocho años, se organiza en tres ciclos que duran tres años, los dos primeros y dos, el tercero. Este último también se denomina "primaria superior". La formación de maestros comprendía seis semestres.

Las especialidades implementadas fueron:

1. Biología
2. Física
3. Historia y antropología
4. Literatura y comunicación
5. Matemática
6. Química

Es así, que se incidió en fortalecer y consolidar las mallas curriculares desde los planes base hasta los programas por cada módulo mediante el trabajo participativo, innovador, creativo y comprometido con el Proyecto INSSB-UMSA que incluía a docentes y estudiantes en la dinámica enseñanza-aprendizaje. Este cambio de cultura institucional permitió superar la cultura del individualismo, tan históricamente arraigada en las instituciones educativas, por una cultura de trabajo compartido (Imbernón, 2002).

Los resultados alcanzados se afianzan con la implementación del **Diseño Curricular Base de Secundaria** publicado el año 2002; desarrollándose instrumentos de evaluación para medir el desempeño docente y la implementación de modalidades de seguimiento al desarrollo curricular.

Se utilizaron estrategias como la rotación de docentes, la defensa de trabajos finales con tribunales ampliados, las evaluaciones comunes, los talleres de evaluación creativa, la exposición de producciones finales y la práctica docente interna. También se alcanzaron resultados positivos en la integración de estudiantes a **equipos** de **investigación multidisciplinaria**, los trabajos de extensión y las actividades de interacción social; además de la transformación de los talleres de ciencias tradicionales en cursos de enseñanza experimental en ciencias, entre los más notables.

2.4 Práctica docente

La Jefatura de Práctica Docente fue la encargada de definir los contenidos que deberían apropiarse los futuros docentes; las habilidades básicas y las estrategias de enseñanza; la identidad profesional y ética, y la lectura adecuada del entorno intercultural y de las demandas sociales.

Como toda profesión, la formación de maestros está articulada con la adquisición y construcción de conocimientos y la puesta en práctica de los mismos (Navia, 2006); por lo que las actividades curriculares se desplegaron en un proceso global de planificación, organización, ejecución y evaluación.

La *planificación* tuvo como marco de referencia el *Diseño Curricular Base para la formación de maestros del nivel primario*. Los planes y programas de este nivel respondieron tanto a los lineamientos generales de este

documento base, como a las particulares necesidades y características del INSSB. En Secundaria se adecuaron los principios del diseño curricular a la naturaleza y objetivos del nivel.

La planificación, en ambos niveles, se desarrolló atendiendo los criterios de secuencia e integralidad. Los objetivos, contenidos y estrategias de cada uno de los semestres, fueron definidos en reuniones permanentes de planificación, en la que intervinieron los docentes del área. En estas reuniones se lograron elaborar, en forma consensuada, cronogramas, planes, programas, instrumentos de investigación, cuadernos de evaluación de la práctica externa y otros documentos del área.

La *organización* de la práctica interna siguió la directriz del trabajo en el aula. La práctica externa se organizó en el marco del Diseño Curricular Base. Los estudiantes de nivel primario cumplieron su práctica en Unidades Educativas de Aplicación desde el primer al tercer semestre con el objetivo prioritario de instaurar competencias referidas a la investigación educativa. Los semestres cuarto y quinto fueron organizados en atención a las competencias que exigía la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, el manejo de estrategias didácticas en el marco constructivista y la elaboración de material contextualizado; teniendo, en el sexto semestre, un proceso de práctica plena. En el nivel secundario, se organizó la práctica docente externa desde cuarto semestre.

La *ejecución* se desenvolvió en las prácticas interna y externa. El criterio que sirvió de base a las actividades de la práctica docente, fue que ésta debía darse en el proceso de desarrollo de todas las asignaturas comprendidas en la malla curricular del INSSB –práctica docente interna–, puesto que el estudiante normalista debía aprender *aprendiendo a enseñar*.

El cumplimiento de la práctica docente externa significó, cada semestre, el trabajo compartido con un promedio de 120 unidades educativas de nivel primario e inicial y de ochenta de nivel secundario. El número promedio de docentes guía con los que se trabajó cada semestre fue, en el nivel primario e inicial, ochocientos y en el nivel secundario, de 450 docentes[4].

La *evaluación* se realizó siguiendo el carácter de un proceso continuo y en reuniones periódicas del equipo docente del área.

2.5 Investigación y formación docente

Las jefaturas de investigación y formación docente se enfocaron en planificar, ejecutar, evaluar y motivar la **producción intelectual** y la participación de los docentes del INSSB en las actividades de **investigación**, **capacitación** y **formación continua**.

4 El docente guía es un profesor de aula que participa en la formación inicial de maestros como tutor de práctica, asesorando y supervisando a los futuros docentes.

En los docentes del INSB tuvieron eco las palabras de Paulo Freire (1996) quien afirma que "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad".

En ese proceso de revisión constante de la educación, el proyecto de administración de la UMSA en el INSSB ha buscado incansablemente afianzar la educación científica en aras de propiciar la autonomía intelectual, el sentido de asombro y los valores éticos que se expresan en un estudiante que se perfila indagador, creativo y hacedor de nuevas praxis.

Para promover la investigación, interconectada con la formación continua entre los docentes del INSSB, sobre diferentes temáticas educativas, se llevó adelante:

- Un proceso de convocatoria, selección y evaluación para la presentación de *proyectos de investigación*. Este proceso permitió concursar a los docentes del INSSB, por *carga horaria de investigación*, y permitió a los investigadores ampliar su labor durante una gestión académica. El seguimiento a los investigadores se efectuó por medio de reuniones directas o presentaciones de avances ante la comunidad académica del INSSB, después con el control de calidad de la entrega final de informes de investigación.

- El fomento a investigaciones individuales de los docentes del INSSB, a través de la convocatoria para la presentación de *trabajos personales de investigación*, y su posterior evaluación y selección.

En la línea de la promoción de la investigación, como parte constitutiva de la formación de los estudiantes del INSSB, se privilegió el desarrollo de capacidades analíticas e investigativas, motivando su aplicación hacia la innovación educativa, a través de las siguientes actividades:

- Convocatoria interna para estudiantes investigadores. Se ha evaluado y seleccionado investigaciones para formar parte de los grupos estables de investigación del Centro de Investigaciones Educativas.

- Elaboración y difusión del reglamento de modalidades y procedimientos de graduación de primaria y secundaria, que permitió la participación de los estudiantes en investigación, con monografías o proyectos de innovación pedagógica.

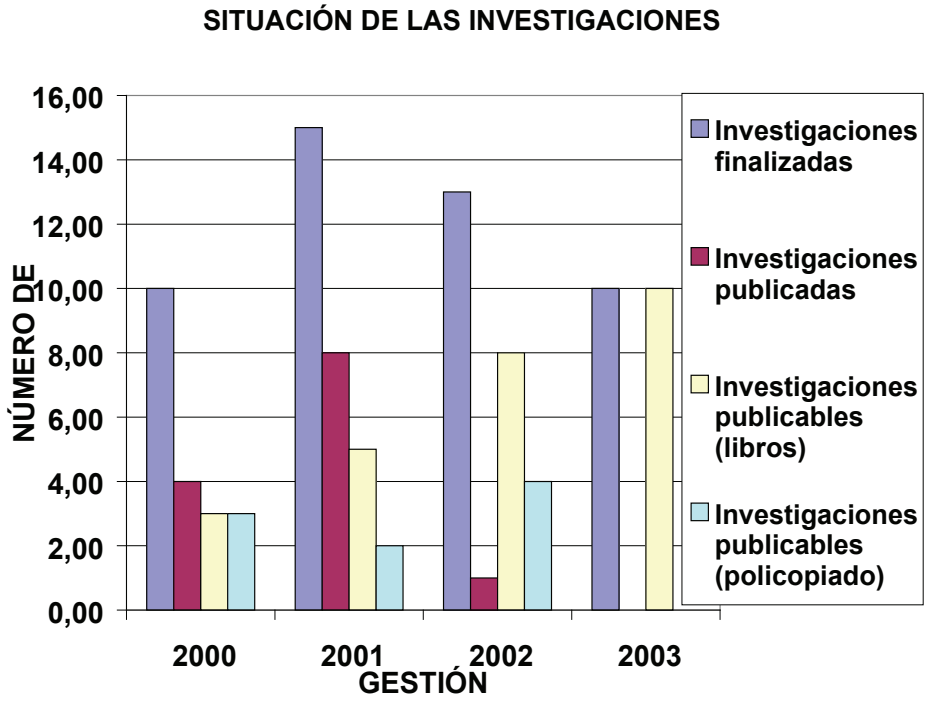
Este trabajo congruente con la política de difusión permitió la organización de seminarios, coloquios, debates y conferencias para socializar los resultados de las investigaciones, los proyectos y las experiencias educativas.

A continuación se presenta una descripción del número de docentes y estudiantes investigadores que es un testimonio fiel de la importancia que tuvo la investigación en la vida académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar (véase el Gráfico Nº 1 que se incluye en esta página y el Gráfico Nº 2 que se inserta en la siguiente):

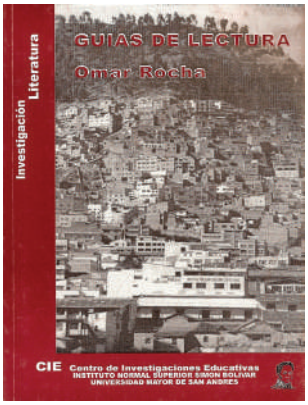
Gráfico 1
Docentes investigadores, estudiantes investigadores y total por gestión

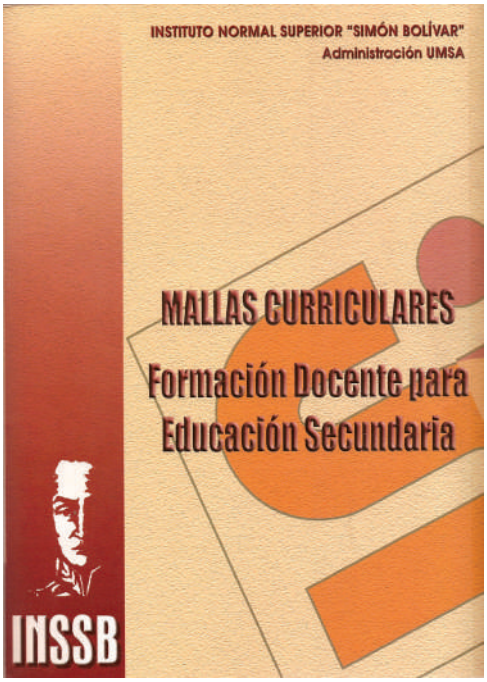
Durante el período de administración de la UMSA existió una corriente de pensamiento generalizada en los docentes de que el conocimiento no versa simplemente "acerca de" una realidad externa, sino que antes y por encima de eso, es autoconocimiento orientado a la comprensión crítica y la emancipación (Giroux, 1997).

Gráfico 2
Número y estado de las investigaciones del Centro de Investigaciones Educativas



Muestra de publicaciones del INSSB





2.6 Archivo y kardex

La Oficina de Archivo y Kardex fue uno de los ejes del funcionamiento del INSSB en lo que respecta a la gestión académica. En ella se centralizaba la información, el seguimiento académico individualizado de los estudiantes, el servicio a los docentes del INSSB en cuanto a listas, boletines de calificaciones y otros.

2.7 Centro Integral de Psicología

El Centro Integral de Psicología (CIP) contribuyó a la **formación integral** y **desarrollo personal** de los alumnos del INSSB, para que se conviertan en agentes de transformación y logren una escuela motivadora, activa y creadora, centrada más en aprender que en enseñar.

Básicamente, las acciones del CIP se organizaron en las siguientes tareas: a) Evaluación de aptitudes y características de la personalidad con el fin de brindar orientación vocacional para una correcta elección sobre el nivel y modalidad o especialidad. b) Orientar y apoyar a los estudiantes cuando se encuentren en situaciones que afecten el normal desenvolvimiento personal o académico. c) Desarrollar y facilitar el crecimiento personal a través de talleres, seminarios y conferencias.

2.8 Laboratorio de Ciencias

El Laboratorio de Ciencias atendió los requerimientos académicos concernientes a experimentos, pruebas y servicios científicos desarrollados en laboratorio a fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades efectuadas en los laboratorios se agruparon en las siguientes: avances académicos de talleres de ciencias; avances de programas académicos teóricos; investigaciones de docentes y estudiantes; proyectos de grado (proyecto de innovación pedagógica y monografías); visitas de establecimientos educativos, recepción de visitas de prensa y televisión; aplicación de métodos experimentales para la práctica docente; préstamo de material y reactivos a estudiantes que realizan práctica docente, realización de ferias creativas de ciencias; apoyo a prácticas de docentes de otras áreas y niveles (matemáticas y primaria); conformación de equipos de trabajo entre docentes del área de ciencias; descubrimiento por experimentación de los docentes y estudiantes del INSSB, entre otros.

2.9 Taller de Arte y Cultura

Se constituye en el componente lúdico-creativo para el fomento de las actividades artísticas y culturales de los estudiantes. Se han ejecutado tres programas importantes: "Ciudad educa", el "Taller de Arte y Cultura" (TAC) y "Arteduca".

El Proyecto "Ciudad educa", trabajó en la recuperación de las diferentes facetas de la ciudad de La Paz en beneficio de los procesos de aprendizaje y se constituyó en una estrategia para desarrollar el pensamiento creativo al incorporar "la ciudad" como recurso pedagógico.

El TAC generó programas destinados a dar a los estudiantes una base técnica en el manejo de lenguajes, métodos y procesos orientados a la creación y desarrollo de actitudes frente al arte y la cultura, con el objeto de estimular el pensamiento creativo. Los ámbitos destacables del programa fueron música, danza y canto, teatro, artes plásticas, turismo, cine y comunicación; beneficiando a más de 550 estudiantes normalistas.

El programa "Arteduca" promovió el conocimiento y la difusión del arte nacional como recurso educativo.

2.10 Biblioteca

Resalta la importancia que se dio a la **lectura** como parte del **capital cultural** de los futuros docentes. La Biblioteca Central del INSSB logró incrementar su fondo documental en cerca de 25%: de 11.484 a 14.370 libros.

Entre el año 2001 y 2003 aumentó el número de lectores de la biblioteca en casi un 50%: de 22.303 a 31.748. Durante los tres años de gestión, se atendió a más de 80.600 usuarios.

2.11 Centro Infantil "Simón Bolívar"

Espacio de formación inicial, alimentación, nutrición y salud para los niños menores de seis años que asisten con sus padres al INSSB. Fue un espacio de desarrollo infantil integral que integró el componente psicológico y educativo revalorizando las habilidades cognitivas, socio-afectivas, lingüísticas y motoras de los niños.

Balance y perspectiva

En el transcurso de los años que incluye la experiencia de la administración académica, la primera lección que extraigo es que las políticas educativas requieren una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Si bien, la administración de la UMSA trajo consigo nuevas propuestas curriculares, innovaciones en la práctica curricular y la calidad de los formadores, debió trabajar con mayor denuedo en la apropiación de las trasformaciones y la adopción del modelo universitario por parte de los docentes

Una de las características del modelo de gestión fue la búsqueda de la **trans-disciplinariedad** en el trabajo permanente de los equipos docentes en cada una de las jefaturas y unidades. Se tradujo en una alternativa novedosa y pertinente en educación. Permitió explorar temas sociales y científicos; realizar un intercambio de diversidad de saberes en los distintos campos; consolidar la experiencia teórico-práctica que amplía las perspectivas de la investigación-acción y acentuar un estilo de trabajo protagónico de profesores y estudiantes.

Este espacio trans-disciplinar instaló el conocimiento pedagógico con la fuerza de un saber práctico. Condujo a docentes y alumnos a perfilarse como ordenadores de la realidad, desarrollando en ambos un sentido de

sí mismos y de los otros como constructores de una comunidad académica y una fuente de irradiación de **buenas prácticas** para otros institutos de formación de maestros del sistema boliviano.

La perspectiva global e inclusiva propuesta desde el Directorio y plasmada en la gestión institucional por la Dirección Académica, logró consenso acerca del valor e importancia del profesorado como capital humano y social indispensable para el desarrollo del país en tiempos de reforma. También permitió integrar en nuestra práctica, un planteamiento intercultural. Este planteamiento intercultural promovió en los estudiantes **actitudes** *y* **destrezas críticas** que les permitían oponerse a los estereotipos culturales y afirmar que la **diversidad cultural** es un valor que debe resguardarse y promoverse.

El seguimiento y monitoreo en cada uno de los programas, proyectos y actividades permite afirmar que si bien se avanzó mucho, todavía falta por recorrer un largo camino. Esta mirada evaluativa tiene que ser vista en esta perspectiva: como un punto de llegada y como un punto de partida.

Bibliografía

ANTÚNEZ, Serafín.
Claves para la organización de centros escolares. Barcelona, Horsori, 1998.

BALDA, Nelly.
Informe de gestión. Dirección Académica. La Paz, UMSA-INSSB, 2004.
Evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos del INSSB: Gestión académica I-II, 2000. La Paz, UMSA-INSSB, 2001.

CAMPS, Victoria.
Creer en la educación: La asignatura pendiente. Barcelona. Península, 2008.

GAIRÍN, Joaquín.
"El profesor universitario en el siglo XXI". En: Carlos Monereo y Juan Ignacio Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa.* Madrid. Editorial Síntesis. pp. 119-39, 2003.

GIROUX, Henry.
Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós, 1997.

HARGREAVES, Andy.
Replantear el cambio educativo. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. (Coord.).
La educación en el siglo XX: Los retos del futuro inmediato. Barcelona. Graó, 2002.

INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLÍVAR.
Mallas curriculares: Formación docente para educación secundaria. La Paz, Imprenta Campo Iris, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
Diseño Curricular Base para la formación de maestros del nivel primario. La Paz, 2000.

NAVIA, Cecilia.
Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo: Cultura, experiencia e interacción formativa. Barcelona, Pomares, 2006.

TINTAYA, Porfirio et al.
Proyecto de Innovación Pedagógica. La Paz, Centro de Investigaciones Educativas, INSSB, 2001.

EL LENGUAJE NO VERBAL COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CALIDAD PERSONAL

Martha Escobari Cardozo[1]

Resumen

El presente estudio analiza la influencia del lenguaje no verbal en la inteligencia emocional y su relación con la calidad personal de los estudiantes de 5º año de la carrera de Psicología. Es una iniciativa que surge de la importancia de dar una mejor formación a los estudiantes que están por egresar. El trabajo puede considerarse original pues no existen en nuestro medio, otros estudios al respecto. Luego de aplicar el curso sobre lenguaje no verbal donde se enseñó a reconocer diferentes gestos y posturas no verbales en las personas, fue posible observar que los alumnos que estaban enterados de lo que es el lenguaje no verbal mostraron más facilidad para el manejo del mismo, significando nuevas herramientas que facilitarían su trabajo como profesionales psicólogos. Las personas están conscientes de su inteligencia emocional pero no siempre la ponen en práctica; en el estudio se apreció que todas las personas mejoraron su inteligencia emocional al aprender el lenguaje no verbal. Los estudiantes reconocieron además, que al aplicar el curso de lenguaje no verbal a su inteligencia emocional, mejoraron su calidad personal.

Palabras clave

Lenguaje no verbal // Inteligencia emocional // Calidad personal // Gestos y posturas no verbales.

---

[1] Licenciada en Psicología, Magister en Psicopedagogía, planificación, gestión y educación superior en salud. Ha sido docente en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar; Jefe del gabinete psicológico del Colegio Militar del Ejército; actualmente se desempeña como Docente titular de Módulo educativo de la Carrera de psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

Abstract

The present study analyzes the influence of the Non-verbal Language in Emotional Intelligence and its relationship with the personal quality of the 5th year of the Career of Psychology students. It is an initiative arising from the importance of better training for those students who are graduating. The work can be considered original since they do not exist in our environment, other studies on the subject. After applying the course on Non-verbal Language where it is taught to recognize different gestures and Non-verbal postures in people, it was possible to observe that students who were aware of what is Non-verbal language showed more easily-use the same, meaning new tools that would facilitate their work as professional psychologists. People are aware of their emotional intelligence but not always put it in practice; the study appreciated that all persons improved their Emotional Intelligence to learn the Non-verbal Language. Besides, the students recognized to applying the course of Non-verbal Language to Emotional Intelligence they improved their personal quality.

Key words

Non-verbal Language // Emotional Intelligence // Personal quality // Gestures and Non-verbal postures.

Introducción

El presente artículo analiza la influencia del lenguaje no verbal en la inteligencia emocional y la relación con la calidad personal de los estudiantes de la carrera de Psicología en la Universidad Mayor de San Andrés. Es una iniciativa inédita para mejorar la formación de los estudiantes en último nivel y que egresarán en breve. El estudiante de Psicología se forma en diferentes ámbitos para trabajar en el futuro con personas. El currículum se aboca a temas tanto teóricos como prácticos, dando por sentado que abarca lo principal que un estudiante debe saber. No obstante, no se presta atención a lo que expresan las personas con lenguaje no verbal. Además, se ha observado que los estudiantes que conocen algo del lenguaje no verbal muestran mayor y mejor disposición para ampliar sus conocimientos. Siendo un tema cotidiano, existe acogida e interés por conocerlo mejor; así, cuanto más se prepare a los estudiantes sobre el lenguaje no verbal, contarán con herramientas apropiadas que faciliten su trabajo.

El tema no se estudia en nuestro medio y sobre inteligencia emocional, existe la tesis "Programa para el desarrollo de la inteligencia verbal y su influencia en la inteligencia emocional" de Teresa Cáceres Luna, con base

en información de niños de 8 a 12 años y de sus padres. En tal investigación, se encontró que el programa de Cáceres ejerció una influencia notable sobre las variables "inteligencia verbal" e "inteligencia emocional".

Actualmente, en las universidades es motivo de preocupación tratar de formar de la manera más completa posible a los estudiantes, proveyéndoles de la mejor enseñanza teórica e incursionando en la mayor práctica. Así, desarrollar contenidos de lenguaje no verbal en el último semestre de la formación para licenciatura, les permitirá obtener pautas de conocimiento desarrollando calidad personal para el próximo ejercicio profesional.

Cuanto más el estudiante se esmere en dar aplicación a los conocimientos adquiridos, ciertamente logrará mejor formación. En ese sentido, el estudio planteado ayuda a conocer aspectos relacionados con la percepción del estudiante, además del detalle y la motivación de sí mismo; permitiéndole manejarse de acuerdo a los contenidos. Para lograr el objetivo de empleo óptimo del lenguaje no verbal se requiere determinar, en primer lugar, la mejora de los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes. Después, en segundo lugar, se desarrollará la calidad personal lograda previamente con el lenguaje no verbal y la práctica de la inteligencia emocional.

Se trata, en última instancia, de un estudio de comunicación que pueda transmitir información de una entidad a otra. Tradicionalmente la comunicación se ha definido como "el intercambio de sentimientos, opiniones o cualquier otro tipo de información, mediante el habla, la escritura, u otro tipo de señales"[2]. Así, desde el punto de vista técnico, se entiende por *comunicación* el hecho de que un determinado mensaje originado en el punto "A" llegue al punto determinado "B", distante del anterior en el espacio o el tiempo. Los elementos que aparecen son el código, el canal, el emisor y el receptor. El código es un sistema de signos y reglas para combinarlos. El canal es el medio de comunicación que emplea el código. El emisor es la persona que se encarga de transmitir el mensaje. Esta persona elige los signos que conviene, es decir, realiza un proceso de codificación: codifica el mensaje. El receptor es la persona a quien va dirigida la comunicación: descifra e interpreta los signos elegidos por el emisor, es decir, decodifica el mensaje.

Los términos "semiótica" y "semiología" son sinónimos[3] porque desarrollan una teoría general de los signos y la descripción general del funcionamiento de los sistemas de los signos. Tal teoría estudia tanto los signos lingüísticos como los no lingüísticos, por ejemplo, las señalizaciones,

---

2 http://es.wikipedia.org/wiki/comunicación

3 Helena Beristaín. *Diccionario de retórica y poética*.

el alfabeto de los mudos, los rituales simbólicos, los protocolos, etc. Para Umberto Eco y Roland Barthes, los fenómenos de la cultura pueden ser observados como sistemas de signos que vehiculan los contenidos culturales: son ejemplos apropiados al respecto, la moda, la etiqueta, el mobiliario, los estudiantes, el cine, los juegos, la arquitectura, etc. [4]

Ante la pregunta que cuestiona ¿en qué consiste la hermenéutica de la interpretación del lenguaje no verbal?, podemos responder que al interpretar entendemos lo que dicen los autores. La comunicación no verbal es el proceso de envío y recepción de mensajes sin palabras, sólo con indicios y signos que carecen de sintaxis. No tienen estructura sintáctica, por lo que no es posible analizar las secuencias de los constituyentes jerárquicos. El lenguaje no verbal juega un papel clave en la cotidianeidad de las personas, expresándose en los mensajes que son comunicados mediante gestos, posiciones corporales o posturas, expresiones faciales y contacto visual; además, se incluye la ropa, los peinados, la arquitectura, los símbolos y la infografía[5].

En el tiempo, la comunicación no verbal ha tenido menor atención y se han realizado menos estudios científicos en comparación a la comunicación verbal. En parte, porque consiste en modos de transmisión de información menos estructurados y de más difícil interpretación. Hasta antes de 1950 se conocen pocos trabajos publicados que profundizaron en aspectos de la comunicación no verbal, ya que ésta no se consideraba un objeto digno de interés científico.

Antes de iniciarse el estudio científico de la comunicación no verbal, el lenguaje no verbal apenas era la descripción más o menos extensa de anécdotas y observaciones curiosas. Tal es el caso de las descripciones en la obra de Charles Darwin *The Emotions in Man and Animals*, escrita en 1872. El naturalista inglés sugirió la posibilidad de que los humanos tendríamos, en todos los contextos culturales, elementos de expresión comunes. Además, Darwin destacó la comunicación y la expresión en la supervivencia biológica[6]. También David Efron, en *Gesture and Environment*[7] (1941), estableció la importancia de la cultura en muchos gestos. En la década de 1950 comenzaron las investigaciones en todas las áreas de la comunicación humana, destacándose tres hechos: Apareció *Introduction to Kinesics* (1952), del antropólogo Ray Birdwhistell. El psiquiatra Jürgen Ruesch y el fotógrafo Weldon Kees publican el primer libro que utilizó el término no

---

4 Diccionario *Babylon*.

5 Fernando Poyatos *La comunicación no verbal,* Volumen 2, p. 206.

6 Charles Darwin. *The Emotions in Man and Animals,* pp. 29, 45 ss.

7 David Efron, en *Gesture and Environment,* pp. 64, 94 y 136.

verbal, *Nonverbal Communication* (textos de 1956 con amplia documentación gráfica). Y, finalmente, el antropólogo, Edward T. Hall, publicó *The Silent Language* (1959), tras varios años de investigación del uso del espacio por los seres humanos (la proxémica). Un estudio más detallado sobre este tema apareció en 1996: *The Hidden Dimension*[8]. Otros investigadores dieron importantes contribuciones, como Ray L. Birdwhistell, Flora Davis, Allan Pease, Desmond Morris y Paul Ekman.

A finales de los años 50, los antropólogos Birdwhistell y Hall presentaron estudios sobre quinesia, proxémica y cronémica, dándose en la misma época estudios psicológicos y psiquiátricos. Desde 1975 el análisis se ha profundizado en tratados acerca lo verbalizado y las actividades no verbales. En la actualidad, los estudios constatan que la comunicación no verbal y los sistemas que la integran aún se encuentra en la fase de identificación, descripción y clasificación; sin embargo, lo descubierto constituye una parte fundamental de la comunicación. Según la obra *La comunicación no verbal*[9], los sistemas no verbales reconocidos hasta el momento son el para-lenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica. Los dos primeros son los más importantes:

1. El *para-lenguaje* son indicadores de reacción fisiológica y emocional. Por ejemplo, las pausas y los silencios comunican o matizan la comunicación, según:

- Cualidades del sonido: tono y timbre.
- Las reacciones fisiológicas o emocionales como la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el bostezo, el llanto, el sollozo, el jadeo, escupir, eructar, el hipo, el estornudo, el castañeo de los dientes, etc.
- Elementos cuasi, léxicos como las expresiones "¡Ah!", "¡Huy!", "¡Ajá!"

2. El *sistema quinésico* está formado por movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyendo aspectos como la mirada o el contacto corporal. Sus categorías básicas son:

- Gestos: movimientos psico-musculares con valor comunicativo. Pueden ser gestos faciales: ojos, cejas, entrecejo, ceño, frente, pómulos, nariz, labios, boca y barbilla; o gestos corporales: cabeza, hombros, brazos, manos, dedos, caderas, piernas y pies.

---

8 Edward T. Hall. *The Hidden Dimension,* pág. 54 y 115.

9 Poyatos, Fernando. (1994): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación.* Editorial Istmo AKAL. En dos volúmenes.

- Maneras: formas de hacer movimientos.
- Posturas: Posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano con diverso significado.

3. El *sistema proxémico*: Son hábitos relacionados con el comportamiento, el ambiente y las creencias de la comunidad. Incluyen la concepción, el uso, y la distribución del espacio; además de las distancias culturales que mantiene las personas en interacción.

- Por ejemplo, la configuración de ciudades, pueblos, parques, casas y mobiliario; además del orden y desorden de los objetos.
- También se incluye la distancia al conversar, las entrevistas y si nos aproximamos al interlocutor cuando decimos "quiero ir contigo" o nos apartarnos de él.

4. La *cronémica*, se refiere al tiempo[10]:

> El éxito en la comunicación depende del funcionamiento correcto y adecuado de todos los componentes del sistema de comunicación. Partimos de la convicción de que hacerse entender por un número pequeño o elevado de personas, es un arte que puede aprenderse. En la medida en que se conocen y se ponen en práctica una serie de recursos por parte del emisor, en este caso el monitor, se favorecerá la transmisión del mensaje y su correcta asimilación por parte de los receptores[11].

Comunicación no verbal, lenguaje positivo e inteligencia emocional

La gente se comunica de muchas maneras. Pero, ¿realmente comunica todo lo que quiere y se puede saber que oculta lo que no quiere transmitir? A primera vista parece que sí: somos dueños de nuestros mensajes y ellos expresan sólo lo que deseamos expresar. Todo el mundo (o *casi* todo) sabe callarse cuando le conviene, y expresa en una forma aproximada, lo que desea. Sin embargo, los problemas de la comunicación son, para decirlo en pocas palabras, que decimos más de lo que creemos y menos de lo que pensamos. Por un lado, es un lugar común encontrarse con la dificultad de redondear un pensamiento para ponerlo en forma clara a disposición del receptor. No sólo los periodistas o los escritores se encuentran a diario con este obstáculo; cualquiera siente las dificultades inherentes a darle forma

---

10 Manuel Gross. *"Las emociones y la inteligencia emocional", s*ite: http://manuelgross.bligoo.com

11 http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_no_verbal

a un pensamiento que está hecho de imágenes, emociones y sensaciones tridimensionales. En sustancia, "explicarse" es siempre un milagro, no menos excepcional aunque sea cotidiano y "sin" esfuerzo aparente.

Todos comprendemos la importancia del lenguaje verbal y no verbal en la comunicación. Pero pocas personas son realmente conscientes del impacto de una mala comunicación. La expresión, tanto verbal como corporal, tiene una estrecha relación con lo que se conoce como inteligencia emocional. Aprender a expresarse correctamente es esencial para el buen desarrollo de las tareas cotidianas[12]. Comunicarse es parte esencial para cualquier acción de empresa: comunicarse con los clientes, comunicar los equipos, comunicarse con los subordinados, etc., es parte de la vida institucional.

Lenguaje gestual y corporal

Es común que en su desempeño diario, los seres humanos hagan gestos y den señales no verbales interpretables por otras personas como muecas, movimientos de brazos, manos y dedos, etc. Paul Ekman encontró hasta quince expresiones del rostro universalmente entendibles en diferentes culturas. Además existen gestos no faciales ampliamente difundidos en diferentes culturas.

La comunicación corporal, evolutivamente anterior al lenguaje verbal estructurado, es una parte esencial del sistema de comunicación humano y de muchos primates. En los humanos modernos el lenguaje no verbal tiene sentido paralingüístico y es importante en intercambios comunicativos que complementan adecuadamente el discurso verbal:

Algunos tipos de comportamiento no verbal son universales en el ser humano y tienen paralelo evolutivo en otras especies animales. Por ejemplo, las posturas de dominio y sumisión en encuentros cara a cara entre seres humanos, son similares a las exhibiciones rituales de agresión y apaciguamiento que establecen y mantienen jerarquías entre otros primates. Cuando los humanos y otros primates actúan en situaciones sociales, no son unidades aisladas, sino que están ligadas socialmente con el resto de individuos.

El lenguaje visual y la mirada

El lenguaje visual comprende tanto las señas o indicios simples, como códigos semióticos complejos. Gracias a señas, gestos y miradas,

---

12 Rulicki, Sergio & Cherny, Martín. (2007): *Comunicación no verbal*. Editorial Granica.

las personas son capaces de transmitir mensajes (función de emisor), permitiendo al receptor saber lo que significan sin haberse puesto de acuerdo previamente. En este caso, según Grice, la interpretación de las señales depende del contexto lingüístico, o de la pragmática conversacional.

Por el contrario, los códigos más complejos sólo pueden ser aprendidos y el significado no se determina por reglas exclusivamente pragmáticas. Se requiere, como sucede con otros códigos semióticos complejos, el análisis de la dimensión sintagmática y la dimensión paradigmática. Un ejemplo es el análisis de los complementos de vestir, que Roland Barthes ilustra mediante las dimensiones sintagmática y paradigmática[13]. Los elementos paradigmáticos son elementos que no pueden ser colocados en la misma parte del cuerpo, mientras que la dimensión sintagmática es la combinación particular o la yuxtaposición de elementos que pueden ser llevados al mismo tiempo. Las señales de tráfico son otro ejemplo de lenguaje visual en el que se combinan forma, color y simbología dibujada. Estos tres factores juntos configuran la sintagmática: las posibles formas, los posibles colores y la posible simbología, que pueden aparecer sintagmáticamente combinados.

La mirada es un componente destacado en varias formas de comunicación no verbal, ya que complementa la información verbal, corroborándola o matizando su contenido. La mayoría de las conversaciones entre seres humanos incluye contacto visual, resultando anómalas las personas que no miran a interlocutores. En los niños la falta de contacto visual está asociada frecuentemente con las mentiras, las distorsiones y otros hechos psicológicos interesantes. En la comunicación pública el contacto visual muy persistente puede provocar inquietud y nerviosismo en la persona que está hablando o en el auditorio.

Por otra parte, la mirada sirve para interactuar y marcar los turnos de palabra en una conversación. Antes de dar respuesta, es frecuente desviar la mirada, dando a entender que se va a intervenir de nuevo. El asentimiento con la mirada también es un signo frecuente que sirve para establecer la duración del turno de palabra. Muchos de los gestos y actitudes derivan, en ocasiones, de un comportamiento inconsciente aunque adquirido en la infancia y que no es innato. Los niños gradualmente aprenden a distinguir una mirada burlona, una mirada de sorpresa, una mirada desafiante, etc.

Por último, el tiempo que se mantiene la mirada puede servir de ayuda para saber qué piensa el interlocutor. Así, una persona insegura o nerviosa es incapaz de mantener la mirada fija en su interlocutor durante un largo

---

[13] Roland Barthes. *El grado cero de la escritura, seguido de nuevos ensayos críticos*, (1973): Siglo XXI, Buenos Aires. p. 93.

período. Además, cuando se habla de temas personales disminuye (o incluso llega a perderse) el contacto visual. Se ha establecido que el elogio frecuentemente atrae la mirada del elogiado[4].

El para-lenguaje y la comunicación

El para-lenguaje[14] se refiere a los tipos de señales concurrentes con la emisión lingüística, tipos que transmiten información adicional, matizan, reafirman o incluso contradicen el sentido comunicativo de la emisión lingüística. Para algunos autores, el para-lenguaje incluye las cualidades no verbales y modificadoras de la voz, además de los sonidos y los silencios con que apoyamos o contradecimos las estructuras verbales o kinésicas. Intervienen en él los aparatos fonadores y los órganos nasales[15].

La existencia de para-lenguaje es un hecho universal de la comunicación humana cotidiana, aunque las formas específicas que toma la gestualidad o las señales concretas son altamente culturales. Por otra parte, el para-lenguaje en general, admite gradualidad, y no es analizable, a diferencia de los mensajes propiamente lingüísticos en unidades discretas combinables. La diferencia entre comunicación verbal y no verbal no se reduce a la diferencia entre acciones y discurso. Más que una distinción basada en el canal sería mejor referirse al código que se emplea en la comunicación. Un esquema de distinción sugerido depende del grado de sutileza con que se utilice el código definido, según estén presentes o ausentes determinadas reglas de decodificación. No podemos ser precisos acerca de los límites entre la comunicación verbal y la comunicación no verbal. Las características más generales de la comunicación no verbal son su no discrecionalidad y que además no tiene un orden secuencial o lineal. En una forma discrecional de comunicación no existe semejanza entre los elementos del código y los significados subyacentes. La forma analógica conserva dos significados: el del emisor y el de receptor; y la comunicación es posible en la medida en que ambos coincidan.

La comunicación no verbal puede estudiarse subdividiéndola en canales, destacando la comunicación como interrelación entre los participantes. Los canales relevantes son:

Para el emisor:	La cara:	el ceño, la sonrisa y la mueca.
	Los ojos:	la dirección de la mirada y las alteraciones de la pupila.

[14] Knapp, Mark L. (1995). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Ediciones Paidós-Ibérica.

[15] Axtell, Roger E. (1993). *Gestos: Lo que se considera correcto e incorrecto en la comunicación a través del lenguaje corporal en todo el mundo*. Barcelona: Iberia.

	El cuerpo:	La postura, la posición de brazos y piernas, el distanciamiento.
	La voz:	El tono y el ritmo.
Para el receptor:	La vista:	Percibimos la forma, el color y el tamaño de las cosas.
	El oído:	Captamos los sonidos, si son fuertes, débiles, agudos o graves.
	El olor:	Apreciamos los aromas y los distinguimos unos de otros.
	El tacto:	Notamos el frío, el calor, la suavidad o la aspereza de las cosas.

Los esquemas de clasificación que se utilizan para el estudio de esta comunicación se refieren a características estructurales y a la descripción física del comportamiento. Uno de éstos estudia un solo canal; es la Técnica de Puntuación de Emoción Facial (TPEF) que se substituye por un sistema más complejo y completo denominado Sistema de Codificación de Acción Facial (SCAF) que estudia todo movimiento facial que pueda ser identificado visualmente. El nuevo sistema facilitará el estudio del movimiento facial en investigaciones no relacionadas con la emoción. Otros sistemas se refieren a la función. Una clasificación funcional hace presunciones acerca del significado de diversos comportamientos, generalmente desde el punto de vista del observador. Paul Eckman y Friesan desarrollaron un esquema de cinco categorías al respecto:

a) Emblemas:	Son movimientos substitutivos de las palabras. Pueden asignarse o no a una lengua.
b) *Ilustrativos*:	Son movimientos que acompañan un discurso y que lo subrayan, modifican o puntúan. Ejemplificar o ilustrar con el gesto lo que se transmite verbalmente, es decir, acompañan a las palabras que decimos al hablar. Hay diversas categorías:

- *Ideográficos*, acompañan a la expresión de ideas discursivas o también de ideas abstractas (números, por ejemplo). Suelen ilustrar conceptos o relaciones lógicas.
- *Pictográficos*, ayudan a describir el aspecto formal del contenido verbal (tamaño y forma entre otros).
- *Deícticos*, indican o señalan la situación espacial o la identificación de primera persona o cosa a la que se refiere el mensaje verbal.
- *Kinetográficos*, se utilizan para acompañar a los verbos y a las oraciones que describen movimiento.

- *Espaciales*, describen un espacio nombrado verbalmente. Pueden ser estáticos o dinámicos.
- *Reguladores*, movimientos que mantienen o señalan un cambio en los roles de habla y escucha. Ayudan, tanto al que habla como al que escucha a mantener y ordenar el flujo del mensaje oral.

c) Adaptativos: Son los movimientos ligados a la necesidad individual o al estado emocional.

d) Exhibidores de afecto: Son las expresiones faciales vinculadas a la emoción.

e) *Batutas*: Acompañan y regulan el ritmo del discurso oral. Estos gestos son hábitos semiconscientes, pero aprendidos. Su empleo responde a características personales, pero siempre tienen un contenido cultural fuerte. Aportan espontaneidad al discurso. Pueden ser unilaterales (se mueve un solo brazo), paralelos (se mueven los dos brazos a la vez) o alternantes (se mueven los dos brazos alternativamente). Las batutas se acompañan de la mirada.

La mayor parte del comportamiento no verbal está codificado de forma distinta del lenguaje escrito o verbal. Por lo tanto, utilizar un sistema orientado al lenguaje para comprender toda la comunicación distorsiona los elementos cruciales de naturaleza no lingüística. No cabe duda de la importancia de lo no verbal en la totalidad del proceso de comunicación.

Diversos psicólogos y psiquiatras han demostrado que la forma de moverse de una persona muestra correlaciones sobre sus emociones y sus reacciones hacia la gente que lo rodea. Al saber que es una vía de comunicación, algunas personas, toman conciencia de sí mismas y esto se convierte en un problema. Piénsese qué puede significar para una persona consciente de ello, la importancia de la comunicación no verbal (por ejemplo, para dar señales de sus sentimientos, o cuando habla con un psicólogo al que atribuye una especial capacidad lectora de esas señales). La persona se enfrenta ante la comunicación no verbal, al menos de tres formas:

En primer lugar, intenta inhibir la comunicación no verbal que, de acuerdo a su conocimiento o creencia, significa algo en la interacción que no quiere que se note o se sepa. Este comportamiento supondría iniciar cada interacción con mucha tensión, o de una forma poco expresiva. En segundo lugar, se siente liberado al reconocer cómo deja traslucir sus emociones, al darse cuenta de que la gente le conoce intuitivamente mucho más de lo que es capaz de decir con palabras acerca de cómo se siente. En tercer lugar, por último, puede sentirse simplemente despreocupado, al tomar conciencia de que es inevitable comunicar algo, que ese algo

se capta sobre todo intuitivamente, y que en realidad nadie mantiene una interacción estando pendiente de fijarse en cada comportamiento no verbal para analizar su significado, a no ser que sea un movimiento realmente inusitado.

Lenguaje corporal y comunicación

El lenguaje corporal es una herramienta de gran alcance para validar lo que la persona tiene que decir[16]. La persona puede decir una frase muy significativa, pero si carece de expresión, nadie le creerá. Las expresiones son las que dan significado a las palabras; la expresión envía el mensaje completo a la persona con la que se comunica. Los seres humanos somos criaturas sociales, y comenzamos a intercambiar señales de comunicación no verbales incluso antes de comenzar a hablar. La presencia de otra persona marca el principio de la comunicación. Es casi imposible no ser comunicativo al estar con otras personas. El silencio es un medio de alcance en la comunicación. Uno puede aprender a manipular las señales no verbales para impresionar a otros con el mensaje que divulga. La vestimenta apropiada también asiste en la transmisión eficaz de los argumentos. El lenguaje corporal es una herramienta de gran alcance para validar lo que se dice.

Los seres humanos somos criaturas sociales, y comenzamos a intercambiar señales de comunicación no verbales incluso antes de comenzar a hablar[17]. Una persona segura de sí misma da una apariencia relajada. Las piernas están sin cruzar, los movimientos faciales son tranquilos y hay buen contacto visual, pero no mantiene la mirada fija. No tiene miedo de apropiarse del espacio que está a su alrededor. Se sienta derecho, pero de una manera relajada y con sus hombros bien cuadrados en recto. Se inclina hacia la persona con la que está hablando, pero no demasiado. Otros hábitos pueden incluir la exhibición de las palmas de la mano abiertas, o las palmas hacia arriba. También puede desabrocharse el saco.

La persona segura de sí misma y relajada mantiene sus manos lejos de la cara. Generalmente, los pies se mantienen separados. Mantendrá su cabeza hacia arriba. En un restaurante, bajará su bebida y la guardará al lado. Cuando está de pie, se colocará derecho y con buena postura. No teme al contacto físico, pondrá su mano sobre el brazo de la otra persona para acentuar un punto. Utilizará cabeceos afirmativos durante la conversación para mostrar interés. Sus manos estarán ocasionalmente detrás de la cintura o, si es un hombre, el pulgar estará en su cinturón.

---

16 Cestero Mancera, Ana Maria, www.lenguaje no verbal.com, p. 75.

17 Abel Cortese. *Inteligencia emocional*. Fuente: Sht.com.ar, pp. 1-3.

Una persona deshonesta típicamente tiene prisa y hace mínimo contacto visual. Además, a menudo exhibirá gestos de ansiedad, tales como un vistazo oblicuo o una mirada arrebatada, o quizás una mirada al piso. Tiene ciertos gestos de la cara, tales como cubrirse la boca, frotar la nariz, rascar la cabeza. Come frecuentemente, tiene seca la garganta o los labios muy húmedos, éstos son síntomas de engaño. Su sonrisa es forzada y evidencia cambios del lenguaje corporal abierto al lenguaje corporal defensivo, cambia su temperamento, ya esté sobresaltado o sobreactúe. La expresión de estar a la expectativa se advierte con las piernas o los brazos cruzados, aunque hay otras pistas.

El aburrimiento y la indiferencia se muestran por gestos como el bostezo o la cara apoyada sobre la mano. Una persona aburrida mira hacia todas partes, pero muy poco hacia la persona con la que está hablando. Se muestra inquieta, mira su reloj o el reloj en la pared constantemente. Está en constante movimiento; en el caso de las mujeres, mueve los pies. Una persona aburrida repetirá a menudo acciones como golpear ligeramente sus pies. La mirada hacia la salida es a menudo una muestra clara del aburrimiento. Exhibirán, a veces, una cara en blanco.

Hay muchos sistemas para analizar el tipo de personalidad de cada uno, pero es posible categorizar a las personas dentro de cuatro estilos básicos. Estos son: el emocional, el eficiente, el rutinario y el detallista. Si estamos mínimamente al tanto de estos cuatro diferentes estilos, podremos crear un lenguaje corporal que permita que la otra persona se sienta cómoda con nosotros.

Reconocer las características de la personalidad de cada persona mejora la habilidad para tener una comunicación exitosa. El estilo de una persona se mide basándose en qué tanto presenta ciertas características de comportamiento. La mayor parte de las características de las personas se inclinarán a un tipo de personalidad primario, y después se cambiarán por una "personalidad de apoyo", en caso de que las acciones de su personalidad no produzcan los resultados deseados. Estos estilos de comportamiento pueden ser fácilmente reconocidos en cómo una persona actúa, se viste, habla y se mueve.

La comunicación verbal es el contenido de la comunicación, lo que decimos. La comunicación no verbal alude al lenguaje del cuerpo, o sea, a cómo, cuándo, dónde y de qué manera lo decimos. El nivel de importancia de los dos tipos de comunicación se puede expresar en el siguiente porcentaje: comunicación verbal, 30%; comunicación no verbal, 70%. El hombre envía mensajes, aunque no tenga conciencia de ello, y a pesar de que voluntariamente no quiera comunicarse. Esto es así porque el cuerpo habla otro lenguaje distinto al de las palabras.

Por ejemplo, cuando están dos individuos en su casa, y uno está leyendo atentamente el periódico, éste decide: "ahora no quiero hablar, prefiero leer el periódico". Cuando el compañero de butaca del teatro bosteza continuamente, y de vez en cuando mira el reloj, entendemos: "está aburrido, la obra no le gusta". Cuando tenemos un perro en casa, y decimos que "comprende" lo que decimos, es claro que no entiende el significado de las palabras, pero sí toda la comunicación no verbal que las acompaña: el tono de voz, el ritmo y secuencia de las palabras, los gestos, etc. Si estamos a disgusto en una reunión, es fácil decir que estamos cómodos, pero más difícil que nuestra cara no refleje en algún momento el disgusto, y nuestro cuerpo, a través de cambios constantes y de la tensión muscular existente, no nos delate.

La complejidad de la comunicación humana, la polisemia de los mensajes (cada mensaje no tiene un solo significado, sino varios) hace que podamos incurrir en el error de interpretar el mensaje equivocadamente, dando lugar a malentendidos, con importantes repercusiones en las relaciones humanas.

Interpretar como desprecio una señal que no lo es, malentender un comentario crítico que no era personal, permitirnos iniciativas amorosas cuando no hay razón para ello, puede ponernos en situaciones difíciles. Sin embargo, estando muy atentos o empleando ciertas técnicas, puede suceder que descifremos correctamente el mensaje, aun éste sea contradictorio, confuso o paradójico.

La historia de la comunicación humana es significativa. Cada uno de nosotros, como individuo, repite el proceso que realizó la especie, la *ontogénesis* (desarrollo del individuo) repite la *filogénesis* (evolución de la especie). Del lenguaje de los gestos y del lenguaje de acción, de los actos, a la posterior adquisición de la palabra, pasa con la escolarización, al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Saludos, movimientos corporales y faciales

El apretón de manos como elemento de comunicación no verbal[18], ha sido adoptado casi en todo el mundo como forma habitual de saludar a una persona. Sin embargo, hay saludos tradicionales (como la reverencia)

---

[18] VIII Jornadas de Estudios de Lingüística. *Análisis del discurso: La comunicación no verbal y su estudio*. "Desarrollo de acciones formativas y liderazgo no verbal", pág. 00. Roland Barthes, *Elements of Semiology*, pp. 26-27. Ana Muñoz. «El lenguaje del cuerpo». Fernando Poyatos, *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación.* Revista *Science*. Roger E. Axtell, *Gestos: Lo que se considera correcto e incorrecto en la comunicación a través del lenguaje corporal en todo el mundo*, p. 34.

que permanece todavía en países asiáticos. La forma firme o suave de dar la mano a las personas, también forma parte del lenguaje no verbal y los diferentes rasgos de cultura.

En Europa, el saludo tradicional es un apretón de manos, seguido, en ciertos casos, por un abrazo o hasta un beso en la mejilla entre amigos. Mientras en países como Alemania, Austria, Dinamarca, Grecia, Irlanda, Noruega, Rumania, Suecia, la gente se aprieta las manos con bastante firmeza, en otros países como España, Francia o Italia, el apretón es más ligero y más cálido.

En los territorios latinos, los abrazos, las palmadas en la espalda y los besos en la mejilla son muy frecuentes, sobre todos entre familiares y amigos[19]. Pero no son propios de países como Alemania, Austria, Dinamarca, Polonia, Noruega o Suecia. Es más, al presentarse, en Hungría o Polonia, las personas suelen estar a un brazo de distancia entre ellos. En Rusia, es común el "abrazo de oso", que va acompañado a menudo por dos o tres besos alternos y rápidos en las mejillas. Al contrario, en Finlandia este gesto no es nada común. Si en la Europa continental, la gente se aprieta las manos tanto a la llegada como a la despedida, al comenzar y finalizar el día, en el Reino Unido es menos frecuente.

En África y Oriente Medio, debido a las distintas nacionalidades y a las influencias surgidas en la época de la colonización, los gestos son muy variados y complejos. En muchos países árabes (Arabia Saudí, Irán, Sudán, Egipto, Jordania), la presión no es tan fuerte como en Europa, pero el apretón es considerado sincero, cálido y suave.

En Líbano, el saludo habitual incluye una inclinación cortes de cabeza. Como signo del estatus inferior del sexo femenino, en Zimbabue, las mujeres y las muchachas hacen reverencias. En otros estados, es muy difícil generalizar el saludo, debido a las culturas diferentes que se han desarrollado en las tribus de Nigeria, Zaire, Mali, Ghana y otros. En Marruecos, los buenos amigos se saludan besándose en la mejilla, en las grandes ciudades.

En los países asiáticos como Japón, Republica China o Corea del Sur, una reverencia o simplemente una inclinación de cabeza bastan para marcar un saludo de llegada o despedida. En algunas comunidades, el saludo es un gesto en el que las manos se juntan como en actitud de rezar, a la altura del pecho y la cabeza se inclina ligeramente. Se llama "namaste" en India o Bangladesh, y "wai" para los tailandeses. La gente de Bangladesh da la mano a los hombres occidentales, pero frente a una mujer, de cualquier nacionalidad, bajan la cabeza. Debido a la influencia

---

[19] Nota de Jorge Raúl Olguín. *El origen de la inteligencia emocional*, Instituto Akira, marzo 16, 2007, p. 10.

británica la isla de Singapur, por ejemplo, guarda el apretón de manos tradicional, haciendo también una ligera reverencia si se están dirigiendo a un oriental. Algunos países más desarrollados de Asia y con negocios en Europa, han adoptado el apretón de manos, pero este se suele hacer suavemente, sin contacto directo, como en Japón, por ejemplo.

En Australia, el apretón de manos es firme y amistoso, mientras que en Fiyi, la población se saluda con la cabeza, levantando las cejas. Un apretón menos convencional lo encontramos en Nueva Zelanda donde el agarrón es fuerte y la mirada directa.

Un apretón de manos cálido es el saludo tradicional en los países de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Guatemala, Panamá etc.). Por lo general, los hombres se abrazan, dándose cariñosas palmadas en la espalda y las mujeres se saludan con un beso ligero en la mejilla (una especie de "beso falso"), siempre y cuando se hayan presentado anteriormente. A diferencia de los norteamericanos y los europeos, la gente de Latinoamérica suele tender la mano con más suavidad y retenerla más rato cuando se presenta. En la parte nórdica del continente americano, la forma estándar de saludo es un apretón de manos, siempre acompañado de un contacto ocular directo. Sin embargo, no son frecuentes los abrazos, excepto en Quebec, donde los amigos, igual que en Francia, se pueden abrazar ligeramente.

El movimiento de la cabeza en muchos lugares (aunque no es universal en todas las culturas) de arriba abajo indica "sí"; sacudirla de un lado a otro significa "no". En otros países, como Bulgaria, Grecia, Turquía los mismos desplazamientos de la cabeza son interpretadas justamente al revés.

En la cultura europea, estadounidense, canadiense, británica y judía, es importante sostener la mirada mientras hablamos con los demás, sin importar el sexo o la edad. Este mismo gesto es considerado falta de respeto en ciertas condiciones para la población de África: un niño no puede mirar directamente a un adulto y una mujer oriental no debe tener contacto ocular prolongado con un hombre extraño. En países como Japón, Tailandia o Corea, una mirada a los ojos es considerada señal de intimidación.

El término "inteligencia emocional"[20] se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigirlas y equilibrarlas. Se trata de la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Este término se hizo popular gracias a Daniel Goleman, con su célebre libro *Emotional Intelligence*, publicado en 1995. Goleman estima que la *inteligencia emocional* se puede organizar en torno a cinco capacidades: conocer las emociones y

[20] http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional

sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones.

Medición de la inteligencia emocional y el cociente intelectual

No existe un test capaz de determinar el «grado de inteligencia emocional», a diferencia de lo que ocurre con los *tests* que miden el cociente intelectual (CI). Jack Block, psicólogo de la universidad de Berkeley, ha utilizado una medida similar a la inteligencia emocional que denomina «capacidad adaptativa del ego», estableciendo dos o más tipos teóricamente puros, aunque los rasgos sobresalientes difieren ligeramente entre mujeres y hombres[21].

> Los hombres que poseen una elevada inteligencia emocional suelen ser socialmente equilibrados, extrovertidos, alegres, poco predispuestos a la timidez y a rumiar sus preocupaciones. Demuestran estar dotados de una notable capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética de la vida y son afables y cariñosos en sus relaciones. Su vida emocional es rica y apropiada; se sienten, en suma, a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven.
>
> Las mujeres emocionalmente inteligentes tienden a ser enérgicas y a expresar sus sentimientos sin ambages, tienen una visión positiva de sí mismas y para ellas la vida siempre tiene un sentido. Al igual que ocurre con los hombres, suelen ser abiertas y sociables, expresan sus sentimientos adecuadamente (en lugar de entregarse a arranques emocionales de los que posteriormente tengan que lamentarse) y soportan bien la tensión. Su equilibrio social les permite hacer rápidamente nuevas amistades; se sienten lo bastante a gusto consigo mismas como para mostrarse alegres, espontáneas y abiertas a las experiencias sensuales. Y, a diferencia de lo que ocurre con el tipo puro de mujer con un elevado CI, raramente se sienten ansiosas, culpables o se ahogan en sus preocupaciones.
>
> Los hombres con un elevado CI se caracterizan por una amplia gama de intereses y habilidades intelectuales y suelen ser ambiciosos, productivos, predecibles, tenaces y poco dados a reparar en sus propias necesidades. Tienden a ser críticos, condescendientes, aprensivos, inhibidos, a sentirse incómodos con la sexualidad y las experiencias sensoriales en general y son poco expresivos, distantes y emocionalmente fríos y tranquilos. La mujer con un elevado CI manifiesta una previsible confianza intelectual, es capaz de expresar claramente sus pensamientos, valora las cuestiones teóricas y presenta un amplio abanico de intereses estéticos e intelectuales. También tiende a ser introspectiva, predispuesta a la ansiedad, a la preocupación

---

21 Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, p. 92.

> y la culpabilidad, y se muestra poco dispuesta a expresar públicamente su enfado (aunque pueda expresarlo de un modo indirecto)[22].

Estos retratos, obviamente, resultan caricaturescos pues toda persona es el resultado de la combinación entre el CI y la inteligencia emocional, en distintas proporciones, pero ofrecen una visión muy instructiva del tipo de aptitudes específicas que ambas dimensiones pueden aportar al conjunto de cualidades que constituye una persona.[31]

Daniel Goleman recoge el pensamiento de numerosos científicos del comportamiento humano que cuestionan el valor de la inteligencia racional como predictor de éxito en las tareas concretas de la vida, en los diversos ámbitos de la familia, los negocios, la toma de decisiones, el desempeño profesional, etc. Citando numerosos estudios Goleman concluye que el "coeficiente intelectual" no es un buen predictor del desempeño exitoso. La inteligencia pura no garantiza un buen manejo de las vicisitudes que se presentan y que es necesario enfrentar para tener éxito en la vida.

El concepto de "inteligencia emocional" enfatiza el papel preponderante que ejercen las emociones dentro del funcionamiento psicológico de una persona cuando se ve enfrentada a momentos difíciles y tareas importantes: los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, el enfrentar riesgos, los conflictos con un compañero en el trabajo. En todas estas situaciones hay una involucración emocional que puede resultar en una acción que culmine de modo exitoso o bien interfiera negativamente en el desempeño final. Cada emoción ofrece una disposición definida a la acción, de manera que el repertorio emocional de la persona y su forma de operar influirá decisivamente en el éxito o fracaso que obtenga en las tareas que emprenda.

Este conjunto de habilidades de carácter socio-emocional es lo que Goleman definió como "inteligencia emocional", que se divide en dos áreas: En primer lugar, la *inteligencia intra-personal*, o la capacidad de formar un modelo realista y preciso de uno mismo, teniendo acceso a los propios sentimientos, y usándolos como guía en la conducta. En segundo lugar, la *inteligencia inter-personal*, o la capacidad de comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo se relacionan adecuadamente, qué capacidad de reconocer y reaccionar tienen ante el humor, el temperamento y las emociones de los otros.

La inteligencia emocional influye sobremanera en las relaciones laborales interpersonales en la forma en que uno trata e intenta comprender los sentimientos que surgen a uno mismo y a la demás gente. El cerebro, al contar con dos hemisferios, el izquierdo y el derecho, nos da armas

---

22 Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, p. 92.

interesantes para conocer todo tipo de personas, estar atento ante cualquier cambio de ánimo y estar preparado. No obstante, la inteligencia emocional debe comenzar con el reconocimiento de nuestras propias emociones, la manera de canalizarlas, identificar las razones, los desencadenantes, y siempre expresar nuestras actitudes que se dan a entender por inteligencia emocional y comunicación no verbal.

Según experiencias verosímiles, más del 70% de las personas responde por comunicación no verbal antes que escrita y hablada. Así por ejemplo, lo que se relaciona con forma de verse, la postura al caminar o la forma de sentarse. Una comunicación no verbal aplicada de forma correcta es un apoyo para el lenguaje verbal y puede enviar mensajes, positivos, negativos o persuasivos. La inteligencia interpersonal se basa en dos tipos de capacidades: las ya mencionadas relaciones interpersonales y la empatía[23]. La empatía implica ocupar el lugar de otra persona para captar las emociones y comprenderlas. Todo esto implica el trabajo en equipo, trabajar con gente, tener la capacidad de responder a las personalidades y los sentimientos de los otros.

Emoción, estado emocional y reconocimiento de las emociones

El término *emoción* viene de la raíz inglesa *motion* ("movimiento")[24], y no es más que la respuesta que damos ante un estímulo o evento determinado, bien sea externo, o interno, como por ejemplo un recuerdo o una idea. Las emociones sencillamente ocurren, no es voluntario el acto de generarlas. Sin embargo, puede suceder que a diferencia de una reacción, nos encontremos ante una predisposición para actuar, en cuyo caso decimos que estamos ante un "estado emocional" o más comúnmente, un "estado de ánimo".

Las emociones[25] tienen la característica de ser específicas y reactivas ante un determinado evento. Es decir, son una respuesta a acontecimiento, por ejemplo a un grito podemos reaccionar con miedo, sorpresa, rabia o curiosidad. Por otra parte, los estrados de ánimo son emociones que se instalan con permanencia en el tiempo, no dependen de acontecimiento alguno, sino que diversos acontecimientos pasados, traumas o experiencias, han influido para que la persona tenga una respuesta emocional.

La capacidad de reconocer con precisión las emociones es esencial para nuestra existencia. El conocimiento emocional propio y el de los demás, se

---

23 Howard Gardner. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, wikipedia.org/wiki/.

24 Manuel Gross, "Las emociones y la inteligencia emocional", http://manuelgross.bligoo.com http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicacion_no_verbal .

25 David Caruso y Peter Salovey (2005). *El directivo emocionalmente inteligente*, pp. 65-142.

pueden considerar la base de la IE. Tal conocimiento tiene que ser preciso pero no obsesivo, ya que la introspección y la reflexión excesiva pueden empeorar el estado de ánimo. Es necesario saber expresar las emociones, saber comunicarlas de forma correcta, creando mensajes y descifrándolos puesto que las emociones de ciertas personas son difíciles de entender. Esto es importante porque existen grandes diferencias entre nosotros a la hora de expresar las emociones. Es necesario tener la capacidad de leer en los demás el nivel expresivo y de comunicación no verbal, distinguiendo las emociones reales de las fingidas y las manipuladas.

Identificar las emociones es primordial ya que nos aporta datos para tomar decisiones y realizar la actividad diaria. Son parte de nuestro bienestar, ya que las emociones positivas, por ejemplo, nos ayudan a desarrollar y crecer como personas, indicándonos que vamos por buen camino. Además, las emociones son básicas en la interacción social, en nuestro sistema de comunicación interpersonal que se apoya solo en un 10% en el componente verbal quedando el resto como componentes no verbales: los gestos del cuerpo, la entonación y la expresividad del rostro.

Sabemos que no todas las expresiones emocionales son sinceras, por lo que tenemos que identificar correctamente los sentimientos para utilizarlas, comprenderlas y regularlas. El mejor medio para comenzar a desarrollar esta capacidad de identificación es hacerlo con nosotros mismos. Hay tres formas de hacerlo: ser conscientes de nuestros sentimientos y emociones, ser conscientes de nuestra expresividad emocional y, ser conscientes de los sentimientos y emociones de los demás.

Para la identificación emocional es necesario que no ocultemos las emociones, que tengamos acceso a ellas por lo menos algún momento del día, en los lapsos más emocionales. Es conveniente escribir algún tipo de diario emocional, orientado a las emociones, a los estados de ánimo y a las emociones positivas. El diario permite realizar una reflexión sistemática sobre algunos momentos del día para traer a la consciencia las emociones y los efectos. Este ejercicio nos permite conocernos mejor y saber qué elementos cotidianos influyen en los ciclos emocionales, como la comida o el sueño.

Tenemos que ser conscientes de la expresión de nuestras emociones para expresar lo que sentimos con lo que decimos. Un buen ejercicio es practicar un discurso delante de un espejo o mediante una filmación viendo qué expresividad tenemos en el rostro, es decir, ver cómo expresamos nuestras emociones ya que eso es lo que ven los demás.

Finalmente, tendremos que ser conscientes de los sentimientos y emociones de los demás, aprendiendo a leer el rostro de las personas y su lenguaje no verbal. Debemos mantener contacto visual con las personas

para poder leer las expresiones de sus rostros pero también tendremos que estar muy atentos a la entonación del discurso, y a los movimientos de sus cuerpos. Todo esto, lo podemos ensañar viendo películas o estando plácidamente sentados en un café fijándonos, no obsesivamente para no molestar, las expresiones y movimientos de las personas que allí se encuentren. Esto permitirá fijarnos con detenimiento en las expresiones faciales de las emociones y empezaremos a identificarlas, tanto las sinceras como las fingidas.

Ser mejor persona

En la vida no sirve acumular millones porque el día de tu muerte no te servirán, en cambio, ser más humano significa ser empático con los demás, tener sentimientos[26]. En la vida, tiene sentido fijarse en las personas que hacen el bien por lo demás, es decir, gente que está ayudando a los demás. Si uno está preocupado por hacer dinero rápidamente, contribuye a ir por mal camino. Este comportamiento egoísta hace que las compañías timen y estafen; corresponde ser adulto e inteligente, "hay que ser empático y comprensivo con los demás y sólo así sabrás ser mejor persona": "Lucha por tus sueños, te cambiará la vida"

Marc Vidal[27] considera que todos morimos pero el recuerdo es inmortal; por eso, lo que decimos, las buenas obras que quedan tienen un punto clave que es "cómo ser mejor persona". Lo importante es *aceptar nuestros defectos*. Hay gente orgullosa, quejándose del orgullo de los demás, gente perezosa obsesionada por lo que hace el resto, gente estúpida acusando al resto de ignorantes. No aceptar nuestros defectos, los acentúa; en cambio si lo hacemos recuperamos una tremenda cantidad de energía que antes malgastábamos acusando a todo el mundo.

Gustavo Vallejo opina que cuando uno está conforme consigo mismo tiene que darse cuenta que es uno quien tiene que cambiar y no precisamente el entorno[28]. Entonces uno debe trabajar en el cambio personal, la aspiración no es ser perfecto, pero sí mejor. Para ser mejor persona hay que buscar algo que motive hacerlo: tu pareja, tu trabajo u otros factores. Los pasos que se sugieren son:

1. *Trabajar en el desarrollo personal*. Cuanto más trabaje uno en ello más exitoso va a ser. Se recomienda relacionarse con gente que sea como

---

26 Fusté Demenec Benaiges. En: http://Revista-Digital.Verdadera-Seducción.com

27 Marc Vidal. *Aprende seducción*. En: www.aprendeseducción.com

28 Vallejo, Gustavo. Consultas@gustavo vallejo.net. http://is.gd/CDqD49via@Gustavojellav

queremos ser, con gente que tenga lo que queremos tener y con gente que motive a ser mejor persona.

2. *Tener una actitud positiva*. El mundo ve a las personas como ellas mismas se ven. Si uno es negativo y ve todo lo malo en las cosas, entonces el mundo te verá también malo a ti. Si uno es positivo, la vida va a ser positiva, y el mundo responderá de la misma manera.
3. *Tener un ejemplo a seguir*. Analizar lo que es, qué hizo para llegar a lo que está e imitarlo.

Bibliografía

AXTELL, Roger E.
Gestos: Lo que se considera correcto e incorrecto en la comunicación a través del lenguaje corporal en todo el mundo. Barcelona: Iberia, 1993.

BARTHES, Roland.
Elements of Semiology, Jonathan Cape. London, 1967.
El grado cero de la escritura, seguido de nuevos ensayos críticos: Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

CARUSO, David & SALOVEY, Peter
El directivo emocionalmente inteligente. Madrid: Algaba, 2005.

CESTERO MANCERA, Ana María
Una revisión rápida del lenguaje corporal. www.lenguajenoverbal.com, 1999.

GOLEMAN, Daniel,
Inteligencia emocional. Editorial Kairós, S. A. España, 1995.

DEMENEC BENAIGES, Fusté.
"Desarrollo de acciones formativas y liderazgo no verbal".
En http://www.sht.com.ar/archivo/Management/noverbal.htm.
Diccionario Babylon. Faltan datos.

DUEK, Carolina
USA Seminarios. www.lenguajenoverbal.com

GARDNER, Howard.
Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Editorial Paidós, Ibérica, 2005.

GOLEMAN, Daniel.
Inteligencia emocional, Editorial Kairós, S.A. España, 1995.

GROSS, Manuel.
"Las emociones y la inteligencia emocional", Chile. Véase en: http://manuelgross.bligoo.com; http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicacion_no_verbal, 2009

KNAPP, Mark L.
La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno. Ediciones Paidós Ibérica, 1995.

MUÑOZ, Ana.
"El lenguaje del cuerpo". En Revista *Science*. Faltan datos. 16/2/2004.

POYATOS, Fernando.
La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación. Editorial Istmo AKAL. En dos volúmenes, 1994.

RULICKI, Sergio & CHERNY, Martín.
Editorial Granica, 2007.

SALINAS, Carlos.
http://manuelgross.bligoo.com

SERRANO, Sebastià.
La comunicación no verbal. Vol. I y II, Madrid, Istmo, 1981.

VALLEJO, Gustavo.
http://is.gd/CDqD49via@Gustavojellav

VIDAL, Marc.
"Aprende seducción". www.aprendeseducción.com

VIII JORNADAS DE ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA.
Análisis del discurso: La comunicación no verbal y su estudio. Universidad de Alicante, 2006.

ÁREA DE SALUD

SÍNDROME DE DOWN Y EDAD MATERNA:

ESTUDIO DE CORTE TRANSVERSAL REALIZADO EN LA PAZ

Gonzalo Taboada López,
Erika Lafuente, Juan Chino,
Ana Rada y Marina Cuti[1]

Resumen

Este estudio analiza la asociación entre la edad materna y la mayor incidencia del síndrome de Down en recién nacidos de la población boliviana. Tiene como base la muestra de pacientes que acudieron al Instituto de Genética y casos de control del Hospital de la Mujer, entre las gestiones 2006 y 2010. La población de investigación está compuesta por182 pacientes con síndrome de Down, y la distribución por edad se comparó con la del grupo de control, también de 182 casos. Los resultados encontrados indican que existen factores dependientes e independientes de la edad materna, similares a estudios en otras regiones de Sudamérica.

Palabras clave

Síndrome de Down // Edad maternal.

Abstract

This study shows the association between maternal age and increased incidence of Down syndrome in newborns of the Bolivian population. It is based on the sample of patients attending by the Institute of Genetics

[1] Gonzalo Taboada es Master en genética médica; Erika Lafuente, Lic. en bioquímica farmacéutica; Ana Rada es técnica de investigación; Juan Chino, auxiliar de investigación y Marina Cuti trabaja en el Instituto de Genética de la Facultad de Medicina en la Universidad Mayor de San Andrés.

and control cases from Women's Hospital, between 2006 and 2010. The research population is 182 Down syndrome patients, and the age distribution was compared with the control group, also of 182 cases. The results indicate that factors dependent and independent of maternal age, as like as studies from another regions of South America.

Key words

Down syndrome // Age maternal.

Introducción

El Síndrome de Down (SD) es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales (trisomía del par 21). Clínicamente fue descrito en 1866, y en 1959 se identificó la presencia de un cromosoma 21 adicional.[2] El SD se caracteriza por la presencia de un grado variable de discapacidad cognitiva y rasgos físicos peculiares que le dan a la persona un aspecto reconocible. La expresividad de los rasgos propios del SD es sumamente amplia y difiere de un sujeto a otro por la interacción compleja entre factores genéticos intrínsecos y medio ambientales.[3]

Los niños portadores de SD muestran mayor predisposición para presentar trastornos clónales que afectan a líneas megacariocíticas: leucemia transitoria (LT), en 10% a 20%, y de este grupo un 30% desarrollan leucemia megacarioblástica aguda (LMCA); además, tienen un riesgo 500 veces mayor que la población pediátrica general de padecer LMCA.[4]

No se conocen con exactitud las causas que provocan el exceso cromosómico, aunque se relaciona estadísticamente con una edad materna superior a los 35 años. Se suele considerar que la edad materna avanzada en el acto de la procreación en humanos está directamente relacionada con el origen de las trisomías cromosómicas, debido a que las mujeres, en el momento del nacimiento, tienen sus óvulos a mitad de camino de maduración, por lo que cuando ovulan a los 14 años, ese ovulo tiene 14 años de envejecimiento. Por esa razón, la edad avanzada de la madre es una variable frecuentemente asociada con el SD. La frecuencia de este síndrome se estima en aproximadamente un caso de 600 nacidos

---

2 Farreras, *Medicina interna*. B. Lynn, *Medical Genetics*.

3 Marder, E. & Dennis, J. *Medical Genetics*, 2001; Nº 11:57.

4 J. Flores, E. Bureo, *Leucemia y síndrome de Down*.

vivos.[5] Así, en la mayoría de los casos (95%), el cromosoma adicional deriva de la no disyunción en la meiosis I de origen materno.[6]

De acuerdo con el Estudio Colaborativo Latinoamericano de Malformaciones (ECLAMC), el 40% de los recién nacidos con SD son hijos de mujeres con edades comprendidas entre 40 y 44 años, aunque las mujeres en este grupo de edad pertenecen sólo al 2% del total de nacimientos con este síndrome.[7] La probabilidad de tener un hijo con SD es mayor a la media para aquellos padres que ya han tenido otro previamente. Típicamente, la probabilidad de tener otro hijo con SD en cada embarazo subsiguiente es de una por cada cien de nacidos vivos, dato que debe ser ponderado para cada caso, con el riesgo propio de la madre según su edad. Los antecedentes familiares igualmente incrementan ese riesgo.

Actualmente, es amplio el reconocimiento del riesgo de ocurrencia de acuerdo a la edad materna. Para el rango de 15 a 24 años, 1/1.300; para el rango de 25 a 29 años, 1/1.100; para el rango de 30 a 35 años, 1/350; para el rango de 36 a 40 años, 1/100; para el rango de 41 a 45 años, 1/25.[8] Penrose[9] afirma que el aumento de la frecuencia del síndrome de Down en hijos de madres cuya edad supera los 35 años se debe a la suma de al menos dos componentes respecto a la edad de la madre, uno independiente y otro dependiente de la edad.[10] A saber:

a) La aparición del SD, independientemente de la edad materna, todavía se puede remontar a la mutación de los genes que actúan en el proceso de disyunción meiótica. Diferentes investigaciones mencionan que el metabolismo del folato en las madres de niños con SD son anormales y sugieren que una mutación en el gen (de la 5,10-metilentetrahidrofolato reductasa MTHFR), que regula las reacciones de metilación celular, podría conducir a la hipometilación y, en consecuencia, a posibles errores en la segregación cromosómica[11] en 150 madres de niños con

---

5 E. E. Castilla; J. S. López-Camelo y J. E. Paz, *Atlas de las malformaciones congénitas en Sudamérica*.

6 D. Hernández, E. M. C. Fisher, *Down syndrome genetics: Unraveling a multifactorial disorder*.

7 B. Beiguelman; H. Krieger y L. M. Silva, *Maternal age and Down syndrome in Southeastern Brazil*.

8 G. Taboada, X. Aguilar, E. La Fuente, M.L. Navarro, *Actualización del síndrome de Down en el Instituto de Genética*.

9 L. S. Penrose, "Parental age and non-disjunction", en *Human Chromosomal Abnormalities* (W. M. Davidson, D. Robertson Smith, ed.). Staples Press. Londres, pp. 116-22.

10 P. Kaminke, *Síndrome de Down*.

11 L. S. Penrose, *op. cit*.

síndrome de Down y los controles, teniendo en cuenta la mutación del gen MTHFR como factor de riesgo para la aparición de la enfermedad.[12]

b) Hassold y Sherman[13] proponen un modelo de dos eventos (dos golpes) dependientes de la edad respecto a la no separación del cromosoma materno. El primer evento podría estar asociado con una configuración vulnerable, débil y fácilmente influenciable por parte del quiasma y el huso mitótico. El segundo evento correspondería a entender la evidencia de posibles factores inductores capaces de influir en el funcionamiento normal del quiasma y huso mitótico. Según esta interpretación, tanto las madres jóvenes como las añosas pueden experimentar el mismo proceso de la no separación del cromosoma materno, debido a los "factores inductores", fenómeno que ocurre con más frecuencia en madres añosas; esto, posiblemente debido a la degradación de proteínas necesarias para el desarrollo normal del proceso meiótico.

Métodos

El presente es un estudio de corte transversal, realizado en el Instituto de Genética (IG) de la Facultad de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés en la ciudad de La Paz, desde enero de 2006 a diciembre del 2010. Para este estudio se revisó un total de 781 historias clínicas del IG, de las que 192 eran de pacientes con diagnóstico clínico y citogenético de SD.

Para el grupo control se tomó una muestra aleatoria de los niños nacidos en el mismo período en el Hospital de la Mujer, en La Paz. Se incluyeron recién nacidos, de acuerdo con las recomendaciones del Centro Latinoamericano de Perinatología y Desarrollo Humano (CLAP).

El análisis de los factores dependientes e independientes de la edad materna se realizó de acuerdo a la metodología empleada por Beiguelman et al. (1996) y el análisis estadístico se realizó de acuerdo con este autor y a la propuesta de Lamson y Hook (1981). La edad materna promedio se comparó de manera no paramétrica con la prueba t de Student y las diferencias se analizaron con el chi-cuadrado (c2). El nivel de significación fue del 5%.

---

12 S. J. James, M. Pogribna, I. P. Pogribny, S. Melnyk, J. B. Hine, J. B. Gibson, P. Yi, D. Tafoya, D. H. Swenson, *Abnormal folate metabolism and mutation in the methylenetetrahydrofolate reductase gene may be maternal risk factors for Down syndrome*.

13 L. R. J. Da Silva, N. Vergani, D. Brunoni, S. B. Longhitano, L. Galderi, M. R. Porto, V. D'almeida, A. B. A. Pérez, "Genes envolvidos no metabolismo da homocisteína e sua relação com risco aumentado para Síndrome de Down".

Resultados

La *Tabla 1* muestra las distribuciones porcentuales de los pacientes con SD y el grupo control por cohortes de cinco años. En la *Figura 1* se representa esta distribución.

Respecto al grupo de control, llama la atención una primera elevación que corresponde al promedio de edad de las madres gestantes del periodo en estudio y se correlaciona directamente a la edad de gestaciones y partos reportada en nuestro país (24.3 años).

En relación a la edad materna de pacientes con SD, se observa la curva de distribución sugestiva/bimodal, con un primer pico de la edad materna de 26 a 29 años y un segundo en el periodo de 38 a 41 años. Este comportamiento compatibiliza de manera clara con el estudio realizado por Beiguelman.[14]

Tabla 1

Distribución porcentual de pacientes con síndrome de Down y casos de control

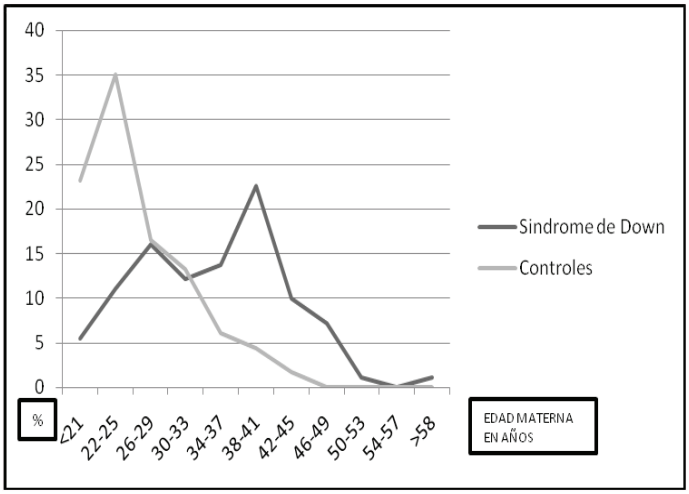
	SINDROME DE DOWN	CONTROLES
<21	5,49 %	23.08 %
22-25	10,99 %	35,16 %
26-29	15,93 %	16,48 %
30-33	12,09 %	13,19 %
34-37	13,74 %	6,04 %
38-41	22,53 %	4,40 %
42-45	9,89 %	1,65 %
46-49	7,14 %	-
50-53	1,10 %	-
54-57	-	-
>58	1,10 %	-
Media	9,89 %	4,40 %
Desv. Stand	6,67 %	11,22

Fuente: Elaboración propia.

[14] T. Hassold, S. Sherman, "Down syndrome: Genetic recombination and the origin of the extra chromosome 21".

Figura 1

Distribución porcentual de pacientes con síndrome de Down y casos controles

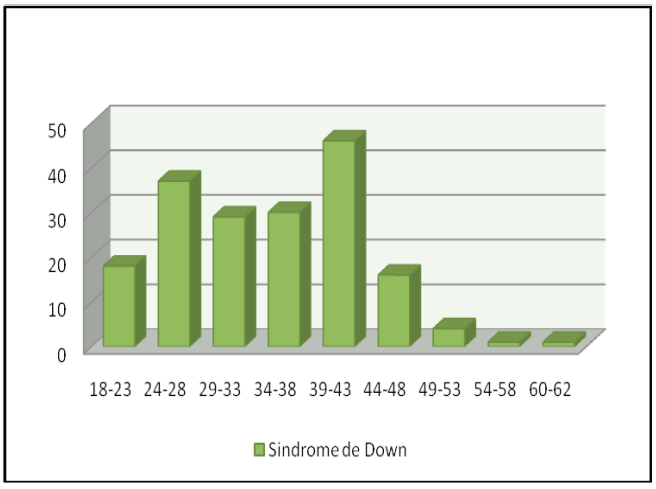


Fuente: Elaboración propia.

En el *Grafico 2* se muestra el total de casos de madres de pacientes con SD y su tendencia a presentarse en edades menores de 35.

Figura 2

Edad materna de los casos SD.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En el presente estudio se evidenció que existe una ligera inclinación cada vez más acentuada a la concepción de pacientes con SD en madres de edades más tempranas en la población boliviana.

La distribución por edades de las madres con hijos con SD (*Figura 2*) indica la presencia de factores dependientes e independientes de la edad materna. Las frecuencias de distribución bimodal encontradas en el presente estudio son similares a las encontradas por Beiguelman[15] al sureste de Brasil, y muestran que en mujeres jóvenes que tienen niños con SD, los factores no dependientes de la edad tendrían importancia a tomarse en cuenta, como ser los vinculados al metabolismo del folato.

Esta concordancia verificada en ambos estudios, se explicaría por el embarazo a edades más tempranas que se da en la población boliviana, lo que da como resultado un promedio de 34.58 años en el grupo madres con hijos portadores de SD, promedio de edad que hace una década atrás estaba en torno a los 40 años.

La edad materna en la población mundial general calculada por los autores a partir de los datos de Hook y Chambers[16] muestra un promedio de 26,1 años: para la ciudad de Nueva York de 27,01 años, 24,77 años para la ciudad de Campinas, São Paulo, Brasil, y 24,88 para nuestra población.

Conclusiones

La edad materna elevada al momento del parto es un riesgo importante para la presencia de hijos con SD. Aunque el presente estudio sugiere también otros factores de riesgo, como la deficiencia de folatos en la nutrición de la población en general, la presencia de genes vinculados al proceso de disyunción cromosómica en la meiosis materna y, por último, el crecimiento poblacional en nuestras sociedades, que origina un mayor número de madres jóvenes, factor importante que debería ser estudiado con mayor profundidad.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Dr. Yuri Pérez, Jefe de Enseñanza del Hospital de la mujer, La Paz, por proporcionar la lista de los casos de control y a todo el personal de Bio-estadística por su colaboración y comprensión.

---

15 *Ibid*.

16 S. E. Antonarakis, *10 years of genomics, chromosome 21, and Down syndrome*.

Bibliografía

Acta Pædiatr Suppl. (1964), 154:1-95.

ANTONARAKIS, S. E.
"10 years of genomics, chromosome 21, and Down Syndrome". *Genomics*, 51:1-16., 1998.

BEIGUELMAN, B.; KRIEGER, H. & Silva, L. M.
"Maternal age and Down Syndrome in Southeastern Brazil." *Revista Brasileira de Genética*, 19: 637-640., 1996.

CASTILLA, E. E.; LOPEZ-Camelo, J. S. & PAZ, J. E.,
Atlas de las malformaciones congénitas en Sudamérica. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995.

CAPONE, George T.
Down syndrome: "Advance in molecular biology and neuro-sciences." J. *Dev. Behav. Pradiatr.* 2001; 22:40-59. Hall BM. *Mongolism: A clinical and cytogenetic study.*

DA SILVA, L. R. J.; VERGANI, N.; BRUNONI, D.; LONGHITANO, S. B.; GALDERI, L.; PORTO, M. R.; D'ALMEIDA, V. & PEREZ, A. B. A.,
"Genes envolvidos no metabolismo da homocisteína e sua relação com risco aumentado para Síndrome de Down". In: *14º Congreso Brasileiro de Genética Clínica,* Anais, p. 21, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética Clínica, 2002.
"Down's síndrome". *Curr Paediatr* (2001), 11: 57d63.

FARRERAZ.
Medicina Interna. Editorial Panamericana Vol. II, 15ª edición. España; pp. 1225-6, 2006.

FLORES, J. & Bureo, E.
"Leucemia y síndrome de Down". *Biología Molecular de la leucemia megacariocítica*. Comisión española de leucemias infantiles, 2008.

HASSOLD, T. & Sherman, S.,
"Down syndrome: Genetic recombination and the origin of the extra chromosome 21". *Clinical Genetics*, 57: 95-100, 2000.

HATTORI, M., FUJIYAMA, A., TAYLOR, T.D., et al.
"Chromosome 21 mapping and sequencing consortium: The DNA sequence of human chromosome 21". *Nature 2000*; 405(6784): 311-9. Erratum in: *Nature 2000;* 407(6800): 110.

HEAD, E.; Lott, I.T.
"Down syndrome and beta-amyloid deposition", *Curr. Opin. Neurol.* 2004; 17: 95-100.

HERNANDEZ, D. & FISHER, E. M. C.,
"Down syndrome genetics: Unraveling a multifactorial disorder". *Human Molecular Genetics*, 5:1411-1416, 1996.

HOOK, E. B. & CHAMBERS, G. M.,
"Estimated rates of Down syndrome in live births by one year maternal age intervals for mothers aged 20-49 in a New York State study: Implications of the risk figures for genetic conseling and cost-benefit analysis of prenatal diagnosis programs." *Birth Defects*, 13:123-141, 1977.

JAMES, S. J.; Pogribna, M.; POGRIBNY, I. P.; MELNYK, S.; HINE, J. B.; GIBSON, J. B.; Yi, P.; TAFOYA, D. & SWENSON, D. H.,
"Abnormal folate metabolism and mutation in the methylenetetrahydrofolate reductase gene may be maternal risk factors for Down syndrome". *American Journal of Clinical Nutrition*, 70: 495-501, 1999.

KAMINKE, P.
"Síndrome de Down. Primera parte: enfoque clínico-genético". "Down syndrome. First part: clinical and genetic approach". *Arch. Argent. Pediatr*. 2008; 106(3):249-259

LYNN, B.; Jorde, John C.; CAREY, MICHAEL J. & RAYMOND, L.
Medical Genetics. 2nd edition: Mosby Year Book. 6; 114-116, 2000.

PENROSE, L. S.,
"Parental age and non-disjunction". In: *Human Chromosomal Abnormalities* (W. M. Davidson & D. Robertson Smith, ed.), pp. 116-122. London: Staples Press, 1961.

TABOADA, G.; AGUILAR, X.; LA FUENTE, E.; NAVARRO M. L. et al.
"Actualización del Síndrome de Down en el Instituto de Genética". *Cuadernos*, 2002, 47.

BASES ENERGÉTICAS DE LA MEDICINA ACADÉMICA Y DE LA MEDICINA TRADICIONAL

Alberto de la Galvez Murillo Camberos[1]

Resumen

El artículo hace referencia al origen común (la auto-asistencia) de las medicinas tradicional y académica, y a su diferente evolución posterior, aunque no necesariamente separada. Destaca también que una de las bases de ambas es la energía universal, cuyos efectos positivos es posible advertir al margen de los sistemas nervioso y hormonal. Se muestra cómo ambas medicinas han incorporado la energía en sus procesos sanadores, ya sea mediante aparatos y procedimientos para diagnóstico y tratamiento, o a través del uso de la mente y la voluntad. Muchos de los resultados pueden ser explicados recurriendo a la "ley de la atracción", y principios como: todo lo que va regresa y, no hay efecto sin causa. Hay consideraciones relativas a las bases energéticas de la "enfermedad por susto", y un breve análisis de la alteración energética del organismo como punto de partida de la enfermedad.

[1] Médico ginecólogo obstetra. Maestro en salud pública. Especialista en educación superior en salud. Diplomado en salud materno infantil internacional (Medellín); Diplomado superior en bioestadística Informática. Entrenamiento en el Centro latinoamericano de perinatología y desarrollo humano (Montevideo). Ex-director nacional de Servicios de salud y calidad (Ministerio de Salud y deportes). Ex-consultor de: PROCOSI, Proyecto de salud reproductiva nacional (GTZ) y del Proyecto de salud materna y neonatal (USAID). Fue Presidente de la Sociedad de obstetricia y ginecología de La Paz. Docente investigador titular "C" (Instituto de Investigación en Salud y Desarrollo), docente de pregrado y postgrado, tutor y tribunal de tesis de postgrado, Facultad de medicina, UMSA. Consultor nacional e internacional en salud sexual y reproductiva, vigilancia epidemiológica de la salud y mortalidad materna. Co-autor de diez libros de texto. Autor de investigaciones y artículos científicos. Autor de documentos normativos en el MSD. Conferencista en ámbitos institucionales, académicos y no académicos. e-mail: adelagalvezmurillo@yahoo.com

Palabras clave

Energía // Medicina energética // Enfermedad.

Abstract

This article refers to the common origin (self-care) of traditional medicine and academic, and its different subsequent evolution, but not necessarily separated. Also stresses that one of the bases of the two is the universal energy, which positive effects are possible to note outside the nervous and hormonal system. It is shown how both medicines have incorporated the energy in their healing processes, whether through devices and procedures for diagnosis and treatment, or through the use of the mind and the will. May of the results could be explained turning to "the law of attraction" and the fundamentals of "anything that goes comes back, and that, there is no effect without a cause. There are considerations concerning the energetic basis of "the sickness due to a frightening experience", and a short analysis of the energetic alteration of the organism as a point of departure of the sickness.

Key words

Energy // Energetic Medicine // Illness.

Introduccion

La curiosidad apareció hace más de tres millones de años, en el paleolítico inferior, cuando el *Australopitecus* primero, y después el *Homo Erectus*, a la vez que observaban cosas, situaciones, entidades, objetos y relaciones[2], estructuraron también un sistema de coordinaciones conductuales consensuadas que hicieron el lenguaje y la cooperación entre individuos. Cuando la observación deja de ser *para sí*, es decir, únicamente para el individuo (contemplación), y el sistema de coordinaciones conductuales consensuadas deja de darse solamente en el sistema nervioso, y se da en el fluir de los encuentros recurrentes de los humanos, la cooperación surge como actividad de los seres vivos[3], que les permite crear, probar y aplicar.

En este proceso de la evolución han tenido su origen tres estrategias sociales de protección sanitaria para mantener la salud: medicina académica, la medicina tradicional y la auto-asistencia. Estas estrategias que logran diferentes niveles de desarrollo y de aplicación, dada la influencia

---

2 Alberto de la Galvez Murillo, *Medicina tradicional y popular de Bolivia*, p.4.

3 Humberto Maturana, *La realidad: ¿objetiva o construida?*, pp. 26-9.

de los patrones de acumulación, la urbanización, el avance de la ciencia y la técnica, la política sanitaria vigente, la divulgación del conocimiento científico, además del comportamiento cultural y antropológico de las colectividades frente a las enfermedades.

La medicina académica, la medicina tradicional y la auto-asistencia se convirtieron en las formas habituales de preservación y reparación de la salud, sin que el desarrollo o respaldo mayor a una de ellas, por ejemplo la medicina académica, signifique que el grueso de los habitantes la utilice en mayor medida.

Uno de los mayores méritos de la auto-asistencia en la región andina y en otras partes del mundo, en realidad en todas, es haber dado origen a la medicina tradicional, y después, juntas, a la medicina alopática o académica. Hipócrates, uno de los padres de la medicina académica, era médico tradicional que practicaba la medicina greco/árabe-unani, la que más ha contribuido al desarrollo de la medicina. Si tienen un origen común y no obstante haber desarrollado de manera diferente, aunque no necesariamente separada, no constituye una arbitrariedad afirmar que ambas tienen también una base energética.

La medicina **energética** o vibratoria tiene como denominador común la producción de campos magnéticos pulsadores que inducen a las corrientes a fluir dentro los tejidos. Esa "energía sanadora", esté producida por un aparato médico o proyectada por el cuerpo humano (generalmente a través de las manos), esté proyectada por la mente del terapeuta, por los deseos y voluntades de un grupo de personas, o por la oración; es energía de una particular frecuencia o grupo de frecuencias que estimula no sólo la reparación de uno o más tejidos, duros o blandos, sino también la cura de muchas enfermedades, de hecho cualquiera, y que actúa al margen de los sistemas nervioso y hormonal.

La medicina académica ha incorporado la energía en sus diferentes variedades, tanto para el diagnóstico como para el tratamiento de las enfermedades. El electrocardiograma, el electroencefalograma, el diagnóstico por imágenes, el electrobisturí y muchas otras tecnologías médicas son ejemplos, incluida la sesión de psicoterapia a cargo de psicólogos o psiquiatras. Asimismo, el componente ritual de la medicina tradicional tiene que ver con la energía universal, a la que se vincula directamente mediante el animismo, y también para movilizarla a través de la magia y el simbolismo.

La energia

La energía es la unidad básica del universo. Es lo que sostiene a la materia, la concentra y hace que adquiera forma y funcionamiento. La ausencia de energía revierte el proceso, sometiendo a la materia a la desin-

tegración, es decir, a la pérdida de la información sobre su utilidad y al fenómeno de **entropía,** es decir, la degradación de la energía que, si es total, precipita la muerte[4]. La energía da vida a todos los miembros de los reinos, animal, vegetal y mineral, porque de acuerdo con la tradición, todos esos elementos tienen un alma o *ajayu*. Es decir, hay un cuerpo material, una envoltura, pero es la energía contenida en ese cuerpo lo que le da forma y funcionamiento. El funcionamiento de la materia se debe a la vibración de la energía. Todo es vibración, y la vibración es energía en movimiento.

La vibración tiene lugar en lo que antes se consideraba el espacio vacío del cuerpo humano. Sin embargo, no resulta fácil comprender cómo la energía, que tiene una perspectiva electrónica como parte del octavo plano astral, se convierte en materia, para habitar los primeros siete planos astrales, y adquirir carácter atómico, material, que es un estado limitativo y transitorio.

Esto puede deberse, por una parte, a que antes fuimos campos de conciencia (formas de vida en distintas manifestaciones) más evolucionados, y que por alguna razón dejamos de serlo, al perder parte de nuestra energía y volvernos seres con más materia; es decir, campos de conciencia menos evolucionados y más lentos que requieren vehículos más densos (cuerpos físicos) para transportarse. Por el otro, tal vez estemos en plena evolución hacia el octavo plano astral, que es una de las interpretaciones de lo que podría estar ocurriendo con la humanidad a partir de diciembre del 2012.

Los biólogos, que trabajan con los procesos que tienen lugar en el nivel celular, se preguntan si una persona, de manera proactiva, consciente o intencional, puede ser capaz de cambiar los márgenes de su biología de un modo médicamente significativo, solamente por o mediante lo que piensa y siente.

> Las ondas magnéticas cerebrales, asociadas con la corteza sensorial y motora, se fortalecen cuando se practica una acción, una y otra vez, como ocurre cuando uno ensaya con un instrumento musical. Pueden ocurrir cambios similares con la repetida práctica de diversas terapias que emplean las manos. No es de sorprenderse si las diversas prácticas yoguis, de artes marciales y contemplativas, también conduzcan a campos biomagnéticos más fuertes y coherentes[5].
>
> Si bien se necesita más trabajo de investigación, la explicación más lógica sobre la amplificación es que las ondas de actividad eléctrica y magnética del cerebro se amplifican al pasar por los tejidos periféricos. Las moléculas vibratorias por todo el cuerpo pueden lograr una

---

4 Mónica Simone y Jorge Bertuccio, *Energía*, pp. 15-7.

5 James L. Oschman, *Medicina energética*, p. 32.

> sincronización cooperativa con los ritmos cerebrales. Cuantas más y más moléculas se sincronizan dentro de la matriz viviente cristalina en cuanto a sus vibraciones, más se fortalecen los campos[6].
> El trabajo corporal y otras prácticas repetitivas como el yoga, Qi Gong, tai chi, meditación, toque terapéutico, etc., gradualmente pueden conducir a una coherencia más estructural (cristalinidad) en los tejidos, facilitando tanto la detección como radiación de campos energéticos. Es probable que también participen formaciones de moléculas de agua asociadas con las macromoléculas[7].

El elemento catalizador de la energía es el agua. Teniendo en cuenta el elevado porcentaje de agua en nuestro cuerpo y en el planeta (alrededor del 75% en ambos), y al hecho de que el agua es afectada por las vibraciones de la energía-materia, se puede deducir los efectos que las vibraciones ejercen en el agua corporal y, como consecuencia, en nuestra conformación molecular. Debido que el agua es el único vehículo en el universo trasmisor de vibración-energía, se ha experimentado exponiendo muestras de agua a la influencia de vibraciones de palabras escritas y habladas, pensamientos, oraciones, fotografías y música, entre otros. Después de la prueba, se tomaron las muestras y se las fotografió molecularmente. Las vibraciones positivas, como palabras suaves y amorosas, dieron lugar a la formación de bellos cristales hexagonales. Debido a que las corrientes eléctricas siempre originan campos magnéticos, el sistema nervioso también es fuente de algunos de los campos biomagnéticos presentes dentro y alrededor del cuerpo humano. El sistema nervioso regula todos los movimientos musculares, siendo por lo tanto, esencial para convertir los pensamientos en acciones energéticas, no solamente dentro el cuerpo, sino también fuera de él (telekinesis y telepatía, por ejemplo).

Hay experiencias en curso sobre esto en atletas, músicos y procesos de sanación, entre otros. Los experimentos consisten en visualizar mentalmente, por ejemplo un ejercicio y repetirlo muchas veces, pero sin hacer nada físicamente. Al ensayar mentalmente una acción, se envía información por el cuerpo, por intermedio del sistema perineural y otros sistemas conductivos, a todas las células relevantes. El resultado es un "pre-condicionamiento" de los conductos bioquímicos, reservas energéticas y patrones de flujo de información. Entonces, las células, en todas partes, se equilibran para trabajar juntas cuando surja la exigencia[8]. Esto está en relación con "El secreto", es decir el proceso mental, positivo y reiterativo

---

6 James L. Oschman, *Medicina energética*, p. 55-65.

7 *Idem*, pp. 55-65.

8 Oschman, *Medicina energética*, pp. 227-9.

que permite convertir las ideas en realidades. Según los promotores de "El secreto", es posible que una persona logre lo que quiere, por más grande que sea (felicidad, riqueza, salud).

Todos trabajamos con un poder, llamado ley de la atracción. Ese poder, que es como un imán, permite atraer a la vida de cada persona las ideas que una y otra vez se repiten en su mente. Si las ideas son positivas, atraerá cosas y situaciones positivas; las ideas negativas atraen cosas y situaciones negativas. Cada idea tiene una frecuencia vibratoria, y hay que repetirla en la mente una y otra vez para que funcione, ya que las ideas no se plasman inmediatamente. Las personas amargadas, inseguras, egoístas, con baja autoestima, es decir con "mala vibración", atraen solamente cosas negativas, porque todo el tiempo su mente está en blanco y negro, es decir en *negativo*.

Si está enfermo y piensa, "no quiero estar enfermo", estará y seguirá enfermo. Si tiene un trabajo que no le gusta y todos los días se queja, siempre tendrá el mismo trabajo, porque siempre estará lamentándose. Imagínese trabajando en otra cosa, contento. Imagine que lo llaman, o que lee en el periódico una convocatoria laboral de su interés, y que la gana. Debido a que la mayoría piensa en **lo que no quiere**, y no se explica por qué sucede **una y otra vez**, hay cuatro cosas a tener en cuenta:

- Pensar en positivo, comprobando que el sentimiento a que da lugar la idea sea del agrado de la persona; la ley de la atracción no funciona para hacer daño ni para lograr algo indebido.

- Ser específico en el pensamiento.

- Plantear la idea en la mente de manera adecuada.

- Repetir la idea en la mente una y otra vez, horas, días o semanas, hasta que se concrete.

Ese poder o ley de la atracción no es otra cosa que la energía universal, ligada a otra ley natural, "todo lo que va, regresa". Si hago daño, éste regresará a mí. Si pienso positivamente, el efecto de retorno será semejante. No hay efecto sin causa.Es el poder de la mente (intención), vinculado a la física cuántica (no hay un universo en que la mente no entre en él). Es el acceso que todos tenemos a los registros askasicos.

Sin embargo, los pensamientos y deseos para hacer funcionar la ley de la atracción están en contra del Tao, una de las filosofías de vida originadas en China, que habla fundamentalmente de la no-acción, de la humildad, el amor y la sencillez. Uno de los versos del Tao dice:

No hay mayor calamidad
que tener muchos deseos.
No hay mayor mal
que ser ambicioso.
No hay mayor falta
que entregarse a la codicia.
Así, saber contentarse
es una satisfacción constante[9].

Volviendo a los campos electromagnéticos generados por diversos órganos del cuerpo humano, si el que se produce en el cerebro es más débil que el del corazón, es decir que abarca menos espacio circundante, según lo que se sabe hasta hoy, ¿cómo explicar la curación a distancia? El Reiki permite incrementar a distancia el nivel de energía de las personas. Si el terapeuta desea enviar energía, debe primero ponerse de acuerdo con la persona, en especial la hora del contacto, imaginarla ese momento y proyectar la energía hasta el tercer ojo de la persona.

En la curación a distancia, el efecto sucede primero en el aura, para luego extenderse al cuerpo físico. Para incrementar el efecto, el practicante dibuja en su mente determinados símbolos relacionados con este tipo de práctica, y pronuncia ciertos sonidos mantra. El practicante de Reiki, que es una persona "sintonizada" y a la que le ha sido abierto "el canal" por un maestro en una ceremonia de iniciación, no envía su energía personal, sino que moviliza la energía universal hacia y a favor de la persona enferma.

Medicina academica y energía

La medicina energética es considerada una rama de la medicina académica, pero hay que reconocer que todavía persiste cierto escepticismo sobre ella, no obstante que varios procedimientos diagnósticos y terapéuticos de la medicina convencional están basados en la aplicación o aprovechamiento de la energía. Lo que pasa es que algunos descubrimientos se realizan antes de tiempo y simplemente no pueden incorporarse al pensamiento contemporáneo[10], sin antes derrumbar paradigmas.

A comienzos del siglo XX se descubrió que los diversos órganos del cuerpo humano producen campos eléctricos que pueden ser detectados en la piel; es decir, hay campos eléctricos por dentro y por fuera del cuerpo. Esto dio lugar al desarrollo de importantes recursos clínicos, como la electrocardiografía y la electroencefalografía.

---

9 Lao Tse, *El Tao para todos,* p. 76.

10 Oschman, *Medicina energética*, p. 223.

Las terapias, ultrasónica, térmica, con rayos láser, así como la acupuntura, digitopuntura y otras, están basadas en el movimiento de campos energéticos y electromagnéticos, en los que el terapeuta manipula "circuitos" mediante el estímulo de "interruptores". También, se ha explorado la aplicación de campos magnéticos y eléctricos para estimular la sanación. Lo asombroso es que estos campos pueden ser emitidos también desde la mano humana, bajo ciertas condiciones. La electricidad biológica es un fenómeno a gran escala que surge de los movimientos de los iones cargados, como el sodio, potasio, cloro, calcio y magnesio. Cuando una corriente eléctrica fluye a través de un conductor, se crea un campo magnético en el espacio circundante. El campo biomagnético del corazón se extiende indefinidamente en el espacio. Si bien su fortaleza disminuye con la distancia, no hay un punto en el cual sea posible decir que el campo termina[11].

En 1906, Willem Eindhoven, un físico holandés, grabó la electricidad del corazón en un galvanómetro. Este descubrimiento le permitió recibir el Premio Nóbel en 1924. En 1963, Gerhard Baule y Richard McFee, detectaron en laboratorio el campo electromagnético del corazón, en el Departamento de Ingeniería Electrónica de la Universidad de Siracusa, en Nueva York.

Ahora sabemos que cada latido cardiaco se inicia con un pulso de electricidad procedente del nódulo sinusal. Esta energía se produce porque un gran número de partículas cargadas (iones de sodio, potasio, cloro, calcio y magnesio), fluye por las membranas musculares para impulsar la contracción. Esas corrientes también se esparcen por los tejidos circundantes[12]. Es posible que el hábito de fumar, por efecto de algunas de las más de 500 sustancias nocivas del tabaco, altere el funcionamiento del nodo sinusal y el movimiento de los iones, dando lugar a arritmias cardiacas y muerte súbita.

En 1929, Hans Berger comunicó que también podían ser registrados campos eléctricos desde el cerebro, aunque mucho más pequeños, empleando electrodos adosados al cuero cabelludo. Esos registros recibieron el nombre de electroencefalograma[13]. Gracias al progreso de la tecnología, ahora se sabe que el corazón produce el campo electromagnético más fuerte del cuerpo humano. En comparación, el emitido por el cerebro es débil.

En consecuencia, hoy se reconoce que los campos energéticos tienen un papel fundamental en la regulación de la estructura y función del cuerpo. Ya dijimos que la materia es energía transformada, y que ésta determina

---

11 Oschman, *Medicina energética,* p. 24.

12 Oschman, *Medicina energética*, p. 25.

13 Hans Berger, "Elektrenkephalogramm des Menschen," *Archiv fur Psykchiatrica*, Nº 87, pp. 527-70.

la forma y la función. Los meridianos de la acupuntura son conductos de baja resistencia para el flujo de la electricidad. Estos constituyen los canales principales de transmisión en el tramado celular continuo del cuerpo y que llegan a cada célula y su cito-esqueleto, es decir a lo que hoy los biólogos llaman el sistema nervioso de la célula.

Los sistemas que regulan el funcionamiento del cuerpo humano son, desde la perspectiva clínica, dos: el nervioso y el hormonal. Pero hay un tercero, primitivo, porque apareció antes que el sistema nervioso, y que ejerce efectos sobre las células y tejidos como defensa contra las enfermedades y favoreciendo la cicatrización de heridas. Los meridianos de la acupuntura y otros sistemas de sanación energética tienen que ver con este sistema primitivo de regulación. La primitiva ameba, que carece de sistema nervioso, reacciona a estímulos externos tanto para evitar ser dañada como para incorporar alimento. Se trata de un sistema primitivo, diferente al hormonal y nervioso, que fue descrito por Manaka en 1995 como el "sistema del signo X"[14]. Manaka demostró que este sistema está separado del nervioso, al describir los diversos tratamientos empleados en la medicina oriental, que afectan profundamente al cuerpo sin producir ningún efecto en el sistema nervioso. Es muy potente porque regula las comunicaciones y migraciones celulares que intervienen en la defensa contra las enfermedades y en la sanación de las heridas. Este sistema sirve, por ejemplo, para explicar los resultados de la acupuntura[15].

Los estudios en el cerebro humano realizados hace 50 años, permitieron establecer que las fibras nerviosas inter-hemisféricas del cuerpo calloso generan corrientes eléctricas neurológicas. Esas corrientes, conocidas como el campo de Babbitt, fueron observadas por este investigador cien años antes, cuando después de encerrarse varias semanas en un cuarto oscuro, al salir se dio cuenta que podía percibir campos de energía alrededor de las personas.

En la detección del cáncer se ha estudiado tanto los cambios de voltaje como la emanación de calor, que es mayor en las células neoplásicas. En esta diferencia de generación de calor entre las células cancerosas y las normales se basa, por ejemplo, el método diagnóstico denominado "centellografía". La ovulación es otro ejemplo de actividad energética interna, tanto térmica como eléctrica. En el primer caso, 24 horas antes de que el óvulo sea expulsado por el ovario, la temperatura corporal de la mujer se eleva en 0,5ºC. Su aplicación ha permitido desarrollar el método

---

14 Yoshio Manaka, "Chasing the dragon's tail: the theory and practice of acupuncture in the work of Yashio Manaka. *Paradigm,* p. 39.

15 Oschman, *Medicina energética*, p. 74.

de anticoncepción natural conocido como sinto-térmico. Asimismo, a partir del hecho de que varios días antes y varios días después de la ovulación, el potencial eléctrico en el ovario esté por debajo de cero, cinco a seis días antes de la ovulación, hace su aparición un campo eléctrico oscilante, que sobrepasa el cero poco antes de la ovulación.

Los cinturones, fajas y sujetadores que hoy son ampliamente promocionados como métodos para bajar de peso, movilizar y eliminar la grasa corporal, y para crear musculatura, están basados en la electroterapia que genera vibraciones de diferente intensidad, lo que no quiere decir que sean efectivos. Hace falta la evidencia científica que demuestre su utilidad o ineficacia.

El empleo de la energía (eléctrica, magnética, térmica, acústica, lumínica, elástica, gravitacional, cinética, vibratoria, fotonica) tiene un amplio campo de aplicación en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades, mediante procedimientos y tecnología que, por una parte, están a la vista, y por otra, permiten realizar mediciones y registros. Es decir, está presente la evidencia física de su existencia y su utilidad.

Pero, la credibilidad surge como problema en procedimientos más sutiles, como la acupuntura, la digitopuntura, la radiestesia médica o el reiki. Y más cuando se habla del poder de la mente, tanto del terapeuta como de la propia persona enferma.

Medicina tradicional y energía

La medicina tradicional andina maneja el origen de la energía desde una perspectiva religiosa, porque se la considera un obsequio de la divinidad, y resulta ser la sustancia real del universo, la sustancia primigenia y elemental de la que están constituidas todas las cosas.

La medicina natural que mejor describe a la energía universal elemental es el Reiki, palabra japonesa que significa "energía vital universal". "Rei" significa universal y hace referencia a la parte espiritual, a la esencia energética cósmica, que interpenetra todas las cosas y circunda todos los lugares. "Ki" es la energía vital individual que rodea el cuerpo, manteniéndolo vivo[16].

Otra es el Tai Chi, que no obstante ser un arte marcial, promueve el flujo del Ki a través de los meridianos de energía, dando como resultado una amplia gama de beneficios que mejoran la salud y calidad de vida de quien lo practica. Esto es posible comprender debido a que uno de los tres fundamentos del Tai Chi es la respiración consciente.

---

16 Johnny De'Carli, *Reiki Universal*, p. 23.

Aunque al nacer existan movimientos musculares y latidos del corazón, el primer signo energético de vida es la respiración. Esta tiene un componente mecánico y otro energético. El mecánico es espontáneo, gracias al proceso nervioso que la comanda incluso en el estado de sueño, pero debido a que con frecuencia las personas no saben respirar, este componente mecánico puede limitar la capacidad pulmonar y afectar al componente energético, que es el aprovechamiento de la energía, porque con cada inspiración no solamente ingresa aire a los pulmones, sino también átomos con información del universo. Al exhalar, también expulsamos átomos con información. Una partícula atómica puede recorrer en 15 días todo el orbe. Hoy podríamos estar respirando átomos que hace días o semanas estuvieron al otro lado del planeta.

La medicina tradicional andina tiene un componente **terapéutico**, básicamente herbolario, y otro **ritual**, de carácter, mítico, mágico-simbólico y animista, que tiene que ver con la parte psíquica de las enfermedades. El componte terapéutico y el componente mágico-simbólico relativo al ritual, pueden ser observados, en cambio lo **mítico y animista** no, por lo que sólo queda creer o no en él[17] (Cuadro 1):

Cuadro Nº 1
Estructura de la medicina tradicional andina

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	PROPÓSITO
Terapéutico	• Hierbas • Entrañas de animales • Minerales • Otros	Alivio y curación de enfermedades y dolencias propias del cuerpo físico
Ritual	• Mítico • Mágico y simbólico • Animista	Ceremoniales de "pago", para restituir el equilibrio o para prevenir desgracias.

La curación ritual en el mundo andino: lo misterioso

Tanto en el cristianismo como en la concepción *kallawaya* de la vida, hay el mundo de arriba, el mundo terrestre o de aquí, y el mundo oscuro o de abajo. Los tres establecen relaciones con los hombres y mujeres y con su entorno, y con el pasado, el presente y el futuro. Los aztecas también le daban mucha importancia a los mundos de arriba y de abajo; distinguían 13 partes en el primero y 11 en el segundo.

[17] De la Galvez Murillo, "Medicina tradicional y popular de Bolivia", p. 79.

Para los cristianos, el mundo de arriba (Cielo, Paraíso, Jardín) pertenece a Jehová y su Hijo, y está habitado además por nueve jerarquías: serafines, querubines, tronos, dominaciones, principados, potestades, virtudes, arcángeles y ángeles. Lo mismo para los *kallawaya* (aunque en menor variedad), que además incluyen a la virgen María y a los santos.

El mundo de abajo es el infierno (oscuridad, caos, abismo), habitado por satanás y su séquito de demonios. Para los *kallawaya*, ese mundo es más complejo, pero tal vez menos oscuro, y pertenece o está habitado por varias entidades, entre ellas el demonio o *supaya*. Esas entidades se movilizan continuamente hasta el mundo de aquí, y no harían daño si son invocadas o reciben ofrendas, y hasta pueden retirar el castigo cuando la persona afectada realiza una ceremonia "de pago" a cargo de un oficiante reconocido.En las culturas andinas, la invocación al mundo de arriba y al de abajo es indistinta y según conveniencia. No sucede así en el cristianismo: o se está con Dios o con el diablo.

Debido a esta forma de percibir la relación del humano con esas entidades, no habría la concepción de "pecado" sino más bien de incumplimiento. Por tanto, no es la oración por el afectado ni la petición de perdón que liberan, sino el "pago". En el cristianismo es lo contrario, porque la oración, la petición de perdón y el arrepentimiento son el mecanismo fundamental para liberarse de la culpa, es decir del pecado, aunque hay también elementos semejantes al "pago", como ser el diezmo y la ofrenda.

Al igual que en el catolicismo, en el mundo *kallawaya* hay muchos intermediarios, y hasta benefactores directos, que además de resolver la necesidad, llevan las peticiones a Dios y a la virgen María. Es como una sucursal más cercana del mundo de arriba al mundo de aquí, y está habitado por santos, espíritus de los antepasados, de las montañas y de los lugares sagrados. Pero el intermediario principal es el *Ankara*, un viento, que hace de servidor y mensajero llevando las ofrendas y los mensajes a su destino.

En el mundo andino, la gente común, es decir los *jawaris*, no puede comunicarse directamente con el mundo de arriba ni con el de abajo. Por tanto, no le es posible platear directamente su petición, sin recurrir a intermediarios, ni realizar ceremonias de "pago". En el catolicismo, en cambio, hay, de manera equivocada, intermediarios, pero también es posible pedir perdón, bendiciones y gracia, directamente.

Ambas concepciones, la andina y la católica, han experimentado modificaciones y distorsiones. En la primera, a partir de la conquista, el mundo de arriba y el de abajo tienen nuevos habitantes: Jehová, Jesucristo, la Virgen María, los santos, ángeles, arcángeles y querubines; y lucifer y su séquito en el mundo de abajo. En el catolicismo, hay intermediarios no obstante lo expresado por Jesucristo: "Yo soy el camino, la verdad y la vida; nadie viene el Padre sino por mí". En realidad, no está claro si antes

de la llegada de los españoles, había los mundos de arriba y de abajo; tal vez el de arriba, habitado por los espíritus tutelares, pero ¿y el de abajo?

> Algo interesante de las iglesias rurales en Bolivia es que expresan tradiciones, creencias y valores indígenas, mucho más que sus contrapartes de las ciudades. Fueron construidas para indígenas y así representan verdaderamente la fusión creativa entre la cultura española y la cultura local, el mestizaje[18].

En muchas de esas iglesias, algo característico son las pinturas de ángeles en estilo barroco. Carabuco, Calamarca, Ayo-Ayo, Santiago de Callapa, Caquiaviri (ubicadas en el departamento de La Paz), entre otras, exhiben cuadros de ángeles trono, ángeles abanderados, ángeles militares, y de Gabriel, Baraquiel y Miguel, entre otros. En los rituales *kallawaya*, las únicas instancias que curan por su propio poder o fuerza son Dios, la virgen María, la Pachamama, el cabildo (lugar específico en las casas y lugares sagrados, donde se queman las ofrendas y hay sacrificios) y los lugares sagrados.

En sus oraciones, el o la ofrendante menciona con frecuencia a la virgen María y a la madre Tierra como si fueran una sola entidad, en una evidente muestra del sincretismo entre la cultura ancestral y la española que introdujo el cristianismo en tierras americanas. Los *kallawaya* creen que no solamente el hombre, la mujer, pueden enfermar, sino también, la casa, el campo, el tiempo, las herramientas, los animales, las cosas, es decir todo lo que tiene vida, y lo inanimado, porque tienen alma, y en consecuencia pueden enfermar, y también ser curados.

Tratándose de personas, el ritual de curación no tiene el propósito de devolver la salud eliminando la enfermedad, sino más bien de reparar el desequilibrio, originado en un susto, en el olvido de las ofrendas o el pago de deudas a los entes tutelares, en la invasión del cuerpo por espíritus malignos. Al ser restituido el equilibrio, sobreviene la salud y se aleja la desgracia y la mala suerte. En el prólogo que Porfirio Díaz Machicado hace para el libro *Plantas medicinales de Bolivia*", de Enrique Oblitas Pobrete, dice: "toda acción kallawaya es una búsqueda de rectificaciones a la mala suerte"[19].

En el ámbito de la cultura andina, y fundamentalmente de la *kallawaya*, la curación es un proceso ritual básicamente mágico y simbólico en el que hay: (a) un lenguaje, traducido en oraciones, (b) una sucesión de actos o procedimientos, (c) ingredientes y, (d) el oficiante, que en ocasiones re-

---

[18] Philipp Schauer, *Iglesias rurales*, p. 5.

[19] Enrique Oblitas Poblete, *Plantas medicinales de Bolivia*, p. 3.

cibe la ayuda de un "soldado". Todo igual que en la misa católica, y más complejo que la consulta médica, la sesión de psicoterapia y la ayuda pastoral, que también son actos simbólicos.

Enfermedad por susto

Todos los pueblos han tenido la misma evolución histórica en sus conocimientos, actitudes y prácticas frente a las enfermedades y otras calamidades. Sin embargo, una vieja concepción prevalece en ciertos contextos territoriales y humanos, en los que todavía se identifica y trata enfermedades y desgracias a base de concepciones animistas, mágicas y simbólicas. El animismo es la creencia que atribuye alma a todos los seres vivos y objetos, y a los fenómenos naturales, con el propósito de tornarlos favorables por medio de prácticas mágicas.

La magia es encantamiento, y también hechicería, por lo que es un don o capacidad propia del *yatiri*, del *chaman*, del *layqa* y del mago moderno. El simbolismo es un sistema de símbolos, es decir el conjunto de expresiones relativas a una creencia o mito. A su vez, los mitos pueden ser reales o imaginados. Guillermo Francovich, en su libro "Los mitos profundos de Bolivia", señala:

> …los mitos constituyeron la sabiduría inicial del ser humano.Este encontró en los mitos las primeras explicaciones de la realidad y los fundamentos de su comportamiento frente a ésta (...). El saber científico y el mito son así las manifestaciones de dos actitudes del pensamiento frente a la realidad[20].

El mito primordial de nuestra cultura andina es muy antiguo, y por supuesto anterior a la llegada de los españoles. Se origina en la grandiosidad de las cordilleras que circundan el territorio y en la creencia nativa de que tienen *ajayu*[21]. En ellas no pueden morar otros que no sean los *achachila*, los dueños de las montañas sagradas, los *lugarniyojkuna*, por lo que constituyen lugares sagrados.

La ofrenda a los lugares sagrados que están en las alturas, consiste en sacrificar una llama viva, animal que se alimenta de los pastos que crecen en las montañas. Al derramar la sangre, es como si ofrendáramos nuestra propia sangre, porque la llama representa a los hombres, y la alpaca a las mujeres.

Por eso, *Nayjama*, el "buscador" (libro de Fernando Diez de Medina), es el enamorado de los Andes, de sus montes, de sus planicies, de sus

---

20 Guillermo Francovich, *Los mitos profundos de Bolivia*, p. 11.

21 *Idem*, p. 17.

pobladores, de sus ciudades. Es el hombre que frente a las cordilleras se siente fascinado pero también sobrecogido. Es natural que los primitivos moradores del *Kollasuyo* hicieran de su tierra, rodeada de montañas, un mundo mágico:

> Animistas, sintiendo que todas las cosas tenían alma y vida, los kollas dieron su preferencia a la mitología de las montañas y las piedras (…). Creían que sus antepasados habían salido de los flancos de los montes (…). Esa vieja creencia sirvió todavía para explicar el origen de los incas[22].

En este marco, es posible establecer que habría cuatro causas para las enfermedades de origen mítico, de las que dos tienen además componente animista: (a) la pérdida del alma o *ajayu*, por actos de omisión o error, pero también en situaciones incidentales y accidentales; (b) la invasión al cuerpo físico de otras energías vitales o "ánimas", por la intromisión del humano en territorios "ajenos" donde moran fuerzas vitales errantes que carecen de cuerpo físico; (c) la acción de los demiurgos, que pueden invadir el cuerpo (posesión), o actuar de forma malévola en contra de una persona; (d) maleficios o embrujamientos.

El campesino andino considera que las enfermedades ocurren por castigo de los dioses; por maleficios o acciones de los espíritus, de las personas muertas o de los objetos; del demonio. Hay una interesante taxonomía relacionada tanto con las enfermedades como con los demiurgos que las ocasionan; además, éstos pueden actuar introduciéndose en el cuerpo o provocando la pérdida del alma o *ajayu*.

En la tradición andina, todas las personas, los animales y las plantas, incluso la lluvia, los ríos y las montañas, poseen una energía vital denominada alma o *ajayu*. Cuando ocurre pérdida de esa energía vital, hay enfermedad, decadencia o sobreviene la muerte. La misma tradición dispone medidas preventivas y curativas, tanto para evitar la salida del alma como para lograr que retorne al cuerpo físico.

Debido a que se considera que todo cuerpo animado o inanimado y los fenómenos atmosféricos tienen alma, cuando hay sequía en la comunidad, corresponde invocar al *ajayu* de la lluvia para que ésta se manifieste sobre la tierra. Sin embargo, hay cierta complejidad cuando se trata del alma y del *ajayu*, que al parecer no serían lo mismo.

La tradición andina otorga dos almas a toda persona. Una, *athun ajayu*, que cuando abandona el cuerpo físico es porque la persona tiene que morir; la otra, *juchchui ajayu*, que cuando deja el cuerpo material provoca desequilibrio en el individuo (ansiedad, enfermedad progresiva,

---

22 Guillermo Francovich, *Los mitos profundos de Bolivia*, p. 18.

psicosis). Por lo general la gente cree que la enfermedad del susto (en algunos contextos se la conoce como "espanto") hace más víctimas entre niños pequeños, en ocasión de una caída, o cuando sus padres los llevan a sitios no conocidos, o cuando por olvido son dejadas prendas del niño en la casa de parientes o amigos. También, dicen que puede afectar a personas mayores cuando sufren una emoción violenta o que enfrentan alguna situación de miedo o terror.Entre los adultos, la pérdida del ánima sería más compleja y menos identificable, como se verá más adelante.

En tanto el *ajayu* no regrese al cuerpo persistirá el mal, que si es grave o se prolonga pondrá en riesgo la vida misma del "enfermo". No son raros los relatos de que tal o cual persona "se consumió como un pajarito" por haber enfermado de susto. Una variante de la enfermedad por pérdida del ánima es la "colerina", que afecta a personas mayores cuando tienen un disgusto. Entonces, los familiares dicen, "se enfermó de colerina", o "se murió de colerina". El disgusto, que es una emoción negativa violenta, provocaría la pérdida del alma por el cuerpo físico. Si el alma, que sería el centro de la energía vital, no retorna a su envoltura material, la persona muere.

La medicina tradicional andina, no obstante que su componente ritual tiene que ver con la energía vital, no tiene términos ni concepciones para el aura humana (por lo menos no se sabe que así sea). El aura humana es una emanación sutil y magnética producida por fuerzas etéreas provenientes del propio cuerpo, pero no del físico sino del energético, en realidad de los chakras. Debido a que cada chakra es un punto colector tanto de desarrollo personal como de conflicto, su bloqueo afecta la integridad energética del cuerpo, predisponiéndolo a la enfermedad, tanto física como mental. Si es así, se puede suponer que cuando una persona está en desequilibrio energético, incluso por emociones, pasiones, sentimientos, excesos, puede perder el alma o ser atrapado por fuerzas vitales extrañas.

Hay, pues, una conexión entre la energía vital, que es interna, y su expresión externa, el aura, no visible para la mayoría de personas, y cuyas características y extensión dependen de la integridad energética. La curación de la enfermedad del susto consiste en llamar al alma para que se reintegre al cuerpo de la persona enferma. Entonces, el hechicero o curandero, agitando una prenda del enfermo, llama al *ajayu* y le pide que tome posesión del cuerpo que abandonó. En este caso, el alma vaga libremente, pero en otras situaciones, además de que abandona el cuerpo físico, puede ser además, atrapada por otras fuerzas vitales extrañas (demiurgos, por ejemplo).

Pero como siempre ocurre por necesidad y conveniencia popular, el tratamiento de la enfermedad del susto ha sido simplificado, especialmente en las ciudades. La madre sale de la casa a las doce de la noche llevando una prenda del pequeño, con la que "llama" al *ajayu* en un breve recorrido

de ida y retorno a su vivienda. También, cuando la enfermedad reviste cierta gravedad o se prolonga, el curandero recurre a una ceremonia denominada "misa dulce".

La frecuencia de la enfermedad por pérdida del *ajayu* ha estimulado a tal punto el conocimiento popular y tradicional, que existe una práctica preventiva del mal, en especial cuando el ánima sale del cuerpo como resultado de una caída; el conocimiento popular aconseja para tales situaciones dar de comer al niño un poco de tierra del lugar; la madre, a la vez, casi inmediatamente después de la caída o susto del niño, invoca al *ajayu* del pequeño.

La enfermedad del susto no es privativa del área andina, es decir Bolivia y Perú, fundamentalmente. Hay reportes de su existencia en pueblos originarios de: Venezuela, Guatemala, Colombia, Argentina, Panamá y México. El *ajayukamana* es el especialista nativo encargado de curar la mente, el alma, la pérdida del *ajayu*. Es el psiquiatra nativo, dotado de habilidades mentales para movilizar las fuerzas vitales. Su poder mental o *karma* sería mayor que el de otros especialistas médicos nativos[23].

En las sociedades antiquísimas, lo espiritual ocupaba lugar preponderante en la vida de los hombres y mujeres, y no es sorprendente, entonces, que hubiera existido de parte de esos pueblos un interés particular por las cosas de la mente y del espíritu. En la sociedad egipcia antigua, Anubis es el chacal que merodea por los cementerios. Es el patrono de los embalsamadores y, como señor del mundo de los muertos, el encargado de conducir el alma de los difuntos ante el tribunal de Osiris, en tanto se proceda al embalsamamiento. Las culturas orientales hablan del alma, del aura y de los chakras, como las formas puras de la energía vital que emana del cuerpo físico. El alma, ánima o *ajayu* es nuestro Ego, nuestro Super Yo, el verdadero "Yo". Es el cuerpo astral o Espíritu Superior que usa nuestro cuerpo físico o envoltura material, pasajera y mortal.

El aura representa las líneas de fuerza del cuerpo que tienen diferentes colores, con un espectro más amplio del que la vista humana podría alcanzar sin ayuda de la clarividencia. Los colores áuricos emanan de los centros más importantes del cuerpo; son los centros de concentración psíquica, conocidos como chakras, lotos o ruedas. La esfera dorada, aureola o fuerza psíquica superior que rodea la cabeza es parte del aura, y está formada por las emanaciones vitales del chakra coronario. Es la expresión de la autorrealización, del plano psíquico superior al que llegan los hombres de bien, que se dan a conocer al hombre y mujer comunes, por la fuerza que emana de su corazón y por el halo dorado que rodea su cabeza. Poseedor el humano de energía vital, de un cuerpo astral que hace unidad con el

---

23 De la Galvez Murillo, *Medicina tradicional y popular de Bolivia*, p. 234.

cuerpo físico, es razonable suponer que en determinadas circunstancias pueda perderlo, de forma voluntaria (viaje astral o desdoblamiento) o involuntaria (disgregación o pérdida).

En el desdoblamiento, el cuerpo astral viaja libremente en un plano superior y puede ser testigo de hechos pasados o futuros; tales experiencias en el plano astral dan lugar a la producción de fenómenos clarividentes. Para que el cuerpo astral abandone voluntariamente su envoltura material o cuerpo físico, es necesario que éste entre en un estado denominado trance, aunque han sido descritos viajes astrales durante el sueño, que parecen ser bastante frecuentes entre la gente común, cuando al despertar no se sabe explicar determinada situación supuestamente "soñada".

En la pérdida involuntaria de la energía vital, la duada alma-materia no puede mantener su unidad, y se rompe, provocando en el cuerpo físico diferentes estados de anormalidad. Sin embargo, tanto en esta situación como en la anterior, el cuerpo etéreo, aunque viaja libremente, permanece unido a su envoltura material mediante un haz de energía que algunos han llamado cordón de plata. La integridad del haz de energía, al mantener la unidad alma-cuerpo, aunque desdoblada, permite la continuación de la vida, y por tanto la posibilidad de que el cuerpo astral retorne a su envoltura material. Cuando el cordón de plata se rompe, sobreviene la muerte.

Esta doble perspectiva ha motivado en el hombre andino la creencia de que tiene dos almas: una, *juchchui* (o *uchuy*) *ajayu*, que al salir del cuerpo provoca enfermedad, y otra, *atún* (o *jathun*) *ajayu*, que al abandonar el cuerpo ocasiona la muerte. En realidad, es el mismo cuerpo astral, solo que en el primer caso el cordón de plata permanece intacto y en el segundo se ha roto.

Enfermedad y fuerzas vitales

En el contexto de la medicina tradicional es posible aceptar el hecho de que hay cuerpos astrales vagando entre los vivos, y que también hay otras fuerzas vitales, muy poderosas, como parte ya no de cuerpos físicos humanos, sino de otros cuerpos que habitan la tierra y que poseen vida, como las montañas, o la propia morada, es decir la vivienda (el *kuntur mamani*).

En la sociedad actual el término apropiado sería "fantasmas", es decir una memoria errante que carece de cuerpo físico, pegada a su antigua vida por no haber liberado, al momento de morir, toda la información contenida en el cuerpo metal. Por tanto, en este marco de la energía vital, presente en los cuerpos y en el espacio, hay que considerar las enfermedades por invasión al cuerpo físico de fuerzas vitales extrañas; habitualmente, más poderosas que el cuerpo astral de los humanos.

Sin embargo, algunas de las enfermedades del segundo grupo, como *larphata, kaikka y chullpa* pueden originarse en la pérdida del cuerpo astral, el que queda atrapado en los lugares donde hay cadáveres (cementerios), *apachetas* o *chullpas*. Es posible, aunque de forma hipotética, que las *huacas* y *chullperios* mantengan su poder mágico acumulando energía vital robada de los vivos.

Cuadro 2
Enfermedades provocadas por fuerzas vitales extrañas[24]

ENFERMEDADES POR PERDIDA INVOLUNTARIA DEL CUERPO ASTRAL	ENFERMEDADES POR INVASIÓN AL CUERPO FISICO DE FUERZAS VITALES EXTRAÑAS, DAÑINAS
• Enfermedad del susto • Colerina • Estados de inadaptación en la niñez (enuresis, temor nocturno, sueño intranquilo, hiperkinesis, que son enfermedades del susto "menores") • *Kjarisiri* o *kari kari*	• *Larphata* • *Kaikka* • *Chullpa* • *Limpu* • *Sajrawaka* • Enfermedades mentales

Las enfermedades que provocan serían de tratamiento más difícil y complicado, en cuanto a la liberación del cuerpo astral, ya que además hay una expresión orgánica del mal (desnutrición, osteomielitis, etc). En cambio, el *sajrawaka* aprovecha la salida del *ajayu* para penetrar en el cuerpo y causar enfermedad. Por tanto, en las enfermedades por pérdida involuntaria del alma o *ajayu,* hay tres posibilidades: (a) pérdida del alma, y ésta simplemente queda vagando libremente, (b) pérdida del alma, que además queda "atrapada" y, (c) pérdida del alma y subsiguiente invasión al cuerpo de otras fuerzas vitales.

La enfermedad del susto es consecuencia de la pérdida involuntaria del ánima, *ajayu* o cuerpo astral, cuando la persona, generalmente un niño o niña, experimenta un sobresalto o sufre una caída o golpe fuerte, o también cuando es llevado por los padres a lugares no conocidos, es decir visitados por primera vez, en los que, hipotéticamente, existe una gran carga vital libre, que requiere ser reforzada a expensas de otras energías vitales que están en unidad con cuerpos vivos. En los adultos, la pérdida del ajayupuede constituir un proceso crónico, traducido en desgracias reiteradas, insatisfacción con la vida, y otros aspectos. El oficiante nativo

[24] De la Galvez Murillo, *Medicina tradicional y popular de Bolivia*, p. 113.

experimentado trata de establecer donde fue que la persona afectada pudo haber perdido su alma, en un incidente tal vez ocurrido hace muchos años.

> Hay mucho que me puede asustar: el camino oscuro, una sombra de la luna, una piedra que sorpresivamente cae con estrépito, una caída en el camino, un encuentro inesperado, la semioscuridad de la noche, hasta mi cabildo me puede asustar[25].

La pérdida de energía vital ocasiona dos tipos de situaciones: (a) inquietud, llanto frecuente o insatisfacción, que hacen decir a la madre que el niño o niña "no está como otros días"; (b) enfermedad biológica, generalmente infecciosa. Ina Rösing añade:

> Indolencia, tristeza, sentirse herido y vulnerado, fiebre y ronchas, insomnio y falta de apetito, todo esto puede tener relación con el susto.

En la cultura *kallawaya* el paludismo es o era atribuido a pérdida del ánima por susto. Ver una culebra; ser arrastrado por un río; la aparición de un felino, o una caída violenta, en las áreas tropicales, causan el mal, que sin embargo es curado recurriendo a la corteza de la quina, pero en el marco de un tratamiento mágico, animista y mítico. Debido a que la enfermedad tiene un componente mítico (la pérdida del alma, ánima o *ajayu*), el tratamiento asume contenido simbólico y animista, ya que se trata de restituir al cuerpo físico su componente etéreo. Rösing dice:

> El asustado se enferma. Para recuperar la salud, el lugar debe poner en libertad el alma, y para que de libertad, nosotros también debemos dar algo.

Aun en casos de enfermedad del susto, o *mancharisqa* en la cultura *kallawaya*, que se acompaña de expresión orgánica, como una diarrea, por ejemplo, el tratamiento mágico aplicado, que en realidad sólo es la representación de algo más profundo y significativo (la utilización o canalización de la energía vital), podrá ayudarnos para la razonable comprensión de los hechos, por cuanto los familiares y el curandero emplean sus respectivas energías vitales (aquellos sin saberlo y éste, ¡quién sabe¡) para solucionar el caso. La esperanza, entonces, inevitable acompañante sentimental del acto mágico, no es más que la canalización de la energía vital de todos los concurrentes.

---

25 Ina Rosing, *La mesa blanca callawaya*, p. 121.

Cuando la esperanza, por acción de la personalidad y la energía vital que irradia el *yatiri,* es transformada en convencimiento, la energía vital es más intensa y dirigida;es el poder de la mente, de la voluntad, que se manifiesta por ondas eléctricas generadas por el cerebro. Todo esto permite conducir el cuerpo astral del paciente, temporalmente fuera de su envoltura material, al interior de ésta, con lo que el problema queda solucionado.

¿Cómo y dónde se origina la enfermedad?

La energía atraviesa libremente el cuerpo físico de una persona sana, por los chakras, meridianos de energía y nadis. También rodea al aura o campo energético. Esa fuerza energética, como realidad básica que se condensa, equilibra y forma la materia, nutre los órganos, tejidos y células, y regula todas las funciones vitales. Pero cuando esa energía resulta bloqueada y se interrumpe su circulación por el cuerpo físico, sobreviene una disfunción en los órganos, tejidos y células del cuerpo, dando inicio a la enfermedad. El cuerpo vibra según los estímulos que recibe, pero cada célula tiene su propio nivel de vibración. Las emociones son importantes en el mantenimiento de la salud, pero también en la generación de una potencial situación de enfermedad. No es lo mismo escuchar música clásica, que rock o música derrotista.

Las palabras, los pensamientos y las emociones tienen su propia energía y vibración. El cuerpo se enferma cuando "sintoniza" con sonidos inarmónicos (palabras ofensivas, recuerdos dolorosos, música derrotista, pensamientos negativos), y si la duración de esa sintonía se prolonga en el tiempo o es aguda y traumática; se puede llegar incluso a la desintegración de algunas células o a su transformación (cáncer).

> Una variedad de pruebas tomográficas sugieren que aun no escuchando palabras pronunciadas o viendo palabras escritas, el cerebro se activa *como si las escuchara o leyese*, por esto, en mi opinión, las palabras hirientes, se *refuerzan y duelen* aún al recordarlas porque los centros cerebrales se activan casi como si las escuchara nuevamente[26].

Los excesos físicos, emocionales, mentales y espirituales provocan pérdida de energía; esas liberaciones no convenientes de energía propia ocasionan **nudos o bloqueos energéticos** que impiden la libre circulación de esa fuerza vital por el cuerpo, causando disfunción en órganos, tejidos y células, y por tanto enfermedad. No hay efecto sin causa; todo está relacionado mediante la red de la sincronicidad. Las sensaciones, pensamientos y emociones se generan desde lo in-manifiesto. El deseo y

[26] Ricardo Castañón Gómez, *Cuando la palabra hiere*, p. 166.

la voluntad pueden transformarse en acciones concretas. Pero vivir sólo para el cuerpo material produce sufrimiento, porque éste está sujeto a la entropía, a la enfermedad, la muerte y la descomposición.

Según la medicina china, la enfermedad es consecuencia del desequilibrio de las dos modalidades del *chi*, es decir de la energía individual: el *yin* y el *yang*. Los diferentes componentes de esta medicina tradicional intentan corregir la situación anómala de la energía corporal, estimulándola, equilibrándola o, sedándola, según cada caso. Debido a esto, la enfermedad no es definida por síntomas ni por el nombre que tiene en la medicina académica, sino por desequilibrios de la energía en una persona, situación que el acupunturista establece: (a) con un extenso interrogatorio, (b) en un examen minucioso de la lengua y del estado general de la persona y, (c) con ayuda del estudio del pulso, o pulsología. En definitiva, se habla de alteraciones de la energía, y/o de presencia de calor o frío en determinada región u órgano del cuerpo. En este último aspecto tiene parentesco con la doctrina *kallawaya* de los pares opuestos. Desde la perspectiva de la medicina ayurveda, la enfermedad surge:

> …luego de años de rutinas diarias y estacionales incorrectas, de hábitos desarmónicos, y de la acumulación de residuos tóxicos o radicales libres que no podemos digerir apropiadamente; así surge la base para los desequilibrios agudos y crónicos. Estos residuos tóxicos obstruyen el flujo de nutrición e información, creando la posibilidad de enfermedad física o mental[27].
>
> Cuando los radicales libres a nivel mental obstruyen el flujo de sentimientos positivos y de claridad, surge el distress emocional y psicológico, ya que la buena salud depende de la habilidad de la unidad mente-cuerpo para metabolizar plenamente la información nutricional, emocional y sensorial que ingerimos diariamente[28].

El médico ayurveda trabaja para, primero, identificar el tipo constitucional mente-cuerpo y, a continuación, el desequilibrio específico. La lectura del pulso es fundamental. La terapia que instaura tiene el propósito de, reponer el equilibrio, normalizar la fisiología, mejorar los procesos digestivos y eliminar toxinas. Pero, así como cada persona es única, también lo es su tratamiento.

---

27 Focus, "Medicina ayurvédica," http://www.psoriasi.org/psoriasis (acceso septiembre 13, 2011).

28 Fundación de Salud ayurveda prema, "¿Que es el ayurveda?," http://www.medicinaayurveda.org/quees.htm (acceso: diciembre 13, 2011).

Consideraciones finales

El influjo de la energía vital en la curación de enfermedades ha sido objeto de investigación, en especial lo que el enfermo puede realizar en su beneficio mediante la concentración, meditación y disciplina. Así, ha sido posible demostrar la influencia de la mente sobre el dolor, la actividad cardiaca y la temperatura corporal, y también el poder mental (*ichchhashakt*i, en las culturas orientales) en la producción de fenómenos paranormales (predicciones, levitación, telekinesis) a través del estado de trance.

La producción o existencia de energía vital ha sido demostrada no solamente a través de las ondas cerebrales y la actividad eléctrica del corazón, habitualmente consideras como subproductos de estos órganos, sino que también hay pruebas de la persistencia de la energía que corresponde a un miembro seccionado, porque la persona percibe, siente o presiente la presencia de la parte perdida de su cuerpo; esta energía vital "remanente" ha sido detectada en forma instrumental hasta en las plantas. Frente a estas consideraciones, la ciencia médica acepta en forma implícita que la enfermedad y la muerte obedecen a la pérdida progresiva de energía vital, por envejecimiento o enfermedad que agotan la batería individual; la expresión más clara de ese agotamiento es la muerte cerebral, que en el electroencefalograma se delata como una línea de trazo continuo, uniforme y sin oscilaciones; en el contexto tradicional corresponde a la pérdida del *atún ajayu*, es decir a la ruptura del cordón de plata.

Por otra parte, algunas personas tienen el poder de curar, lo que significa que están en posesión de una superabundancia de energía etérica, que pueden transmitirla a personas que carecen de ella. Esta superabundancia de energía vital se manifiesta no solamente en personas excepcionales o en los médicos nativos, sino también en los médicos que practican la medicina académica, entre los que es posible distinguir médicos "curadores" y médicos "enfermadores", siendo suficiente en ocasiones cambiar de médico para que un paciente quede curado. Pero, la irradiación de energía vital puede también ser don en muchas personas comunes, porque la salud es tan contagiosa como la enfermedad. La medicina ha estado tan ocupada en reconocer en la enfermedad el acaecer individual y singular de una posibilidad general, que no ha adquirido todavía capacidad para entender que, así como un enfermo es capaz de enfermar a toda su familia, un sano es capaz de mantenerla con salud e incólume.

En definitiva, aunque sea difícil creer en la existencia de enfermedades por pérdida del alma o energía vital como resultado de una caída sin lesión física, o de un sobresalto, no existe duda que en la enfermedad con

expresión corporal hay una pérdida, posiblemente cuantificable, de energía vital, como resultado de las alteraciones moleculares que interfieren en la producción eléctrica a nivel molecular. La enfermedad provoca una pérdida de voltaje corporal por debajo el umbral que permite el estado de salud. Esta pérdida de voltaje que proviene de un segmento corporal altera el funcionamiento general, porque la energía vital es un todo que hace posible la unidad alma-cuerpo. Cuando la pérdida de energía es extrema se rompe la unidad materia-espíritu y sobreviene la muerte.

Pero, la batería corporal que funciona mal puede ser recargada con energía vital proveniente de otros cuerpos físicos, como sucede durante la consulta médica con ambientación psicológica óptima (confianza, empatía), o durante los ceremoniales de curación, a cargo de practicantes nativos y pastores de diferentes Iglesias. En unos casos, tanto el enfermo como el oficiante (y hasta los familiares) se esfuerzan por canalizar energía vital hacia el cuerpo enfermo, y en otros es sólo el oficiante o los familiares que cumplen la tarea, como en los casos de enfermedad en niños y ancianos. Las curaciones realizadas por Jesucristo, milagrosas y resultado de la fe, también tienen que ver con la canalización de energía vital (divina en este caso), ejecutadas por el Maestro por amor a la humanidad. Una de las más extraordinarias curaciones que realizó fue en Capernaun, al sirviente de un oficial romano. El poder mental y divino de Jesús y la fe del romano, se potenciaron para curar a distancia al criado enfermo.

Bibliografia

BERGER, Hans.
"Elektrenkephalogramm des Menschen," *Archiv fur Psykchiatrie*, Nº 87, Berlin, 1929, pp. 527-70.

CASTAÑÓN GÓMEZ, Ricardo.
Hábitos y actitudes: Cuando la palabra hiere. La Paz: Impresiones Poligraf, 2008.

DE' CARLI, Johnny.
Reiki universal. Madrid: Editorial EDAF, 2004.

DE LA GALVEZ MURILLO, Alberto.
Medicina tradicional y popular de Bolivia. La Paz: Editorial Apoyo gráfico, 2012.

FOCUS.
"Medicina ayurvedica," http://www.psoriasi.org/psoriasis (acceso septiembre 13, 2011).

FRANCOVICH, Guillermo.
Los mitos profundos de Bolivia. Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro, 1980.

FUNDACIÓN DE SALUD AYURVEDA PREMA.
"¿Que es el ayurveda?,". Véase la siguiente página web: http://www.medicinaayurveda.org/quees.htm (acceso diciembre 13, 2011).

MANAKA, Yoshio.
"Chasing the dragon's tail: the theory and practice of acupunture in the work of Yashio Manaka". *Paradigm Publications,* Brookline MA, 1995.

MATURANA, Humberto R.
La realidad: ¿Objetiva o construida? Barcelona: Universidad Iberoamericana, 1995.

OBLITAS POBLETE, Enrique.
Plantas medicinales de Bolivia. Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro, 1992.

OSCHMAN, James L.
Medicina energética: La base científica. Buenos Aires: Uriel Satori Editores de Reiki S.R.L., 2003.

RÖSING, Ina.
La mesa blanca callawaya. Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro, 1992.

SCHAUER, Philipp.
Guía turística de iglesias rurales de La Paz y Oruro. La Paz: Sagitario, 2010.

SIMONE, Monica y BERTUCCIO, Jorge.
Energía. El principio del universo. Buenos Aires: Kier, 2005.

TSE, Lao.
El tao para todos, trad. Ch'u Ta Kao. Buenos Aires: Longseller S.A., 2005.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MODELOS BIOMÉDICO Y TRADICIONAL EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA PAZ Y EL ALTO[1]

María Lily Maric[2]

Resumen

El estudio investiga las razones de la utilización de la medicina occidental y la medicina tradicional a partir de la óptica de las representaciones sociales sostenidas por los estudiantes de las Facultades de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz y de la Universidad Pública de El Alto. El método utilizado fue la "asociación libre de palabras"; las palabras inductoras determinadas a través de un estudio piloto, como representativas de ambas medicinas, fueron "kallawaya" y "médico". Los resultados señalan que las poblaciones de la muestra presentan similitudes y diferencias en la representación de estas medicinas, las cuales estarían determinadas por las diferencias culturales existentes entre estas ciudades. Los datos obtenidos proveen información que puede ser de utilidad en la formulación de políticas de salud.

Palabras clave

Estudiantes de medicina // Representaciones sociales // Modelo biomédico // Medicina tradicional.

---

1 Mi agradecimiento a Rolando Paredes, Georgelina Chávez, Gabriela Aquise, Oscar Jara y Delina Calizaya por su contribución en la elaboración de este trabajo.

2 Doctora en Psicología por la Universidad Católica de Lovaina.Bélgica. Maestría en Educación por la Universidad de Lovaina. Bélgica. Couching certificada por el Instituto Internacional de Couching de Brasil. Ha tenido experiencia profesional y docente en Duke University de Estados Unidos, en organismos internacionales y en la banca. Actualmente, es docente e investigadora de la Universidad Mayor de San Andrés.

Abstract

The purpose of this study is to acknowledge the reasons behind the use of biomedical model or the Indians medicine model, from the perspective of social representation sustained by medical students Universidad Mayor de San Andrés in La Paz city and Universidad Pública de El Alto. The method used was "Word Association"; the inductors words, chosen by a pilot study as representatives of those medical models, were "kallawayas" and "doctor". The results indicate that the population sample displays similarities and differences in the representations of these medicines; these are determined by culture differences among these cities. The obtained data provide useful information for public health policies.

Key words

Medical students // Social Representations // Biomedical model // Indian medicine model.

Introducción

Partimos del supuesto de que la salud y la enfermedad no son conceptos unívocos: están influidas por la cultura y son un producto cultural.

La medicina occidental o modelo biomédico imperante se caracteriza por ser organicista, curativa y especializada. Organicista por cuanto el centro de interés gira en torno al cuerpo humano y a la representación de la enfermedad en los órganos y sistemas corporales. Curativa por cuanto la intención reside en el diagnóstico de las enfermedades y en la búsqueda de su curación o control. Especializada por cuanto la atención del enfermo se dirige a una visión estructural del cuerpo humano y surge un especialista para cada órgano, sistema o grupo de enfermedades.

La medicina occidental posee una enorme variedad de herramientas diagnósticas y terapéuticas. Substancias medicinales, obtenidas primero a partir de los recursos naturales y en especial de las plantas, luego de los derivados del petróleo y más recientemente a partir de la biotecnología, con principios obtenidos de la ingeniería genética.

Por su parte, la concepción indígena (aimara) de la enfermedad es dualista: alma y cuerpo forman parte de una visión religiosa-sincrética, donde el alma, "jannuya" o "animu" puede, en algunas circunstancias durante la existencia y no solamente después de la muerte, evadirse del cuerpo y navegar por los espacios, debido al fenómeno de la proyección astral. El cuerpo sin alma está sin defensa y cualquier enfermedad puede penetrar en él. El mal responsable de esta enfermedad debe extraerse del cuerpo, y ser purificado.

En la cosmovisión aimara, la salud está enmarcada por un ritual variado, que de manera simbólica prepara y favorece el trabajo terapéutico del *yatiri-kallawaya*, médico aimara. Estos médicos aimaras utilizan hierbas y tienen ritos según el mal que es necesario sanar. En este sistema médico, la presencia del ritual como elemento terapéutico es trascendental, lo que quiere decir que la subjetividad de las personas tiene un papel importante en el proceso de recuperación de la salud. El ritual implica al médico indígena, al paciente, a la familia y a su comunidad, porque se trata de encontrar la "armonía" perdida entre el cuerpo y el alma, así como la del ambiente familiar y la comunidad.

Los habitantes de las ciudades de La Paz y de El Alto cohabitan con los dos modelos de medicina. El morador de estos espacios se ve influido por ambos modelos y en su búsqueda de salud suele transitar entre uno y otro.[3] Esta situación de ida y venida, este alternar continuo de la población entre ambas visiones médicas, muchas veces torna incompatibles a los tratamientos utilizados por cada una de las medicinas, originando que la población, al no sentir mejoría, termine deteriorando la confianza en ambas. La posibilidad de llegar más fácilmente con programas de información a las facultades de medicina –y considerando que el modelo biomédico es el más utilizado por la población de ambas ciudades[4]– torna al médico occidental en un factor importante para lograr la articulación de ambas, de ahí la necesidad de conocer cuáles son las representaciones que ellos elaboran referidas al modelo biomédico y al de la medicina indígena.

Representaciones sociales

El mundo que nos rodea es un mundo lleno de objetos, personas, sucesos e ideas; para actuar en él, para comprenderlo, afrontarlo y controlarlo, el individuo comparte sus creencias con su grupo, construyendo diversas representaciones. Las representaciones sociales cumplen la función de orientar al ser humano en la designación y definición de los distintos aspectos de la realidad diaria, en la manera de interpretarlos, influir sobre ellos, tomar posición y defender las mismas representaciones.[5] Tomás Ibáñez señala: "las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social".[6]

---

3 C. B. Loza, *El laberinto de la curación*.

4 María Lily Maric, Virna Ribera y José Luis Barrios, *Ecología de los saberes en salud y nutrición. Hacia la resignificación de la educación superior*.

5 Denisse Jodelet, *Folies et représentations sociales.*

6 1979, *Aproximaciones a la psicología social*.

Ya decía Moscovici, en su trabajo "El psicoanálisis, su imagen y su público", que al ser el individuo parte de un grupo o sociedad, su visión del mundo está determinada por las representaciones compartidas con los miembros de su grupo. Las representaciones sociales tienen, según el autor, la función de elaborar comportamientos y comunicación entre individuos, son un *corpus* organizado de conocimientos y una actividad psíquica gracias a la que los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo en relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación.

Las representaciones sociales circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación, en las aulas universitarias y escolares y, como señala Jodelet, se encuentran cristalizadas en las conductas y las disposiciones materiales o espaciales; son fenómenos complejos que poseen riqueza fenoménica donde se pueden apreciar diversos aspectos o elementos como los informativos, cognitivos, ideológicos y normativos, además de las creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes y otros.[7]

Es decir que la noción de representación social tiene que ver con la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprendemos no sólo a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, sino también a los acontecimientos de la vida diaria, a las características de nuestro medio ambiente y a las informaciones que en él circulan. En pocas palabras, estamos refiriéndonos al conocimiento "espontáneo", "ingenuo", que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales. Es el conocimiento construido a partir de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. María Auxiliadora Banchs sintetiza este concepto al señalar que:

> Las representaciones sociales son la forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas. Como tal siguen una lógica propia diferente, pero no inferior a la lógica científica y se expresan en el lenguaje cotidiano específico de cada grupo social. En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata.[8]

---

7 *Op. cit.*, Dennise Jodelet.

8 "Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica".

Así, la representación social debe ser comprendida como la "elaboración colectiva de un objeto social por la comunidad, con el propósito de actuar y comprenderse"[9], razón por la que, en virtud de la representación que la comunidad tiene del objeto social, termina transformándose elaborado "la realidad". De aquí que estudiar contenidos concretos de determinadas representaciones permite describir las características de una sociedad en él momento preciso de la historia de esa sociedad.

Metodología

Para determinar las representaciones sociales de nuestra muestra, se utilizó la técnica de "asociación libre de palabras".

En esta técnica se utiliza la palabra que refiere el universo cognitivo de la noción y se actualiza el espacio de significación del objeto. A partir de las palabras empleadas en la evocación, ordenamos y captamos la información obtenida por medio de la verbalización. La palabra permite, entonces, como una fotografía, tener una visión a la vez durable y aislada de un fenómeno en el que estamos inmersos e implicados. La técnica se caracteriza por su carácter espontáneo y menos controlado, permite un acceso más rápido y fácil a los elementos constitutivos del universo semántico del objeto estudiado y de su representación.

La técnica de "asociación libre de palabras" lleva no sólo a determinar el contenido cognitivo del objeto, sino también a generar asociaciones emocionales. En lo esencial, consiste en interrogar a sujetos sobre un determinado objeto de representación. Esta exploración se basa en dos premisas: la primera, que el objeto está efectivamente representado, es decir, que a su alrededor existe un conjunto de vínculos cognoscitivos, conductuales o emocionales; la segunda, que el grupo social en consideración comparte una imagen o pensamiento común respecto a dicho objeto.[10]

A fin de conocer la representación social de los estudiantes de medicina y ver si existían diferencias o similitudes en los resultados obtenidos en la población, se entrevistó a cuarenta estudiantes de medicina de la Universidad Pública de El Alto, ciudad caracterizada por la prevalencia de la cultura aymara; y a cuarenta estudiantes de la Universidad Mayor de San Andrés, institución académica que es la más antigua y la más grande de la ciudad de La Paz, sede de gobierno donde prevalece la cultura occidental.

---

9 Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image et son public*.

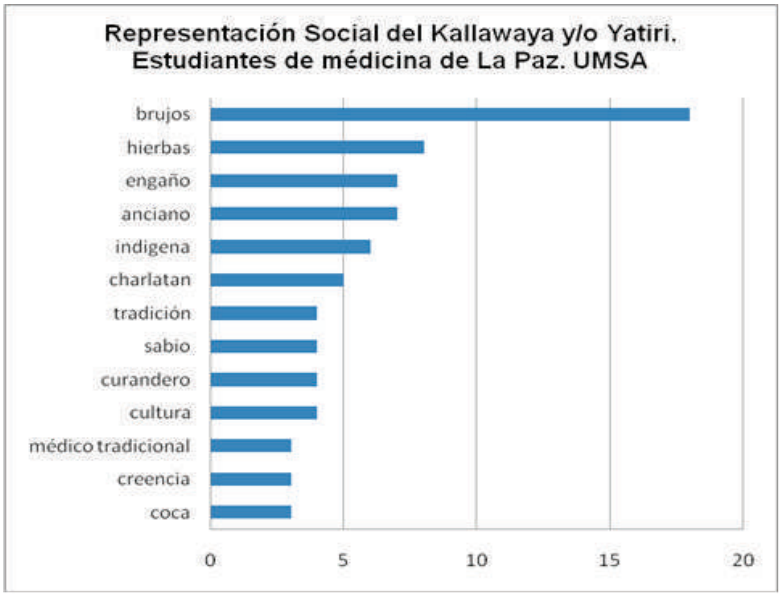
10 De Rosa; "Le «réseau d'associations»» comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales: structure, contenus et polaricé du champú sémantique"; Lahlou, *Penser manger. Les representations sociales de l'alimentation*.

Previa a la realización del estudio, se efectuó un estudio piloto con pobladores de la ciudad de La Paz y de la ciudad de El Alto, a fin de determinar las palabras inductoras que se utilizarían para la técnica de "asociación libre de palabras". Los resultados del grupo piloto arrojaron que la palabra "kallawaya", como la palabra más representativa de la medicina tradicional, y la palabra "médico", como la más representativa de la medicina occidental en la mente de los pobladores. De ahí que se utilizaron estas palabras en la presente investigación.

Resultados

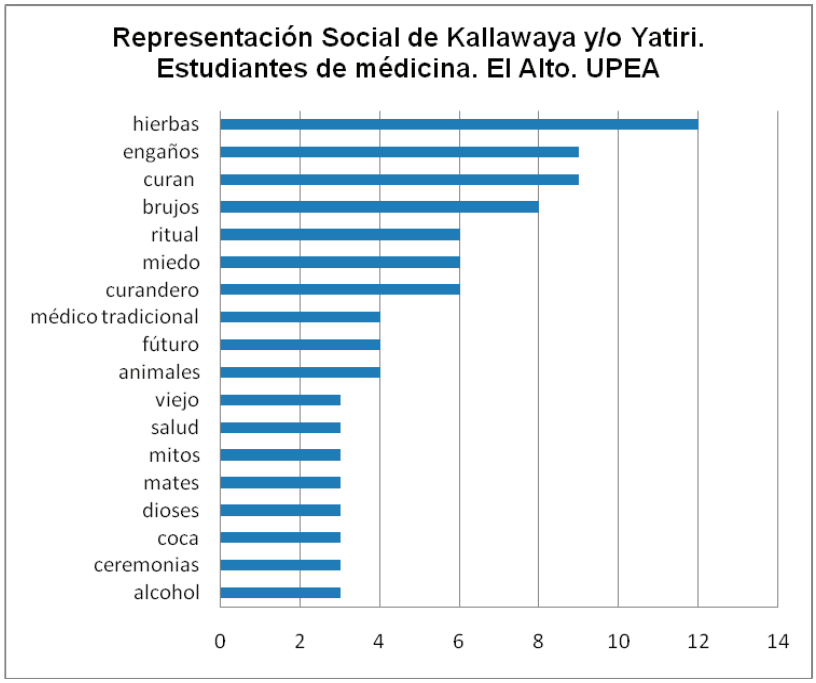
Representación social del médico tradicional en los estudiantes de la ciudad de La Paz

Los estudiantes de medicina de la Universidad Mayor de San Andrés se representan a los *kallawayas* como "médicos tradicionales", serían parte de las "creencias" que tienen los pobladores sobre la salud. Estas creencias vendrían de tiempo atrás: las tenían y las tienen todavía los "ancianos", por lo que se las visualiza como una tradición ligada a la cultura "indígena". Pero, según los encuestados, son más "brujos" que médicos y muchas veces pueden ser "charlatanes" y "engañan" a las poblaciones. Se caracterizarían por usar "hierbas" y sobre todo, "coca" en los procesos curativos.



Representación social del médico tradicional en los estudiantes de la ciudad de El Alto

Los estudiantes de la Universidad Pública de El Alto visualizarían al *kallawaya* como quien usa "hierbas", "coca" y "mates" para curar; pero también realiza "rituales" haciendo "ceremonias". Le reconocen atributos de ver el "futuro", contactarse con los "dioses"; siendo "brujo" y generando "miedo". Los estudiantes de la UPEA y los estudiantes de la UMSA tienen presente la palabra "engaño".



A tiempo de determinar el núcleo central de la representación de ambas poblaciones, se pudo también establecer las diferencias para la palabra inductora "kallawaya" entre estudiantes de ambas universidades. Los resultados obtenidos son los siguientes**:**

Análisis de factores cruzados

Las palabras con un nivel de significación mayor a 0.5 fueron utilizadas para el análisis de las tablas cruzadas.

	UPEA	UMSA	TOTAL	DIFERENCIA	DIF./TOTAL
Alcohol	3	0	3	3	1.00
Ceremonias	3	0	3	3	1.00
Coca	3	3	6	0	0.00
Dioses	3	0	3	3	1.00
Mates	3	0	3	3	1.00
Mitos	3	1	4	2	0.5
Salud	3	0	3	3	1.00
Viejo	3	7	10	4	0.4
Animales	4	0	4	4	1.00
Futuro	4	0	4	4	1.00
Medicina tradicional	4	3	7	1	0.14
Curandero	6	4	10	2	0.2
Miedo	6	0	6	6	1.00
Ritual	6	0	6	6	1.00
Brujos	8	18	26	10	0.38
Curan	9	1	10	8	0.8
Engaños	9	7	16	2	0.12
Yerbas	12	8	20	3	0.15
Creencia	0	3	3	3	1.00
Cultura	0	4	4	4	1.00
Sabio	0	4	4	4	1.00
Tradición	1	4	5	3	0.6
Charlatán	2	5	7	4	0.57
Indígena	0	5	5	5	1.00

Palabras más utilizadas en la representación social del "Yatiri" y "Kallawaya" de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la UPEA

Curan	+9	sobre	1	0.90	810
Miedo	+6	sobre	6	1.00	600
Ritual	+6	sobre	6	1.00	600
Animales	+4	sobre	4	1.00	400
Fúturo	+4	sobre	4	1.00	400
Alcohol	+3	sobre	3	1.00	300
Ceremonias	+3	sobre	3	1.00	300
Dioses	+3	sobre	3	1.00	300
Mates	+3	sobre	3	1.00	300
Mitos	+3	sobre	3	1.00	300
Salud	+3	sobre	3	1.00	300

Palabras más utilizadas en la representación social de "Kallawaya" en los estudiantes de la Facultad de Medicina de la UMSA

Indígena	5	sobre	5	1.00	500
Cultura	4	sobre	4	1.00	400
Sabio	4	sobre	4	1.00	400
Charlatán	5	sobre	7	0.71	355
Tradición	4	sobre	5	0.80	320
Creencia	3	sobre	3	1.00	300

Podemos constatar diferencias entre la percepción del estudiante de medicina de la UPEA en relación con el estudiante de medicina de la UMSA. El de la UPEA tiene como núcleo central de su representación del *kallawaya* a su capacidad de curación a través de rituales, lo representa como aquel que usa animales, mates, alcohol y hace ceremonias para los dioses. El sincretismo cultural está presente en este grupo, a través de las palabras "miedo" y "dioses".

Para los estudiantes de la UMSA, el *kallawaya* es sobre todo un representante de la cultura indígena, es sabio de esa cultura, representa la tradición, la creencia de ese pueblo. Pero también, el estudiante de la UMSA se representa al *kallawaya* como un curandero indígena, señalando que puede ser un charlatán y engañar a la población.

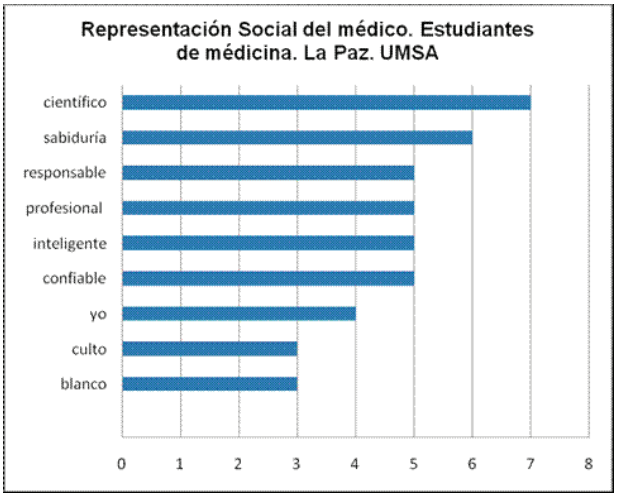
Representación social del médico occidental en los estudiantes de la ciudad de La Paz

Los estudiantes de San Andrés representan al médico occidental con un conjunto de atributos relacionados al conocimiento: es un "profesional" y un "cientifico" que usa "delantal blanco". Además, los médicos serían poseedores de ciertos atributos de personalidad: "responsables", "inteligentes", "confiables", "cultos" y poseerían "sabiduría". Ejercer la profesión de médico, en este grupo, refuerza el sentimiento de autoestima, lo que facilita su identificación con tal profesión: "yo" soy "médico". Al respecto, véase el cuadro de la página siguiente.

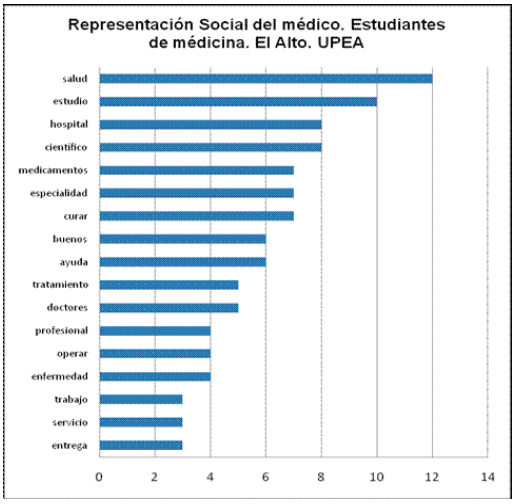
Representación social del médico occidental en los estudiantes de la ciudad de El Alto

La representación del médico está relacionada con el concepto "salud". Es poseedor de atributos generados por la academia: "estudio", "cientifico" y "profesional". También se lo representa relacionado con los

espacios y elementos caracteristicos del lugar donde realiza su práctica, como "hospital" y "medicamentos". El estudiante de medicina de la UPEA se visualiza como el que realiza un "trabajo" cuya función es dar "tratamiento" y "operar" para mejorar la "salud" de la población. Se constata la presencia de atributos de caracter social como "servicio", "entrega" y "ayuda". Son "buenos".



Un análisis de factores cruzados en la representación social del médico, entre los estudiantes de la UMSA y la UPEA, arroja los siguientes resultados:



Análisis de factores cruzados

	UPEA	UMSA	TOTAL	DIFERENCIA	DIF/TOTAL
Entrega	3	1	4	2	0.5
Servicio	3	0	3	3	1.00
Trabajo	3	0	3	3	1.00
Enfermedad	4	1	5	3	0.6
Operan	4	0	4	4	1.00
Profesional	4	5	9	1	0.11
Doctores	5	2	7	3	0.42
Tratamiento	5	1	6	4	0.66
Ayuda	6	2	8	4	0.5
Buenos	6	2	8	4	0.5
Curar	7	1	8	6	0.75
Especialidad	7	2	9	5	0.55
Medicamentos	7	2	9	5	0.55
Científico	8	7	15	1	0.06
Hospital	8	1	9	7	0.77
Estudio	10	2	12	8	0.66
Salud	12	2	14	10	0.71
Blanco	1	3	4	2	0.5
Culto	0	3	3	3	1.00
Yo	0	4	4	4	1.00
Confiable	2	5	7	3	0.42
Inteligente	1	5	6	4	0.66
Responsable	1	5	6	4	0.66
Sabiduría	0	6	6	6	1.00

Palabras más utilizadas en la representación social de "médico" en los estudiantes de la facultad de medicina de la UPEA

Salud	+12	sobre	14	0.85	1.020
Estudio	+10	sobre	12	0.91	1.001
Hospital	+8	sobre	9	0.88	704
Curar	+7	sobre	8	0.87	609
Tratamiento	+5	sobre	6	0.83	415
Operar	+4	sobre	4	1.00	400
Servicio	+3	sobre	3	1.00	300
Trabajo	+3	sobre	3	1.00	300

Palabras más utilizadas en la representación social de médico en los estudiantes de la facultad de medicina de la UMSA

Sabiduría	+6	sobre	6	1.00	600
Inteligente	+5	sobre	6	0.83	415
Responsable	+5	sobre	6	0.83	415
Yo	+4	sobre	4	1.00	400
Culto	+3	sobre	3	1.00	300

El núcleo central de la representación de la palabra inductora "médico", en los estudiantes de la UPEA se diferencia de los estudiantes de la UMSA: los primeros perciben que el médico se caracteriza por su estudio, lo que le permite dar salud, curar, operar y servir a la comunidad; por su parte, para los estudiantes de la UMSA el núcleo central de la palabra "médico" incluye atributos como sabiduría, inteligencia y responsabilidad.

Conclusión

La articulación de ambas medicinas parece estar aún muy remota. Los estudiantes de las universidades con las que se trabajó tienen una percepción diferente de ambas medicinas, concibiéndose ellos mismos como parte de una medicina científica que usa medicamentos, cuenta con tecnología y trabaja en lugares especializados, como los hospitales. Esto influye en su autopercepción: ellos son *profesionales*, han realizado estudios que los habilitan a usar medicamentos, usar tecnología, hacer tratamientos, operar, controlar y manipular variables. La representación social del *kallawaya* es la de un brujo, cuyo principal elemento es el uso de hierbas. Los estudiantes de la UPEA le otorgan posibilidades de curar a través del uso de coca, alcohol y rituales con animales. Los estudiantes de la UMSA lo visualizan más como una tradición, una representación de la cultura indígena: son creencias, charlatanería que pueden engañar a la población que busca cura para sus enfermedades. Este último concepto también es compartido por los estudiantes de la UPEA.

El hecho de ser un profesional en medicina genera en los estudiantes, sobre todo de la UMSA, un sentimiento de autoestima elevada. Tajfel señala que el proceso de autoestima se da cuando el sujeto pertenece a una categoría que siente es valorada positivamente.[11] Esto sucedería con el estudiante de la UMSA, que se percibe como alguien que posee atributos de responsabilidad, sabiduría e inteligencia, lo que podría dar lugar a alejarlo de ciertas poblaciones.

---

11 Henri Tajfel, *Social Identity and Intergroup Behavior*.

Para concluir, debemos resaltar que los médicos de ambas universidades se representan a sí mismos como "especialistas", lo que indicaría que ser médico social o familiar no es un factor motivador. Resultados similares encontramos en una investigación realizada por Javier Caballero Rendón, quien menciona que en la facultad de medicina de la ciudad de La Paz existiría una formación orientada a la especialidad médica; no obstante, señala el autor, las necesidades del país referidas a que por lo menos el 50% de los estudiantes se orienten hacia el perfil familiar comunitario.[12]

Consideramos que las condiciones no están aún dadas para lograr articular ambas medicinas; más aún, la brecha es grande y puede continuar incrementándose de no llegar a comprenderse una a la otra. De ahí la necesidad de efectuar mayor investigación que permita explicar con profundidad las implicaciones que tienen estos resultados para la salud de la población.

Bibliografía

BANCHS, María Auxiliadora.
"Las representaciones sociales: Sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica". En *Aportes críticos a la psicología en América Latina*. Universidad de Guadalajara, 1990.

CABALLERO RENDÓN, Javier.
"Identificación de la medicina familiar como especialidad médica entre estudiantes de pregrado de La Paz, Bolivia". En *Archivos en Medicina Familiar. An International Journal*. Enero-Abril. Vol. 8, Nº 1. México, 2006, Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar AC. Disponible en: http//redayc.uaemex.mx/ pdf/507/50780101.pdf

DE ROSA, Anna María.
"Le «réseau d'associations» comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales: structure, contenus et polarisé du champ sémantique". En *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. Nº 28, 2006. pp. 97-123.

IBAÑEZ, Tomás.
Aproximaciones a la psicología social. Sendai. Barcelona, 1990.

JODELET, Denisse.
Folies et représentations sociales. P.U.F. Paris, 1989.

[12] Javier Caballero Rendón, "Identificación de la medicina familiar como especialidad médica entre estudiantes de pregrado de La Paz, Bolivia".

LAHLOU, Saadi.
Penser manger. Les représentations sociales de l'alimentation. Thèse de Psychologie Sociale pour le Doctorat Nouveau régime. École des Hautes Études en Sciences Sociales. París, 1995.

LOZA, Carmen Beatriz.
El laberinto de la curación. ISEAT. La Paz, 2008.

MARIC, María Lily *et al.*
Ecología de los saberes en salud y nutrición: Hacia la re-significación de la educación superior. Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA. La Paz, 2010.

MOSCOVICI, Serge.
La Psychanalyse, son image et son public. P.U.F. Paris, 1976. "L'ère des représentations sociales". En W. Doise y Palmonari (editores), *L'étude des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé. Neuchatel, 1968.

TAJFEL, Henri.
Social Identity and Intergroup Behavior. Cambridge Universtity Press. Cambridge, 1982.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL, POBREZA Y EDUCACIÓN

Ketty Arce Loredo[1]

Resumen

El texto enfatiza la discapacidad intelectual como un concepto histórico marcado por la influencia ideológica del contexto. Actualmente, habría que entenderlo como los obstáculos sociales que aparecerían en contra del fomento de ciertas aptitudes especiales, en general, desconociéndolas o ignorándolas. El artículo hace un recuento sucinto de la realidad estadística referida a la discapacidad intelectual en Bolivia, evidenciando la incidencia de la alimentación y de la educación en la intensificación y extensión del problema. En la última parte, la autora aboga por la educación y destaca que las políticas sociales distributivas que despliega el actual gobierno, incidirían en paliar la pobreza, y disminuir los indicadores de discapacidad intelectual.

Palabras clave

Discapacidad en general y discapacidad intelectual // Datos de Bolivia de discapacidad intelectual // Discapacidad, educación y salud // Políticas de educación especial.

Abstract

The article emphasizes intellectual disability as a historical concept defined by the ideological influence of context. Besides, it should be understood like the aggregate of the barriers that appear against the promotion of certain special abilities, generally unknown or ignored. The article recounts the statistical reality on intellectual disability in Bolivia, showing the impact of nutrition and education in the intensification and extension of the problem. In the last part, the author calls for education

[1] Licenciada en Pedagogía con especialización en Brasil en Educación Especial. Ha sido Responsable Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación de Bolivia. Actualmente, es docente de la Universidad Mayor de San Andrés.

and praises the distributive social policies that displays the current government, *would have a grate impact on poverty mitigation, and lower intellectual disability indicators.*

Key words

General disabilities and intellectual disability // Intellectual disability Bolivia data // Disability, education and health // Special education policies.

¿Cómo se considera a las personas con discapacidad intelectual?[2]

Se ha abandonado hace tiempo la idea de identificar o clasificar a las personas con discapacidad por sus déficits o carencias físicas o psíquicas, respecto a parámetros de *normalidad*. Esta idea se ha empleado en el pasado por influencia de determinadas corrientes de la biología[3], la psicología[4], o incluso de alguna sociología funcionalista que habla de "desajustes" para promover la "inclusión" del sujeto en la sociedad. No obstante, aún se siguen utilizando tales conceptos en determinados ámbitos.

Se entienden hoy las discapacidades como las barreras puestas por el entorno al desarrollo o ejercicio de las funciones de una gran diversidad de personas con capacidades diferentes. La discapacidad, según la Organización Mundial de la Salud y el Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia, refiere la limitación externa, no a las personas *en sí mismas*[5]. Hay que superar la idea de que prevalecerían dificultades personales y asumir que existen posibilidades y habilidades distintas.

En el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, la reunión de Salamanca promovida por la UNESCO, estableció lo siguiente:

---

2 Es importante definir las categorías y los principios de la discapacitación. Así, se evitaría discriminar a las personas, ocultar o deformar la identidad de los seres humanos y servir para cambiar comportamientos y actitudes, sociales y estatales. Cfr. Samaniego, 2006: 144 ss.

3 Desde esa perspectiva se señaló la existencia de un "conjunto de síndromes de las más variadas etiologías y cuadros clínicos diferentes, cuyo único denominador común es la insuficiencia intelectual". (Krinsky, 1998).

4 La psicología tradicional concebía la discapacidad intelectual como una característica "demora en el desarrollo intelectual".

5 Oficialmente, la OMS definió hace varios años la discapacidad como "una dificultad permanente (impedimento) para desarrollar actividades en el rango de la normalidad, como una consecuencia de efectos irreversibles de una enfermedad incurable, congénita o adquirida". Posteriormente, reconsideró la discapacidad como resultado de una interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales, ambientales y personales (OPS-OMS, 2002).

> ...es persona, no es discapacitado. Y como persona tiene capacidades con las que viene dotado biológicamente para hacerse un hueco en el contexto, en el medio que le haya tocado vivir. Pero el que esas capacidades se desarrollen más o menos no sólo depende de una "cuenta bancaria genética", depende también, en parte, del contexto (UNESCO, 1994).

Se insiste hoy en la identidad personal de los individuos con discapacidad intelectual y su valoración como seres humanos de acuerdo a dicha identidad. Así lo explica., por ejemplo, Miguel Ángel Verdugo:

> La persona con discapacidad intelectual es un individuo con características propias como tal, que tiene virtudes y defectos en razón de su educación, de la influencia de su entorno familiar, de su entorno social, o simplemente de su personalidad; defectos y virtudes no necesariamente imputables en razón a su pertenencia a un grupo de personas con discapacidad. Por eso, estas personas han de ser valoradas y aceptadas por ser hombres, mujeres, ciudadanos, vecinos, trabajadores, personas con intereses individuales y no sólo por su condición de personas con discapacidad intelectual (Verdugo, M. A. 2006).

¿Cuántas y quiénes son las personas con discapacidad intelectual en Bolivia?

No es una tarea fácil saber cuántas personas hay con discapacidad intelectual. Éste es un grupo de personas de los más invisibilizados en nuestras sociedades[6]. Los datos recientes, extraídos de un estudio de la Misión Solidaria "Moto Méndez"[7], hablan de, al menos, 18.429 personas con discapacidad intelectual entrevistadas (2010). Cantidad que sería mucho mayor si se tiene en cuenta que la encuesta se hizo en la mitad de los hogares de Bolivia. Son más reducidas aún las cifras que aparecen en el Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud y Deportes, donde hay consignadas hasta el 31 de enero de este año sólo 12.514 personas con discapacidad intelectual del total de 40.816 personas con discapacidad (2012)[8].

---

[6] Del censo de 2001 hay un recuento de las personas con discapacidad, pero no se incluye a quienes tienen discapacidad intelectual (INE, 2001).

[7] El Estudio Clínico Genético Psicopedagógico y Social de las Personas con Discapacidad en Bolivia con la Misión Solidaria del ALBA Moto Méndez, es una encuesta muy amplia, comprendió la visita a un millón y medio de hogares, con la participación de más de 2000 médicos, técnicos y especialistas en los 327 municipios del país.

[8] Éste es un registro voluntario al que acuden las personas para recibir un certificado de discapacidad. Está en construcción y será completado para informar sobre la población sorda en Bolivia.

Es posible que los resultados sean diferentes en el censo que se llevó a cabo el año 2012. Los estudios y proyecciones de la OMS y los censos de la región andina y latinoamericana señalan un porcentaje de discapacidad, en general, alrededor del 10% de la población (Samaniego, 2006:155 y ss.). Del total de los discapacitados, el 18% correspondería a discapacidad intelectual (Mecovi, 2001). No obstante, estas cifras pueden variar dependiendo de factores como el crecimiento de la población, o, por otro lado, las mejoras sanitarias y de alimentación. En Bolivia, estos factores se han dado con el Programa Multisectorial *Desnutrición cero* y el Bono Juana Azurduy, implementados por el gobierno, disminuyendo las cifras de discapacidad intelectual.

Se sabe, por el estudio de la Misión Solidaria "Moto Méndez", que la proporción entre hombres y mujeres con discapacidades es más o menos igual y que estas personas están distribuidas entre el campo y ciudad en similar proporción que la población en general (64% en las ciudades y 36% en el campo).

Lo que se conoce hace tiempo es la situación de exclusión y pobreza. Dos de cada tres personas con discapacidad en 2001 eran pobres, y la pobreza afectaba más a las personas con discapacidad intelectual y física. La mayoría de los empleos que conseguían se daban en el ámbito de la familia o por cuenta propia en trabajos agrícolas, artesanales o de vendedores. Muy pocos eran empleados u obreros.

En cuanto a la educación, las cifras de analfabetismo llegaban en el 2001 al 50% y afectaban más a las mujeres y a las áreas rurales. Sólo un poco más del 40% se registraba en el nivel de primaria; el 12% en secundaria, y sólo el 1% llegaba al nivel de educación superior. Todo esto revela una situación de conculcación de los derechos de los discapacitados y una evidente exclusión del sistema educativo de una parte muy importante de dicha población (Mecovi, 2001). El estudio de la Misión Solidaria "Moto Méndez", realizado el año 2010, apunta que, pese a los esfuerzos desde 2006, permanecerían aún muchas barreras y discriminaciones: 10.110 personas con discapacidad intelectual carecerían de documentación; además, 10.224 niños con discapacidad entre cinco y 19 años de edad no estarían escolarizados.

¿En qué medida influye la salud y la alimentación en la discapacidad intelectual?

Las discapacidades intelectuales tienen orígenes complejos y variados, como se muestra a continuación, pero las causas más comunes están relacionadas con carencias alimenticias y sanitarias, que se dan en contextos

sociales de pobreza y reflejan el efecto acumulado de profundos problemas sociales y económicos que permanecen en el tiempo.

Algunos tipos de discapacidad intelectual se originan en la fase prenatal. Pueden ser causados por factores genéticos (como alteraciones cromosómicas, neurectodermosis, enzimopatías, o malformaciones del cráneo y del sistema nervioso central); o por factores ambientales como la radiaciones. En esta fase, ciertas infecciones o enfermedades maternas (como la sífilis, la rubeola[9], la toxoplasmosis[10], la varicela, el VIH-SIDA, o el consumo de drogas),; aparte de una alimentación deficiente de la madre, o el desconocimiento de las incompatibilidades sanguíneas por parte de los padres, pueden constituirse en causar de la discapacidad intelectual.

En el momento del parto y en el primer año de vida del niño, se pueden producir también complicaciones que ocasionen discapacidad intelectual, por deficiencias sanitarias, falta de prevención, retrasos en la atención, falta de información o una defectuosa información sobre la salud de la población. Hay que resaltar, de manera especial, las hipoxias[11], causadas por partos prematuros o incluso demorados, muy frecuentes en los centros sanitarios con pocos recursos o con una población numerosa que atender.

Es importante considerar la mortalidad materna e infantil (hasta el primer año de vida) para tener en cuenta las condiciones en que se producen los partos y la atención a los bebés en los primeros meses. Las tasas de mortalidad infantil (50 por cada mil nacidos en 2008) y materna en Bolivia, se han mantenido altas. En 2003 morían 229 madres de cada 100.000 por complicaciones. En 2009, 91.892 madres bolivianas no atendieron su parto en el sistema de salud. Potosí y La Paz tenían una cobertura de parto institucional menor al 65%. Y en 2008 murieron casi 14.000 niños antes de cumplir su primer año (Véase los datos del INE, 2010 y de UDAPE, 2010).

En la fase posnatal, la alimentación es uno de los aspectos importantes en el desarrollo y aprendizaje del infante. La desnutrición crónica infantil es un problema de salud complejo, provocado por una insuficiente alimentación. Afecta al estado de salud de los/as niños/as, a su desarrollo físico e intelectual, a su potencial productivo y condiciona sus capacidades futuras porque tiene un impacto irreversible en su desarrollo.

La nutrición de los/as niños/as en Bolivia ha mejorado en los últimos años. En 1989, 38 de cada 100 menores de 3 años padecían desnutrición

---

9 La rubeola penetra el vientre de la madre causando lesiones al feto en los tres primeros meses de vida.

10 La toxoplasmosis es el plasma germinativo es una enfermedad pasiva.

11 Las hipoxias son asfixias que generan lesiones en diferentes aéreas del cerebro. Pueden ser causadas por la negligencia tanto del ginecólogo como de las madres que no acuden a recintos hospitalarios para recibir un tratamiento médico adecuado.

crónica. En 2006 afectaba aún al 25,5% de los/as niños/as. Los programas de mejoras en la alimentación, la salud y la educación de los sectores más desfavorecidos, y la voluntad política expresada en el Plan Nacional de Desarrollo de erradicar la desnutrición en 2015, ha hecho disminuir con fuerza la desnutrición infantil. En 2008 había bajado hasta el 20 de cada 100 (lo que hacía un total de 158.899 niños/as), aunque se mantenía elevada en áreas rurales y departamentos como Potosí, Oruro y Chuquisaca presentaban índices superiores al 25% (UDAPE, 2010).

Hasta los dieciocho años se considera edad de riesgo relacionada con la discapacidad intelectual. En este sentido, la desnutrición es un factor que aumenta el riego. Los traumatismos cráneo-encefálicos, y otros tipos de accidentes son también causas habituales de la discapacidad. En los primeros años de vida las caídas y lesiones fuertes pueden llegar a causarla. Por otra parte, cualquier proceso infeccioso de encefalitis o meningitis puede derivar en discapacidad intelectual. Está claro que una rápida intervención médica y ciertos cuidados de calidad son factores que aminorarían los procesos, evitando que las lesiones lleguen a un nivel de riesgo.

Un sistema de salud históricamente discriminatorio y excluyente, ha desarrollado prácticas y reacomodos en buena parte de la población rural de nuestro país, que no acude a los centros de salud o a los hospitales; dando a luz en domicilios con recursos sanitarios insuficientes, generándose una situación que agrava la incidencia del riesgo en el parto. Así, es frecuente que en el área rural, las madres no visitan a los médicos y prefieren acudir a una partera cercana.

Si bien la medicina tradicional tiene conocimientos útiles, como el manteado para ayudar a la madre a acomodar al bebé en una posición apropiada; sería recomendable que la medicina occidental detecte la posición del bebé previamente, efectuando ecografía.

Es necesario valorar las medidas de prevención del sistema de salud pública como el test de Apgar. Esta prueba, implantada en Bolivia, es una medición de las condiciones del recién nacido en las primeras horas de vida, a partir de lo que se determina si el niño tendrá alguna discapacidad o enfermedad.

No obstante, también se dan casos de malas prácticas médicas en los hospitales, cuando subsiste la duda o situaciones límite en la valoración. Los facultativos no informan a los padres, lo que posteriormente generaría retraso en los tratamientos y muchas veces, ocasionaría una situación declarada de discapacidad intelectual. Así, se advierte también negligencia y mala práctica en la atención en los centros de salud.

Según el Programa de *Desnutrición vero* del Ministerio de Salud y Deportes, las carencias sanitarias pueden ser prevenidas en un 70% (2010).

La mayor parte de las discapacidades intelectuales leves estarían causadas por la pobreza y especialmente, por la desnutrición. En consecuencia, habría que desarrollar programas de educación en salud, prevención familiar, detección y estimulación temprana.

Combatir la pobreza y educar

Según se puede observar, parte considerable de las causas de discapacidad intelectual están asociadas a carencias en la salud y en la alimentación, pudiendo ser prevenidas o retenidas si cambiarían las situaciones de pobreza. La pobreza se relaciona con la desigualdad de oportunidades y la inequitativa distribución de las rentas y los medios de producción; se expresa en la falta de servicios básicos, las malas condiciones de vivienda, las carencias en la alimentación y las dificultades en el acceso a la salud y a la educación (PND, 2007). Así, la pobreza es parte de una situación histórica de exclusión de las grandes mayorías sociales agravada especialmente en el periodo neoliberal.

Todavía cerca de la mitad de la población vive con ingresos menores al límite señalado como umbral de la pobreza, aunque persiste el proceso de reducirla (INE, 2008) siendo mayor en las áreas rurales a medida que las poblaciones están más alejadas de los centros.

La pobreza extrema definida como los ingresos que no permiten cubrir el valor de la canasta básica, alcanzaba al 41,2% la población en 1996. En los últimos años, los índices bajaron del 37,68 en 2006, al 32,7% en 2008[12]; y entre 2007 y 2008 se redujo un 5% en el área urbana y un 10% en el área rural. De este modo, la pobreza extrema descendió significativamente en el último quinquenio, del 38,3% al 26,1% (UDAPE, 2012). Para esto son decisivas las políticas sociales del gobierno como la "renta dignidad", los bonos Juancito Pinto y Juana Azurduy de Padilla que llegarían al 63% de la población[13]; aunque todavía aproximadamente, la cuarta parte de las personas carecerían de condiciones mínimas de vivienda, salud y alimentación

Las políticas sociales del gobierno pretenderían acabar con la desnutrición crónica en 2015 y acabar con la pobreza como establece el PND. La pobreza está íntimamente ligada a las carencias en la educación (el 65% de las madres que tiene hijos con déficit en el desarrollo, no han recibido educación). La educación en salud prevendría algunas causas de discapacidad intelectual, comenzando con la preparación de las parejas para tener hijos.

---

12 Datos de un estudio de las Naciones Unidad citado en el editorial del periódico *Cambio* 12/06/2010.

13 *Ibídem*.

Para romper el círculo de pobreza como un conjunto de factores relacionados entre sí, la educación aparece como un factor fundamental de movilización y dinamización social. Su universalización y la orientación comunitaria permitirían, en primer lugar, llevar a cabo mediante la educación popular, la prevención, la atención temprana, la creación de hábitos alimenticios saludables, y la preparación para tener hijos en las jóvenes parejas. A medio plazo, la educación es el camino para salir de la situación de pobreza de amplios sectores de la población excluidos.

La primera tarea educativa es la inclusión en el Sistema Educativo Plurinacional de las personas con discapacidad intelectual. El actual gobierno, basándose en el principio de que "lo que determina no es el hándicap de la persona, sino sus habilidades y posibilidades", ha promulgado la Ley de Educación 70 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, explicitando la inclusión como una línea de acción fundamental. La inclusión resalta las capacidades de las personas. En caso de discapacidad intelectual leve o moderada, se incluirá la educación regular, en tanto que en los casos severos está prevista la educación especial. Se trata del camino hacia la sociedad más justa, compartiendo y valorando la diversidad:

> ….la discapacidad intelectual no la tiene la persona, es la manifestación de unas capacidades limitadas en interacción con un entorno del que todos formamos parte. Los apoyos que diseñemos para cada persona, los servicios centrados en la persona, la intervención en el medio natural son, entre otros, andamios necesarios para el avance en la construcción de funcionamientos mejorados, para el avance en la construcción de una calidad de vida por todos deseada (Verdugo, 2006).

Tal es el reto actual de la inclusión, un desafío con soporte legal y administrativo, que requiere de la sensibilidad y movilización social. Un reto que indudablemente necesita tiempo y recursos, pero que es absolutamente justo y necesario. De nosotros depende.

Bibliografía

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA.
Plan nacional de desarrollo. Decreto Supremo Nº 29272, 12 de septiembre de 2007.

KRYNSKI, Stanislau.
Deficiencia mental. Livraria Atheneu S.A. Rio de Janeiro, 1969.

MINISTERIO DE SALUD Y DEPORTES.
Metodología e instrumentos oficiales del Programa de registro único nacional de personas con discapacidad. Unidad de atención a las personas con discapacidad: http://www.siprunpcd.sns.gob.bo, 2012

"Programa de salud *Desnutrición cero*". Conferencia del Ministerio de Salud y Deportes. 21 de septiembre de 2010.

MISIÓN SOLIDARIA "MOTO MÉNDEZ".
Estudio clínico, genético, psico-pedagógico y social de las personas con discapacidad en Bolivia. Alianza Bolivariana para los Pueblos de nuestra América, 2010.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA.
Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Declaración de Salamanca. UNESCO. Salamanca, 1994.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD & ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.
La salud de las Américas. Vol. I. p. 193. Washington, D.C., 2002.

SAMANIEGO, Pilar.
Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica. CERMI. Madrid, 2006.

UNIDAD DE ANÁLISIS DE POLÍTICAS SOCIALES Y ECONÓMICAS.
"El camino hacia el desarrollo en Bolivia", en *Boletín sobre el estado de situación social boliviana*. Ed. Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia y UDAPE. La Paz, 2011.

VERDUGO, Miguel Ángel.
Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: Instrumentos y estrategias de evaluación. Amarú Ediciones. Salamanca, 2006.

PANORAMA ACTUAL DE LA SALUD MENTAL

Juvenal Aguilar

Resumen

El artículo parte del concepto de que es Salud Mental y los riesgos a los que está sometido el sujeto durante las distintas etapas de la vida que pueden dañar la misma. Los datos obtenidos son base para el análisis de la situación de la Salud Mental en Bolivia, y de las políticas actuales que se desarrollan en el país en la temática.

Palabras clave

Salud Mental- Políticas de salud familiar- Promoción de Salud Mental.

Abstract

The article is the concept that is Mental Health and the risks to which it is submitted subject during the different stages of life that can damage it. The data are the basis for the analysis of the situation of Mental Health in Bolivia, and current policies being developed in the country on the subject.

Keywords

Mental Health // Family Health // Policy // Promotion of Mental Health.

Sobre el concepto de salud mental

La salud mental o el bienestar psicológico constituyen una parte esencial de la capacidad de las personas de llevar una vida plenamente satisfactoria, incluida la capacidad de entablar relaciones, estudiar, trabajar o realizar actividades recreativas, así como de tomar decisiones y hacer elecciones cotidianamente. Toda alteración del bienestar mental de un individuo puede afectar negativamente esas capacidades y elecciones y llevar no solo a una disminución del funcionamiento a nivel individual sino también a pérdidas mayores de bienestar, tanto a nivel social como familiar.

En el contexto de los esfuerzos nacionales para formular y aplicar políticas de salud mental, es de vital importancia abordar no solo las necesidades de las personas con trastornos mentales definidos, sino también proteger y promover el bienestar mental de los ciudadanos en general. El valor intrínseco de la salud mental positiva ha sido consagrado en la definición de la OMS de salud como "... un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades".(1)

La definición generalmente usada de salud mental establece que es "... un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad".(2) Esta definición deja bien en claro que en el bienestar mental o psicológico influyen no solo las características o atributos individuales sino también las circunstancias socioeconómicas en las que se encuentran las personas mismas y el entorno más amplio en el cual viven. Desde esta perspectiva se identifican tres categorías que se constituyen en las principales determinantes de la salud mental:

1. Atributos y comportamientos individuales: Se relacionan con la habilidad innata o adquirida de una persona para gobernar sus pensamientos (capacidad intelectual) y sentimientos y desenvolverse en la vida cotidiana ("inteligencia emocional"), así como la capacidad de afrontar el mundo social que la rodea, participando en actividades sociales, asumiendo responsabilidades o respetando los criterios de otros ("inteligencia social").

2. Circunstancias sociales y económicas: Se refiere a la capacidad de las personas de desarrollarse y prosperar está profundamente influida por su entorno social inmediato –incluida su oportunidad de relacionarse positivamente con miembros de sus familias, amigos o colegas y de mantenerse a sí mismas y a sus familias– y también por las circunstancias socioeconómicas en las que se encuentran.

3. Factores ambientales: El entorno sociocultural y geopolítico más amplio en el cual viven las personas también puede afectar al estado de salud mental de un individuo, su familia o comunidad, incluyendo los niveles de acceso a productos y servicios básicos (agua, servicios esenciales de salud, estado de derecho), la exposición a creencias culturales, actitudes o prácticas predominantes, así como las políticas sociales y económicas elaboradas a nivel nacional; por ejemplo, se

espera que la crisis financiera mundial actual tenga importantes consecuencias para la salud mental, tal como un aumento de las tasas de suicidios y del consumo nocivo de alcohol.[3] La discriminación, la desigualdad y los conflictos sociales o de género son ejemplos de determinantes estructurales adversos del bienestar mental.

Es importante destacar que los distintos determinantes interactúan entre sí de manera dinámica y pueden trabajar en favor o en contra del estado de salud mental de una persona en particular. Por ejemplo, el grado de autoestima de una persona podría mejorar o disminuir según el apoyo social que reciba o la seguridad económica a nivel familiar, que a su vez podrían ser afectados por el grado de estabilidad política, justicia social o crecimiento económico en un país.

Riesgos para la salud mental

Los riesgos para la salud mental interactúan de manera aun más crítica según la edad y el transcurso del tiempo. Los riesgos para la salud mental se manifiestan en todas las etapas de la vida. Se aplica aquí un enfoque de ciclo de vida en su totalidad porque indica cómo las exposiciones a riesgos en las etapas formativas de la vida pueden afectar al bienestar mental muchos años o aun décadas después.[4-5-6] Se podrían adoptar otros enfoques o perspectivas (como usar como unidad primaria de interés el género, la posición socioeconómica o los ingresos, en lugar del grupo de edad). Es también cierto que no todos los riesgos se refieren a un grupo de edad particular; por ejemplo, el sexo, el grupo étnico y el lugar de residencia son independientes de la edad.

Las principales etapas consideradas en el ámbito de la salud mental son:

1. **Período previo a la concepción y prenatal**: La salud mental de una persona puede verse afectada por acontecimientos o circunstancias que ocurren antes de su nacimiento o, incluso, antes de su concepción. Los embarazos no deseados o que se producen durante la adolescencia, por ejemplo, pueden generar probabilidades de conductas peligrosas para la salud en el embarazo o problemas de salud mental en la niñez.[6] Asimismo, una mala adaptación al embarazo puede ser considerada un riesgo potencial para el estado de salud mental y física del niño.[6] Ya ha quedado bien establecido que la desnutrición, el bajo peso al nacer y ciertas carencias de micronutrientes (como la carencia de yodo) aumentan considerablemente el riesgo para el desarrollo del cerebro, como lo hacen las conductas peligrosas para

la salud durante el embarazo, especialmente el consumo de tabaco, alcohol y drogas.[2-7-8]

2. **Lactancia y primera infancia**: Hay un cúmulo de sólidas pruebas científicas que muestran la importancia del vínculo de los recién nacidos con sus madres u otra persona a cargo de su cuidado para el futuro desarrollo social y emocional.[9-10] La separación del cuidador primario —debido, por ejemplo, a la ausencia o el rechazo materno— conduce a la ansiedad, el estrés y la inseguridad. Asimismo, la depresión posnatal en las madres que acaban de dar a luz puede contribuir a que el vínculo con el niño y su desarrollo estén por debajo de lo óptimo. Los padres que tienen dificultades para establecer ese vínculo tienen limitadas aptitudes o presentan actitudes negativas que exponen a sus hijos a un mayor riesgo de sufrir estrés y problemas conductuales. Otros riesgos importantes para el desarrollo físico y cognoscitivo durante el primer año de vida y la primera infancia incluyen el maltrato y el descuido (por parte de los padres y otros cuidadores), la desnutrición y las enfermedades infecciosas o parasitarias.[9-10]

3. **Niñez**: Los años de la niñez son vitales para el desarrollo de las habilidades para la vida. Las experiencias negativas dentro del hogar o en la escuela –por ejemplo, debido a conflictos familiares o al acoso en el patio escolar– tienen un efecto perjudicial sobre el desarrollo de estas aptitudes cognoscitivas y emocionales fundamentales.[6-9] Una crianza que brinde apoyo, una vida hogareña segura y un ambiente de aprendizaje positivo en las escuelas son factores protectores clave para establecer y proteger el bienestar o capital mental en esta etapa de la vida. Los riesgos para la salud mental incluyen la violencia o los conflictos familiares, los acontecimientos negativos en la vida y un escaso sentimiento de conexión con las escuelas u otros entornos de aprendizaje. Los niños cuyo padre o madre tiene una enfermedad o trastorno mental debido al consumo de sustancias están expuestos a un alto riesgo de experimentar la discordia familiar y sufrir problemas psiquiátricos.[11-12-13]

4. **Adolescencia**: La adolescencia también constituye una etapa formativa fundamental en la vida ya que representa la transición de la niñez a la edad adulta. La adolescencia es también el período donde son mayores las probabilidades de que se presente o se manifieste un trastorno mental. Las experiencias adversas, las condiciones o los entornos que afectan el bienestar mental de los niños más pequeños se aplican por igual a los adolescentes. Además, hay algunos otros

riesgos importantes de particular pertinencia en esta etapa de la vida.[5-14] El consumo de tabaco, alcohol y drogas es uno de esos riesgos, cuya aparición ocurre normalmente durante la adolescencia. Los adolescentes expuestos a conflictos familiares o que presentaron problemas conductuales en la niñez tienen mayores probabilidades de caer en el uso de sustancias psicoactivas.[5]

5. **Edad adulta**: Las personas que tienen tras ellas un período de seguridad y apoyo en la adolescencia y la niñez y que pueden ejercer el control emocional y poseen aptitudes sociales, están mejor dotadas para afrontar el conjunto de opciones y retos que inevitablemente se presentan en la edad adulta. Uno de las opciones más fundamentales que deben hacer –y un determinante clave del bienestar de una persona– se relaciona con el "equilibrio entre la vida personal y el trabajo", en términos económicos, la asignación de tiempo a la producción (pagada o no) y al consumo (incluido el tiempo libre con la familia y amigos). El estrés y la ansiedad son un resultado frecuente para las personas que pasan demasiado tiempo trabajando, cuidando a otros o actuando en un entorno de trabajo difícil o inseguro, como también para los que son capaces y están dispuestos a trabajar pero que no pueden hacerlo debido a circunstancias socioeconómicas adversas.[11] El desempleo, en particular, es un importante factor de riesgo de sufrir mala salud mental (mientras que volver a trabajar o conseguir un trabajo es un reconocido factor protector). Una fuente vital de bienestar fuera del lugar de trabajo, es la participación en la vida y las actividades de la comunidad local en la que habitan los individuos y sus familias. Una dimensión aun más trascendental del bienestar individual es la propia salud. La mala salud o la discapacidad constituyen, por consiguiente, otro factor importante de riesgo para el bienestar psicológico en general y la depresión en particular.[8]

6. **Edad avanzada**: La edad avanzada es el factor por sí solo más importante que permite predecir la disminución de la capacidad cognoscitiva y la demencia. Los adultos mayores están también particularmente en riesgo de sufrir aislamiento social, ya que abandonan el mercado de trabajo (lo que puede privarlos de ingresos constantes) y se vuelven más susceptibles a padecer enfermedades crónicas (que pueden privarlos de su movilidad, su independencia y sus aptitudes cognoscitivas). También pueden generarse sentimientos de aislamiento debido a la pérdida de sus compañeros o amigos a causa de una enfermedad o porque sus familiares no les prestan

atención y cuidados. Los ancianos son también vulnerables al descuido o el abuso físicos de sus cuidadores, ya sean profesionales o no profesionales, y esto tiene obvias implicaciones negativas para su estado de bienestar. El aislamiento social y familiar –y también el sentimiento de pérdida– son factores predictivos trascendentales de la depresión en la edad avanzada. Como la enfermedad física crónica es también un factor de riesgo de depresión, la mayor prevalencia de trastornos físicos en este grupo de edad contribuye aun más a las tasas elevadas de depresión.

7. **Otros riesgos (que afectan a cualquier grupo de edad)**: Además de los riesgos que normalmente se presentan o se manifiestan en diferentes momentos del ciclo de la vida, hay otras amenazas potenciales para la salud mental que pueden repercutir en las personas en *cualquier* edad o etapa de sus vidas, conforme al contexto sociocultural y geopolítico más amplio en el que nacen o donde viven. Las personas expuestas a la violencia, los conflictos armados y los desastres naturales representan un grupo aun más vulnerable, con un riesgo considerablemente elevado de padecer problemas psicológicos y morbilidad, como les sucede a quienes son desplazados por la fuerza por acontecimientos de ese tipo (casi la mitad de esas personas son niños y adolescentes).[17]

   La pobreza y las condiciones asociadas del desempleo, el bajo nivel educativo, las privaciones y la carencia de hogar son todos sólidos marcadores de las enfermedades mentales. Estas condiciones adversas prevalecen en las poblaciones de muchos países tanto ricos como pobres. Se considera que las enfermedades mentales y la pobreza interactúan en un ciclo negativo: no solo es más alto el riesgo de enfermedades mentales en las personas que viven en la pobreza, sino también son mayores las probabilidades de que quienes padecen enfermedades mentales caigan o permanezcan en la pobreza.[15-18] En consecuencia, tanto los pobres como las personas con trastornos mentales constituyen grupos vulnerables a los que se debe dirigir la protección o la asistencia económica y social requerida.[19-20] Junto con el suicidio, las enfermedades crónicas generan una tasa de mortalidad prematura mucho más alta que la de la población general; aun en el contexto relativamente próspero de los países nórdicos, esta brecha en la mortalidad es de 20 años para los hombres y 15 años para las mujeres.[21]

Panorama de la salud mental en Bolivia

La información estadística en materia de Salud Mental es una de las carencias más significativas en el sistema de salud pública en Bolivia. Los reportes hospitalarios sólo dan cuenta de lo que sucede en una pequeña porción de la población, pues los establecimientos especializados y de tercer nivel se concentran en las capitales departamentales y a esto se debe sumar la desinformación y el estigma vinculado a los trastornos mentales, razones por las cuales, la población que se aproxima a los establecimientos de salud en busca de servicios especializados de salud mental es muy reducida y probablemente en su gran mayoría son personas de clase media hacia arriba en la pirámide socioeconómica, sin embargo se han realizado investigaciones que ofrecen la posibilidad de hacer algunas estimaciones.

El año 2004 en base a datos de morbilidad hospitalaria según CIE-10 se realizó el análisis de los principales trastornos de hospitalización por unidades especializadas de salud mental de hospitales de tercer nivel, y hospitales psiquiátricos de todo el país determinando como principales causas de internación a los trastornos mentales y del comportamiento debidos al consumo de sustancias con 28,2%, la esquizofrenia, trastorno esquizotípico y trastornos de ideas delirantes 28%, los trastornos mentales orgánicos incluidos los sintomáticos 17,8% y los trastornos del humor (afectivos) con 13,5%.

Posteriormente en razón a la inexistencia de información estadística sistematizada y confiable en Salud Mental, se llevó a efecto el levantamiento de la Línea Base en Salud Mental 2008, tomando como referencia al Instrumento de Evaluación para Sistemas de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (IESM - OMS).

Esta línea de base en particular, representa el "punto de partida" en la capacidad de oferta de servicios de promoción de la Salud Mental y Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de la Enfermedad Mental, del actual sistema de salud, incluidos los recursos de las cajas de salud y los servicios privados en la materia. En cuanto se refiere a una Línea de Base que ofrezca el perfil epidemiológico de la Enfermedad Mental en un momento dado en el territorio nacional, se ha iniciado y forma parte del Plan Nacional de Salud Mental 2009-2015, la incorporación de 8 variables de Salud Mental en el Sistema Nacional de Información en Salud-SNIS, precisamente aquellas patologías que a nivel mundial son más prevalentes.

Principales resultados de la línea base de salud mental en Bolivia

1. Se han identificado 39 establecimientos de salud mental ambulatorios en el país (incluyendo la consulta ambulatoria de los hospitales psiquiátricos), 12 establecimientos de tratamiento diurno (incluyendo el tratamiento diurno que realizan algunos hospitales psiquiátricos), 1 unidad de hospitalización de base comunitaria y 9 establecimientos de salud mental que tienen servicios y funciones de hospitales psiquiátricos.

2. La mayoría de los usuarios son atendidos en establecimientos con atención ambulatoria y por internación en hospitales psiquiátricos, en tanto que la tasa de usuarios internados en unidades de hospitalización psiquiátrica y establecimientos de tratamiento diurno es menor.

3. Adicionalmente los principales trastornos tratados son: en consulta ambulatoria los trastornos del humor (afectivos) con un 17% y en los hospitales psiquiátricos la esquizofrenia, trastornos esquizotípicos y trastornos de ideas delirantes con un 29%. Otros trastornos agrupa a: 1) Trastornos mentales orgánicos incluidos los sintomáticos. 2) Trastornos del comportamiento asociados a disfunciones fisiológicas y a factores somáticos. 3) Retraso mental. 4) Trastornos del desarrollo psicológico. 5) Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia y 6) trastornos mentales sin especificación.

4. Los usuarios de sexo femenino representan entre el 30 a 50% de la población que acude a algún establecimiento de salud mental en el país y la atención a menores de 18 años fluctúa entre 3 - 35%, de acuerdo al tipo de establecimiento.

5. Menos del 7% del personal de atención primaria ha recibido por lo menos dos días de actualización sobre temas de salud mental el último año.

6. Menos del 20% de los establecimientos de atención primaria de salud (APS) cuentan con protocolos de evaluación y tratamiento para condiciones claves de salud mental (de cuyo manejo no se hace una supervisión o retroalimentación). Aproximadamente un 12% de los establecimientos de atención primaria que cuentan con médico y un 6% de los que no cuentan con médico habrían realizado la referencia de algún paciente con trastorno mental a un establecimiento de mayor poder resolutivo.

7. No existen disposiciones legales en Bolivia para proteger a los usuarios de discriminación, para facilitar acceso a vivienda en casos crónicos y graves que lo requieran y menos una pensión para pacientes sin recursos.

8. Dentro de los establecimientos de salud mental por cada 100.000 habitantes existen 1.06 psiquiatras, 0,22 médicos no especializados en psiquiatría, 0.34 enfermeros, 0.46 psicólogos, 0.25 trabajadores sociales, 0.20 terapeutas ocupacionales, 1.43 de otro profesional de la salud.

9. En términos de apoyo a la salud del niño y adolescente, sólo 5% de escuelas primarias y secundarias tienen un profesional de salud mental y entre 1 - 20% realizan actividades formales en la escuela para promover la salud mental y prevenir los trastornos mentales.

La política de salud familiar comunitaria intercultural

En el marco de la política de salud SAFCI vigente en el país, las estrategias públicas que se están desarrollando, tienen el propósito de garantizar la salud de la población a través de acciones de promoción de la salud mental y prevención de los trastornos mentales.

El objetivo estratégico del Plan Nacional de Salud Mental 2009-2015 consiste en contribuir, desde la Salud Mental Pública, al desarrollo en las personas, familias y comunidades de hábitos de Vida Saludables (Promoción de la Salud Mental), de tal manera de lograr una eficaz prevención, detección temprana y tratamiento oportuno de los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en todas sus expresiones y manifestaciones y la rehabilitación y reinserción familiar, comunitaria y laboral de las personas que hubieren padecido trastornos en su salud mental.

La promoción de la salud mental

A partir del panorama anterior, es evidente que el bienestar mental puede ser puesto en riesgo por una amplia gama de factores que abarcan no solo el ciclo vital sino también diferentes esferas de la vida, como la cognición y el comportamiento a nivel individual; las condiciones de vida y de trabajo a nivel social; y las oportunidades y derechos a nivel de un entorno más amplio. Por consiguiente, las respuestas públicas de salud mental a estos riesgos tienen igualmente que producirse en estos diferentes niveles y grupos sociales. La naturaleza precisa de las respuestas dependerá de su propósito específico y del grupo destinatario, pero en

general pueden ser clasificadas como acciones que promueven o protegen la salud mental y acciones que buscan restaurarla o mejorarla mediante el tratamiento y el cuidado apropiados de las personas con trastornos mentales. La base conceptual y probatoria de la promoción de la salud mental ha sido el tema de varias publicaciones y revisiones.[2-11-22-23] En esencia, la salud mental y el bienestar se basan en la capacidad de las personas de controlar sus pensamientos, sentimientos y comportamientos, así como sus interacciones con otros. Es fundamental permitir que estos atributos centrales de autocontrol, resiliencia y confianza en uno mismo se desarrollen y consoliden en las etapas formativas de la vida a fin de que las personas estén adecuadamente dotadas para afrontar opciones complejas y posibles adversidades que se presenten a medida que su edad avance. Asimismo, recientes revisiones de datos provenientes de países de ingresos bajos y medios hallaron considerables efectos positivos de las intervenciones efectuadas por miembros de la comunidad sobre el desarrollo de los niños y el funcionamiento psicosocial tanto de las madres como de los niños.[6-22-24]

Apoyo a las familias y comunidades

La salud mental y el bienestar a nivel individual están fuertemente influidos por el contexto social inmediato en el cual las personas viven, trabajan y llevan a cabo sus actividades cotidianas. El objetivo principal de la atención a nivel de la familia y la comunidad es, por consiguiente, fomentar condiciones de vida y de trabajo que permitan el desarrollo psicosocial (en particular de las personas vulnerables) y promuevan interacciones positivas entre las familias y los grupos sociales y dentro de ellos. Ciertas estrategias de promoción y protección de la salud mental están orientadas a grupos específicos, como las intervenciones en el hogar para familias socioeconómicamente desfavorecidas y para niños con un progenitor que sufre una enfermedad mental; prevención de la violencia en la pareja; intervenciones en la escuela para niños y adolescentes que presentan problemas emocionales o conductuales; intervenciones basadas en el trabajo, para adultos que buscan empleo o que luchan para hacer frente a tensiones laborales; intervenciones comunitarias orientadas a promover una mejor participación social de los adultos mayores; y apoyo psicosocial para personas afectadas por conflictos o desastres.[2-11-26] Otras estrategias son de carácter más universal e incluyen ampliar los sistemas de protección social para pobres u otros grupos vulnerables, salvaguardar la seguridad del vecindario e incrementar los servicios de la comunidad y las redes sociales.[20]

Plan de acción global en salud mental

La Asamblea Mundial de la Salud aprobó, en su 65ª sesión celebrada en mayo del 2012, la resolución WHA65.4 –La carga global de los trastornos mentales y la necesidad de una respuesta coordinada e integral por parte de los sectores salud y social a nivel de país– y exhortó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a que elaborara un plan de acción integral sobre salud mental.

Por otra parte, el Plan de Acción, elaborado en reuniones de consulta con los Estados Miembros de la OMS, la sociedad civil y los socios internacionales, propone medidas para abordar la carga sanitaria, social y económica de los trastornos mentales mediante la adopción de un enfoque integral y multisectorial que incluye los servicios coordinados del sector de la salud y del sector social. Además de hacer hincapié en la promoción, la prevención, el tratamiento, la atención y la recuperación, este enfoque presta la atención debida a los principios de equidad, a los derechos humanos, los datos probatorios y el empoderamiento del usuario.

Determinantes y consecuencias de los trastornos mentales

Los determinantes de la salud mental y los trastornos mentales incluyen, además de los atributos individuales como la capacidad de controlar los propios pensamientos, comportamientos e interacciones con los demás, factores sociales, económicos y ambientales como el nivel de vida, las condiciones de trabajo o las políticas nacionales. La crisis económica mundial en curso es un poderoso ejemplo de un fenómeno macroeconómico que se prevé tendrá consecuencias importantes para la salud mental, entre ellas, mayores tasas de suicidio y consumo nocivo de alcohol.

En función del contexto local, ciertos grupos de la sociedad pueden estar en un riesgo considerablemente mayor de presentar problemas de salud mental, incluidas las familias que viven en la pobreza, las personas con enfermedades crónicas, los grupos minoritarios y las personas expuestas o desplazadas por conflictos, desastres u otras situaciones de emergencia. En muchas sociedades, la función socialmente definida de las mujeres las expone a mayor estrés, lo que junto con otros factores como la violencia y el maltrato en el hogar, dan lugar a tasas elevadas de depresión y ansiedad.

Las personas que padecen un trastorno mental afrontan una disminución considerable de su funcionamiento y presentan tasas de mortalidad desproporcionadamente elevadas. Por ejemplo, la probabilidad de muerte prematura entre las personas con depresión grave

y esquizofrenia es de 40% a 60% mayor que en la población general debido a problemas de salud física que a menudo no son atendidos (como el cáncer, las enfermedades cardiovasculares, la diabetes y la infección por el VIH), así como a consecuencias como el suicidio. El suicidio es la segunda causa de muerte a escala mundial más común entre los jóvenes.

Hay una influencia mutua entre los trastornos mentales y otras enfermedades crónicas como el cáncer, las enfermedades cardiovasculares y la infección por el VIH/sida. Por ejemplo, hay pruebas de que la depresión predispone al infarto de miocardio y la diabetes, los cuales, a su vez, aumentan la probabilidad de depresión. Asimismo, también hay una importante aparición conjunta de los trastornos mentales y los trastornos por abuso de sustancias. Considerados en conjunto, los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias suponen un costo elevado para los resultados en materia de salud, ya que representan 13% de la carga global de enfermedad. La depresión por sí sola representa 4,3% de la carga global de enfermedad y se encuentra entre las principales causas de discapacidad en el mundo (11% de todos los años vividos con discapacidad a escala mundial). Las consecuencias económicas de estas pérdidas de salud son igualmente importantes: en un estudio reciente del Foro Económico Mundial se calculó que el impacto global acumulado de los trastornos mentales en términos de pérdidas económicas ascenderá a US$ 16 billones en los próximos 20 años.

Los trastornos mentales con frecuencia arrastran a los individuos y las familias a la pobreza. La falta de hogar y la reclusión en prisión son circunstancias frecuentes de las personas con trastornos mentales, que exacerban su marginación y vulnerabilidad.

Debido a percepciones y actitudes públicas negativas, los derechos humanos de las personas con trastornos mentales suelen violarse y a muchas se les niega el derecho de ejercer su capacidad jurídica en distintas cuestiones que las afectan, incluso en las esferas del tratamiento y la atención. Además de restricciones al derecho al trabajo y a la educación, también pueden estar sometidos a condiciones de vida poco higiénicas e inhumanas, maltrato físico y abuso sexual, negligencias y prácticas de tratamiento nocivas y degradantes en los establecimientos de salud. A menudo se les niegan sus derechos civiles y políticos (como el derecho al matrimonio y a fundar una familia), los derechos de ciudadanía y el derecho de votar y participar de forma eficaz y plena en la vida pública. Como tal, las personas con trastornos mentales constituyen un grupo vulnerable y a menudo excluido de la sociedad; la actual falta de atención a este grupo representa un impedimento considerable para lograr los objetivos de desarrollo nacionales e internacionales.

Principios transversales

El Plan Global de Acción en Salud Mental se basa en varios principios transversales, enumerados a continuación:

- *Acceso universal y equidad*: Todas las personas con trastornos mentales deben tener acceso equitativo a la atención de salud y a las oportunidades para lograr o recuperar el grado máximo de salud posible, independientemente de su edad, sexo o posición social.

- *Derechos humanos*: Las estrategias, acciones e intervenciones de salud mental para el tratamiento, la prevención y la promoción deben respetar las convenciones y los acuerdos internacionales de derechos humanos.

- *Práctica basada en datos probatorios*: Las estrategias e intervenciones de salud mental para el tratamiento, la prevención y la promoción deben basarse en evidencias científicas y en las buenas prácticas.

- *Enfoque que abarca todo el ciclo de vida*: Las políticas, los planes y servicios de salud mental deben considerar las necesidades de salud y sociales en todas las etapas del ciclo de vida, incluidas la lactancia, la niñez, la adolescencia, la adultez y la edad avanzada.

- *Enfoque multisectorial*: Debe utilizarse una respuesta integral y coordinada de los múltiples sectores (tales como salud, educación, empleo, vivienda, social y otros sectores pertinentes) para alcanzar los objetivos en materia de salud mental.

- *Empoderamiento de las personas con trastornos mentales*: Deben otorgarse poderes a las personas con trastornos mentales y hacerlas participar en la política, planificación, legislación, provisión y evaluación de los servicios de salud mental.

Propósito y plazo

El propósito general del Plan Global de Acción en Salud Mental es fomentar el bienestar mental, prevenir los trastornos mentales y reducir la mortalidad y la discapacidad de las personas con trastornos mentales.

El Plan Global de Acción en Salud Mental abarca el período comprendido entre el 2013 y el 2020. En este período también se especifican metas intermedias.

Objetivos

El Plan Global de Acción Mundial en Salud Mental tendrá los siguientes objetivos:

- Fortalecer el liderazgo y la gobernanza eficaces en el ámbito de la salud mental.
- Proporcionar servicios de salud mental y atención social completos, integrados y respetuosos en los entornos comunitarios.
- Ejecutar estrategias para la promoción y protección de la salud mental, incluidas acciones para prevenir los trastornos mentales y los suicidios.
- Fortalecer los sistemas de información, las pruebas científicas y la investigación en materia de salud mental.

Acciones propuestas para los socios internacionales y nacionales

La ejecución eficaz del Plan Global de Acción en Salud Mental requiere la adopción de medidas por parte de los socios internacionales, regionales y nacionales. Los posibles socios se han agrupado en tres categorías generales, enumeradas a continuación junto con las acciones correspondientes.

1. Organismos de desarrollo

Comprenden los organismos internacionales multilaterales (por ejemplo, el Banco Mundial y los organismos de desarrollo de las Naciones Unidas), los organismos regionales (por ejemplo, los bancos regionales de desarrollo) y los organismos bilaterales de ayuda para el desarrollo. Las acciones fundamentales son las siguientes:

- Dedicar la atención adecuada a la salud mental en las estrategias y los planes de desarrollo, incluidas las estrategias de lucha contra la pobreza que abarcan un mejor acceso al empleo, a la educación y a las actividades para generar ingresos.
- Concientizar a los actores interesados en el desarrollo sobre la necesidad de incluir a las personas con trastornos mentales como grupo vulnerable y marginado que requiere atención prioritaria en el marco de las estrategias de desarrollo, por ejemplo, las actividades que generan ingresos y la agenda de derechos humanos.

2. Organismos técnicos

Incluyen a los organismos técnicos internacionales, regionales y nacionales en el ámbito de la salud, así como en otras esferas técnicas importantes para la salud; en concreto, los centros académicos y de investigación. Las acciones fundamentales son las siguientes:

- Adoptar un enfoque inclusivo para abordar la salud mental en el marco de las políticas, los planes y programas de investigación generales y prioritarios en materia de salud, incluidas las enfermedades no transmisibles, la infección por el VIH/sida, la salud materna, la salud del niño y del adolescente, así como mediante programas y asociaciones horizontales y otras asociaciones de salud internacionales y regionales.
- Apoyar a los Estados para que establezcan sistemas de vigilancia e información que capturen indicadores básicos sobre la salud mental y los servicios de salud y sociales para las personas con trastornos mentales, incluidos la evaluación de los cambios con el transcurso del tiempo y la comprensión de los determinantes sociales de los problemas de salud mental.
- Apoyar las oportunidades de intercambio entre los países sobre las políticas y estrategias legislativas y de intervención eficaces para promover la salud mental, y prevenir y tratar las condiciones mentales en un marco de derechos humanos.
- Apoyar la investigación encaminada a subsanar las brechas de conocimiento prioritarias en materia de salud mental y prestación de servicios de salud y sociales para las personas con trastornos mentales.

3. Organizaciones no gubernamentales

Comprenden las organizaciones no gubernamentales de carácter internacional, regional y nacional que actúan en las esferas sociales, del desarrollo y la salud. También incluyen las asociaciones profesionales y las asociaciones que representan a las personas con trastornos mentales. A continuación se enumeran las acciones fundamentales:

- Hacer participar a todos los actores interesados en las actividades de promoción para concientizar acerca de la magnitud de la carga asociada a los trastornos mentales y la disponibilidad de estrategias eficaces de intervención para la promoción de la salud mental, la prevención de los trastornos mentales y la atención y servicios para las personas con este tipo de trastornos.

- Apoyar la creación de asociaciones y organizaciones que representen a las personas con trastornos mentales y discapacidades, así como a sus familias y cuidadores, y facilitar el diálogo entre estos grupos y las autoridades del gobierno en los sectores de salud, discapacidad, educación, empleo y social.
- Fomentar los derechos de las personas con trastornos mentales, lo que incluye su participación en la vida familiar y comunitaria y en los asuntos cívicos, e introducir acciones para combatir la estigmatización y discriminación de las personas con trastornos mentales y sus familias.

Notas

1 OMS (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Documentos básicos, suplemento de la 45.ª edición, octubre del 2006.

2 WHO (2005). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. Organización Mundial de la Salud; Ginebra, Suiza.

3 WHO (2011). *Impact of economic crises on mental health*. Oficina Regional de la OMS para Europa; Copenhague, Dinamarca.

4 Foresight Mental Capital and Wellbeing project (2008). *Final Project report – Executive summary*. The Government Office for Science, Londres.

5 Fisher JRW, Cabral de Mello M, Izutsu T, Vijayakumar L, Belfer M y Omigbodun O (2011). Adolescent Mental Health in Resource-Constrained Settings: A Review of the Evidence of the nature, prevalence and determinants of common mental health problems and their management in primary health care. *International Journal of Social Psychiatry*, 57: Supplement 1.

6 Kieling C, Baker-Henningham H, Belfer M, Conti G, Ertem I, Omigbodun O et al (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *Lancet*, 378: 1515-1525.

7 Grantham-McGregor S, Cheung YB, Cueto S, Glewwe P, Richter L, Strupp B e International Child Development Steering Group (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369: 60–70.

8 Prince M, Patel V, Saxena S, Maj M, Maselko J, Phillips MR, Rahman A (2007). No health without mental health. *Lancet*, 370: 859-877.

9 Walker S, Wachs TD, Meeks Gardner J, Lozoff B, Wasserman GA, Pollitt E, Careter JA e International Child Development Steering Group (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369: 145-157.

10 Walker S, Wachs TD, Grantham-McGregor S, Black M, Nelson C, Huffman C et al (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *Lancet*, 378: 1325-1338.

[11] OMS (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Organización Mundial de la Salud; Ginebra, Suiza.

[12] Hetherington R, Baistow K, Katz I, Trowell J (2001). *The welfare of children with mentally ill parents: Learning from inter-country comparisons*. Wiley and Sons; Chichester, Reino Unido.

[13] Matteblat F, Remschmidt H (2008). The children of mentally ill parents. *Deutsches Arzteblatt International*, 105: 413-418.

[14] Sawyer S, Afifi RA, Bearinger LH, Blakemore SJ, Dick B, Ezeh AC, Patton GC (2012). Adolescence: a foundation for future health. *Lancet*, 379: 1630-1640.

[15] Lund C, De Silva M, Plagerson S, Cooper S, Chisholm D, Das J, Knapp M, Patel V (2011). Poverty and mental disorders: breaking the cycle in low-income and middle-income countries. *Lancet*, 378: 1502-14.

[16] OECD (2011). *Sick on the job: Myths and realities about mental health and work*. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos; París, Francia.

[17] Reed RV, Fazel M, Jones L, Panter-Brick C, Stein A (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *Lancet*, 379: 250-265.

[18] Patel V, Lund C, Hatherill S, et al. Mental disorders: equity and social determinants. En: Blas E, Sivasankara Kurup A, eds. *Equity, social determinants and public health programmes*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2010: 115-34.

[19] WHO (2008a). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*. Organización Mundial de la Salud; Ginebra, Suiza.

[20] WHO (2010a). *Mental health and development*: *Targeting people with mental health conditions as a vulnerable group*. Organización Mundial de la salud; Ginebra, Suiza.

[21] Wahlbeck K, Westman J, Nordentoft M, Gissler M, Laursen TM (2011). Outcomes of Nordic mental health systems: life expectancy of patients with mental disorders. *British Journal of Psychiatry*, 199: 453-458.

[22] Barry M, Clarke A, Jenkins R, Patel R (2011). *Rapid review of the evidence on the effectiveness of mental health promotion interventions in low and middle income countries*. Organización Mundial de la Salud; Ginebra, Suiza.

[23] WHO (2002). *Prevention and promotion of mental health*. Organización Mundial de la Salud; Ginebra, Suiza.

[24] Engle PL, Fernald L, Alderman H, Berman J, O'Gara C et al (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *Lancet*, 378: 1339-1353.

[25] Chisholm D, Doran C, Shibuya K, Rehm J (2006). Comparative cost-effectiveness of policy instruments for reducing the global burden of alcohol, tobacco and illicit drug use. *Drug and Alcohol Review*, 25: 553-65.

[26] Tol WA, Barbui C, Galappatti A, Silove D, Betancourt TS, Souza R, Golaz A, Van Ommeren M (2011). Mental health and psychosocial support in humanitarian settings; linking practice to evidence. *Lancet*, 378: 1581-1591.

[27] WHO (2008b). *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities – A major step forward in promoting and protecting rights.* Organización Mundial de la Salud; Ginebra, Suiza.

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

EL LIBRO DE MIEKE LOPES CARDOZO,

Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia

LOPES CARDOSO, Mieke T. A.
Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones. Trad. Hernando Calla. Plural editores. Publicación de la Fundación Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, el Reino de los Países Bajos, la Universidad de Ámsterdam y el proyecto "IS-Academie". La Paz, 2012.

Blithz Lozada Pereira[1]

En agosto del año 2012, en la Feria Internacional del Libro en La Paz, se presentó *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones* de la investigadora holandesa Mieke T. A. Lopes Cardoso. La presentación sirvió para que se intercambien criterios con especialistas en educación, permitiendo, además, que la autora expusiera las principales ideas de su trabajo. La versión en español del libro se efectuó con el propósito de dar difusión a la tesis doctoral de la autora redactada en inglés, presentada a la Universidad de Ámsterdam y publicada en 2011, después de efectuar una larga investigación de casi un lustro, concerniente a la formación docente en Bolivia. Además, la autora había publicado, previamente, varios artículos sobre la temática.

En su libro, *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia*, Lopes Cardoso presenta la problemática de la formación de maestros en nuestro país, atendiendo tanto al desarrollo institucional de las Normales, cuanto a la estructura social, la historia política y educativa, la implementación de proyectos y reformas desde principios del siglo XIX, y la coyuntura vista a escala mundial, en la que se haría evidente una crisis profesional

[1] Véase las referencias al autor en la nota de pie de página del tercer artículo de esta publicación.

de ejercicio docente. Asimismo, el libro presenta los desafíos actuales de la formación inicial, mostrando la proclividad de la autora porque los educadores realicen efectivas "prácticas de libertad", comprometiéndose por la transformación de la sociedad según principios de justicia. Con un respaldo de más de doscientos ochenta entradas bibliográficas, correspondientes, aproximadamente, a doscientos autores individuales e institucionales; la obra de Lopes Cardoso en casi trescientas veinte páginas, muestra una solvente disposición de recursos metódicos, tanto en lo que corresponde a la exposición de ideas y argumentaciones de los textos, cuanto en lo que concierne al carácter cualitativo de la investigación.

Después de más de cuatro años de trabajo, Lopes Cardoso terminó su tesis doctoral de innegable valor académico; convirtiéndose con celeridad en un libro, primero publicado en inglés y, posteriormente, traducido al español, conservando las citas originales de los entrevistados en Bolivia. Se trata de un texto con sólido bagaje teórico, incluyendo, especialmente, autores anglosajones; y una riqueza encomiable en lo referido al trabajo de campo, con uso de recursos etnográficos e instrumentos, rigurosa, hábil y creativamente implementados; en especial, para respaldar, equilibrar y desarrollar múltiples miradas a los objetos de estudio determinados, que focaliza e interpreta.

Por lo demás, se advierte que más allá de las apreciaciones repetidas en diversos contextos académicos, existen posiciones claras de la autora sobre temas cruciales de la formación docente en Bolivia. Así, por ejemplo, si bien es conocida la feminización de la carrera para ser profesora; si bien se han explicitado temas como la exigua retribución salarial, la media jornada de trabajo y las vacaciones prolongadas; el libro de Lopes Cardoso deja advertir una fisonomía de optimismo respecto a la vocación de los maestros, acerca de las oportunidades que ofrecen las características culturales, sociales y económicas de los estudiantes normalistas; y sobre las expectativas y desafíos que la autora confirma desde distintos puntos de vista, en relación con lo que la educación enfrentaría y lo que podría ofrecer al país, en tiempos marcados por el cambio político e ideológico, y a la altura de los procesos coyunturales a escala regional y mundial.

Me siento honrado porque Lopes Cardoso cita en su libro en más de treinta ocasiones, un informe de consultoría que realicé el año 2004 para IESALC-UNESCO. Me hubiese gustado entrevistarme con la autora oportunamente y poner a su disposición los libros y artículos que escribí al respecto, no obstante no fue posible. Por lo demás, debo destacar que la Dra. María Luisa Talavera, investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos, fue la académica a quien Lopes Cardoso agradece por su colaboración reiterativamente en su libro. Talavera no sólo hizo

importantes comentarios a la versión en español del libro, sino que redactó el "Prólogo" y, al parecer, brindó un seguimiento personalizado muy cercano al desarrollo de la investigación como supervisora local de la tesis de doctorado, siendo alrededor de diez textos de Talavera, citados por Lopes Cardoso en más de una veintena de veces.

Es conveniente en esta recensión, referir el enfoque metódico, riguroso y fiable del que Lopes Cardoso hace gala en su libro, y que le permite establecer aseveraciones finales sugestivas. Siendo una investigación cualitativa, el trabajo de campo se ha focalizado en dos Normales, en primer lugar como caso principal, la Normal urbana de La Paz, la más importante y grande del país (Simón Bolívar); y, como entidad de información complementaria, la Normal rural de Paracaya en el Departamento de Cochabamba. Además, la investigadora efectuó visitas a otras cuatro Normales, incluida una de educación intercultural bilingüe, la de Warisata; la Normal privada urbana de carácter confesional en la ciudad de Cochabamba; la Enrique Finot en Santa Cruz de la Sierra y la Universidad Pedagógica de Sucre.

El carácter cualitativo del trabajo radica en que la investigadora realizó un considerable número de entrevistas realizadas como estudios de panel, observaciones, notas de campo y otras actividades (por ejemplo, un taller de fotografía, grupos focales de reflexión y retroalimentación, encuentros formales, conferencias y conversaciones informales); evidenciando en todos los casos, un tratamiento rigurosamente científico de la documentación disponible. Efectuó alrededor de 120 entrevistas semi-estructuradas, a docentes, responsables de políticas educativas, sindicalistas, funcionarios de organizaciones no gubernamentales y estudiantes normalistas; incluyéndose, entre éstos, grupos espontáneos. También realizó 322 encuestas a estudiantes de primer y tercer año de las Normales elegidas. En cada caso, las respuestas fueron sistemáticamente registradas y trabajadas, empleando en el procesamiento y la redacción, paquetes electrónicos para la gestión de datos y el análisis de las respuestas según enumeración de citas literales de cada entrevistado, y precautelando su anonimato. La elaboración de "códigos" para el procesamiento electrónico de las entrevistas fue también apropiadamente desarrollada, destacándose, por ejemplo, el código "maestra/maestro ideal", relevante no sólo para los estudiantes normalistas, sino para sus docentes, para otros educadores e inclusive para algunos expertos.

Las encuestas le permitieron a Lopes Cardoso, otra vez, gracias al empleo adecuado de recursos informáticos, analizar y escribir los perfiles, tanto de los estudiantes normalistas, como de los docentes de las respectivas entidades. Creativamente, solicitó, por otra parte, a muchas

personas que entrevistó, que dibujaran "mapas de actores", retratando las relaciones de poder de los protagonistas de la formación docente a escala macro y microscópica, quedando evidente, al parecer, quiénes mostrarían renuencia y resistencia a las promesas del gobierno, constituyéndose en obstáculos para que, en primer lugar, la descolonización del sistema educativo permitiera realizar el objetivo de que los bolivianos *vivan bien*.

Así, la autora identifica a los enemigos de la referida ley de reforma educativa, señalando a los miembros de la Confederación Sindical de Maestros Urbanos de Bolivia, a distintos grupos de docentes que, según su opinión, no estarían "bien informados" acerca de las bondades del referido instrumento, precipitando que queden al margen de los nuevos planes del gobierno, los que al parecer, estarían también respaldados por inversiones europeas y proyectos de investigación. También se contarían entre los enemigos de la ley, a algunos grupos de padres de familia, espontáneamente renuentes casi sin motivo; y a la oposición política de la "vieja" elite y oligarquía. Además, entre las fuerzas renuentes a cambio tan magníficamente diseñado, se sumarían las fuerzas "conservadoras" de las universidades públicas y de los institutos privados encargados de impartir educación docente, aparte del considerable poder de la Iglesia católica.

Estos actores, desde los menos renuentes hasta los más convencidos en oponerse a la ley, "compartirían", según Lopes Cardoso, el temor de que los planes del gobierno vulneren sus "propios intereses y posiciones de poder", argumentando a ultranza, una posible desintegración nacional. En esta parte del libro, se advierte un eficaz resultado de la propaganda mediática gubernamental, tanto entre los entrevistados que ofrecieron determinadas respuestas como sobre la propia investigadora, en lo concerniente, al menos, a la visualización de la política y el "proceso de cambio" como una relación conflictiva de suma cero. En definitiva, Lopes Cardoso concluye con un gesto de relativo fracaso, compartido con la fisonomía gubernamental que aparece cuando las promesas ya no ocasionan el efecto esperado, que a pesar del momento político que viviría Bolivia y pese a los sinceros deseos de que el Estado atienda las necesidades de los estudiantes; las Normales no serían "fáciles de cambiar, por razones institucionales, históricas" y debido a los "juegos de poder" que se entretejerían en su alrededor, obstaculizando el camino al *desarrollo*.

Resulta palmario que para Lopes Cardoso, existe un valor pleno e incuestionable de la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez; aunque ella querría que el proceso de implementación y de *institucionalización* de dicha ley se complete con celeridad y eficiencia. Su comprensión de los aspectos estructurales e institucionales de las relaciones existentes entre los actores de la formación docente, roles que incluyen un amplio elenco de protagonistas,

mostraría que el nuevo proyecto hegemónico de descolonización del gobierno, tendrá que superar muchas dificultades; en especial, de los actores renuentes, resistentes y opositores que permanentemente mostrarían actitudes contrarias a la aplicación de reforma tan auspiciosa. Por lo demás, serían actores de otros escenarios con sus propios guiones de enfrentamiento y proyectos, varios funcionarios y partes interesadas, vinculadas de una u otra forma al Ministerio de Educación.

Aparte de las destacadas apreciaciones respecto a cómo Lopes Cardoso empleó los instrumentos y recursos metódicos en la investigación que su libro difunde, cabe indicar que también recurrió a la observación participante para triangular sus interpretaciones y análisis. En este sentido, al parecer, habría apreciado el contenido de encuentros, conferencias, debates, presentaciones de libros y otros eventos académicos formales, registrando la participación y las tendencias de los funcionarios del Ministerio de Educación y del personal responsable en la ejecución de políticas educativas locales; de líderes de organizaciones sindicales, de personalidades académicas, expertos y catedráticos; de representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, de maestros de base, de padres de familia, de estudiantes normalistas y universitarios; además de las *decisivas* opiniones de los funcionarios de las agencias internacionales financiadoras.

Asimismo, habría tenido ocasión de visitar en calidad de observadora, el desarrollo de las actividades docentes educativas en quince ocasiones, aproximadamente, por ejemplo, en la Normal Simón Bolívar, donde en varias oportunidades habría podido dirigir actividades diversas con los estudiantes en aulas de veinte a cuarenta participantes. En su calidad de observadora, habría comparado además las clases impartidas en la carrera de Antropología de la Universidad Mayor de San Andrés, habida cuenta de que varios estudiantes de dicha carrera eran estudiantes simultáneamente asistentes a la Normal paceña.

Al quedar encargada de dirigir actividades de aula, Lopes Cardoso desarrolló un tema de máximo interés teórico para ella misma y sus patrocinadores: la justicia social. Particularmente, el libro presenta al respecto, el enfoque de la feminista Nancy Fraser, aunque también con importantes improntas teóricas, por ejemplo, de la epistemología del realismo crítico y las ideas neo-gramscianas. Fraser hace referencia a las "soluciones de transformación" que se presentarían como alternativa de intervención a situaciones de injusticia social histórica y que, según Lopes Cardoso, primarían en Bolivia respecto de las mayorías marginadas, especialmente indígenas. A diferencia de las "soluciones positivas" que serían fijas y perentorias en varios sentidos, las "de transformación"

se constituirían en *políticas* que facilitan tareas educativas, en procura de lograr situaciones de redistribución social y económica; alcanzar reconocimiento cultural de la diferencia, secularmente aplastada; y con el propósito de forjar representaciones políticas nuevas en sentido amplio, dada una intensa participación de actores. Pues bien, según Lopes Cardoso, estas tareas de justicia social deberían estimularse en la formación docente, siendo conveniente desplegar, asimismo, de modo complementario, la perspectiva de la investigación-acción, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y la implementación del enfoque relacional estratégico.

En sesiones de una hora en aulas numerosas, la autora dialogó con los estudiantes sobre la justicia social. Las respuestas, cotejadas con otros resultados provenientes de distintos instrumentos que la autora también aplicó, dejarían advertir que existe una predominante representación social de los propios actores, en especial, de los estudiantes normalistas y de los maestros del sistema regular, de que ellos constituirían o deberían llegar a ser los *verdaderos* "agentes de cambio", contribuyendo significativamente a liderar importantes transformaciones históricas, y convirtiéndose en componentes estratégicos del futuro del Estado.

Así, los constantes incrementos al salario, su compromiso de desarrollar una formación con fuerte discurso político, y la atención especial a la formación docente en las Normales, serían los principales avances para el ejercicio docente en Bolivia; subsistiendo la esperanza de que los futuros maestros tengan una motivación auténtica de servicio vocacional a la sociedad. No obstante, si bien la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez constituiría el más importante logro jurídico como una "solución de transformación" a la injusticia de exclusión secular, la apreciación al respecto, registrada varias veces por Lopes Cardoso, hace referencia a que su implementación sería todavía muy dificultosa, retrasando la justicia social en la formación docente, y ralentizando su proyección ideológica en lo que concierne a la reproducción educativa que realizan los maestros.

Finalmente, el título del libro de Lopes Cardoso hace referencia a una tensión subyacente en la formación docente: se trata, por una parte, de la propuesta ideológica de descolonización que la autora valora con entusiasmo; y, por otra parte, la realidad socio-profesional de los maestros marcada por la desvaloración social, la crisis de ejercicio, las movilizaciones y los juegos de poder en el magisterio y los centros de formación inicial. El libro muestra como un desafío, superar tal tensión, desarrollando las potencialidades, allanando las dificultades y superando las limitaciones de modo que los maestros del futuro sean *agentes estratégicos del cambio*: conscientes de su misión según la nueva visión del Estado boliviano de la educación descolonizada, intercultural e intra-cultural, convirtiéndose

en intelectuales públicos, críticos y reflexivos. Así, coincidente con los planteamientos ideológicos del actual gobierno, se entrevé que Lopes Cardoso valora la noción de *vivir bien* como una variante de la teoría de la justicia social, y que le gustaría precautelar la solución transformadora que incluya la participación de grupos indígenas en el quehacer educativo como participantes imprescindibles, habida cuenta de que la redistribución económica y cultural previa, les permitirá incorporarse en el Estado en plenitud de condiciones y derechos. En su opinión, a esa labor, la educación y la formación inicial también deberían coadyuvar.

DOCUMENTOS

Hace casi seis décadas se promulgó el *Código de la Educación Boliviana*. Sus concepciones filosóficas fundamentales siguen hoy patentes en otros instrumentos legales referidos a la educación. Además, hoy día es frecuente encontrar varias ideas sobre la educación que son reputadas como originales y novedosas. No es así. De los 329 artículos que conforman el *Código* de 1955, *Estudios Bolivianos* reproduce en esta ocasión, los 107 primeros, mostrando que el problema educativo no es un tema de jurisprudencia, sino de gestión.

CÓDIGO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

VICTOR PAZ ESTENSSORO
Presidente Constitucional de la República

CONSIDERANDO

- Que de acuerdo al artículo 157 de la Constitución Política, la educación es la más alta función del Estado y por lo tanto compite a éste la facultad de dirigirla en todas sus manifestaciones.
- 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.
- Que las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional necesitan complementarse mediante un sistema de educación pública que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las mayorías nacionales y a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país.
- Que la educación en Bolivia, hasta la Revolución Nacional, fue monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia

a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación.

CONSIDERANDO

- Que en la época del Incario existía un sistema educacional, circunscrito a la enseñanza militar y religiosa de la casta gobernante y al conocimiento de ciertas técnicas manuales y agrícolas en el pueblo.
- Que la educación en la Colonia, si bien registró aportes civilizadores positivos por parte de la Iglesia y de las instituciones civiles, estuvo determinada en lo económico por la actividad minero-extractiva cuya expresión saliente fue la mita; en lo agrario por la estructura feudal de la encomienda; y en lo político y religioso por el absolutismo monárquico, escolástico y dogmático conservando los privilegios en favor de los colonizadores y sus descendientes, con preterición de las mayorías indo-mestizas;
- Que la educación en la República, no obstante los propósitos democráticos de los Libertadores, siguió desenvolviéndose a espaldas de las masas, aferrándose al pasado colonial y convirtiendo la enseñanza en monopolio de una clase minoritaria de terratenientes feudales criollos;
- Que el proceso capitalista iniciado con la revolución del Partido Liberal en 1898, extendió la instrucción con algún beneficio para la clase media, manteniendo en el atraso a los obreros y en la ignorancia servil a los campesinos, porque así, convenía a los intereses de la oligarquía;
- Que después de la Guerra del Chaco, especialmente durante los gobiernos de Busch y Villarroel, hubo significativos avances en la enseñanza industrial y rural, con una definida orientación hacia la Independencia Económica de Bolivia;

CONSIDERANDO

- Que el contenido social y político de la educación debe determinar sus orientaciones técnicas y pedagógicas teniendo en cuenta el impulso nacionalista revolucionario que lo anima en esta etapa decisiva de su historia, y además, el sentimiento cristiano y democrático de nuestro pueblo;
- Que el censo de 1950 muestra que existen en el país 1.649.007 analfabetos (69.5% de la población) y 786.018 niños en edad escolar que no reciben educación (83% de la población escolar) constituyendo grave acusación contra los regímenes oligárquicos que son responsables de esta situación contraria a los principios de justicia social y atentatoria contra la cultura y los intereses nacionales;

- Que 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, por manera que exista entre Estado y Persona un adecuado equilibrio de derechos y deberes;

CONSIDERANDO

- Que la nueva ciencia pedagógica aconseja implantar la escuela activa, funcional y de trabajo productivo; el empleo de técnicas de la enseñanza basadas en la globalización y en el conocimiento directo del educando y en la utilización de los recursos naturales y humanos del medio;
- Que la educación tiende a formar el hombre equilibrado, sano y fuerte en lo físico, vigoroso y capaz en lo intelectual, superior por su moral privada y pública; socialmente eficiente por su dominio de alguna técnica de trabajo, elevado por su sentido estético, y civilizado por sus hábitos, armonizando así la supremacía del espíritu con la defensa biológica del individuo y las necesidades de la colectividad;
- Que es necesario coordinar el funcionamiento de las Universidades con los nuevos principios educacionales de la escuela única y los imperiosos requerimientos del momento histórico que vive el país, de manera que aquellas sirvan a los superiores intereses de la Nación y sus mayorías;
- Que la educación es tanto enseñanza positiva como forma de conducta, por lo cual la eficacia de la reforma educativa depende, en primer término, del factor humano docente, de la capacidad y del espíritu de superación del maestro boliviano, el cual debe constituirse en realizador de esta nueva educación;
- Que la Reforma educacional se impone como una necesidad de la obra revolucionaria, a fin de romper el monopolio de la educación, poniéndola al servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obreras y campesinas, a cuyo objeto la Comisión de Reforma Integral de la Educación Pública ha presentado un proyecto de Código de la Educación Boliviana.

En Consejo de Ministros,
DECRETA

Título Primero

CAPÍTULO I: BASES Y FINES DE LA EDUCACIÓN

BASES DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

Art. 1º La Educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

1. Es suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlar la, a través de un vasto sistema escolar.
2. 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.
3. Es democrática v única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna, coordinando sus servicios a través de todos los ciclos y áreas de la enseñanza.
4. Es una empresa colectiva, porque requiere la cooperación permanente de todas las demás instituciones de la comunidad.
5. 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.
6. Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
7. Es anti-imperialista y anti-feudal, porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación ya superar las formas de explotación feudal en el campo.
8. Es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil.
9. Es globalización, porque da al educando conjuntos de experiencia y conocimientos significativos que al estructurarse en actitudes, ideales y conducta desarrollan integralmente su personalidad.
10. Es co-educativa, porque los educandos de ambos sexos son educados en común y porque encauza la influencia recíproca de los sexos hacia el

pleno desarrollo de sus fuerzas espirituales y morales y crea un estado de salud psico-fisiológico para la felicidad del individuo. Debe ser realizada de manera progresiva y en condiciones científicamente favorables.
11. Es progresista, porque utiliza y crea mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje, tendiendo a formar una definida pedagogía nacional.
12. Es científica, porque se fundamenta en el conocimiento bio-psíquico del educando y le proporciona una formación sistemática basada en los progresos de la ciencia y en función de la realidad nacional.

FINES DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

Art. 2º Son fines de la Educación Nacional:

1. Formar integralmente al hombre boliviano, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.
2. Defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, por la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física y la elevación de su nivel de vida.
3. Formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación del carácter, para conformar una ciudadanía democrática, solidariamente unida en el ideal de progreso, en el trabajo productivo, en los beneficios de la economía y la cultura y al servicio de la justicia social.
4. Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica.
5. Contribuir a la acción solidaria de obreros, campesinos y gentes de la clase media en la lucha por consolidar la independencia económica de Bolivia y la elevación de su nivel de vida.
6. Dignificar al campesino, en el medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor.
7. Educar a las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional formando los obreros calificados y los técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico.
8. Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana.
9. Inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social, promoviendo, también, la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

Título Segundo

CAPÍTULO II: NORMAS GENERALES

Art. 3º Se admite la libertad de enseñar, bajo la tuición y control del Estado, que consiste en el derecho inalienable de los poderes públicos para encauzar, vigilar y controlar el desenvolvimiento de la enseñanza en los establecimientos fiscales y particulares, conforme a los intereses generales de la nación.

Art. 4º Se reconoce la libertad de enseñanza religiosa. En los establecimientos educativos fiscales se enseñará religión católica. Los padres o tutores que no quieran que sus hijos o pupilos reciban instrucción religiosa, lo harán constar así, por escrito a tiempo de inscribirlos. Los alumnos que no estudien religión recibirán normas de educación moral. El Estado reconocerá una partida en el presupuesto nacional para subvencionar el servicio de enseñanza religiosa.

Art. 5º La iniciativa privada en el campo educacional, merece el apoyo del Estado, siempre que se desenvuelva de acuerdo con los preceptos legales.

Art. 6º El Estado reconoce a los padres de familia el deber de controlar en la educación de sus hijos, sea desde el hogar o mediante las asociaciones de padres de familia de acuerdo a reglamento especial.

Art. 7º El Estado ayudará económicamente a los estudiantes sobresalientes que carezcan de recursos, para que puedan seguir sus estudios.

Art. 8º El Estado fomentará la educación y la cultura populares con la cooperación de Prefecturas, Municipalidades. Universidades y otras instituciones públicas y particulares, coordinando estas actividades con el Ministerio de Educación.

Art. 9º El Estado reconoce la estabilidad del magisterio, su derecho a la sindicalización y se ocupara de su dignificación moral y económica, asignándole una función activa en el proceso de la liberación del pueblo boliviano.

Art. 10º Independientemente de la acción del Estado, corresponde a las personas e instituciones privadas contribuir al sostenimiento y al fomento de la educación pública.

Art. 11º En los planos de urbanización se reservará superficies adecuadas para escuelas, parques infantiles y campos deportivos.

Art. 12º Los patronos y empleadores, las empresas y propietarios, que tengan en su área de trabajo veinticinco o más niños en edad escolar, están obligados a fundar y sostener, por su cuenta, cursos o establecimientos primarios en condiciones técnico-pedagógicas.

Art. 13º El año lectivo escolar será de doscientos días hábiles de trabajo, por lo menos.

Art. 14º Queda terminantemente prohibido que durante el año lectivo y en las horas hábiles de asistencia a la escuela, las casas comerciales, empresas industriales y agrícolas, fábricas y talleres, den empleo a niños en edad escolar, cuando no hayan cumplido con la educación común obligatoria.

CAPÍTULO III: DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Art. 15º La organización general del sistema educativo comprende cuatro grandes áreas:

1. Educación regular para niños, adolescentes y jóvenes que se imparte sistemáticamente a través de ciclos específicos: pre-escolar, primario, secundario, vocacional, técnico-profesional y universitario.
2. 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.
3. Educación especial de rehabilitación, para niños, adolescentes y jóvenes que por defectos físicos o psíquicos no pueden seguir con provecho la enseñanza regular, pero que son susceptibles de ser capacitados para ser útiles a la sociedad.
4. Educación extra-escolar y de extensión cultural, que se ejerce sobre la totalidad de la población y que tiende a mejorar el nivel cultural de la comunidad.

Art. 16º La educación regular comprende:

1. El sistema escolar urbano destinado a la población que vive en las capitales de departamento, de provincias y otros centros demográficos.
2. El sistema escolar campesino, destinado a la población que vive en zonas de actividad rural.

Art. 17º El sistema escolar urbano ejerce su acción por intermedio de los siguientes ciclos:

1. Ciclo pre-escolar, que atiende a los niños menores de seis años de edad cronológica y comprende casas-cuna, casas maternales y kindergarten.
2. Ciclo primario, para niños mayores de seis años que abarca cursos y escuelas de educación básica.
3. Ciclo secundario, para los adolescentes, que comprende dos grandes secciones: a), la educación humanística; b), la educación vocacional, que inicia la capacitación para la vida económica y para adquirir un oficio, arte o profesión.
4. Ciclo técnico-profesional, para jóvenes y adultos, destinado a ampliar la educación vocacional adquirida en la etapa anterior y a especializar sus estudios industriales agrícolas, administrativos, comerciales, para el hogar, artísticos y profesionales en general.
5. Ciclo universitario, que es atendido por las universidades.

Art. 18º El sistema escolar campesino, organizado bajo los principios de la educación fundamental, comprende todos los establecimientos ubicados en el campo, cantones, aldeas, rancheríos, haciendas, comunidades, cooperativas, y su organización es la que sigue:

1. Núcleos escolares campesinos.
2. Sub-núcleos, con tres cursos de primaria fundamental y predominante actividad agropecuaria regional.
3. Escuelas seccionales.
4. Núcleos escolares selvícolas.
5. Escuelas vocacionales-técnicas.
6. Escuelas normales rurales.

Art. 19º Para atender la educación de adultos y de aprendices, se establecen los siguientes tipos de instituciones:

1. Escuelas de alfabetización, ubicadas en centros obreros, zonas agrarias y barrios sub-urbanos. Las de zonas agrarias, se desenvolverán de acuerdo al principio de educación fundamental.
2. Escuelas de enseñanza complementaria, destinadas a ampliar los conocimientos adquiridos y a dar cultura socio-política.
3. Escuelas de enseñanza técnica para elevar el nivel de trabajo productivo de obreros, campesinos y empleados.
4. Escuelas de aprendizaje y recuperación, destinadas a trabajadores de

catorce a diecinueve años de edad y que tengan autorización especial de las autoridades competentes.

Art. 20º La educación especial de rehabilitación comprende los siguientes, tipos de establecimientos.

1. Escuelas para ciegos, sordo-mudos y deficientes sensoriales.
2. Escuelas para niños débiles y para retrasados pedagógicos.
3. Escuelas para deficientes mentales.

Art. 21º La educación extra-escolar y la extensión cultural que persigue elevar el nivel de cultura de la colectividad, comprende los siguientes servicios: teatro y cine, audiciones musicales, festivales, exposiciones técnicas y científicas, conferencias, radiodifusión, publicaciones, bibliotecas, museos, actividades de recreación y fomento del folklore.

CAPÍTULO IV: DE LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

Art. 22º El ciclo pre-escolar, en colaboración con la familia, da educación y cuidados higiénicos y sociales a los niños de primera y segunda infancia, hasta su ingreso a la escuela primaria.

Art. 23º Son agencias educativas del período pre-escolar: a), las casas-cuna y escuelas maternales que atienden a niños desde su nacimiento hasta los tres años; b), los kindergarten, para niños de tres a seis años de edad.

Art. 24º Las agencias educativas pre-escolares, serán creadas, preferentemente, en municipios, empresas o zonas donde las tareas de la producción obliguen a los padres a desatender a sus hijos, siempre que haya, por lo menos, veinte niños en la circunscripción.

Art. 25º Los Ministerios de Educación, Asuntos Campesinos, Higiene y Salubridad, Trabajo y Previsión Social y el de Economía, coordinarán esfuerzos para organizar la protección higiénica, social, alimenticia y educativa de los niños atendidos en instituciones pre-escolares. En el campo esta coordinación se hará cuando se trate del servicio de extensión al hogar.

Art. 26º Los objetivos de la educación pre-escolar son:

1. Mantener la salud personal y promover una vida sana.
2. Cooperar en la adquisición de actitudes deseables de convivencia social.
3. Favorecer el desarrollo biológico y mental del niño.
4. Suscitar manifestaciones de expresión, iniciativa y capacidad creadora.
5. Guiar y ampliar el campo de las experiencias iniciales.
6. Proporcionar actividades para desarrollar destrezas y hábitos de conducta psicomotora y de lenguaje.
7. Adaptar al niño al medio ambiente y al régimen de vida escolar.

Art. 27º Las instituciones encargadas de la educación pre-escolar, estarán atendidas por personal especializado en sus diversos aspectos (maestra pre-escolar, pediatra, dietista y niñera.

Art. 28º Todas las instituciones educativas pre-escolares, fiscales o particulares, están bajo la vigilancia pedagógica de la Dirección Nacional de Educación.

Art. 29º Esta educación desarrollará su labor en función de juego la recreación al aire libre, a través de la actividad neuro-muscular y creadora por ser ella un proceso de desenvolvimiento de las potencialidades del niño.

CAPÍTULO V: DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Art. 30º La educación primaria constituye el fundamento del proceso de formación cultural de la ciudadanía. Su agencia regular y especializada es la escuela primaria, que educa a niños mayores de seis años de edad, en correspondencia con sus características y necesidades biológicas, psíquicas y sociales.

Art. 31º Consta de seis cursos, estructurados en tres grados. El primero, está constituido por el primer y segundo cursos; el segundo, por el tercero y cuarto cursos; el tercero, por el quinto y sexto cursos.

Art. 32º Cada grado de la escuela primaria tiene una orientación pedagógica propia, pero coordinada con la de los demás grados y se basa en los intereses, rasgos y necesidades dominantes de cada sub-período de desenvolvimiento de la niñez.

Art. 33º La educación primaria cumple los siguientes objetivos:

1. Promover el desarrollo básico y progresivo del niño, con relación a su desenvolvimiento integral dentro del medio en que actúa y en función de la colectividad nacional.
2. Facilitarle la adquisición y el dominio de los instrumentos esenciales del aprendizaje: lectura, escritura y aritmética.
3. Estimular y desarrollar sus aptitudes de orden manual, como preparación para el trabajo productivo y técnico, utilizando racionalmente los recursos materiales y humanos del medio.
4. Desarrollar en el niño la responsabilidad personal y social, enseñándole a ser un buen miembro de su familia y de su comunidad.
5. Cultivar en él la comprensión y el cariño hacia la nación y sus instituciones.
6. Guiarlo en el empleo constructivo de su tiempo libre, especialmente a través de las actividades recreativas.
7. Estimularlo para la adquisición y empleo del método de auto-educación.

Art. 34º A la nueva orientación pedagógica y social de la escuela primaria, corresponde el cumplimiento de un renovado plan de estudios que, como instrumento técnico de relación entre el maestro y los alumnos norme el contenido y las actividades del aprendizaje. Comprende las siguientes áreas de la formación individual y colectiva del educando: educación para la salud, educación intelectual y científica, educación social y moral, educación económica (pre-vocacional) y educación estética.

Art. 35º El programa escolar es un marco de referencia pedagógica y de ordenamiento conceptual y didáctico, que se hace en forma coordinada, de los conocimientos, destreza, actitudes, hábitos e ideales que se consideran indispensables en la formación cultural básica del educando.

Art. 36º El cumplimiento de la tarea educativa primaria se hace por métodos que aseguren el más alto nivel de rendimiento del maestro, de aprendizaje del niño y de aprovechamiento de los recursos materiales y humanos de la escuela y de la comunidad entera. Proscribe los procedimientos pasivos y verbalistas, substituyéndolos por métodos que hagan del niño un participante activo en el proceso de su formación, y del maestro, un hábil guía en la enseñanza.

Art. 37º Para fomentar el perfeccionamiento científico de la educación primaria, la Dirección Nacional de Educación establecerá cursos y escuelas experimentales o de ensayo.

CAPÍTULO VI: DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Art. 38º La educación secundaria continúa la formación iniciada en el ciclo primario y tiende a elevar el nivel cultural del adolescente; su organización material y pedagógica tendrá carácter de exploración y orientación de las capacidades vocacionales, manuales e intelectuales del educando.

Art. 39º La escuela secundaria consta de seis cursos divididos en dos sub-ciclos: el inferior, de cuatro años; y el superior, de dos años.

Art. 40º El sub-ciclo inferior se propone impartir una preparación básica afirmando el dominio de las materias instrumentales y dando una iniciación para el bachillerato y para los estudios técnico-profesionales. Orienta la educación en función de los intereses del adolescente y de su medio, y no de las materias, aunque progresivamente, de acuerdo con su edad, va a una enseñanza sistematizada de las mismas.

Art. 41º El sub-ciclo superior se propone impartir estudios complementarios para el bachillerato, dando una preparación sistemática en cada materia y con tendencia a la especialización. Cuenta con dos secciones que son: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ambas tienen un plan de estudio común y otro electivo obligatorio, donde se intensifica la enseñanza de las materias propias de la sección elegida.

Art. 42º Son objetivos de la educación secundaria.

1. Preservar y desarrollar la salud física y espiritual de los adolescentes.
2. Guiarlos en el aprendizaje intensivo de las materias instrumentales y en la utilización de métodos de auto-educación y auto-aprendizaje.
3. Completar su formación cultural y desarrollo integral de su personalidad.
4. Prepararlos para la vida económica y el trabajo productivo.
5. Formar en ellos el sentido de responsabilidad individual y social.
6. Ofrecerles un plan diferenciado de estudios, mediante un servicio de orientación vocacional y de acuerdo con sus aptitudes y peculiaridades individuales.
7. Inculcarles el aprecio y orientarlos en la práctica de las normas de convivencia democrática, preparándolos en el ejercicio consciente de la ciudadanía.

Art. 43º En el ciclo secundario los diferentes tipos de educación vocacional técnica, se integrarán en la estructura del sub-ciclo inferior de acuerdo con un plan progresivo y por etapas hasta conseguir su generalización. Los dos primeros años son de orientación vocacional, con un plan de estudios común y obligatorio. El tercero y cuarto cursos son de iniciación al bachillerato y de entrenamiento en la sección vocacional técnica, en especialidades determinadas, elegidas por el alumno: los dos cursos tienen un plan de estudios electivo obligatorio.

Art. 44º Los planes de estudios de las secciones industriales, agropecuarias, comerciales, administrativas, de educación para el hogar y profesionales en general, permitirán a los alumnos cambios de una especialidad a otra, una vez establecida la necesaria conexión, equivalencia de estudios y auxilio de los consejeros escolares.

Art. 45º Al concluir el cuarto curso del ciclo secundario los alumnos recibirán un certificado de capacitación que acredite haber vencido satisfactoriamente sus estudios en el sub-ciclo inferior y los habilite para trabajar o proseguir estudios superiores.

Art. 46º Para crear un colegio secundario en provincias es necesario que haya, por lo menos, noventa alumnos para los tres primeros cursos. El mismo número es necesario para mantenerlos.

Art. 47º En los colegios de provincias, el Estado, progresivamente y de acuerdo a la situación financiera del país, instalará internados para estudiantes que provengan del área rural.

Art. 48º Los colegios secundarios vespertinos y nocturnos, deben establecer para alumnos que justifiquen, con la autorización legal de trabajo, su imposibilidad de asistir a los establecimientos diurnos. Bimestralmente presentarán certificado de trabajo de su jefe respectivo, con el visto bueno del Inspector del Trabajo.

Art. 49º Los programas y planes de estudio se orientarán en sentido de establecer una racional articulación y correlación: a), entre el ciclo primario y el sub-ciclo inferior, facilitando el tránsito de aquél a éste; b), entre las distintas formas de enseñanza media de manera que los alumnos puedan, en cualquier etapa del ciclo secundario, escoger otro género de estudios sin repetir cursos similares; c), entre el sub-ciclo superior y la universidad.

Art. 50º Los métodos empleados en el ciclo secundario son de tres categorías: de enseñanza, de disciplina y de orientación. Los primeros promueven la activa participación del adolescente en su aprendizaje. Los segundos estimulan el auto-control y regulan las relaciones de alumnos entre sí y con su medio escolar. Los terceros, actúan en función de sus aptitudes para determinar la dirección de su formación vocacional.

Art. 51º El plan de estudios se organizará en tomo a las necesidades e intereses del adolescente y del medio natural y social, agrupando las materias en sistemas de correlación que permitan adquirir conocimientos cohesionados. Dichos grupos de materias serán: a) materias instrumentales;b) ciencias biológicas y de la naturaleza;c) filosofía y ciencias sociales; d) lenguas vivas; e) técnico-manuales; f) artísticas; g) educación física e higiene.

CAPÍTULO VII: DE LA EDUCACIÓN VOCACIONAL, TÉCNICA Y PROFESIONAL

Art. 52º La educación vocacional, técnica y profesional es uno de los grandes objetivos del Estado que busca la habilitación de las mayorías nacionales y para el trabajo útil y la formación de obreros calificados y de técnicos medios que aseguren el desarrollo de la economía boliviana.

Art. 53º Dicha educación aprovecha las aptitudes vocacionales de los educandos dentro de la división social del trabajo y se desarrolla en las áreas siguientes: industrial, comercial y administrativa, asistencia social y sanitaria, agropecuaria, artesanía y técnica femenina.

Art. 54º La educación vocacional, técnica y profesional comprende los tres grados siguientes: a. educación pre-vocacional; b. educación vocacional; c. educación técnica y profesional. La educación pre-vocacional se cumple en los dos últimos cursos de la escuela primaria y se propone despertar en el niño la noción, el gusto y la estima por el trabajo manual. La educación vocacional se realiza en las secciones vocacionales-técnicas de la escuela secundaria y, sin desatender la cultura humanística, inicia y capacita al educando para adquirir un oficio u ocupación. La educación técnica y profesional se efectúa en escuelas e institutos especiales que amplían y especializan el grado vocacional para formar obreros calificados y técnicos.

Art. 55º La enseñanza vocacional técnica y profesional será estimulada e impulsada por un Consejo Superior de Enseñanza Técnica, presidido por el Ministro de Educación e integrado por representantes de las diversas reparticiones técnicas del Estado, organizaciones autárquicas, profesionales y sindicales directamente interesadas en los diferentes tipos de capacitación vocacional y técnico-profesional. Su funcionamiento y atribuciones se fijarán en un reglamento especial.

EDUCACIÓN INDUSTRIAL

Art. 56º La educación industrial se propone: a. preparar personal idóneo para la explotación y aprovechamiento de la industria; b. impartir enseñanza complementaria para aprendices y obreros, mediante cursos especiales; c. divulgar métodos modernos de trabajo; d. orientar e informar sobre las necesidades de estructura y funcionamiento de la industria; e. promover en la comunidad el aprecio por el trabajo manual productivo; f. desarrollar los rasgos de carácter y conducta; g. difundir principios y fomentar prácticas que mejoren las formas de vida de la clase obrera; h. educar en los principios de higiene y seguridad industriales.

Art. 57º Para la enseñanza industrial habrán centros modelos encargados de la orientación técnica de este tipo de educación. Dichos centros se regirán de acuerdo a las siguientes normas:

1. Cursos regulares: a. de expertos; b. de técnicos; y c. de perfeccionamiento. Los primeros duran cuatro años y preparan maestros de taller, especializados en un oficio; los segundos, duran tres años y preparan dirigentes de taller, jefes de usina y de faenas industriales; y los últimos, de duración variable, preparan obreros especializados en oficios de aprendizaje fácil y mejoran las técnicas de los trabajadores adultos.
2. El desarrollo de la enseñanza industrial en los talleres, se divide en trabajos de aprendizaje, aplicación y producción.
3. Los planes de estudio y programas del grado de técnicos, contienen los conocimientos necesarios para que los alumnos egresados puedan continuar estudios superiores en la Universidad.
4. Los centros modelos de enseñanza industrial, en beneficio de los alumnos y de la industria, contarán con una sección de orientación, consejo y colocación.
5. Los técnicos que deseen prepararse para profesores de educación industrial irán a institutos pedagógicos encaro gados de la formación docente.

Art. 58º Escuelas de tecnificación minera.- En los centros mineros más importantes se crearán escuelas de tecnificación minera o secciones especiales, anexas a los colegios secundarios, destinados a capacitar, de manera práctica, obreros calificados.

Art. 59º Para la mejor capacitación técnica de los trabajadores de las minas, el Estado organizará centros modelos encargados de orientar científica y pedagógicamente este tipo de enseñanza. Se sujetan a reglamento especial.

Art. 60º Escuelas técnicas petroleras, de construcciones, de vialidad y otras de este género serán fundadas de acuerdo a los requerimientos de la economía nacional, y a las necesidades colectivas y regionales.

Art. 61º Escuelas de artesanía. La capacitación científica y técnica de los distintos tipos de actividad artesanal será impartida en una escuela de artesanía cuyas secciones fundamentales serán: orfebrería, cerámica y vitrales, tejidos, trabajos en madera, grabados, imprenta y otras similares que tiendan a fomentar las artes populares y autóctonas. Sus propósitos esenciales son: la modernización de la técnica artesanal, el aprecio y conservación de los valores autóctonos y su mejor aprovechamiento comercial. Un reglamento especial establecerá su funcionamiento interno.

Art. 62º El Estado fomentará la creación de establecimientos educativos que persigan finalidades de capacitación vocacional-técnica en todas aquellas especialidades que estén de acuerdo con las necesidades del país y con las posibilidades de un mejor aprovechamiento de la materia prima nacional.

EDUCACIÓN COMERCIAL Y ADMINISTRATIVA

Art. 63º La educación comercial, administrativa y de especialidades afines, tiene por objeto: a), contribuir a preparar personal para una mejor administración y distribución de los productos y mercancías; b), formar al hombre de empresa, técnico en su preparación y práctico en sus actividades; c), tecnificar a los funcionarios de la administración pública.

Art. 64º El Estado organizará centros modelos de enseñanza comercial y administrativa encargados de orientar y coordinar, científica y pedagógicamente esta clase de enseñanza.

Art. 65º La educación comercial, administrativa y de especialidades afines, comprende los siguientes departamentos: a), Comercial y contable; b), Bancario; c), de Administración Pública. Sólo el primer departamento es común para los establecimientos oficiales y particulares; los dos departamentos restantes funcionarán, necesariamente, en el Instituto Comercial Superior de la Nación.

Art. 66º La educación comercial y administrativa está bajo la jurisdicción y súper-vigilancia de la Dirección Nacional de Educación.

Art. 67º Los Contadores Generales egresados del Instituto Comercial Superior de la Nación y los de las escuelas comerciales oficiales y particulares legalmente autorizadas, podrán ingresar a la Universidad para continuar estudios superiores de especialización, previa correlación de grados, planes de estudio *y* equivalencia de asignaturas.

EDUCACIÓN AGROPECUARIA

Art. 68º De acuerdo con la nueva orientación productiva que propugna la Reforma Agraria, este tipo de educación merece atención preferente del Estado, por ser Bolivia un país potencialmente agropecuario. Con este fin se divulgarán las nuevas técnicas agropecuarias y se fundarán establecimientos especiales en conformidad con las características regionales.

Art. 69º Dentro de un plan de fomento agropecuario, se organizarán escuelas granja, centros experimentales e institutos científicos para la formación de granjeros, campesinos capacitados para las distintas actividades agropecuarias, peritos agrícolas y ganaderos.

Art. 70º La Educación agropecuaria estará en estrecha vinculación con los Ministerios de Agricultura y Asuntos Campesinos y procurará atender las demandas de las instituciones vinculadas con la actividad agrícola y ganadera.

Art. 71º Los establecimientos educativos de este tipo de enseñanza dependen de la Dirección Nacional de Educación.

Art. 72º La Escuela boliviana, a través de todos sus ciclos, procurará orientarse en el conocimiento del suelo y de sus posibilidades productivas, así como en el desarrollo de prácticas agropecuarias.

EDUCACIÓN TÉCNICA FEMENINA

Art. 73º El Estado asigna a la educación técnica femenina la importancia que .le corresponde en la estructura total del sistema educativo, y la coloca en el mismo plano de atención que la enseñanza masculina.

Art. 74º Son objetivos de esta educación: a), preparar a la mujer, de modo práctico, para que esté en condiciones de obtener un mejoramiento efectivo de su situación económica y social; b), capacitarla para que pueda incorporarse y actuar en el proceso de transformación de nuestras industrias, del comercio, de la administración y del mejoramiento del hogar; c), propender al auto-abastecimiento de la comunidad proporcionándole los medios de vida e independencia social y económica; d), impartir y ampliar la cultura general de la mujer trabajadora.

Art. 75º Esta enseñanza comprende tres grados: a), primer grado, destinado a formar operarias especializadas de taller; b), segundo grado, a preparar técnicas para la dirección de talleres con el título de maestra de taller; y c), tercer grado, que forma auxiliares sociales o de servicios médicos, llamadas a desempeñar funciones dentro de la organización sanitaria y social femenina.

Art. 76º Los estudios del primer grado durarán cuatro años: los de segundo y tercer grado, dos años cada uno. La educación en los dos primeros grados se impartirá en las escuelas profesionales y en las escuelas técnicas industriales femeninas. También las secciones vocacionales de los Liceos imparten educación de primer grado. La formación de profesoras de economía doméstica y labores femeninas sólo será impartida en la Escuela Nacional de Maestros.

Art. 77º En las escuelas de enseñanza técnica femenina funcionarán cursos especiales: de temporada, vespertinos y nocturnos con carácter de extensión cultural y tecnológica.

Art. 78º A semejanza de los centros modelos de educación técnica se organizarán centros piloto de educación técnica femenina, con tendencia a la especialización, industrialización y auto-abastecimiento. Un reglamento especial establecerá su estructura, requisitos de ingreso y graduación, prácticas, rendimiento, programas, horarios.

Art. 79º El aprendizaje y la industrialización en estas escuelas estará a cargo de profesoras técnicas, especializadas en cada rama. Los métodos de enseñanza serán eminentemente prácticos, tanto en las aulas como en los talleres.

CAPÍTULO VIII: DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y VOCACIONAL

Art. 80º La orientación del educando es función del proceso educativo general, y será atendida en todas las etapas del sistema escolar, desde el kindergarten hasta el curso final del ciclo secundario. Funcionan dos tipos de este servicio: el de orientación educativa y el de orientación vocacional.

Art. 81º La orientación educativa es el tratamiento psíco-pedagógico que estimula y conduce al completo desarrollo del educando, considerándolo como persona total, como alumno y como miembro de la comunidad.

Art. 82º En los ciclos pre-escolar y primario el maestro tiene el deber de observar, registrar y evaluar periódicamente el progreso de cada alumno en todos los aspectos de su desarrollo. En el ciclo secundario, cada profesor de materia atenderá la orientación educativa de un grupo de treinta a cuarenta alumnos, encargándose de llevar el registro de observaciones y evaluaciones periódicas.

Art. 83º Los maestros y directores recibirán, en las escuelas e institutos normales, o en cursos breves para el magisterio activo, preparación adecuada para atender la orientación educativa y vocacional.

Art. 84º La orientación vocacional es el tratamiento psíco-técnico destinado a ayudar al adolescente a descubrir sus propias aptitudes, para que él decida la elección preliminar del tipo de estudios que le conduzcan a una carrera u ocupación.

Art. 85º La orientación vocacional es atendida como un proceso gradual y continuo en los siguientes períodos:

1. Período inicial, para niños de quinto y sexto cursos de primaria.
2. Período intensivo, para adolescentes de primero y segundo cursos de secundaria.

3. Período complementario para educandos de tercero y cuarto cursos de enseñanza media.
4. Período definitivo, para alumnos de quinto y sexto cursos de secundaria. También es atendida en todos los institutos de educación técnica y profesional.

Art. 86º A medida que las posibilidades económicas del país lo permitan se creará el cuarto grado de orientación vocacional, en el ciclo primario.

Art. 87º En cada colegio del ciclo secundario, el servicio de orientación vocacional es organizado y regido por un orientador especializado. Las funciones de estos orientadores son coordinadas y dirigidas por uno da los Inspectores del Distrito Escolar, especializado como técnico en orientación vocacional.

Art. 88º La sección de orientación vocacional del Instituto de Investigaciones Pedagógicas atenderá y centralizará la organización técnica de estos servicios en todo el país y sus funciones específicas se fijarán por dicho organismo.

Art. 89º El Centro Nacional de Orientación Vocacional constituido por representantes técnicos de los Ministerios de Educación y del Trabajo, de las universidades, del Instituto de Investigaciones Pedagógicas y de otros organismos que se señale en reglamento especial tiene a su cargo el fomento y la conducción de todos los servicios de orientación vocacional, escolares y extra-escolares.

CAPÍTULO IX: DE LA EDUCACIÓN NORMAL Y DEL MEJORAMIENTO DOCENTE

Art. 90º Se organiza el sistema de educación normal y mejoramiento del magisterio, integrado por las escuelas normales rurales, Escuela Nacional de Maestros, Instituto Normal Superior, Instituto Normal Superior de Educación Física, Departamento Superior de Ciencias de la Educación, Cursos de Temporada y otras instituciones de formación docente que se crearen.

Art. 91º Los objetivos de la educación normal son:

a) Formar al magisterio de los ciclos pre-escolar, primario y secundario, tanto urbano como rural y al personal docente especializado para educación musical, lenguas extranjeras, artes plásticas, educación

física, trabajos manuales, enseñanza vocacional y profesional, economía doméstica y labores femeninas y otras especialidades.

b) Proveer de preparación técnica superior a los directores de escuelas y colegios, profesores de escuelas normales, asistentes técnicos y funcionarios de supervisión y administración escolares.
c) Capacitar y profesionalizar al personal docente interino de todos los ciclos.
d) Difundir principios, métodos, procedimientos y otros aspectos de la ciencia y la técnica pedagógicas, mediante publicaciones, conferencias, seminarios y cursos de temporada.
e) Establecer relaciones de cooperación con centros científicos, culturales y de asistencia social, para ejercitar a los futuros maestros en actividades propias de esos tres campos de extensión cultural.

Art. 92º La preparación profesional del magisterio tiene una definida orientación socio-política, acorde con los postulados de la nueva educación nacional, destinada a hacer comprender y servir los intereses del pueblo boliviano, propendiendo a su unificación y constante progreso.

Art. 93º Los establecimientos de formación docente estarán distribuidos en ambientes adecuados al fin que persiguen, de acuerdo a las modalidades geográficas, la densidad demográfica y los factores ambientales.

Art. 94º Ninguna persona o entidad particular podrá fundar y sostener escuelas normales, ni otorgar certificado de capacitación docente, sino con arreglo a todas las disposiciones y requisitos que norman el funcionamiento de las escuelas normales del Estado y estarán sometidas al control técnico, administrativo y económico de las autoridades superiores de educación. El Estado no adquiere obligación alguna para la designación de los egresados de estas normales en los establecimientos fiscales.

Art. 95º Los institutos y escuelas normales se orientarán hacia la formación de un tipo de profesional docente de amplia cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica y sensibilidad social frente a los problemas colectivos y elevadas condiciones morales.

Art. 96º Para especializar a los maestros profesionales en funciones directivas y técnicas de jerarquía, créase el Departamento Superior

de Ciencias de la Educación, destinado a estudios de post-graduados y encargados de la preparación de maestros-guías, directores, inspectores, supervisores y otros cargos jerárquicos.

Art. 97º Para el mejoramiento del magisterio y la capacitación técnica del personal docente interino, se organizará cursos de temporada por la Dirección General de Educación. Anualmente habrá, por lo menos, un curso de temporada.

Art. 98º El personal directivo, docente y administrativo de los institutos y de las escuelas normales, estará constituido por profesionales bolivianos titulados y por especialistas extranjeros contratados para asignaturas y técnicas pedagógicas determinadas.

Art. 99º Cada institución formadora de maestros tendrá establecimientos anexos de observación y práctica, así como de experimentación de nuevos métodos de enseñanza. Tales establecimientos serán atendidos por maestros-guías capacitados.

Art. 100º La Dirección Nacional de Educación cuidará que los maestros recién egresados presten servicios profesionales durante los dos primeros años, por equipos, bajo una eficaz dirección, para completar en lo práctico la orientación dada por las escuelas normales.

Art. 101º Los egresados de las escuelas normales del Estado están obligados a prestar servicios profesionales por un período de cuatro años. La Dirección General de Educación los destinará a cualquier distrito o zona escolar donde hayan cargos vacantes, según las necesidades del servicio, quedando obligados a desempeñar funciones docentes en provincias o zonas fronterizas por un tiempo no menor de dos años. Los egresados de las normales rurales trabajarán, también por equipos, en las escuelas de la zona geográfica dentro de la cual adquirieron orientación y entrenamiento docente y tienen la obligación de servir en las escuelas campesinas, cuatro años forzosos.

Art. 102º El plan de estudios de las escuelas normales estará estructurado por grupos de materias afines que permitan al futuro maestro una formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional, y práctico-docente, tomando como núcleo los materiales y las necesidades de nuestra realidad humana y educativa.

Art. 103º En la formación docente se aplicarán técnicas de trabajo de la escuela activa, que consulten el espíritu de la nueva educación y afronten la solución de problemas locales y nacionales.

Art. 104º Durante los dos primeros años de servicio docente, el maestro debe elegir tema para redactar una memoria o tesis que presentará a la escuela normal donde realizó su último año de estudio. Esa presentación se efectuará obligatoriamente después del segundo y en el curso del tercer año de servicio docente. Los maestros normalistas rurales, presentarán, además, documentación de la labor técnica y socio-pedagógica realizada durante esos años. Los egresados de las normales deben acreditar haber alfabetizado por lo menos a diez adultos, sin cuyo requisito no podrán obtener su título en provisión nacional.

Art. 105º El Diploma de egresado de las escuelas normales urbanas, por lo que toca al ingreso a las universidades, es equivalente al Diploma de bachiller de secundaria.

Art. 106º Los requisitos de ingreso a las escuelas normales, organización, planes de estudio, titulación y funcionamiento interno de ellas se establecerán en un prospecto y reglamento especiales.

Art. 107º Los bolivianos que obtengan en el exterior títulos oficiales o con valor oficial de maestro, profesor u otros títulos docentes equivalentes a los que se concede en Bolivia, tienen derecho a que se les reconozca y conceda el correspondiente diploma profesional.

La presente edición se terminó de imprimir
en el mes de mayo de 2013, en los talleres de
Gamma Azul Impresores & Editores
Teléfonos 2220611 - Fax.: 2240359
E-mail.: gama-azul@hotmail.com
La Paz - Bolivia